

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ

**Збірник наукових праць
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України**

ТОМ I

**ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ
ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ
СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ**

ВИПУСК 41

**Київ
2014**

УДК 159.9(05)

ББК 88я43

А 43

Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2014.

ISSN 2072-4772

Т. І : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2014. – Вип. 41. – 216 с.

У збірнику представлено роботи, що стосуються широкого кола проблем організаційної, економічної та соціальної психології.

Збірник розраховано на фахівців, для яких проблеми організаційної, економічної та соціальної психології становлять науковий і практичний інтерес.

ББК 88я43

Головний редактор

дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор

С.Д. Максименко

Редакційна колегія:

Чепелєва Н.В. (заступник головного редактора), дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Моляко В.О.**, дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Балл Г.О.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Карамушка Л.М.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Смольсон М.Л.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Кокун О.М.**, доктор психол. наук, професор; **Швалб Ю.М.**, доктор психол. наук, професор; **Піроженко Т.О.**, доктор психол. наук, ст. н. с.; **Кісарчук З.Г.**, кандидат психол. наук, ст. н. с.; **Чена М.Л.-А.**, кандидат психол. наук, ст. н. с.

Друкується за ухвалою Вченої ради

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

(Протокол № 10 від 27.11.2014 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації

КВ № 17847-6693ПР від 10.06.2011 р.

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології

(Постанова Президії ВАК України № 1-05-5 від 1.07.2010 р.)

Відповідальний редактор тому:

Карамушка Л.М., член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор.

Редакційна рада тому:

Терещенко К.В., кандидат психол. наук (заступник відповідального редактора тому); *Івкін В.М.*, кандидат психол. наук, доцент; *Ковальчук О.С.*; *Креденцер О.В.*, кандидат психол. наук, доцент; *Лагодзінська В.І.*, кандидат психол. наук; *Лезвинська Ю.М.*

© Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України, 2014

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

УДК 159.9.019.3:130.2

Карамушка Л.М.

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ: ЗВ'ЯЗОК МІЖ РІВНЕМ РОЗВИТКУ ТА «ЗОВНІШНІМИ» ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ОРГАНІЗАЦІЇ

Карамушка Л.М. Організаційна культура освітніх організацій: зв'язок між рівнем розвитку та «зовнішніми» характеристиками організації. У статті на основі емпіричного дослідження проаналізовано рівень розвитку складових («робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль») та загального показника організаційної культури освітніх організацій. Виділено чинники організації, які можуть впливати на оцінку рівня розвитку організаційної культури («тип освітньої організації»; «кількість людей, які працюють в організації»; «час існування організації»; «місце розташування організації»). Розкрито зв'язок між рівнем розвитку організаційної культури та чинниками організації (як самостійними, так і при їх взаємодії з організаційно-професійними та соціально-демографічними чинниками).

Ключові слова: освітні організації; організаційна культура; складові організаційної культури; індекс організаційної культури; чинники організації; тип навчального закладу; кількість людей, які працюють в організації; час існування організації; місце розташування організації.

Карамушка Л.Н. Организационная культура образовательных организаций: связь между уровнем развития и «внешними» характеристиками организации. В статье на основании эмпирического исследования проанализирован уровень развития основных составляющих («работа», «коммуникация», «управление», «мотивация и мораль») и общего показателя организационной культуры образовательных организаций. Выделены факторы организации, которые могут влиять на оценку уровня развития организационной культуры («тип образовательной организации»; «количество людей, которые работают в организации»; «время существования организации»; «место расположения организации»). Раскрыта связь между уровнем развития организационной культуры и факторами организации (как самостоятельными, так и при их взаимодействии с организационно-профессиональными и социально-демографическими факторами).

Ключевые слова: образовательные организации; организационная культура; составляющие организационной культуры; индекс организационной культуры; факторы организации; тип учебного заведения; количество людей, которые работают в организации; время существования организации; место расположения организации.

Постановка проблеми. Важливим напрямком забезпечення ефективності діяльності освітніх організацій є врахування психологічних чинників та умов, які можуть сприяти більш успішному досягненню цілей освітніх організацій та задоволенню потреб персоналу. Важливе місце серед них займає організаційна культура.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз зарубіжних [3; 15] та вітчизняних [1; 2; 11; 13] джерел, проблема організаційної культури знайшла певне відображення в сучасній психологічній літературі. Розкрито сутність і структуру організаційної культури [3; 14; 15], її види [7], функції [2], визначено діагностичний інструментарій для вимірювання організаційної культури [3], підходи до управління організаційною культурою [11]. Окрім того, показано особливості впливу організаційної культури на різні аспекти діяльності персоналу і організації: інноваційну активність персоналу [10], конкурентоздатність організації [1], професійну ідентичність персоналу [2], акмеологічну культуру майбутнього професіонала [12] та ін.

Разом із тим, не менш важливою залишається проблема вивчення чинників, які впливають на розвиток організаційної культури, зокрема, тих, які, згідно з розробленою нами класифікацією [4], належать до мезорівня (рівня організації). Чинники мезорівня в контексті аналізу організаційної культури можна розподілити, на наш погляд, на дві основні групи: а) «зовнішні» (які стосуються формально-функціональних характеристик організації, наприклад, структурно-організаційних та просторово-організаційних характеристик); б) «внутрішні» (які стосуються психологічних характеристик організації, наприклад, рівень організаційного розвитку, творчий потенціал організації тощо). Деякі із них знайшли певне висвітлення в літературі [5; 6; 9; 13; 15], але більшість потребують свого вивчення.

Виходячи із актуальності проблеми та її недостатньої розробки, нами визначено таку **мету дослідження:** з'ясувати рівень розвитку організаційної культури освітніх організацій та визначити зв'язок між рівнем організаційної культури освітніх організацій та чинниками організації.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження особливостей розвитку організаційної культури здійснювалося за методикою «Оцінка рівня організаційної культури» І. Ладанова [8]. Ця методика дає можливість аналізувати такі показники: а) основні компоненти організаційної культури: «робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль», що досліджуються за такими рівнями: «прекрасний», «мажорний», «помітний смуток», «спадаючий»; б) загальний показник розвитку організаційної культури, в якому визначаються такі рівні: «дуже високий», «високий», «середній», «має тенденцію до деградації». Зауважимо, що основні компоненти організаційної культури відображають такий зміст: а) «робота» – ставлення учасників навчально-виховного процесу до роботи і робочого середовища; б) «комунікації» – якість внутрішньоорганізаційних комунікацій; в) «управління» – стан управлінської культури; г) «мотивація і мораль» – домінуюча мотивація і мораль.

У дослідженні взяли участь керівники та педагогічні працівники традиційних та інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів Київської області. Усього дослідженням було охоплено 661 керівників та педагогічних працівників.

Статистична обробка даних здійснювалась із використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 13).

Дослідження виконано в рамках наукового проекту лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури» (2013–2015 рр., науковий керівник – проф. Л.М. Карамушка). Дослідження проведено у 2014 р.

На **першому етапі** проведено аналіз **рівня розвитку основних складових та загального показника** організаційної культури освітніх організацій.

У процесі дослідження було визначено рівень розвитку *компонентів організаційної культури*: «робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль» (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні розвитку складових організаційної культури освітніх організацій (%)

Складові організаційної культури	Рівні розвитку складових організаційної культури			
	«Спадаючий»	«Помітний смуток»	«Мажорний»	«Прекрасний»
Робота	1.1	3.6	66.8	28.5
Комунікації	0.2	2.2	30.4	67.3
Управління	0.3	2.5	49.8	47.3
Мотивація і мораль	0.3	3.1	43.7	52.9

Дані, які представлені в табл. 1, свідчать про те, що значна частина педагогічних працівників (від 28,5% до 67,3%) вказали на «прекрасний» (високий) рівень розвитку всіх компонентів організаційної культури освітніх організацій («робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль»). Це можна оцінити як позитивний факт. Разом із тим, можна стверджувати, що такий компонент організаційної культури, як «робота», значно відстає (в середньому вдвічі) від інших компонентів організаційної культури, таких як «комунікації», «управління», «мотивація і мораль» (відповідно 28,5% опитаних проти 67,3% опитаних («комунікації»), 47,3% («управління»), 52,9% («мотивація і мораль»)).

Отже, одним із резервів розвитку організаційної культури освітніх організацій є, на нашу думку, *посилення* такого компонента організаційної культури, як «робота». Це може проявлятися в формуванні в керівників та педагогічних працівників позитивного ставлення до своєї роботи, уведенні інноваційних форм і методів роботи у власну професійну діяльність тощо.

Певного *посилення*, як показали результати дослідження, також потребує і такий компонент організаційної культури, як «управління», досягнути чого можна в результаті використання, на наш погляд, лідерських підходів до управління, партнерських принципів управління та командного підходу до організації роботи.

Щодо рівня розвитку *«індексу організаційної культури»*, то дослідження показало, що організаційна культура персоналом освітніх організацій оцінюється в цілому позитивно (табл. 2). Так, більшість опитаних оцінюють рівень розвитку «індексу організаційної культури», як «дуже високий» (47,6%) або «високий» (49,5%).

Таблиця 2

Рівні розвитку індексу організаційної культури освітніх організацій (%)

Індекс організаційної культури	%
Має тенденцію до деградації	0.3
Середній	2.6
Високий	49.5
Дуже високий	47.6

Отже, скоріше за все, можна говорити про необхідність не стільки підвищення оцінки опитуваними загального рівня організаційної культури освітніх організацій, стільки про *посилення значущості* для персоналу освітніх організацій окремих складових організаційної культури.

На **другому етапі** вивчався взаємозв'язок між рівнем розвитку основних складових та загального показника організаційної культури освітніх організацій та чинниками організації (як окремими чинниками)

Цей етап дослідження здійснювався за допомогою кореляційного аналізу.

Зазначимо, що з урахуванням існуючих у літературі підходів [4], до основних «зовнішніх» чинників організації нами було віднесено: «тип освітньої організації»; «кількість людей, які працюють в організації»; «час існування організації»; «місце розташування організації».

Відповідно, за характеристиками організації (чинниками організації) освітні організації були розподілені на такі групи: а) *за типом організації*: традиційні навчальні заклади; інноваційні навчальні заклади; б) *за кількістю людей, які працюють в організації*: до 50 працівників; від 50 до 100 працівників; понад

100 працівників; в) *за часом існування організації*: до 15 років; від 16 до 20 років; понад 20 років; г) *за місцем розташування організації*: розташовані в селі; розташовані в місті.

Як впливає із даних, які представлено в табл. 3, виявлено зв'язок між рівнем розвитку окремих складових організаційної культури та «індексом організаційної культури» освітніх організацій та низкою характеристик організації (із 20 показників статистично значущий зв'язок виявлено за 7 показниками, тобто майже за однією третиною).

Таблиця 3

Взаємозв'язок між рівнем розвитку складових організаційної культури освітніх організацій та чинниками організації (r_s)

Складові організаційної культури	Тип навчального закладу	Кількість осіб, які працюють в організації	Час існування організації	Місце розташування організації
Робота	<u>0,098*</u>	-0,004	-0,042	0,041
Комунікації	0,062	-0,060	-0,068	0,052
Управління	0,012	<u>-0,083*</u>	<u>-0,105**</u>	<u>0,094*</u>
Мотивація і мораль	0,038	<u>-0,094*</u>	<u>-0,086*</u>	0,071
Індекс організаційної культури	0,050	-0,063	<u>-0,102*</u>	0,079

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Як впливає із даних, які представлено з табл. 3, найбільша кількість статистично значущих зв'язків виявлено за таким показником, як «час існування організації». Так, виявлено *зворотний (негативний) зв'язок* між рівнем розвитку таких складових організаційної культури, як «управління» ($p < 0,01$), «мотивація і мораль» ($p < 0,05$) та «індексом організаційної культури» ($p < 0,05$) та «часом існування організації». Це проявляється в тому, що в міру збільшення часу існування в організації вказані показники організаційної культури знижуються.

Такий *самий, зворотний (негативний), зв'язок* виявлено і щодо такого чинника, як «кількість осіб, які працюють в організації»: в міру підвищення кількості працівників оцінка рівня розвитку таких складових організаційної культури, як «управління» ($p < 0,05$) і «мотивація і мораль», знижується ($p < 0,05$) (табл. 3).

Щодо впливу такого чинника, як «тип навчального закладу», то тут спостерігається менш «рельєфна» картина: вплив цього чинника проявляється лише за окремою складовою організаційної культури, якою є «робота» ($p < 0,05$). Суть такого зв'язку є *прямим (позитивним)*: в міру переходу від традиційних до інноваційних навчальних закладів рівень оцінки «роботи» підвищується (табл. 3). Це є особливо значущим, оскільки, як зазначалось вище, в цілому по масиву рівень оцінки такої складової організаційної культури, як «робота», значно нижче, порівняно з іншими складовими. Отже, використання інноваційних підходів до роботи, як це спостерігається в інноваційних типах навчальних закладів, дійсно може сприяти підвищенню оцінки персоналом провідної, на наш погляд, складової організаційної культури, якою є «робота».

Щодо впливу такого чинника, як «місце розташування організації», то тут спостерігається також менш виражена картина: вплив цього чинника проявляється лише за окремою складовою організаційної культури, якою є «управління» ($p < 0,05$). Суть *такого, прямого (позитивного), зв'язку* полягає в тому, що в організаціях, які розміщені в місті, такий показник оцінюється вище (табл. 3).

У цілому, результати дослідження показали *наявність зв'язку, хоча і помірно вираженого, між рівнем розвитку організаційної культури і характеристиками організації*. Такий вплив може мати як позитивний, так і негативний характер. Найбільш «чутливою» до впливу характеристик організації є така складова організаційної культури, як «управління» (із 4 складових організаційної культури статистично значущий зв'язок зафіксовано за 3 складовими).

На **третьому етапі** вивчався взаємозв'язок між рівнем розвитку загального показника організаційної культури освітніх організацій та спільним впливом двох характеристик організації (між собою), а також зі спільним впливом характеристик організації з «соціально-демографічними і організаційно-професійними чинниками».

Цей етап дослідження здійснювався за допомогою дисперсійного аналізу, який дає можливість проаналізувати спільний вплив двох і більше чинників на прояви певного феномену.

Як показали результати дослідження, найбільшу кількість статистично значущих зв'язків (чотири) виявлено при взаємодії такої характеристики організації, як «тип навчального закладу», з іншими чинниками («кількістю осіб, які працюють в організації»; «часом існування організації»; «статтю персоналу» та «сімейним станом персоналу»).

Так, у процесі дослідження виявлено *спільний вплив таких чинників, як «тип навчального закладу» та «кількість осіб, які працюють в організації»*, на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» ($p < 0,05$) (рис. 1).

Дані, які представлено на рис. 1, свідчать про те, що збільшення кількості осіб, які працюють в інноваційних освітніх організаціях, призводить до зменшення оцінки рівня розвитку «індексу організаційної культури». В той час, як збільшення кількості осіб, які працюють у традиційних освітніх організаціях,

призводить до поступового підвищення оцінки рівня розвитку «індексу організаційної культури». Очевидно, це обумовлено тим, що в інноваційних навчальних персонал більш критично ставиться до організації їх діяльності, як у суто професійному, так і в соціальному плані. Отже, збільшення кількості працівників у традиційних освітніх організаціях потребує особливої уваги з боку адміністрації в контексті розвитку організаційної культури.

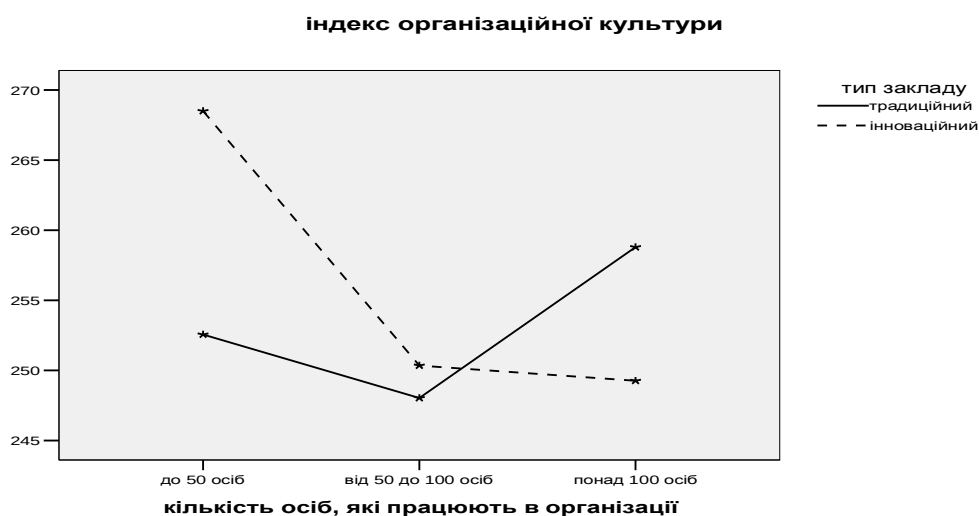


Рис. 1. Вплив чинників «тип навчального закладу» та «кількість осіб, які працюють в організації» на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» освітніх організацій

Окрім того, у процесі дослідження виявлено *спільний вплив таких чинників, як «тип навчального закладу» та «час існування організації», на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури»* ($p < 0,05$) (рис. 2).

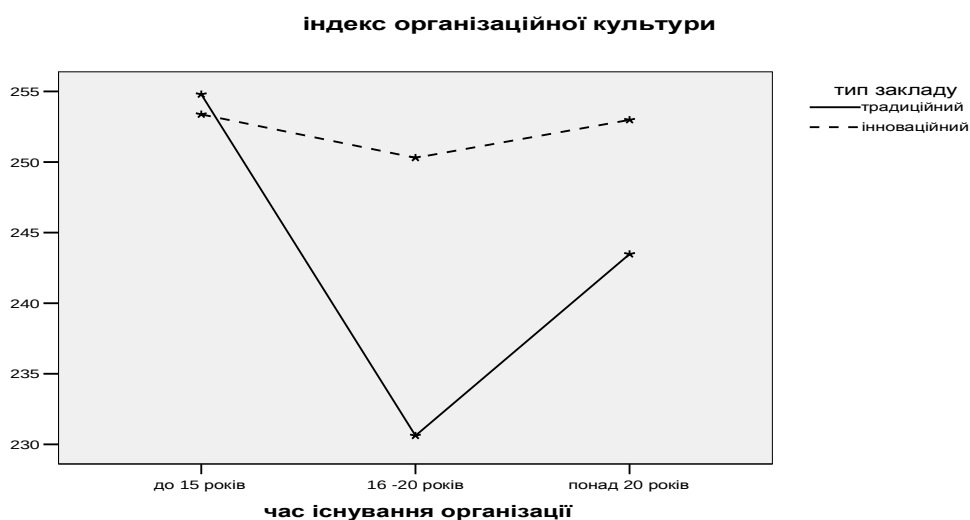


Рис. 2. Вплив чинників «тип навчального закладу» і «час існування організації» на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» освітніх організацій

Результати, які представлено на рис. 2, говорять про те, що збільшення часу існування інноваційних освітніх організацій практично не впливає на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури». В той час, збільшення часу існування традиційних освітніх організацій призводить до зниження оцінки персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» в період від 16 до 20 років (що, напевне, свідчить про особливий статус цього періоду в життєдіяльності освітніх організацій), з подальшим підвищенням оцінки цього показника в період існування організації понад 20 років. Очевидно, можна говорити про те, що традиційні освітні організації потребують більшої уваги в процесі часової динаміки їх діяльності щодо розвитку організаційної культури.

Констатовано також *спільний вплив «типу навчального закладу» і «статі персоналу» на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури»* ($p < 0,05$) (рис. 3).

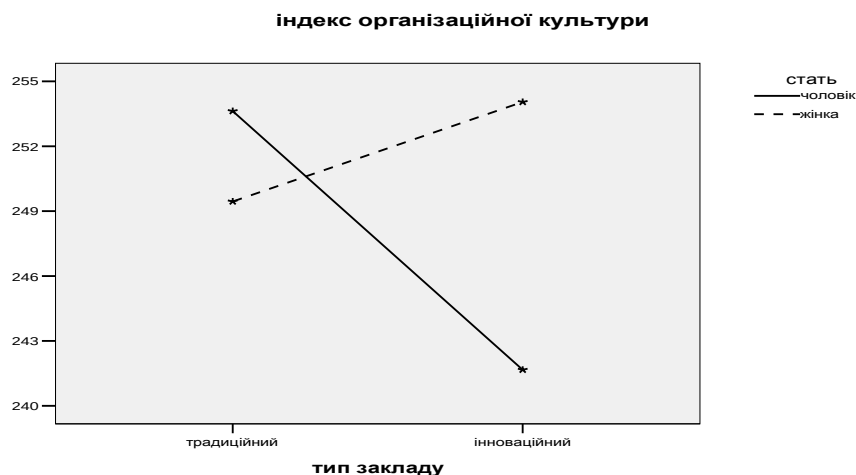


Рис. 3. Вплив чинників «тип навчального закладу» і «стать персоналу» на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» освітніх організацій

Суть виявленого зв'язку проявляється в тому, що чоловіки в інноваційних навчальних закладах значно критичніше оцінюють рівень розвитку «індексу організаційної культури», порівняно з чоловіками в традиційних навчальних закладах. Окрім того, «розрив» в оцінках цього показника з боку чоловіків і жінок в інноваційних навчальних закладах є більш вираженим, ніж в аналогічних оцінках в традиційних навчальних закладах. Це, очевидно, обумовлено більш творчим підходом чоловіків в організації їх діяльності в інноваційних навчальних закладах. Тому саме чоловікам в інноваційних освітніх організаціях потрібно, на наш погляд, приділяти особливу увагу в контексті їх участі в розвитку організаційної культури освітніх організацій.

Результати дослідження показали також *спільний вплив «типу навчального закладу» і «сімейного стану персоналу»* на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» ($p < 0,01$) (рис. 4).

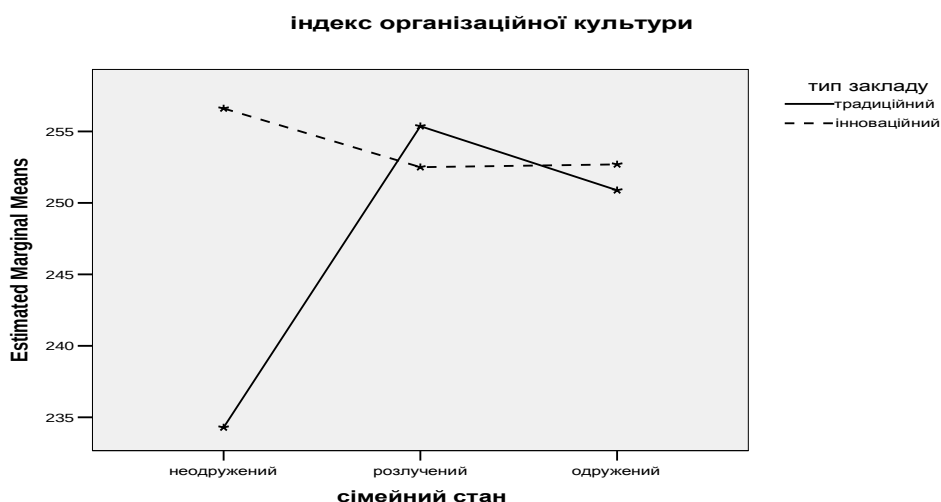


Рис. 4. Вплив чинників «тип навчального закладу» і «сімейний стан» на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» освітніх організацій

Суть виявленої закономірності полягає в тому, що сімейний стан персоналу практично не впливає на оцінку рівня розвитку «індексу організаційної культури» в інноваційних освітніх організаціях: педагогічні працівники з різними сімейним станом достатньо високо оцінюють організаційну культуру (за деякої вищої оцінки цього показника неодруженими). В той же час, у традиційних освітніх закладах неодружені педагогічні працівники значно нижче оцінюють рівень розвитку організаційної культури, порівняно з аналогічною категорією в інноваційних навчальних закладах, а розлучені і одружені педагогічні працівники наближаються за оцінкою показника, що вивчається, до інноваційних навчальних закладів. Скоріше за все, це свідчить, що в інноваційних навчальних закладах організаційна культура орієнтована на урахування інтересів і цінностей усіх категорій педагогічних працівників, незалежно від їх сімейного стану. Тому в традиційних освітніх організаціях потрібно, на наш погляд, приділяти увагу всім категоріям персоналу (виділених за їх сімейним станом) у контексті аналізу проблеми організаційної культури.

Отже, така характеристика організації, як «тип навчального закладу», при оцінці персоналом освітніх організацій рівня розвитку організаційної культури певною мірою взаємодіє як з іншими характеристиками організації, так і з соціально-демографічними характеристиками персоналу.

Далі проаналізуємо спільний, разом з іншими чинниками, вплив на оцінку рівня розвитку організаційної культури такої характеристики організації, як «час існування організації». Як показали результати дослідження, тут виявлено, як і в попередньому випадку, чотири статистично значущі зв'язки (з «типом навчального закладу»; «місцем розташування навчального закладу»; «віком персоналу» та «стажем роботи на посаді персоналу»).

Спільний вплив чинників «часу існування організації» і «тип навчального закладу» уже було розглянуто вище, тому розглянемо вплив інших чинників.

У процесі дослідження виявлено *спільний вплив таких чинників, як «час існування організації» і «місце розташування організації»* на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» ($p < 0,01$) (рис. 5).



Рис. 5. Вплив чинників «час існування організації» і «місце розташування організації» на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» освітніх організацій

Результати, які представлено на рис. 5, говорять про те, що збільшення часу існування освітніх організацій, які знаходяться в місті, в цілому негативно впливає на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури», особливо, в період існування від 16 до 20 років. В той же час, збільшення часу існування освітніх організацій, які знаходяться у селі, призводить до ледве помітно зниження оцінки рівня розвитку «індексу організаційної культури» в період від 16 до 20 років (що, напевне, ще раз свідчить про особливий статус цього періоду в життєдіяльності освітніх організацій), з різко вираженим подальшим підвищенням в оцінці цього показника в період існування організації понад 20 років. Очевидно, можна говорити про те, що міські школи потребують виражених інноваційних підходів (нових ідей розвитку, структурних змін тощо) в міру набуття ними «часового статусу», в той час як у сільських школах це, навпаки, сприяє підвищенню рівня оцінки загального показника організаційної культури.

Як показали результати дослідження, виявлено статистично значущі показники щодо *спільного впливу таких чинників, як «час існування організації» і «вік персоналу»*, на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» ($p < 0,01$) (рис. 6).

Як свідчать дані, які представлено на рис. 6, в освітніх організаціях з часом існування до 15 років зростає оцінка рівня розвитку організаційної культури у персоналом від 30 років і нижче до віку від 31 до 40 років, а далі вона залишається майже на однаковому рівні. В той же час, в організаціях із часом існування від 16 до 20 років ця оцінка має «хвилюподібний» характер: опускається вниз у персоналу від 31 до 40 років, різко піднімається вгору в персоналу від 41 до 50 років і знову опускається вниз у персоналу понад 50 років. Ще більш виражені зміни в сторону «різкого падіння вниз» у певних вікових категорій, які є найбільш активними в професійному плані (від 31 до 40 років та від 41 до 50 років), спостерігаються в організаціях з часом існування понад 20 років. Потім оцінка знов різко піднімається у персоналу у віці понад 50 років і досягає того самого рівня, як у персоналу до 30 років.

Отже, можна говорити про те, що період існування організації від 16 до 20 років та понад 20 років є більш проблемним, порівняно із періодом існування організації до 15 років, особливо період існування організацій понад 20 років, і потребує особливої уваги в контексті розвитку організаційної культури (наприклад, посилення значущості існуючих цінностей, норм тощо або ж, навпаки, висування нових ідей та підходів).

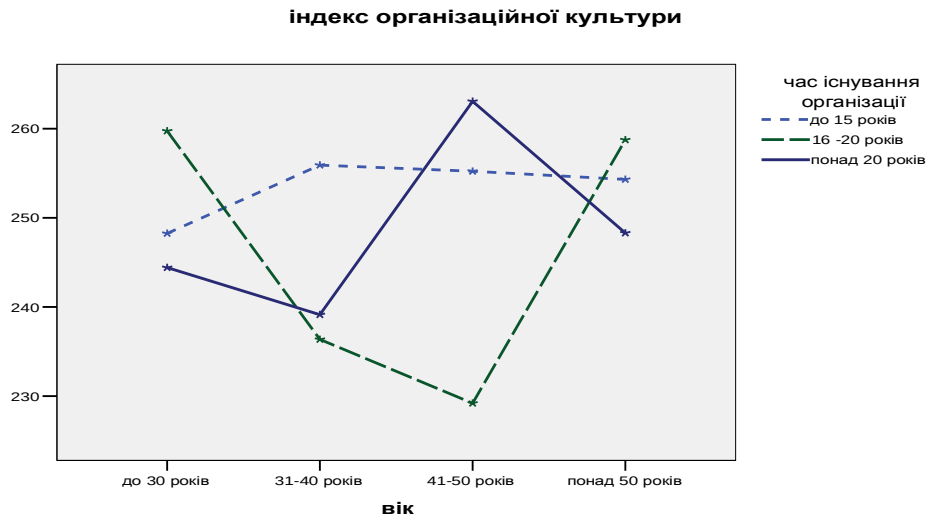


Рис. 6. Вплив чинників «час існування організації» та «вік персоналу» на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» освітніх організацій

Аналогічна ситуація виявлена і щодо *спільного впливу таких чинників, як «час існування організації» і «стаж роботи на посаді персоналу»* на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» ($p < 0,01$) (рис. 7).

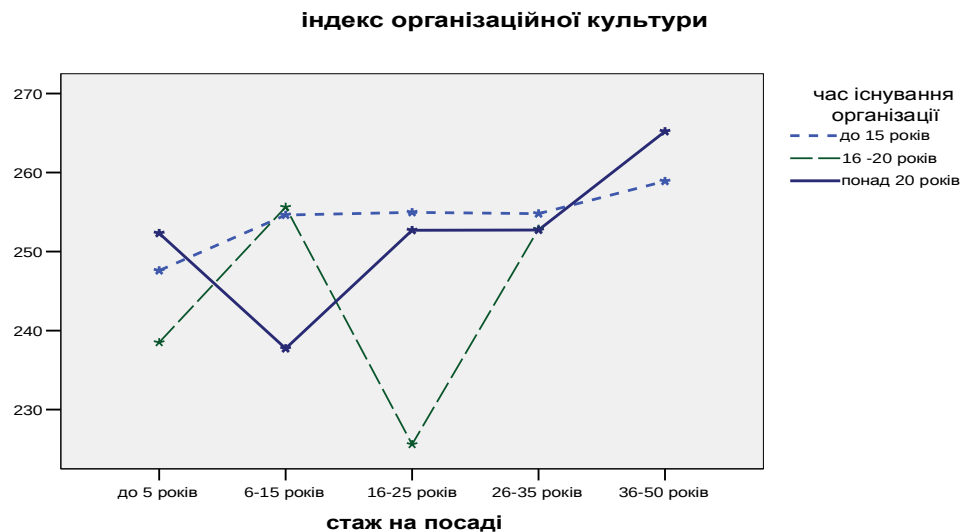


Рис. 7. Вплив чинників «час існування організації» та «стаж на посаді персоналу» на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» освітніх організацій

Як видно із отриманих даних, найбільш «спокійним» та позитивно спрямованим є час існування організації до 15 років: тут спостерігається підвищення позитивної оцінки рівня розвитку організаційної культури протягом збільшення стажу роботи персоналу на посаді. Разом із тим, в організаціях із часом існування від 16 до 20 років та після 20 років оцінка «коливається», утворюючи певні «впадини» та «підйоми». І тут найбільш «критичним» віком є вік від 16 до 25 років (в організаціях з часом існування після 20 років) та вік від 6 до 15 років (в організаціях з часом існування від 16 до 20 років), тобто найбільш активний професійний вік. Отже, як і в попередньому випадку (спільного впливу чинників «час існування організації» та «вік»), отримані дані свідчать на наявність певних *«проблемних» періодів в існуванні організації*, якими є період існування від 16 до 20 років та період існування понад 20 років.

І, насамкінець, проаналізуємо спільний, разом з іншими чинниками, вплив на оцінку рівня розвитку організаційної культури такої характеристики організації, як *«кількість осіб, які працюють в організації»*. Як показали результати дослідження, тут виявлено дещо менші, у порівнянні з попередніми чинниками, два статистично значущі зв'язки (з *«типом навчального закладу»* та *«місцем розташування навчального закладу»*).

Оскільки спільний вплив такого чинника разом із чинником «тип навчального закладу» уже було розглянуто раніше, то тут проаналізуємо *спільний вплив таких чинників, як «кількість осіб, які працюють в організації» і «місце розташування організації»* на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» (рис. 8).

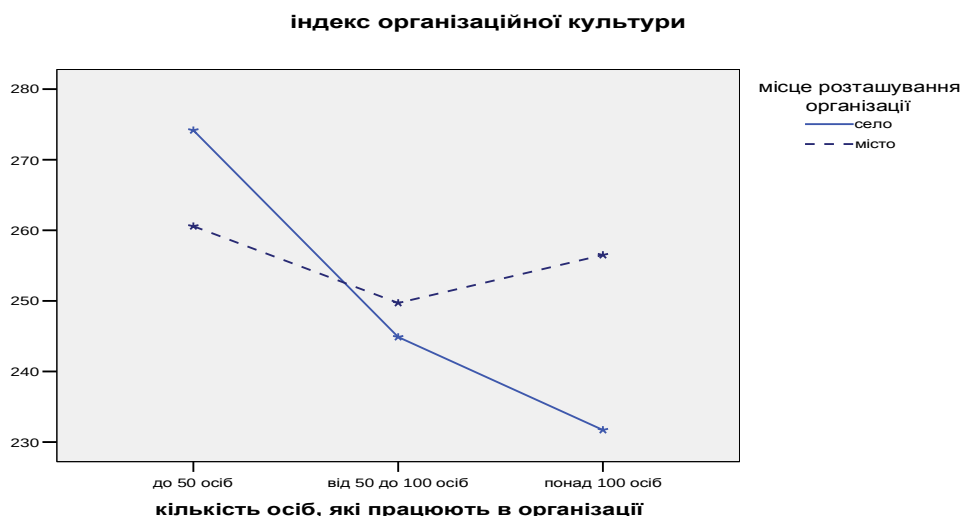


Рис. 8. Вплив чинників «кількість осіб, які працюють в організації» і «місце розташування організації» на оцінку персоналом рівня розвитку «індексу організаційної культури» освітніх організацій

Як видно із рис. 8, збільшення кількості осіб, які працюють в освітніх організаціях, що знаходяться у місті, практично не впливає на оцінку розвитку «індексу організаційної культури». В той час як збільшення кількості осіб, які працюють в освітніх організаціях, що знаходяться в селі, призводить до поступового зниження рівня розвитку «індексу організаційної культури». Очевидно, це обумовлено тим, що в сільській місцевості загальноосвітні навчальні заклади «розкидані» по кількох невеликих селах, що утруднює взаємодію між цими підрозділами і знижує розвиток організаційної культури в цілому.

Таким чином, дослідження виявило *вплив характеристик організації*, які можуть виступати як окремі чинники або взаємодіяти з іншими чинниками, на оцінку персоналом рівня розвитку організаційної культури освітніх організацій.

Висновки. На основі результатів дослідження зроблено наступні висновки:

1. При достатньо високій оцінці загального показника організаційної культури, рівень розвитку такого компонента організаційної культури, як «робота», за оцінкою опитаного персоналу освітніх організацій, майже вдвічі відстає від рівня розвитку інших компонентів («комунікація», «управління», «мотивація і мораль»), що свідчить про необхідність його *посилення* в структурі організаційної культури. Певного *посилення* потребує і такий компонент організаційної культури, як «управління».

2. Виявлено статистично значущий зв'язок, хоча і помірно виражений, між оцінкою рівня розвитку організаційної культури і *характеристиками організації* (як окремими самостійними показниками):

а) найбільшу кількість *статистично значущих зв'язків* виявлено за таким показником, як «час існування організації», далі слідує «кількість осіб в організації», і на останньому місці знаходиться «тип навчального закладу» та «місце розташування організації»;

б) виявлено *прямий (позитивний) зв'язок* між такими чинниками, як «тип навчального закладу» і «місце знаходження організації»: в інноваційних навчальних закладах та освітніх організаціях, які знаходяться в місті, оцінка персоналом рівня розвитку окремих показників організаційної культури вища, ніж у традиційних освітніх організаціях і тих, які знаходяться в селі;

в) виявлено *зворотний (негативний) зв'язок* між такими чинниками, як «час існування організації» та «кількість людей в організації»: в міру збільшення часу існування організації та кількості людей в організації оцінка персоналом рівня розвитку окремих показників організаційної культури знижується;

г) найбільш «чутливою» до впливу характеристик організації є така складова організаційної культури, як «управління».

3. Встановлено *низку статистично значущих закономірностей* щодо зв'язку між оцінкою персоналом рівня розвитку загального показника організаційної культури («індексу організаційної культури») та спільною взаємодією чинників організації із соціально-демографічними та організаційно-професійними чинниками:

а) чинник «тип навчального закладу» є «чутливим» до спільного впливу таких чинників: «кількість осіб, які працюють в організації», «часу існування організації», «статі» і «сімейного стану» персоналу;

б) чинник «час існування організації» є «чутливим» до спільного впливу таких чинників: «тип навчального закладу»; «місце розташування навчального закладу»; «вік» і «стаж роботи на посаді персоналу»;

в) чинник «кількість осіб, які працюють в організації» є «чутливим» до спільного впливу таких чинників: «тип навчального закладу»; «місце розташування навчального закладу».

4. З метою підвищення рівня оцінки персоналом організаційної культури освітніх організацій потрібно, на наш погляд, приділяти увагу чинниками організації (як самостійним чинникам, так і при взаємодії з соціально-демографічними і організаційно-професійними характеристиками персоналу). На особливу увагу заслуговують такі категорії персоналу в наступних типах організацій: а) чоловіки в інноваційних навчальних закладах; б) персонал у віці від 31 до 40 років та від 41 до 50 років в організаціях із часом існування від 6 до 51 року та від 16 до 20 років; в) неодружений персонал у традиційних навчальних закладах; г) організації від 50 до 100 осіб і вище в сільській місцевості та з інноваційним напрямком діяльності та ін.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі впливу «внутрішніх» характеристик освітніх організацій (рівень організаційного розвитку, творчий потенціал організації тощо) на особливості оцінки персоналом рівня розвитку організаційної культури.

Список використаних джерел

1. Апішева А. Ш. Організаційна культура кафедри як чинник розвитку конкурентоздатності вищого навчального закладу / А. Ш. Апішева // Тези VI Міжнародної науково-практичної конференції з організаційної психології (Керч, 25–27 червня 2009 р.) / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, О. А. Філь. – К. : Інтерлінк, 2009. – С. 222–224.
2. Ішук О. В. Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник становлення професійної ідентичності студентів : автореф. ... канд. психологічних наук, спец. : 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія / О. В. Ішук. – К. : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2013. – 20 с.
3. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн / пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
4. Карамушка Л. М. Дизайн дослідження та діагностичний інструментарій для вивчення психологічних особливостей організаційного розвитку / Л. М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. – Том 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2009. – Ч. 24. – С. 196–208.
5. Карамушка Л. М. Комплекс методик для вивчення особливостей та детермінант розвитку організаційної культури освітніх організацій / Л. М. Карамушка, К. В. Терещенко, В. І. Лагодзінська, В. М. Івкін, А. М. Шевченко // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. -Алчевськ : ДонДУ, 2014. – Т. 1. – Вип. 40. – С. 9–15.
6. Карамушка Л. М. Організаційний розвиток як детермінант розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів / Л. М. Карамушка, А. М. Шевченко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць / [гол. ред. Завацька Н. Є.]. – Луганськ : НОУЛІДЖ, 2014. – № 1 (33). – С. 196–205.
7. Креденцер О. В. Підприємницький тип організаційної культури / О. В. Креденцер // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.-Алчевськ : ЛАДО, 2013. – Т. 1. – Вип. 39. – С. 10–15.
8. Ладанов И. Д. Практический менеджмент. Психотехника управления и самотренировки : учебное пособие / И. Д. Ладанов. – М. : Корпоративные стратегии, 2004. – 496 с.
9. Мітчикіна О. О. Соціально-психологічні чинники формування організаційної культури студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи / О. О. Мітчикіна ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2012. – 20 с.
10. Семикіна М. В. Організаційна культура як важіль інноваційної активності працівників підприємств регіону / М. В. Семикіна // Економіка и управление. – 2010. – №1. – С. 9–14.
11. Серкіс Ж. В. Технологія формування і розвитку організаційної культури закладу середньої освіти // Актуальні проблеми психології. Том I : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. – Ч. 6. – С. 140–145.
12. Спіцина Л. В. Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник формування акмеологічної культури майбутнього професіонала / Л. В. Спіцина // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – Київ, У(17) том, 2009. – С. 571–578.
13. Шевченко А. М. Оцінка працівниками загальноосвітніх навчальних закладів традиційного та інноваційного типів рівня розвитку організаційної культури / А. М. Шевченко // Актуальні проблеми психології. Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2010. – Част. 25. – С. 86–92.
14. Терещенко К. В. Толерантність як чинник розвитку організаційної культури закладів освіти / К. В. Терещенко // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.-Алчевськ : ЛАДО, 2013. – Вип. 39. – С. 16–18.
15. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / [пер. с англ.]; под ред. В. А. Спивака / Э. Х. Шейн. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Apisheva A. Sh. Organizacijna kul'tura kafedri jak chinnik rozvitku konkurentozdatnosti vishhogo navchal'nogo zakladu / A. Sh. Apisheva // Tezi VI Mizhnarodnoji naukovopraktichnoji konferenciji z organizacijnoji psihologiji (Kerch, 25–27 chervnja 2009 r.) / za nauk. red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki, O. A. Fil'. – K. : Interlink, 2009. – S. 222–224.
2. Ishhuk O. V. Organizacijna kul'tura vishhogo navchal'nogo zakladu jak chinnik stanovlennja profesijnoji identichnosti studentiv : avtoref. ... kand. psihologichnih nauk, spec. : 19.00.10 – organizacijna psihologija; ekonomichna psihologija / O. V. Ishhuk. – K. : In-t psihologiji imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraini, 2013. – 20 s.

3. Kameron K. Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tu-ry / K. Kameron, R. Kuinn / per. s angl. pod red. I. V. Andreevoj. – SPb. : Piter, 2001. – 320 s.
4. Karamushka L. M. Dizajn doslidzhennja ta diagnostichnij instrumentarij dlja vivchennja psihologichnih osoblivostej organizacijnogo rozvitku / L. M. Karamushka // Aktual'ni problemi psihologiji. Tom 1 : Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologii imeni G. S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K. : Nauk. svit, 2009. – Ch. 24. – S. 196–208.
5. Karamushka L. M. Kompleks metodik dlja vivchennja osoblivostej ta determinant rozvitku organizacijnoji kul'turi osvithih organizacij / L. M. Karamushka, K. V. Tereshhenko, V. I. Lagodzins'ka, V. M. Ivkin, A. M. Shevchenko // Aktual'ni problemi psihologiji: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologii imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraini / za red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K. - Alchevs'k : DonDTU, 2014. – T. 1. – Vip. 40. – S. 9–15.
6. Karamushka L. M. Organizacijnij rozvitok jak determinanta rozvitku organizacijnoji kul'turi zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv / L. M. Karamushka, A. M. Shevchenko // Teoretichni i prikladni problemi psihologiji : zbirnik naukovih prac' / [gol. red. Zavač'ka N. Je.]. – Lugans'k : NOULIDZh, 2014. – № 1 (33). – S. 196–205.
7. Kredencer O. V. Pidpriemnic'kij tip organizacijnoji kul'turi / O. V. Kredencer // Aktual'ni problemi psihologiji : Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologii imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraini / za red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K. - Alchevs'k : LADO, 2013. – T. 1. – Vip. 39. – S. 10–15.
8. Ladanov I. D. Prakticheskij menedzhment. Psihotekhnika upravlennja i sa-mo-...-tre-nirovki : uchebnoe posobie / I. D. Ladanov. – M. : IKorpo-ra-tiv-nye strategii, 2004. – 496 s.
9. Mitichkina O. O. Social'no-psihologichni chinniki formuvannja organizacijnoji kul'turi studentiv vishhij navchal'nih zakladiv : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.05 – social'na psihologija; psihologija social'noji roboti / O. O. Mitichkina ; Shidnoukr. nac. un-t im. V. Dalja. – Lugans'k, 2012. – 20 s.
10. Semikina M. V. Organizacijna kul'tura jak vazhil' innovacijnoji aktiv-nos-ti pracivnikiv pidpriemstv regionu / M. V. Semikina // Jekonomika i up-rav-lenie. – 2010. – №1. – S. 9–14.
11. Serkis Zh. V. Tehnologija formuvannja i rozvitku organizacijnoji kul'turi zakladu seredn'oji osviti // Aktual'ni problemi psihologiji. Tom I : Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija / za red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K. : Institut psihologii imeni G. S. Kostjuka APN Ukraini, 2002. – Ch. 6. – S. 140–145.
12. Spicina L. V. Organizacijna kul'tura vishhogo navchal'nogo zakladu jak chinnik formuvannja akmeologichnoji kul'turi majbut'nogo profesionala / L. V. Spicina // Vishha osvita Ukraini u konteksti integracii do jevropejs'kogo osvith'nogo prostoru. – Kijiv, Y(17) tom, 2009. – S. 571–578.
13. Shevchenko A. M. Ocinka pracivnikami zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv tradicijnogo ta innovacijnogo tipiv rivnja rozvitku organizacijnoji kul'turi / A. M. Shevchenko // Aktual'ni problemi psihologiji. T. 1 : Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologii imeni G. S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2010. – Chast. 25. – S. 86–92.
14. Tereshhenko K. V. Tolerantnist' jak chinnik rozvitku organizacijnoji kul'turi zakladiv osviti / K. V. Tereshhenko // Aktual'ni problemi psihologiji : zb. naukovih prac' Institutu psihologii imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraini / [red. kol. : S. D. Maksimenko (gol. red.) ta in.]. – T. I : Organizacijna psihologija. Social'na psihologija. Ekonomichna psihologija / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K.-Alchevs'k : LADO, 2013. – Vip. 39. – S. 16–18.
15. Shejn Je. H. Organizacionnaja kul'tura i liderstvo / [per. s angl.]; pod red. V. A. Spivaka / Je. H. Shejn. – SPb. : Piter, 2002. – 336 s.

Karamushka, L.M. Organizational culture of educational organizations: relationship between the levels of development and “external” characteristics of organization. On the basis of the empirical investigation the author analyzes the levels of development of the organizational culture components (work, communication, management, motivation and morality) and a general measure of organizational culture (organizational culture index) of educational organizations. The factors that affected the assessment of the level of organizational culture were shown to include the type of educational organization, the number of people working in it, the length of the organization's life, and the organization's location).

Statistically significant associations (moderate) were found between the staff's assessments of the levels of organizational culture and organizations' characteristics (as distinct and independent factors). The greatest number of statistically significant associations were found with the length of the organization's life, followed by the number of people working in the organization, organization's type, and location. The type of educational organization directly (positively) correlated with its location: in the innovative educational organizations and / or those located in the city the individual measures of organizational culture were higher than in the traditional educational organizations and / or those from the countryside. The inverse (negative) associations were found between the length of the organization's life and / or the number of people working in the organization: as the organization's lifetime and / or the number of people employed in the organization increased staff's assessment of the levels of individual measures of organizational culture decreased. An organizational culture component the most sensitive to the effects of organizations' characteristics was shown to be management. The investigation found a number of statistically significant relationships between the staff's assessments of the levels of organizational culture index and organizations' socio-demographic, organizational and professional characteristics.

Keywords: educational organizations; organizational culture, components of organizational culture; organizational culture index; factors of organization; type of educational institution; number of people working in organization; length of organization's life; location of organization.

Відомості про автора

Карамушка Людмила Миколаївна, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Karamushka, Liudmila Mykolaivna, corresponding member, NAPS of Ukraine, Dr. of Psychology, Professor, Chief, Laboratory of Organizational Psychology, G.S. Kostyuk Institute of psychology of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: LKARAMA01@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЗАЛЕЖНО ВІД САМОЕФЕКТИВНОСТІ КЕРІВНИКІВ

Бондарчук О.І. Особливості організаційної культури освітніх організацій залежно від самоефективності керівників. У статті наведено результати емпіричного дослідження особливостей організаційної культури освітніх організацій залежно від самоефективності керівників. Установлено рівні самоефективності керівників освітніх організацій. Визначено особливості самоефективності залежно від статі та стажу управлінської діяльності досліджуваних керівників. Встановлено індекс організаційної культури управлінців.

Визначено особливості орієнтації керівників на певний тип «реальної» та «бажаної» організаційної культури. Констатовано особливості орієнтації управлінців на прогресивний чи консервативний тип організаційної культури залежно від статі та стажу управлінської діяльності досліджуваних керівників. Виявлено особливості організаційної культури залежно від рівня самоефективності управлінців. Встановлено гендерні особливості орієнтації на певний тип організаційної культури залежно від рівня самоефективності керівників освітніх організацій.

Ключові слова: керівник освітньої організації, організаційна культура, самоефективність; адхократична культура, кланова культура, ринкова культура, ієрархічна культура.

Бондарчук Е.И. Особенности организационной культуры учебных организаций в зависимости от самоэффективности руководителей. В статье приведены результаты эмпирического исследования особенностей организационной культуры образовательных организаций в зависимости от самоэффективности руководителей. Установлены уровни самоэффективности руководителей образовательных организаций. Определены особенности самоэффективности в зависимости от пола и стажа управленческой деятельности исследуемых руководителей. Установлен индекс организационной культуры управленцев.

Определены особенности ориентации руководителей на определенный тип «реальной» и «желаемой» организационной культуры. Констатированы особенности ориентации управленцев на прогрессивный или консервативный тип организационной культуры в зависимости от пола и стажа управленческой деятельности исследуемых руководителей. Выявлены особенности организационной культуры в зависимости от уровня самоэффективности управленцев. Установлены гендерные особенности ориентации на определенный тип организационной культуры в зависимости от уровня самоэффективности руководителей образовательных организаций.

Keywords: heads of educational organizations, organizational culture, self-efficacy; adhokratyc culture, clan culture, market culture, hierarchical culture.

Постановка проблеми. Важливим чинником ефективності діяльності освітньої організації є її організаційна культура як функція цілеспрямованих управлінських дій керівництва; сукупність норм, правил, звичаїв і традицій, що підтримуються суб'єктом організаційної влади та визначають загальні рамки поведінки працівників, які узгоджуються зі стратегією організації [8 та ін.].

При цьому, як зазначає А. Занковський, «...визначальний вплив на організаційну культуру здійснюють саме дії керівників організацій. Їхня поведінка, проголошені ними лозунги та норми, а головне – організаційні ресурси, що направлені на їх реалізацію та ствердження у свідомості персоналу, стають важливими орієнтирами поведінки працівників, які нерідко слугують більш важливими чинником організації поведінки ніж формальні правила та вимоги» [7].

Важливе значення при цьому має самоефективність керівника, а саме – переконання управлінця в тому, що він має необхідні потенційні можливості та рівень професійної компетентності для успішного виконання робочих завдань та розв'язання професійних проблем, пов'язаних з управлінням процесами навчання, виховання та розвитку особистості (ділова самоефективність), реалізації рольових очікувань всіх суб'єктів навчально-виховного процесу в ситуації управлінського спілкування (соціальна самоефективність) [3].

Водночас, результати нашого дослідження [2] та аналіз практики управління в системі освіти свідчать про існування в ній суперечностей:

- між високими вимогами до професії і реальним статусом освітян у суспільстві;
- між вимогами, що висуваються до особистості і діяльності освітянина, і фактичним рівнем готовності до виконання своїх професійних функцій;
- типовою системою підготовки освітянина і індивідуально-творчим характером його діяльності;
- між необхідністю приймати самостійні, творчі рішення та серйозним обмеженням самостійності управлінців з боку вищого керівництва;
- між необхідністю займати жорстку позицію, спрямовану на забезпечення «виживання» освітньої організації в складних й суперечливих умовах ринкової економіки, і, відповідно до основної мети діяльності, виявляти у поведінці зразки гуманності, толерантності, високої духовності («сіяти розумне, добре, вічне»).

Усе це може викликати дисонанс між оцінкою власних психологічних якостей і способів поведінки, діяльності, спілкування та очікуваною оцінкою інших і, зрештою, позначитися на рівні самоефективності управлінців як чинника розвитку організаційної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що проблема самоефективності досліджувалася у працях А. Бандури [1], А. Бояринцевої [3], М. Гайдар [4], А. Джафура [18], М. Шерера [19] та ін.

З іншого боку, вивчалися психологічні аспекти організаційного розвитку (Дж. Гібсон [6], А. Занковський [7], Л. Карамушка [10] та ін.), у тому числі в контексті розвитку організаційної культури (К. Камерон [8], Л. Карамушка [9], Ж. Серкіс [14]; Е. Шейн [18] та ін.).

Водночас, у цих роботах вплив самоефективності керівників освітніх організацій на організаційну культуру, попри всю актуальність, досліджено не було. Це й визначило *мету* нашої роботи – дослідити вплив самоефективності керівника на особливості розвитку організаційної культури освітньої організації.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В емпіричному дослідженні використано такі методи дослідження:

- опитувальник самоефективності М. Шерера та Дж. Меддукса (в модифікації А. Бояринцевої) [3];
- методика І. Ладанова «Оцінка рівня організаційної культури» [11];
- методика К. Камерона, Р. Куїнна «Інструмент оцінки організаційної культури» (OCAI) [8];
- статистично-математичні методи опрацювання даних (кореляційний, дисперсійний аналізи) з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

Вибірку досліджуваних склали 130 керівників загальноосвітніх навчальних закладів, з них – 41,5% жінок, 58,5% чоловіків, які були розподілені на групи за стажем управлінської діяльності: 1) до 5 років (23,1%); 2) 5–9 років (13,8%); 3) 10–20 років (47,7%); 4) понад 20 років (15,4%) досліджуваних.

На першому етапі емпіричного дослідження визначено *рівні самоефективності* керівників освітніх організацій (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні самоефективності керівників освітніх організацій

Види самоефективності	Рівні вираженості (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
діяльнісна	3,1	67,7	29,2
соціальна	18,5	56,9	24,6
загальна	11,5	60,8	27,7

Як випливає з даних, наведених у табл. 1, лише 27,7 % досліджуваних керівників мають високий рівень самоефективності, при цьому рівень діяльнісної самоефективності дещо вищий, ніж соціальної (29,2 і 24,6% досліджуваних з високим рівнем та 3,1% і 18,5% досліджуваних з низьким рівнем відповідно).

При цьому за результатами дисперсійного аналізу виявлено, що зі збільшенням стажу управлінців їхня самоефективність менше, особливо у керівників чоловічої статі ($p < 0,05$; $p < 0,01$).

Окрім того, привертає увагу також позитивна динаміка розвитку самоефективності порівняно з нашими результатами дослідження самоефективності керівників освітніх організацій у 2008 р. [2]: досліджуваних з низьким рівнем самоефективності стало значно менше, натомість зросла кількість управлінців із середнім рівнем самоефективності. Водночас кількість управлінців з високим рівнем самоефективності практично не змінилася.

До того ж, якщо порівняти одержані результати з даними А. Бояринцевої [3], яка досліджувала показники самоефективності у підприємців, можна стверджувати, що в середньому самооцінка самоефективності керівників освітніх організацій стала такою ж (7,7 бала), у той час як раніше в управлінців-освітян вона була нижче (7,15 бала), ніж у підприємців (7,6 бала).

На наступному етапі емпіричного дослідження виявлено *особливості оцінки управлінням рівня розвитку та особливостей організаційної культури* в освітніх організаціях, якими вони керують.

Насамперед, за методикою І. Ладанова «Оцінка рівня організаційної культури» [11] встановлено, що керівники загальноосвітніх навчальних закладів оцінюють організаційну культуру досить високо: 20% досліджуваних визначають її середній рівень, а 80% – високий рівень. Такі результати узгоджуються з даними, одержаними Л. Карамушкою [9] та А. Шевченко [15]. Досліджуваних, які б визначали рівень організаційної культури як такий, що має тенденцію до деградації, або, навпаки, як дуже високий, у нашому дослідженні виявлено не було.

Крім того, за методикою К. Камерона, Р. Куїнна «Інструмент оцінки організаційної культури» (OCAI) [8] встановлено розподіл досліджуваних *за орієнтацією на певний тип організаційної культури*.

При цьому було враховано, що організація з переважною ієрархічною культурою зосереджена на внутрішніх проблемах, потребі в стабільності й керованості (контролі). Цілісність організації підтримують формальні правила й політика. Заохочується ретельність і ефективність.

В умовах ринкової культури (культури конкуренції) організація центрована на зовнішніх факторах і результатах, потребі в стабільності й керованості (контролі). Цілісність організації підтримується за рахунок акценту на завоювання частки ринку, лідируючих позицій на ньому.

Кланова культура (культура єднання) сприяє зосередженню організації на внутрішніх проблемах. Культура клану характеризує доброзичливо орієнтоване місце для роботи. Надається значення розвитку людських ресурсів з необхідною згуртованістю й мораллю. Успіх визначається турботою про людей, заохочується командна робота і єдність.

За адхократичної культури (культури творчості) організація зосереджена на зовнішніх факторах із високим ступенем гнучкості й індивідуалізму. Культурі творчості притаманні динамічні, творчі й умови роботи, що заохочують ініціативність, заповзятливість, свободу творчості, володіння унікальними продуктами або послугами [8, 208–209].

Як відомо, за методикою К. Камерона, Р. Куїнна досліджуваним пропонується оцінити «реально діючий» тип культури (на сьогоднішній час) і «бажаний» (у майбутньому). Примітно, що, за нашими даними, керівники освітніх організацій у середньому більше орієнтовані на консервативний тип культури не лише в

умовах сьогодення, але в майбутньому, при цьому за критерієм знаків така орієнтація статистично значуща ($p < 0,01$) посилюється (табл. 2).

Ці результати, в основному збігаючись з даними дослідження Л. Карамушки [9], А. Шевченко [15] щодо тенденцій розвитку організаційної культури освітніх організацій, водночас різко розходяться з ними щодо певного зменшення орієнтації управлінців на «бажану» ієрархічну культуру. У нашому дослідженні, навпаки, констатовано досить великий «приріст» управлінців, орієнтованих на таку культуру ($p < 0,01$) у майбутньому.

Таблиця 2

Орієнтація досліджуваних керівників освітніх організацій на тип організаційної культури

Типи культури	Бали, у середньому	
	На сьогоднішній час	У майбутньому
ієрархічна культура	31,8*	38,1*
ринкова культура	25,2*	26,9*
кланова культура	23,2*	19,3*
адхократична культура	19,8*	15,2*

* – відмінності статистично значущі на рівні $p < 0,01$.

На нашу думку, одним із можливих пояснень такого факту може стати вплив останніх суспільно-політичних подій в країні, коли в умовах невизначеності і постійних змін бажаним для багатьох стає досягнення стабільності й порядку.

Цей висновок певною мірою підтверджують результати дисперсійного аналізу, за яким зі збільшенням стажу управлінської діяльності констатовано меншу кількість управлінців, орієнтованих на адхократичну культуру, хоча у чоловіків така тенденція виражена менше (рис. 1, $p < 0,01$).

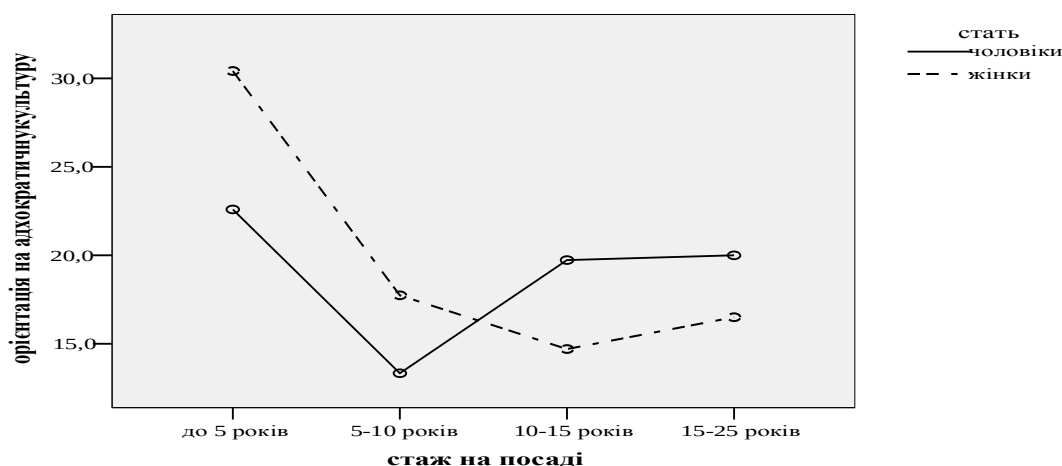


Рис. 1. Особливості орієнтації керівників освітніх організацій на адхократичну культуру залежно від стажу управлінської діяльності

Подібні результати виявлено й щодо орієнтації досліджуваних на кланову культуру.

Натомість, кількість управлінців, орієнтованих на ринкову і, особливо, ієрархічну культуру, зі збільшенням стажу роботи значно зростає ($p < 0,01$).

За узагальненням результатів методики К. Камерона, Р. Куїнна «Інструмент оцінки організаційної культури» (OCAI) встановлено розподіл досліджуваних за типом організаційної культури [9]: «консервативним» (ієрархічна та ринкова культури) і «прогресивним» (адхократична і кланова культури) (табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл досліджуваних керівників освітніх організацій за орієнтацією на «прогресивний» чи «консервативний» типи організаційної культури

Типи культури	Кількість досліджуваних у %
«прогресивний»	73,8
«консервативний»	26,2

З даних, наведених у табл. 3, випливає, що лише 26,2% досліджуваних керівників освітніх організацій орієнтовані на прогресивні типи організаційної культури, а переважна більшість (73,8%) – на консервативні.

Як свідчать результати кореляційного аналізу (на рівні тенденції, $p = 0,07$), чоловіки у цілому більше орієнтовані на прогресивні типи культури, ніж жінки-управлінці (31,6% проти 18,5%).

Виключенням з цього є жінки – керівники освітніх організацій з управлінським стажем до 5 років, які орієнтовані на прогресивні типи культур більше, ніж чоловіки-управлінці (88,3% проти 55,6%).

На заключному етапі емпіричного дослідження за результатами дисперсійного аналізу встановлені *особливості самоефективності залежно від орієнтації управлінців на тип організаційної культури*: управлінці з високою самоефективністю більше орієнтуються на прогресивні типи культури, натомість управлінці з низькою самоефективністю – на консервативні типи (на рівні тенденції, $p = 0,85$).

При цьому встановлено гендерні відмінності самоефективності керівників освітніх організацій залежно від орієнтації на тип організаційної культури (рис. 2).

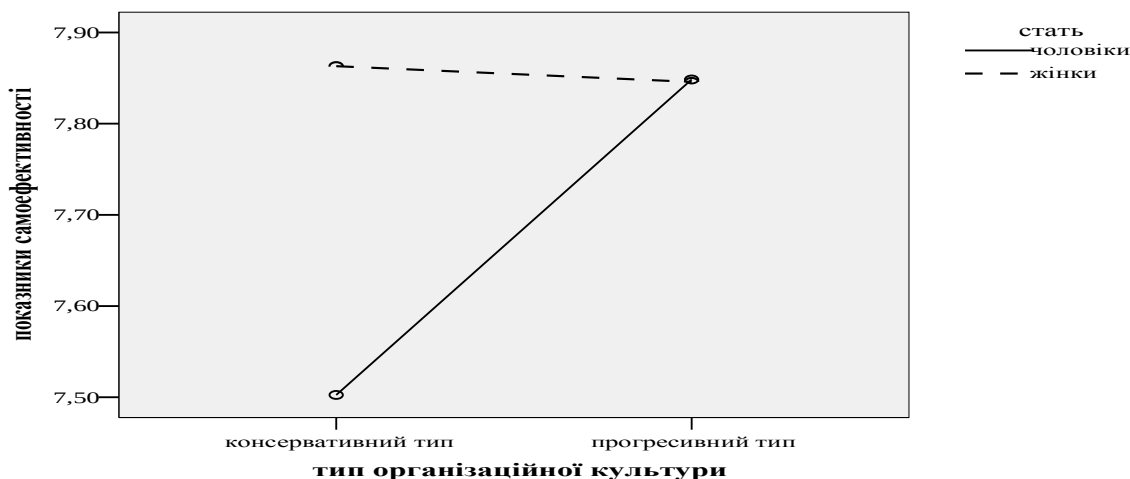


Рис. 2. Особливості самоефективності управлінців залежно від орієнтації на тип організаційної культури

Як випливає з рис. 2, чоловіки-управлінці з високими показниками самоефективності більше орієнтовані на прогресивні типи культур, натомість, чоловіки з низькою самоефективністю більше схильні до консервативних типів культур, ніж інші чоловіки (на рівні тенденції, $p = 0,92$).

Для жінок-управлінців така залежність виявлена лише у випадку кланової культури (на рівні тенденції, $p = 0,76$).

Натомість, для управлінців різної статі, орієнтованих на *адхократичну* культуру, показники самоефективності статично значуще відрізняються: у чоловіків зі збільшенням рівня самоефективності зростає рівень орієнтації на адхократичну культуру, а в жінок з високим рівнем самоефективності, навпаки, спадає ($p < 0,01$) (рис. 3).

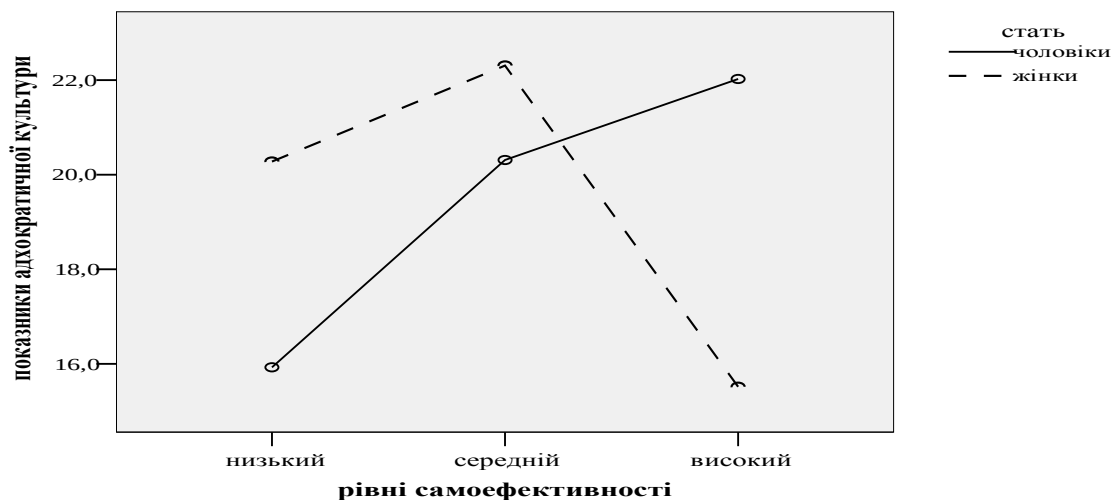


Рис. 3. Гендерні особливості орієнтації управлінців на адхократичну культуру залежно від рівня самоефективності

Водночас, за даними дисперсійного аналізу, такі жінки більше орієнтовані на ієрархічний тип організаційної культури (рис. 4).

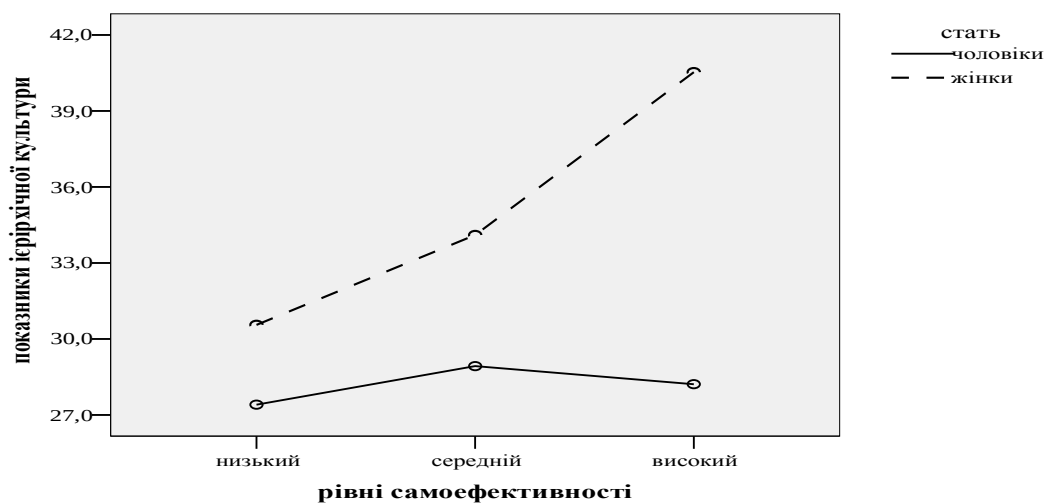


Рис. 4. Гендерні особливості орієнтації управлінців на ієрархічну культуру залежно від рівня самоофективності

Гендерні відмінності у взаємозв'язку організаційної культури та самоофективності управлінців, з одного боку, можна пояснити через *еволюційний тип пояснення*. Зокрема, за концепцією В. Геодакяна, диференціація статей є результатом спеціалізації організмів за двома головними аспектами еволюції – збереження (жінки) і зміни (чоловіки) генетичної інформації. У зв'язку з цим жінки є філогенетично ригідними і онтогенетично пластичними, а чоловіки, навпаки, – філогенетично пластичними і онтогенетично ригідними. Природа «видає» для чоловіків велику кількість усіх можливих комбінацій, а потім «відтинає» те, що є нежиттєздатним на цей момент [5].

З іншого боку, у межах *культурального типу пояснення гендерних відмінностей* робиться акцент на гендерних відмінностях, що зумовлені різними культурами. У контексті такого підходу, за словами Д. Майерса, гендерна соціалізація дає дівчаткам «корені», а хлопчикам – «крила» [12]. Як нам уявляється, в цьому випадку йдеться про вплив традиційних гендерних стереотипів *щодо змісту праці чоловіків і жінок*: традиційною для жінок вважається виконавча, обслуговуюча діяльність, а для чоловіків діяльність інструментальна, творча, керівна [13].

Що ж до *ринкової культури* – встановлений обернений зв'язок між рівнем самоофективності управлінців і показниками орієнтації на даний тип культури незалежно від статі ($p < 0,05$). Пояснення таких результатів потребує додаткових досліджень. Водночас, урахувавши попередні результати, можна висловити припущення про особливу роль самоофективності для організаційної культури, орієнтованої на внутрішні фактори.

Висновки. Встановлено, що високий рівень самоофективності властивий лише досліджуваним керівникам освітніх організацій. Визначено особливості управлінців залежно від статі та стажу управлінської діяльності. Констатовано позитивну динаміку в показниках самоофективності досліджуваних управлінців протягом останніх п'яти років, особливо у жінок-керівників зі стажем управлінської діяльності до 5 років.

Установлені особливості орієнтації управлінців на певний тип організаційної культури залежно від рівня самоофективності: більша орієнтація досліджуваних з високою самоофективністю, на прогресивні (кланову та адхократичні) типи і з низькою самоофективністю – на консервативні (ієрархічну та ринкові) типи культури.

Виявлено гендерні особливості організаційної культури управлінців залежно від рівня їх самоофективності.

Відповідно, доцільним уявляється сприяння розвитку самоофективності управлінців, яке, зокрема, можна забезпечити в умовах післядипломної освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні організаційно-професійних чинників самоофективності, а також визначенні психологічних умов та обґрунтуванні програми розвитку самоофективності керівників як важливого чинника організаційної культури освітніх організацій.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура ; пер. с англ. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 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. Бояринцева А. В. Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя : дисс.... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. В. Бояринцева. – М., 1995. – 249 с.
4. Гайдар М. И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения : дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / Марк Игоревич Гайдар. – Воронеж, 2008. – 260 с.
5. Геодакян В. А. Теория дифференции полов / В. А. Геодакян // Человек в системе наук. – М. : Наука, 1989. – С. 171–189.
6. Гибсон Дж. Л. Организации: поведение, структура, процессы : учебник для вузов / Джеймс Л. Гибсон, Джон Иванцевич, Джеймс Х. Доннелл-мл. ; пер. с англ. – М. : Инфра-М, 2000. – 662 с. – (Унив. учеб.)
7. Занковский А. Организационная психология : учеб. пособие для вузов / А. Занковский. – [2-е изд.]. – М. : Флинта: МПСИ, 2002. – 648 с.
8. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн ; пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
9. Карамушка Л. М. «Прогресивні» та «консервативні» типи організаційної культури: порівняльний аналіз організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів традиційного та інноваційного типів / Л. М. Карамушка, А. М. Шевченко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.-Алчевськ : ЛАДО, 2014. – С. 15–20.
10. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
11. Ладанов И. А. Социокультура организации / И. А. Ладанов // Организационное поведение : [хрестоматия] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Бахрах-М, 2006. – С. 120–168.
12. Майерс Д. Социальная психология. / Д. Майерс ; пер. с англ. В. Гаврилова, С. Шпак, С. Меленовской [и др.]. – СПб. : Питер Ком, 1998. – С. 225–267.
13. Практикум по гендерной психологии / ред. И. С. Клецина. – СПб. : Питер, 2003. – 480 с.
14. Серкіс Ж. В. Про організаційну культуру закладу освіти / Ж. В. Серкіс // Практична психологія та соціальна робота. – № 9–10. – 2002. – С. 4–9.
15. Шевченко А. М. Психологічні особливості розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів : автореф.....канд. психол. н. : спец. : 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія/ А. М. Шевченко / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2014. – 20 с.
16. Ghafoor, A. Mediating role of creative self-efficacy / Azka Ghafoor, Tahir Masood Qureshi, Hassan Rasool Azeemi and Syed Tahir Hijazi // African Journal of Business Management. – 2011. – Vol. 5(27). – P. 11093–11103.
17. Harris, P. P. Managing Cultural Differences / P. P. Harris, K. T. Moran, S. V. Moran. – Oxford : Butterworth-Heinemann, 2004. – 600 p.
18. Schein, E. H. The Role of the Founder in Creating Organizational Culture / E. H. Schein // Organizational Dynamics. –1983. – 12(1). – P. 13–28.
19. Sherer, M. The self-efficacy scale: construction and validation / M. Sherer, J.E. Maddux, B. Mercandante, S. Prentice-Dunn, B. Jacobs, R. Rogers // Psychological reports. – 1982. – Vol. 51. – P. 663–671.

Spisok vikoristanih dzhерel

1. Bandura A. Teoriya sotsialnogo naucheniya / Alybert Bandura ; per. S angl. – SPb. : Eurasia, 2000. – 320 s.
2. Bondarchuk O. I. Sotsialno-psihologichni osnovy osobistisnogo rozvitku kerivnikov zagalnoosvitnih navchalnyih zakladiv u profesyniy diyalnosti: monografiya / O. I. Bondarchuk. – K. : Nauk. svit, 2008. – 318 s.
3. Boyarintseva A. V. Motivatsionno-kognitivnye kharakteristiki lichnosty molodogo predprinimatel'ya : diss kand. psihol. nauk: 19.00.01 / A. V. Boyarintseva. – M., 1995. – 249 s.
4. Gaidar M. I. Razvitie lichnostnoy samoeffektivnosti studentov-psihologov na etape vuzovskogo obucheniya : diss. ... kand. psihol. nauk: 19:00:07 / Mark Igorevich Gaidar. – Voronezh, 2008. – 260 s.
5. Geodakyan V. A. Theory differentsaii sex / V. A. Geodakyan // Chelovek sisteme in science. – M. : Science, 1989. – S. 171–189.
6. Gibson J. L. Organizatii: povedenie, structura, protsessy: uchebnik dlya vuzov / James L. Gibson, John Ivantsevich, James H. Donnell-ml. ; per. s angl. – M. : Infra-M, 2000. – 662 s. – (Univ. ucheb).
7. Zankovskiy A. Organizatsionnaya psichologiya : ucheb. posobie dlya vuzov / A. Zankovskiy. – [2-e izd.].– M. : Flynta: MPSI, 2002. – 648 s.
8. Cameron K. Diagnostika i izmenenie organizatsionnoy kulytury / K. Cameron, R. Quinn ; per. s angl. pod red. I. V. Andreevoy. – SPb. : Pieter, 2001. – 320 s.
9. Karamushka L. M. «Progresivni» ta «konservativni» tipi organizatsiynoy kulyturi: porivnyalnyi analiz organizatsiynoy kulyturi zagalnoosvitnih navchalnyih zakladiv traditsiynogo ta innovatsiynogo tipiv / L. M. Karamushka, A. M. Shevchenko // Aktualnyi problemy psihologiji : zb. nauk. prats Institutu psihologiji im. G. S. Kostyuka APN Ukraini ; pod red. S. D. Maksymenko, L. M. Karamushki. – K.-Alchevskyk : Lado, 2014. – S. 15–20.
10. Karamushka L. M. Psihologiya osvitynogo menedzhmentu: navch. posibnik / L. M. Karamushka. – K. : Libid, 2004. – 424 s.
11. Ladanov I. A. Sotsiokultura organizatii / I. A. Ladanov // Organizatsionnoe povedenie : [hrestomatiya] / [red.-sost. D. Ya. Raygorodskiy]. – Samara : ID «Bahram-M», 2006. – S. 120–168.
12. Mayers E/ Sotsialnaya psichologiya / E. Mayers ; per. s angl. V. Gavrilova, S Spatula, S. Melenovskoy [etc.]. – SPb. : Pieter Kom, 1998. – S. 225–267.
13. Praktikum po rendernoy psichologiyi / pod red. I. S. Kletsinoy. – SPb. : Pieter, 2003. – 480 s.
14. Serkis G. V. Pro organizatsiynu kulyturu zakladu osviti / G. V. Serkis // Practichna psihologiya ta sotsialna robota. – № 9–10. – 2002. – S. 4–9.

15. Shevchenko A. M. Psihologichni osoblivosti rozvitku organizatsiynoy kulyturi zagalnoosvitnih navchalnyh zakladiv: avtoref kand. psihol n. : spec.: 19:00:10 – organizatsiyna psihologiya; ekonomichna psihologiya / M. A. Shevchenko / Institut psihologii imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukraini. – K., 2014. – 20 s.
16. Ghafoor, A. Mediating role of creative self-efficacy / Azka Ghafoor, Tahir Masood Qureshi, Hassan Rasool Azeemi and Syed Tahir Hijazi // African Journal of Business Management. – 2011. – Vol. 5(27). – P. 11093–11103.
17. Harris, P. P. Managing Cultural Differences / P. P. Harris, K. T. Moran, S. V. Moran. – Oxford : Butterworth-Heinemann, 2004. – 600 p.
18. Schein, E. H. The Role of the Founder in Creating Organizational Culture / E. H. Schein // Organizational Dynamics. – 1983. – 12(1). – P. 13–28.
19. Sherer, M. The self-efficacy scale: construction and validation / M. Sherer, J.E. Maddux, B. Mercandante, S. Prentice-Dunn, B. Jacobs, R. Rogers // Psychological reports. – 1982. – Vol. 51. – P. 663–671.

Bondarchuk, O. I. The features of the organizational culture of educational organizations depending on the managers' self-efficacy. The article deals with results of the empirical study the characteristics of the organizational culture of educational institutions depending on the self-efficacy managers. Found levels of self-efficacy heads of educational institutions. It is established that high levels of self-efficacy is peculiar to a third of studied heads of educational institutions. The features of managers by gender and length of service management activities are shown. It notes a positive trend in terms of self-efficacy of studied managers over the past five years, especially in women - leaders with experience of management activities under 5 years.

Found index of managers' organizational culture. The features of the orientation leaders for a certain type of «real» and «preferred» organizational culture are shown.

It notes features targeting managers on progressive or conservative type of organizational culture depending on the gender and experience of management activities studied managers. The features of the managers' organizational culture depending on the level of self-efficacy, in particular, greater focus studied heads of educational institutions with high self-efficacy on the progressive (clan and adhokratyc) types and with low self-efficacy - on the conservative (hierarchical and market) the types of culture. Found gender differences orientation on a specific type of organizational culture depending on the level of self-efficacy heads of educational institutions.

Keywords: heads of educational organizations, organizational culture, self-efficacy; adhokratyc culture, clan culture, market culture, hierarchical culture

Відомості про автора

Бондарчук Олена Іванівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

Bondarchuk, Olena Ivanivna, doctor of psychological science, professor, Head of Chair of Management Psychology SHEE «University of educational management», NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: bei.07@mail.ru

УДК 159.923:005.2

Завацька Н.С.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Завацька Н.С. Інтегративний підхід до психологічних чинників формування організаційної культури учнівської молоді в освітньо-виховному середовищі навчального закладу. Статтю присвячено вивченню психологічних чинників формування організаційної культури учнівської молоді в освітньо-виховному середовищі навчального закладу. Серед складових організаційної культури учнівської молоді навчального закладу виокремлено: норми і правила поведінки та діяльності в навчальному закладі (соціальний рівень); організаційні цінності навчального закладу та його соціально-психологічний клімат (організаційний рівень); морально-психологічну атмосферу в групі, рівень розвитку групи як колективу (груповий рівень); систему ціннісних орієнтацій та мотивацію організаційної поведінки студентів (особистісний рівень). Виокремлено психологічні чинники формування організаційної культури учнівської молоді – нормативні; когнітивні; емоційно-поведінкові; мотиваційно-ціннісні.

Ключові слова: учнівська молодь, освітньо-виховне середовище навчального закладу, організаційна культура, психологічні чинники, формування організаційної культури.

Завацкая Н.Е. Интегративный подход к психологическим факторам формирования организационной культуры учащейся молодежи в образовательно-воспитательной среде учебного заведения. Статья посвящена изучению психологических факторов формирования организационной культуры учащейся молодежи в образовательно-воспитательной среде учебного заведения. Среди составляющих организационной культуры учащейся молодежи учебного заведения выделены: нормы, правила поведения и деятельности в учебном заведении (социальный уровень); организационные ценности учебного заведения и его социально-психологический климат (организационный уровень); морально-психологическая атмосфера в группе, уровень развития группы как коллектива (групповой уровень); система ценностных ориентаций и мотивация организационного поведения студентов (личностный уровень). Выделены факторы формирования организационной культуры учащейся молодежи – нормативные; когнитивные; эмоционально-поведенческие; мотивационно-ценностные.

Ключевые слова: учащаяся молодежь, образовательно-воспитательная среда учебного заведения, организационная культура, психологические факторы, формирование организационной культуры.

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні та її інтеграція у світове співтовариство обумовлює необхідність якісних перетворень багатьох сфер функціонування вищих навчальних закладів. Ефективне налагодження навчального процесу в навчальних закладах, підвищення професійної мобільності та конкурентоспроможності майбутніх фахівців на сучасному ринку праці потребують розробки нових підходів і критеріїв якості підготовки учнівської молоді. Найбільш відповідним вимогам системного підходу у формуванні особистості майбутнього професіонала є вивчення такого інтегрального феномена, як організаційна культура навчального закладу і, насамперед, – організаційної культури учнівської молоді як її вагомій складової. Невтручання в процес формування організаційної культури учнівської молоді може негативно вплинути на роботу всього навчального закладу, імідж його випускників, їх подальшу професійну успішність. Але управління процесом формування організаційної культури учнівської молоді потребує вивчення психологічних чинників, оскільки це надасть можливість розробити психологічно обґрунтовані програми з підвищення організаційної культури учнівської молоді сучасних закладів освіти [1; 7; 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На теперішній час в соціальній та організаційній психології найкраще вивчено зміст та структуру організаційної культури виробничих об'єднань та промислових підприємств (Т. Діл, А. Кеннеді, С. Мішон, У. Оучі, Т. Пітерс, А. Уілкінс, Р. Уотермен, Е. Шейн, П. Штерн та ін.), соціально-психологічні чинники її формування (Д. Болінже, Дж. Дістефано, Г. Лейн, У. Оучі, Дж. Хофштеде). Дослідження переважно були пов'язані з визначенням сутності організаційної культури підприємств в умовах сучасного економічного середовища (С. К. Рошин, А. В. Колесніков, О. Г. Тихомірова, О. П. Тихонов), особливостями впливу її окремих елементів на ефективність роботи організації (О. І. Бойкова, Н. Є. Гончарова, І. В. Грошев, Т. О. Соломанідіна) та використання можливостей організаційної культури в управлінні персоналом (Т. Ю. Базаров, Б. Г. Жаліло, В. О. Погребняк).

Специфіка організаційної культури на українському просторі визначена у дослідженнях С. В. Баранової, І. О. Блохіної, І. І. Сняданко. Особливості процесу управління організаційною культурою підприємств розкрито в роботах Л. Е. Орбан-Лембрик, Ю. Г. Семенова, В. В. Третьяченко, а значущість організаційної культури для професійного становлення членів організації та їхньої трудової адаптації доведена в дослідженнях Н. Є. Завацької, Л. В. Спіциної та ін. Порівняно недавно вчені почали досліджувати особливості організаційної культури у закладах освіти (Л. М. Карамушка, Ж. В. Серкіс, Т. В. Ткач, О. А. Філь), зокрема особливості організаційної культури вищого навчального закладу як важливої складової іміджу сучасного університету (Л. М. Захарова, Т. В. Кирилова), як інструмент управління організацією (Ю. С. Тюнников, А. С. Франц), як чинник, що впливає на професійне становлення студента (В. Й. Бочелюк, А. А. Кайбіяйнен, Г. І. Мальцева, П. П. Скляр). Науковці виокремили особливості організаційної культури вищого навчального закладу та визначили організаційну культуру студентів як її важливу складову (О. О. Мітчикіна). Проте вивчення соціально-психологічних чинників формування організаційної культури учнівської молоді залишилося поза увагою дослідників.

Єдиної усталеної системи підходів до розгляду поняття «організаційна культура» сьогодні не існує. Тому в науці сформувалася низка найбільш поширених підходів до вивчення та опису цього явища. Коротко охарактеризуємо їх. Системно-динамічний підхід полягає в поданні організаційної культури як складної системи, що зазнає фазових перетворень. Синергетичний підхід описує організаційну культуру як хаотичний природний процес, що розгортається в організації. В цьому процесі одні субкультури посилюються, а інші згасають. Інформаційний підхід подає образ культури (субкультури) як поєднання соціальних феноменів з інформаційними, де колективна свідомість (що несе в собі духовні цінності) формується в процесі передачі інформації від індивіда до індивіда, а засоби масової комунікації активно впливають на цей процес. Ієрархічний підхід інтерпретує культуру (організаційну культуру) як ієрархічно організовану систему, в якій культури вищого рівня розвиваються за власними законами, відмінними від законів нижнього рівня. Когнітивний підхід полягає в уявленні про організаційну культуру як систему пізнавальних теоретичних конструктів, крізь призму яких сприймається навколишня дійсність. Представники символічного підходу визначають організаційну культуру як сукупність правил поведінки, символів, ритуалів і міфів. Зрозуміло, вся сукупність наукових підходів не обмежується цим переліком, але дані підходи найбільш поширені, і саме на їх основі робляться спроби типологізації та інтерпретації оргкультур. Наше дослідження спирається на такі основні методологічні підходи, як: процесуальний; структурний; системний.

Незважаючи на розмаїття існуючих поглядів, їх загальною відмітною рисою є те, що організаційна культура розглядається, по-перше, як фактор, що може бути використаний керівництвом для максимізації ефективності організації, зміцнення її цілісності, поліпшення механізмів соціалізації працівників, підвищення їхньої продуктивності й мотивації; по-друге, формування організаційної культури розглядається як результат внутрішніх процесів, що протікають в організації. І по-третє – організаційна культура виникає й існує остільки, оскільки вона виконує завдання об'єднання в єдине ціле певної соціальної групи, вирішуючи тим самим одну з головних проблем функціонування соціуму – процес його інтеграції.

За цими точками зору наукового аналізу, більшість визначень поняття «організаційна культура» можна поділити на три умовні групи:

- організаційна культура – як процес, що підвищує ефективність організації;
- організаційна культура – як сукупність структурних складових, що мають свої функції;
- організаційна культура – як цілісна система, що впливає на процеси в організації та результати її діяльності.

Окремі аспекти дослідження організаційної культури знайшли відображення в роботах українських авторів: О. В. Винославська, В. М. Івкін, В. В. Кириченко, Л. Я. Малімон, Г. Л. Федосова, Н. М. Хмель.

Окремо серед українських дослідників слід зазначити роботи Л. М. Карамушки, в яких проведено повний сутнісний аналіз поняття «організаційна культура» [2–5].

У цілому, всі автори, незалежно від теоретичних і методологічних позицій, на яких вони стоять, підкреслюють ціннісно-орієнтаційний характер організаційної культури, її нормативну функцію.

Найважливішими компонентами представлених визначень цього поняття можуть стати:

- організаційна культура – це сукупність матеріальних, духовних та соціальних цінностей, що створюються співробітниками організації у процесі трудової діяльності та відображають унікальність цієї організації;
- залежно від етапу розвитку організації, цінності можуть існувати в різних формах: уявлення, установок, норм поведінки, правил спілкування, трудової діяльності;
- найбільш значними елементами організаційної культури визначають цінності, місію, цілі організації, норми поведінки, традиції та ритуали;
- окремі елементи організаційної культури не потребують доказів, засвоюються некритично та передаються від працівника до працівника, формуючи дух організації;
- основу більшості пояснень поняття «організаційна культура» становить поняття культури у широкому контексті.

Отже, можна підкреслити, що організаційна культура являє собою організаційно-психологічне середовище життєдіяльності співробітників організації. Вона проявляється на рівні окремої особистості, групи та організації в цілому у вигляді норм, цінностей, у структурі мотивації і стандартах поведінки, в стилі управління, в структурі організації і в організаційно-управлінських процедурах і, у свою чергу, впливає на ефективність діяльності співробітників і організації в цілому, на ставлення співробітників до організації, до результатів діяльності та колективу, а також на рівень розвитку групових відносин та їх динаміку [6–8].

Мета статті – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості організаційної культури учнівської молоді в освітньо-виховному середовищі навчального закладу та визначити психологічні чинники її формування.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Для досягнення мети було висунуто такі завдання дослідження: провести теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення організаційної культури учнівської молоді в освітньо-виховному середовищі навчального закладу та виокремити психологічні чинники її формування.

Теоретико-методологічну основу дослідження становили: концепції розвитку психіки і особистості в діяльності (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. О. Роменець, С. Л. Рубінштейн); принципи системного підходу в психології (Б. Г. Ананьєв, В. О. Ганзен, В. П. Казмиренко, Б. Ф. Ломов, В. А. Семиченко, В. В. Третьяченко, Г. П. Щедровицький); концепції становлення особистості в онтогенезі (К. О. Абульханова-Славська, Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева); концепції психологічного забезпечення управління організаціями (Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, Г. В. Ложкін, В. В. Москаленко, І. І. Сняданко та ін.); підходи до формування та розвитку організаційної культури (В. С. Лозниця, С. О. Ліпатов, Л. Е. Орбан-Лембрик, Л. Г. Почебут, В. М. Снетков, В. А. Чікер); погляди на розвиток цілепокладання та трансформацію мотиваційно-ціннісної сфери особистості (О. І. Бондарчук, Ж. П. Вірна, О. І. Власова, С. О. Гарькавець, П. П. Скіяр, В. О. Скребець, Ю. М. Швалб); положення і принципи активного соціально-психологічного навчання (В. Й. Бочелюк, Н. Є. Завацька, О. М. Корніяка, Т. В. Ткач, Т. С. Яценко).

Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів, зокрема теоретичні: теоретичний аналіз, моделювання, що застосовувалися для узагальнення теоретико-методологічних основ формування організаційної культури у студентів вищих навчальних закладів і визначення концептуальних засад дослідження соціально-психологічних чинників її формування; емпіричні методи: спостереження, бесіда, психодіагностичні методи, які використовувалися для вивчення особливостей організаційної культури у студентів та рівня її вираження: методики оцінки студентами сили та рівня організаційної культури вищого навчального закладу; методики діагностики привабливості організаційної культури вищого навчального закладу та оцінки студентами його соціально-психологічного клімату; методики вивчення психологічної атмосфери в колективі та інтегральної самооцінки розвитку студентської групи як колективу; методики оцінки мотивації організаційної поведінки та діагностики соціальних цінностей студентів; методи математичної обробки даних.

На підставі теоретичного аналізу виокремлено основні підходи до вивчення організаційної культури: процесуальний (Б. Гунтер, Р. Кілман, Г. Морган, М. Сакстон, В. В. Томілов, А. Фурнхам, Г. Хофстеде); структурно-функціональний (Е. Браун, К. Голд, Є. Джакус, П. Добсон, Д. Дреннан, Р. Л. Кричевський, Н. В. Тесакова, М. Уільямс, М. Уолтерс, П. Штерн); системний (М. Армстронг, П. В. Журавльов, Л. М. Карамушка, Б. Карлофф, А. Кромбі, К. Шольц). Встановлено, що поняття організаційної культури розглядається як процес, що забезпечує існування та функціонування організації (У. Оучі, В. О. Співак), як результат внутрішніх організаційних процесів (Д. Дреннан, А. В. Карпов, П. Штерн), як система змінних, що впливає на функціонування організації (М. Армстронг, В. В. Козлов, Е. Шейн). Дослідження організаційної культури як процесу відбувається у формі аналізу важливих установок, які розподіляються членами суспільства (В. Сате) або колективних установок, які відрізняють членів однієї організації від іншої (Г. Хофстеде). Визначення культури організації як результату її діяльності зосереджено на унікальній системі матеріальних і

духовних цінностей (В. О. Співак), сукупності структурних складових, що мають свої функції – у вигляді символів, ритуалів організації (С. Мишон) або кодексу поведінки персоналу (Л. М. Карамушка, Р. Л. Кричевський). Організаційна культура як цілісна система, що впливає на процеси в організації та результати її діяльності, може складатися з набору засвоєних засобів розв'язання реальних проблем (Е. Браун) чи особливостей трудової життєдіяльності персоналу організації (Т. О. Соломанідіна).

Узагальнення підходів до визначення поняття організаційної культури дозволяє представити його як сукупність індивідуальних, організаційних і соціальних цінностей, установок і норм поведінки, які підпорядковують діяльність та взаємозв'язки членів організації, та відображають унікальність організації (С. Девіс, В. В. Козлов, Х. Шварц, Е. Шейн). З'ясовано, що важливість організаційної культури для організації визначається низкою обставин: допомагає адаптуватися в організації, усвідомити правила та норми поведінки, надає членам колективу організаційну ідентичність, що створює у них відчуття безпеки, визначає ставлення до компанії, стимулює високу відповідальність та активність особистості для досягнення загальних організаційних цілей (О. С. Виханський, В. Сате та ін.). Отже, організаційна культура як невід'ємна частина життєдіяльності організації істотно впливає на її ефективність, а це актуалізує проблему пошуку оптимізації процесу її формування. Процес формування організаційної культури може відбуватися стихійно, як результат зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції, і завдяки методам управління (спрямованим згори у формі наказів, норм та правил поведінки, або знизу – у формі аналізу особистісних переваг членів організації та підтримки тих форм організаційної поведінки, що відповідають цілям організації) (Л. М. Карамушка, Ж. В. Маслікова, О. Є. Стеклова). Стихійне формування організаційної культури створює слабку організаційну культуру, яка може негативно впливати на ефективність діяльності організації, або заважати їй, перетворюючись на контркультуру (А. М. Занковський, В. М. Снетков, І. І. Сняданко). Упорядковане формування організаційної культури потребує врахування впливових чинників цього процесу. Наведене актуалізує необхідність визначення соціально-психологічних чинників формування організаційної культури. Організаційна культура навчального закладу, забезпечуючи організацію освітнього процесу, виховну роботу, вибір стратегій взаємодії викладачів зі студентами, форми, методи, технології навчання та виховання, виступає основою для побудови освітнього простору (Ж. П. Вірна, М. В. Іонцева, О. С. Чижикова, М. Б. Сокуренько, Т. М. Ткач та ін.). Отже, можна визначити поняття «організаційна культура» навчального закладу як процес та результат взаємної ідентифікації суб'єктів та об'єктів освіти в результаті сприйняття, засвоєння та реалізації норм і правил поведінки в процесі діяльності (О. О. Мітчикіна). Організаційна культура учнівської молоді є невід'ємною та вагомою складовою організаційної культури закладу освіти. У дослідженні ми розглядаємо організаційну культуру учнівської молоді навчального закладу як систему орієнтирів особистісних взаємозв'язків та колективної діяльності учнівської молоді в освітньому середовищі навчального закладу.

Формування організаційної культури навчального закладу ведеться у двох напрямках – з колективом працівників та з колективом учнівської молоді. Основні соціально-психологічні характеристики учнівської молоді спільноти виносять питання формування організаційної культури у них на перший план у навчальному закладі. Адже учнівська молодіжна спільнота, постійно оновлюючись, активно та безпосередньо впливає на організаційні процеси, вона диктує свої умови побудови організаційної культури навчального закладу. Динаміка соціально-психологічних процесів в учнівських групах може викликати хаотичне некероване формування організаційної культури в учнівської молоді у формі субкультур, які іноді заважають роботі всього закладу освіти. Все це потребує цілеспрямованого втручання у процес формування організаційної культури в учнівської молоді. Ефективність такого процесу буде визначатися тим, наскільки точно визначені та враховані його основні психологічні чинники. Проте проблема визначення психологічних чинників формування організаційної культури в учнівської молоді навчальних закладів залишається невирішеною.

Доведено, що під час навчання у навчальних закладах в межах певних організаційних культур навчальних закладів формується не тільки рівень професійних знань, умінь і навичок (операційна сфера), а й мотиваційно-ціннісна сфера майбутнього професіонала. Саме цінності, базові переконання і норми організаційної культури навчального закладу інтерналізуються учнями як основні, вихідні у процесах професійного самовизначення, як такі, що формують їхню професійну і впливають на особистісну ідентичність, задають орієнтири і напрями розвитку на майбутнє і, відповідно, впливають на їхню організаційну культуру. Тому емпіричне вивчення параметрів організаційної культури слід починати із з'ясування поглядів учнівської молоді на ступінь сформованості організаційної культури свого навчального закладу, діагностичними критеріями якої виступають її рівень і сила, а також оцінки привабливості для них організаційної культури навчального закладу та його соціально-психологічного клімату, а на наступних етапах дослідження проводити вивчення психологічної атмосфери в групі, оцінку рівня розвитку групи як колективу, діагностику мотивації організаційної поведінки студентів та їх соціальних цінностей (О. О. Мітчикіна).

Показано, що структуру організаційної культури учнівської молоді доцільно розглядати на чотирьох взаємопов'язаних рівнях, кожному з яких відповідають такі складові: норми та правила поведінки і діяльності (соціальний рівень); організаційні цінності, соціально-психологічний клімат вищого навчального закладу (організаційний рівень); психологічна атмосфера у групі, спрямованість та рівень розвитку групи (груповий рівень); система ціннісних орієнтацій та мотивація організаційної поведінки в учнівської молоді (особистісний рівень).

Для проведення факторного аналізу з метою зіставлення чинників, які вплинули на організаційну культуру в учнівської молоді, за допомогою візуального методу «кам'яний осип» були відібрані респонденти з

полярними проявами показників за складовими організаційної культури. Враховувалася нерівномірність характеру розподілу респондентів у групах та диференціація респондентів групи із середніми показниками за складовими організаційної культури. За результатами цієї процедури виділено дві групи респондентів з різними рівнями вираження організаційної культури – високим («сильна група») і низьким рівнем («слабка група»). Загальний аналіз факторної матриці дозволив визначити дескриптори, які надали можливість виокремити соціально-психологічні чинники формування організаційної культури учнівської молоді в освітньо-виховному середовищі навчального закладу: нормативні, які впливають на оцінку студентами норм та правил поведінки у вищому навчальному закладі; когнітивні, які впливають на розуміння учнями цих норм та правил, визначають ступінь адаптації до них; емоційно-поведінкові, що відображають рівень комфортності психологічної атмосфери учнівської групи для реалізації організаційної поведінки; мотиваційно-ціннісні, що визначають систему особистісних цінностей учнівської молоді та впливають на мотивацію їх організаційної поведінки.

Отже, на підставі визначення основних етапів становлення організаційної культури проведено диференціацію соціально-психологічних чинників формування організаційної культури учнівської молоді в освітньо-виховному середовищі навчального закладу і послідовності цих взаємопов'язаних етапів. Проведений аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення організаційної культури учнівської молоді показав, що вона є невід'ємною і ваговою складовою організаційної культури закладу освіти та визначається як система орієнтирів особистісних взаємозв'язків і колективної діяльності учнівської молоді в освітньо-виховному середовищі навчального закладу. Високий рівень сформованості організаційної культури учнівської молоді навчального закладу сприяє орієнтації на саморозвиток, самовдосконалення та скеровує на досягнення успіху в подальшій професійній самореалізації. Організаційна культура учнівської молоді часто формується стихійно, як субкультура, що тотожна або навіть суперечна організаційній культурі навчального закладу. Стихійне формування організаційної культури створює слабку організаційну культуру, яка може негативно впливати на ефективність діяльності організації, або перетворюватися на контркультуру. Упорядковане формування організаційної культури потребує врахування психологічних чинників, від впливу яких значно залежить ефективність цього процесу.

Висновки. Визначення структури організаційної культури учнівської молоді в освітньо-виховному середовищі навчального закладу передбачає її розподіл на рівні прояву, за якими можна дослідити особливості функціонування її складових. Серед складових організаційної культури учнівської молоді навчального закладу виокремлено: норми і правила поведінки та діяльності в навчальному закладі (соціальний рівень); організаційні цінності (символи, традиції, ритуали) навчального закладу та його соціально-психологічний клімат (організаційний рівень); морально-психологічну атмосферу в групі, систему міжособистісних зв'язків і взаємовідносин, рівень розвитку групи як колективу (груповий рівень); систему ціннісних орієнтацій та мотивацію організаційної поведінки студентів (особистісний рівень).

Психологічними чинниками формування організаційної культури у учнівської молоді навчальних закладів є нормативні: потужна організаційна культура навчального закладу, високий та дуже високий рівні його організаційної культури, за оцінкою учнівської молоді; когнітивні: висока привабливість організаційної культури навчального закладу, ідеальний чи оптимальний соціально-психологічний клімат, частота контактів, обізнаність та обмін інформацією; емоційно-поведінкові: почуття впевненості, комфорту у діяльності і спілкуванні, бажання вчитися саме в цій групі, почуття довіри і надійності; мотиваційно-ціннісні: висока мотивація організаційної поведінки, орієнтація на соціальні, професійні, інтелектуальні і духовні цінності.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні чинників і психологічних механізмів, які визначають динаміку та спрямованість процесу формування організаційної культури учнівської молоді відповідно до гендерного розподілу та професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Завацька Н. Є. Соціокультурні та психологічні аспекти адаптації особистості в сучасному соціумі : [монографія] / за заг. ред. Н. Є. Завацької. – Луганськ : Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2012. – С. 145–172.
2. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління змінами в освітніх організаціях : [навч.-метод. посіб.] / Л. М. Карамушка. – Біла Церква : КОПООП, 2008. – 76 с.
3. Карамушка Л. М. Психологія організаційної культури (на матеріалі промислових підприємств) : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Л. М. Карамушка, І. І. Сняданко. – Львів : Край, 2010. – 210 с.
4. Карамушка Л. М. Оценка персоналом особенностей организационного развития образовательных организаций / Л. М. Карамушка // Актуальные проблемы психологии, бизнеса и социальной сферы общества: теория и практика : международный сборник научных трудов. – Т. 6. – Ч. I. – Рига : МСНТ, 2010. – С. 61–70.
5. Карамушка Л. М. Формування конкурентноздатності управлінської команди освітньої організації як інноваційний напрям практичної психології управління / Л. М. Карамушка, О. А. Філь. – К. : Міленіум, 2003. – 40 с.
6. Мітічкіна О. О. Організаційний клімат як фактор формування організаційної культури / О. О. Мітічкіна // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2009. – №1 (21). – С. 163–167.
7. Мітічкіна О. О. Соціально-психологічні чинники трансляції елементів організаційної культури студентам вищих навчальних закладів / О. О. Мітічкіна // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2011. – №1 (25). – С. 107–112.
8. Мітічкіна О. О. Особливості оцінки організаційної культури вищого навчального закладу студентами / О. О. Мітічкіна // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2011. – №2 (26). – С. 76–82.

9. Третяченко В. В. Психологічна культура особистості в умовах глобалізації світу : [монографія] / за заг. ред. В. В. Третяченко. – Луганськ : Світлиця, 2006. – С. 315–348.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Zavač'ka N. Je. Sociokul'turni ta psihologichni aspekti adaptaciji osobistosti v suchasnomu sociumi : [monografija] / za zag. red. N. Je. Zavač'koji. – Lugansk'k : Vid-vo SNU im. V. Dalja, 2012. – S. 145–172.
2. Karamushka L. M. Psihologichni osnovi upravlinnja zminami v osvithnih organizacijah : [navch.-metod. posib.] / L. M. Karamushka. – Bila Cerkva : KOIPOP, 2008. – 76 s.
3. Karamushka L. M. Psihologija organizacijnoji kul'turi (na materialy promislovih pidprijemstv) : [navch. posib. dlja stud. vishh. navch. zakl.] / L. M. Karamushka, I. I. Snjadanko. – L'viv : Kraj, 2010. – 210 s.
4. Karamushka L. M. Ocenka personalom osobennostej organizacionnogo razvitija obrazovatel'nyh organizacij / L. M. Karamushka // Aktual'nye problemy psihologii, biznesa i social'noj sfery obshhestva: teorija i praktika : mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh trudov. – T. 6. – Ch. I. – Riga : MSNT, 2010. – S. 61–70.
5. Karamushka L. M. Formuvannja konkurentnozdatnosti upravlins'koji komandi osvith'noji organizaciji jak innovacijnij naprjam praktichnoji psihologii upravlinnja / L. M. Karamushka, O. A. Fil'. – K. : Milenium, 2003. – 40 s.
6. Mitichkina O. O. Organizacijnij klimat jak faktor formuvannja organizacijnoji kul'turi / O. O. Mitichkina // Teoretichni i prikladni problemi psihologii : zb. nauk. prac' Shidnoukrajins'kogo nacional'nogo universitetu imeni Volodimira Dalja. – Lugansk'k : Vid-vo SNU im. V. Dalja, 2009. – №1 (21). – S. 163–167.
7. Mitichkina O. O. Social'no-psihologichni chinniki transljaciji elementiv organizacijnoji kul'turi studentam vishhij navchal'nyh zakladiv / O. O. Mitichkina // Teoretichni i prikladni problemi psihologii : zb. nauk. prac' Shidnoukrajins'kogo nacional'nogo universitetu imeni Volodimira Dalja. – Lugansk'k : Vid-vo SNU im. V. Dalja, 2011. – №1 (25). – S. 107–112.
8. Mitichkina O. O. Osoblivosti ocinki organizacijnoji kul'turi vishhogo navchal'nogo zakladu studentami / O. O. Mitichkina // Teoretichni i prikladni problemi psihologii : zb. nauk. prac' Shidnoukrajins'kogo nacional'nogo universitetu imeni Volodimira Dalja. – Lugansk'k : Vid-vo SNU im. V. Dalja, 2011. – №2 (26). – S. 76–82.
9. Tretjachenko V. V. Psihologichna kul'tura osobis-tosti v umovah globalizaciji svitu : [monografija] / za zag. red. V. V. Tretjachenko. – Lugansk'k : Svitlicja, 2006. – S. 315–348.

Zavatska, N.Ye. Integrative approach to studying psychological factors in formation of school students' organizational culture in the educational space of educational institutions. Having analyzed different theoretical and methodological approaches to studying school students' organizational culture, the author concludes that it is an indispensable part of organizational culture of an educational institution and can be defined as a system of individual contacts and collective activities of students in educational space of an educational institution. High levels of students' organizational culture promote their self-development, self-improvement and professional self-realization. Knowledge of different relevant factors can contribute to the orderly development of organizational culture.

In order to facilitate the study of students' organizational culture it is advisable to see it at different levels that include a) norms and regulations of students' behaviors in educational institutions (social level), b) organizational values (symbols, traditions, rituals) and social-psychological climate of the educational institution (organizational level), c) moral and psychological climate in the students' group, the system of interpersonal relations and attitudes, level of the collective's development (group level), and d) students' values and motivation of organizational behaviors (individual level).

The psychological factors in formation of students' organizational culture can be divided into different groups: normative (developed organizational culture of an educational institution), cognitive (high attractiveness of the organizational culture of the educational institution, ideal or optimal social-psychological climate, strength and number of interpersonal contacts, information availability and exchange), emotional and behavioral (confident and comfort activities and interactions, desire to be a member of a given students' group, trust and reliability), motivational and value (strong motivation of organizational behaviors, orientation towards social, professional, intellectual, and behavioral values).

Keywords: school students, educational space of educational institution, organizational culture, psychological factors, formation of organizational culture

Відомості про автора

Завацька Наталія Євгенівна, доктор психологічних наук, професор, старший науковий співробітник лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Zavatskaya, Natalia Evhenivna, Doctor of Psychology, Professor, Laboratory of Organizational Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: zavadski65@mail.ru

УДК 159.9.019.3:130.2

Івкін В.М.

СТАВЛЕННЯ ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ЗМІН ТА ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТИПІВ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Івкін В.М. Ставлення персоналу освітніх організацій до змін та проблема розвитку типів організаційної культури. В статті представлено аналіз рівня розвитку типів ставлення персоналу освітніх організацій до змін («традиціоналіст», «реаліст», «вільнодумець»). Показано зв'язок рівня розвитку типів ставлення персоналу освітніх організацій до змін та чинниками мезорівня (характеристиками організації) і чинниками мікрорівня (організаційно-професійними та соціально-демографічними характеристиками персоналу).

Проаналізовано рівень розвитку типів організаційної культури освітніх організацій (культура «влади»; культура «ролей»; культура «завдань»; культура «особистості»). Розкрито взаємозв'язок між рівнем розвитку ставлення персоналу освітніх організацій до змін і рівнем розвитку типів організаційної культури.

Ключові слова: освітні організації; ставлення персоналу до змін; «традиціоналіст»; «реаліст»; «вільнодумець»; організаційна культура; типи організаційної культури.

Івкін В.М. Отношение персонала образовательных организаций к изменениям и проблема развития типов организационной культуры. В статье представлен анализ уровня развития типов отношения персонала образовательных организаций к изменениям («традиционалист», «реалист», «вольнодумец»). Показана связь уровня развития типов отношения персонала образовательных организаций к изменениям и факторами мезоуровня (характеристиками организации) и факторами микроуровня (организационно-профессиональными и социально-демографическими характеристиками персонала).

Проанализирован уровень развития типов организационной культуры образовательных организаций (культура «власти»; культура «ролей»; культура «заданий»; культура «личности»). Раскрыта взаимосвязь между уровнем развития отношения персонала образовательных организаций к изменениям и уровнем развития типов организационной культуры.

Ключевые слова: образовательные организации; отношение персонала к изменениям; «традиционалист»; «реалист»; «вольнодумец»; организационная культура; типы организационной культуры.

Постановка проблеми. В сьогоднішніх умовах постійних соціально-економічних, інформаційних і технологічних змін, які спостерігаються в усіх сферах соціального життя, як на національному, так і на міжнародному рівні, ставлення персоналу освітніх організацій до змін виступає важливим чинником забезпечення успішної діяльності освітніх організацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури показує, що проблема впровадження змін в освітніх організаціях знайшла певне відображення в літературних джерелах [1; 4; 5; 6; 8; 9 та ін.]. У цих роботах розкрито сутність змін, види змін, які спостерігаються в освітніх організаціях, їх позитивні та негативні аспекти, співвідношення змін та організаційного розвитку. Окрім того, проаналізовано причини опору персоналу освітніх організацій змін та причини їх подолання, особливості підготовки персоналу до введення змін тощо.

Однак, проблема ставлення персоналу освітніх організацій до змін у контексті його взаємозв'язку з типами організаційної культури освітніх організацій не виступала раніше предметом спеціального вивчення.

Виходячи із актуальності проблеми та її недостатньої розробки, нами визначено таку **мету дослідження:** проаналізувати особливості ставлення персоналу освітніх організацій до змін і визначити взаємозв'язок між рівнем розвитку ставлення персоналу до змін та рівнем розвитку типів організаційної культури освітніх організацій.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження типів ставлення персоналу до змін здійснювалося за допомогою методики «Як Ви ставитесь до змін?» К. Фрайлінгера, І. Фішера [8]. Ця методика дає можливість виділити такі типи ставлення особистості до змін: «традиціоналіст»; «реаліст»; «вільнодумець».

Для вивчення особливостей розвитку типів організаційної культури використовувалася методика «Визначення типу організаційної культури» Ч. Хенді [7]. За допомогою цієї методики можна проаналізувати такі типи організаційної культури: культура «власти», культура «ролей», культура «завдань», культура «особистості».

Зазначені методики входили до складу «Комплексу методик для вивчення особливостей та детермінант розвитку організаційної культури освітніх організацій», який використовувався для дослідження організаційної культури в рамках наукового проекту лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури» (2013–2015 рр., науковий керівник – член-кор. НАПН України, проф. Л.М. Карамушка) [2].

Дослідження проводилося у 2014 році на базі загальноосвітніх навчальних закладів Київської області. В опитуванні взяло участь 306 педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів традиційного (42,5%) та інноваційного (57,5%) типів.

Статистична обробка даних здійснювалась із використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 13).

Дослідження проходило в чотири основні етапи.

Перший етап дослідження полягав у вивченні особливостей ставлення персоналу освітніх організацій до змін.

На основі наведених у *табл. 1* даних можна дійти висновку, що в опитаних учасників дослідження у ставленні до змін на першому місці (за рівнем представленості осіб з високим рівнем вираженості певного типу ставлення до змін) знаходиться такий тип, як «традиціоналіст» (34,30%), далі слідує «реаліст» (31,0%), і на останньому місці, із значним відривом, знаходиться «вільнодумець» (25,8%).

Таблиця 1

Рівні розвитку типів ставлення персоналу освітніх організацій до змін (%)

Типи ставлення до змін	Рівні розвитку ставлення до змін		
	Низький	Середній	Високий
«Традиціоналіст»	27,3	38,4	34,3
«Реаліст»	24,3	44,8	31,0
«Вільнодумець»	47,0	27,2	25,8

Очевидно, переважання серед опитаних «традиціоналістів» і «реалістів» і обумовлює недостатню орієнтацію персоналу освітніх організацій на впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях.

Другий етап дослідження був спрямований на вивчення взаємозв'язку між рівнем розвитку певного типу ставлення персоналу до змін та чинниками мезорівня (характеристиками організації) і чинниками мікрорівня (організаційно-професійними та соціально-демографічними характеристиками персоналу).

Базуючись на підході Л. Карамушки [2], до основних «зовнішніх» чинників організації в дослідженні було віднесено: «тип освітньої організації»; «кількість людей, які працюють в організації»; «час існування організації»; «місце розташування організації».

Відповідно, за вказаними характеристиками освітні організації були розподілені на такі групи: а) за типом організації: традиційні навчальні заклади; інноваційні навчальні заклади; б) за кількістю людей, які працюють в організації: до 50 працівників; від 50 до 100 працівників; понад 100 працівників; в) за часом існування організації: до 15 років; від 16 до 20 років; понад 20 років; г) за місцем розташування організації: розташовані в селі; розташовані в місті.

Як свідчать дані, які наведено в табл. 2, існує негативний статистично значущий зв'язок між рівнем розвитку такого типу ставлення до змін персоналу освітніх організацій, як «реаліст» ($r = -0,145$; $p < 0,05$), та типом навчального закладу. Суть цього зв'язку полягає в тому, що в інноваційних навчальних закладах кількість осіб, які належать до типу ставлення до змін «реаліст», зменшується, порівняно з традиційними навчальними закладами. Очевидно, можна говорити про те, що в інноваційних навчальних закладах більш вираженою є схильність персоналу думати нестандартно, нетрадиційно, що і обумовлює можливість впровадження інноваційних підходів в організації їхньої діяльності.

Таблиця 2

Взаємозв'язок між рівнем розвитку ставлення до змін персоналу освітніх організацій та характеристиками організації (r_s)

Типи ставлення до змін	Тип навчального закладу	Кількість осіб, які працюють в організації	Час існування організації	Місце розташування організації
«Традиціоналіст»	-0,075	0,027	0,012	0,084
«Реаліст»	<u>-0,145*</u>	0,032	-0,037	0,092
«Вільнодумець»	- 0,038	-0,034	0,112	0,007

* $p < 0,05$

Разом із тим, дослідження не виявило статично значущого зв'язку між типом ставлення персоналу освітніх організацій до змін та такими характеристиками організації, як «кількість людей, які працюють в організації», «час існування організації», «місце знаходження організації».

Згідно з підходом Л. Карамушки [2], організаційно-професійні чинники розвитку організаційної культури, як чинники мікрорівня, були розподілені на три основні групи: а) посадово-кваліфікаційні (посада, кваліфікаційна категорія; педагогічне звання); б) освітньо-стажєві (рівень освіти; тип освіти; загальний стаж роботи; стаж роботи на посаді); в) стимулюючі (наявність або відсутність нагород республіканського або регіонального рівня).

Результати дослідження показали, що існують статично значущі зв'язки між ставленням персоналу освітніх організацій до змін та лише однією групою організаційно-професійних характеристик (посадово-кваліфікаційними характеристиками персоналу).

Зазначимо, за посадово-кваліфікаційними характеристиками (чинниками) опитувані були розподілені на такі групи: а) за посадою: педагогічні працівники початкової школи; педагогічні працівники середньої школи; педагогічні працівники старшої школи; управлінський склад освітніх організацій; б) за кваліфікаційною категорією: спеціаліст; спеціаліст I або II категорії; спеціаліст вищої категорії; в) за педагогічним званням: відсутність звання; старший учитель або викладач; методист.

Як впливає із даних, які представлено в табл. 3, виявлено зв'язок між рівнем розвитку такого типу ставлення до змін, як «традиціоналіст» та таким чинником, як «педагогічне звання» ($r = -0,180$; $p < 0,05$). Це проявляється в тому, що в міру підвищення педагогічного звання рівень вираженості такого типу ставлення до змін, як «традиціоналіст», підвищується. Ця тенденція, напевне, відображає реальну тенденцію в освітніх організаціях, коли перехід до кваліфікаційної категорії «методист» сприяє утворенню ними лише «відпрацьованих» технологій роботи і не сприяє впровадженню нових, «революційних», підходів.

У дослідженні не виявлено статистично значущого зв'язку між рівнем розвитку типів ставлення персоналу до змін та такими організаційно-професійними характеристиками, як «освітньо-стажєві» та «стимулюючі», а також соціально-демографічними характеристиками (вік, стать, сімейний стан) персоналу.

У цілому, результати дослідження показали досить *незначний вплив* чинників мезо- та мікрорівня на ставлення персоналу освітніх організацій до змін.

Таблиця 3

Взаємозв'язок між рівнем розвитку ставлення до змін персоналу освітніх організацій та організаційно-професійними чинниками (посадово-кваліфікаційними) (r_s)

Типи ставлення до змін	Посада	Кваліфікаційна категорія	Педагогічне звання
«Традиціоналіст»	0,080	-0,100	<u>0,180*</u>
«Реаліст»	-0,065	0,024	0,137
«Вільнодумець»	-0,008	-0,047	0,022

* $p < 0,05$

На **третьому етапі** вивчався рівень розвитку **типів організаційної культури освітніх організацій**.

Як видно із *табл. 4*, на першому місці за таким показником, як високий рівень розвитку організаційної культури, знаходиться культура «ролі» (41,6%), далі слідує культура «завдання» (29,6%), і на останніх місцях, із значним відривом від двох попередніх типів культур, знаходяться культура «влади» (19,9%) та культура «особистості» (19,7%).

Таблиця 4

Рівні розвитку типів організаційної культури освітніх організацій (%)

Типи організаційної культури	Рівні розвитку ставлення до змін		
	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>
Культура «влади»	30,8	49,3	19,9
Культура «ролі»	21,5	36,9	41,6
Культура «завдання»	29,9	40,5	29,6
Культура «особистості»	38,5	41,8	19,7

Отримані дані свідчать про те, що в освітніх організаціях *переважає* тип організаційної культури «ролі», який згідно з підходами, наявними в літературі [3], належить до «консервативних» типів організаційної культури. Разом із тим, позитивно можна оцінити той факт, що інший тип організаційної культури (культура «влади»), який також, згідно із згаданими підходом, належить до «консервативних» типів, представлений значно менше. Тобто можна зробити висновок, що серед «консервативних» типів організаційної культури переважають не авторитарні типи культур, а функціональні, що також можна оцінити в цілому позитивно.

Також отримані дані говорять про те, що недостатньо представленими в практиці діяльності освітніх організацій є «прогресивні» типи організаційних культур (культура «завдань» і культура «особистості»), особливо культура «особистості». Тому *посилення «прогресивних» типів* організаційної культури в діяльності освітніх організацій є, на наш погляд, одним із перспективних напрямків їхньої діяльності.

І на **четвертому, заключному, етапі** вивчався взаємозв'язок між особливостями **ставлення персоналу освітніх організацій до змін і типами організаційної культури**.

Дані, які наведені в *табл. 5*, свідчать про те, що існує *позитивний статистично значущий взаємозв'язок* ($r=0,166$; $p<0,01$) між рівнем розвитку такого типу ставлення до змін, як «традиціоналіст», та рівнем розвитку такого типу організаційної культури, як *культура «ролей»*. Суть виявленої закономірності полягає в тому, що кількість осіб, які належать до типу ставлення до змін «традиціоналіст», зростає в освітніх організаціях, яким притаманний такий тип організаційної культури, як культура «ролей». І відповідно, спостерігається зворотний зв'язок: в організаціях з організаційною культурою «ролі» переважає персонал із типом ставлення до змін «традиціоналіст», оскільки такий тип культури зорієнтований, насамперед, на чіткий розподіл функцій і ефективне виконання.

Це узгоджується із положенням, яке висунули Л.М. Карамушка, А.М. Шевченко [3], що такий тип організаційної культури, як культура «ролей», належать до «консервативних» типів організаційної культури освітніх організацій, оскільки їх упровадження в освітніх організаціях не орієнтоване на досягненню нових, інноваційних результатів.

Зв'язок між рівнем розвитку ставлення до змін персоналу освітніх організацій та типами організаційної культури (коефіцієнт кореляції r_s)

Типи ставлення до змін	Види організаційної культури			
	Культура «влади»	Культура «ролей»	Культура «завдань»	Культура «особистості»
«Традиціоналіст»	-0,017	<u>0,166**</u>	0,062	0,020
«Реаліст»	0,054	0,011	0,069	-0,044
«Вільнодумець»	0,080	-0,030	0,037	<u>0,123*</u>

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Окрім того, виявлено *позитивний статистично значущий взаємозв'язок* ($r=0,123$; $p<0,05$) між рівнем розвитку такого ставлення до змін, як «вільнодумець» та таким типом організаційної культури, як культура «особистості». Суть виявленої закономірності полягає в тому, що кількість осіб, які належать до типу ставлення до змін «вільнодумець», зростає в освітніх організаціях, яким притаманний такий тип організаційної культури, як культура «особистості». І відповідно, спостерігається зворотний зв'язок: в організаціях з типом організаційної культури культура «особистості» переважає персонал із типом ставлення до змін «вільнодумець», оскільки такий тип культури зорієнтований, насамперед, на висування нових ідей, створення умов для розвитку та самореалізації особистості.

Це, знову ж таки, узгоджується з положенням, які висловили Л.М. Карамушка, А.М. Шевченко [3], що такий тип організаційної культури, як культура «особистості» належить до «прогресивних» типів організаційної культури освітніх організацій, оскільки їх впровадження в освітніх організаціях сприяє як розвитку персоналу, так і організації в цілому.

Отже, результати четвертого етапу дослідження показали, що існує *позитивний взаємозв'язок* між певними типами ставлення персоналу освітніх організацій до змін та певними типами організаційної культури.

Висновки. На основі результатів дослідження зроблено наступні висновки:

1. Констатовано переважання серед персоналу освітніх організацій таких типів ставлення персоналу до змін, як «традиціоналіст» та «реаліст», з недостатньою представленістю такого типу ставлення до змін, як «вільнодумець».

2. Виявлено статистично значущий зв'язок між певними типами ставлення до змін персоналу освітніх організацій та чинниками мезо- і мікрорівня: а) в інноваційних навчальних закладах кількість працівників, які належать до типу ставлення до змін «реаліст», зменшується, порівняно з традиційними навчальними закладами; б) у міру підвищення педагогічного звання персоналу рівень вираженості такого типу ставлення до змін, як «традиціоналіст», підвищується. В цілому, вплив чинників мезо- і мікрорівня на вияви ставлення персоналу до змін не є вираженим.

3. Констатовано переважання в освітніх організаціях «консервативного» типу організаційної культури (культури «ролей») і недостатню представленість «прогресивного» типу організаційної культури (культури «особистості»).

4. Встановлено, що існує позитивний статистично значущий взаємозв'язок між рівнем розвитку певних типів ставлення персоналу освітніх організацій до змін та рівнем розвитку певних типів організаційної культури: а) тип ставлення персоналу до змін «традиціоналіст» корелює з типом організаційної культури «ролі»; б) тип ставлення персоналу до змін «вільнодумець» корелює з типом організаційної культури «особистість».

5. Отримані результати доцільно враховувати у практиці діяльності освітніх організацій з метою забезпечення адекватного ставлення персоналу до змін та розвитку «прогресивних» типів організаційної культури.

Перспективи подальшого дослідження полягають в аналізі взаємозв'язку ставлення персоналу освітніх організацій до змін та типів організаційної культури в інноваційних і традиційних освітніх організаціях, організаціях з різною кількістю персоналу, розташованими в місті і в селі та ін.

Список використаних джерел

- Бондарчук О.І. Психологічні проблеми соціалізації освітян в умовах соціально-економічних трансформацій / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К., 2009. – Т. IX. – Ч. 2. – С. 35–44.
- Карамушка Л.М. Комплекс методик для вивчення особливостей та детермінант розвитку організаційної культури освітніх організацій / Л.М. Карамушка, К.В. Терещенко, В.І. Лагодзінська, В.М. Івкін, А.М. Шевченко // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту

- психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. - Алчевськ : ДонДТУ, 2014. – Т. 1. – Вип. 40. – С. 9–15.
3. Карамушка Л.М. «Прогресивні» та «консервативні» типи організаційної культури: порівняльний аналіз організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів традиційного та інноваційного типів / Л.М. Карамушка, А.М. Шевченко // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. - Алчевськ : ДонДТУ, 2014. – Т. 1. – Вип. 40. – С. 15–20.
4. Карамушка Л.М. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін : монографія / Л.М. Карамушка, О.С. Толков. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. – 260 с.
5. Креденцер О.В. Підприємницька поведінка як чинники ефективного введення змін в освітніх організаціях / О.В. Креденцер // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства та освіти : м-ли методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 р. / за ред. акад. С.Д. Максименка. – К. : Вид-во «Інтерпрес ЛТД», 2010. – С. 357–366.
6. Психологічні засади організаційного розвитку : монографія / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 206 с.
7. Хэнди Ч. По ту сторону уверенности. О новом мире внутри и вокруг организаций / Ч. Хэнди. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с.
8. Фрайлингер К. Управление изменениями в организации / К. Фрайлингер, И. Фишер / пер. с нем. Н.П. Береговой, И.А. Сергеевой. – М. : Книгописная палата, 2002. – С. 31–33 ; 251–252.
9. Karamushka, L.N. Positive and negative aspects of Educational Organizations' Development in Ukraine Chapter in: Human Factors of a Global Society: a System of Systems Perspective // Eds Mark T., Karwowski W., Frankowicz M., Kantola, J., Zgaga P. (eds.). – Bosa Roca, USA : CRC Press, Taylor & Francis Group, 2014. – P. 931–938.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bondarchuk O.I. Psihologichni problemi socializacii osvityan v umovah social'no-ekonomichnih transformacij / O.I. Bondarchuk // Aktual'ni problemi psihologiji : zb. nauk. prac' Institutu psihologiji im. G.S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K., 2009. – Т. ІІ. – Ч. 2. – С. 35–44.
2. Karamushka L.M. Kompleks metodik dlja vivchennja osoblivostej ta determinant rozvitku organizacijnoji kul'turi osvitnih organizacij / L.M. Karamushka, K.V. Tereshhenko, V.I. Lagodzins'ka, V.M. Ivkin, A.M. Shevchenko // Aktual'ni problemi psihologiji : Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K.- Alchevs'k : DonDTU, 2014. – Т. 1. – Vip. 40. – С. 9–15.
3. Karamushka L.M. «Progresivni» ta «konservativni» tipi organizacijnoji kul'turi: porivnjal'nij analiz organizacijnoji kul'turi zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv tradicijnogo ta innovacijnogo tipiv / L.M. Karamushka, A.M. Shevchenko // Aktual'ni problemi psihologiji: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. -Alchevs'k : DonDTU, 2014. – Т. 1. – Vip. 40. – С. 15–20.
4. Karamushka L.M. Formuvannja psihologichnoji gotovnosti personalu vishhoji shkoli do dijal'nosti v umovah social'no-ekonomichnih zmin : monografija / L.M. Karamushka, O.S. Tolkov. – Kam'janec'-Podil's'kij : Medobori-2006, 2013. – 260 s.
5. Kredencer O.V. Pidprijemnic'ka povedinka jak chinniki efekтивного vvvedennja zmin v osvitnih organizacijah / O.V. Kredencer // Social'no-psihologichni chinniki vzajemodiji suspil'stva ta osviti : materialy metodologichnogo seminaru NAPN Ukraini 17 listopada 2010 r. / za red. akad. S.D. Maksimenka. – K. : Vid-vo «Intepres LTD», 2010. – С. 357–366.
6. Psihologichni zasadi organizacijnogo rozvitku : monografija / za nauk. red. L. M. Karamushki. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2013. – 206 s.
7. Hjendi Ch. Po tu storonu uverenosti. O novom mire vnutri i vokrug organizacij / Ch. Hjendi. – SPb. : Piter, 2002. – 224 s.
8. Frajlinger K. Upravlenie izmenenijami v organizacii / K. Frajlinger, I. Fisher / per. s nem. N.P. Beregojov, I.A. Sergeevoj. – M. : Knigopisnaja palata, 2002. – С. 31–33 ; 251–252.
9. Karamushka, L.N. Positive and negative aspects of Educational Organizations' Development in Ukraine Chapter in: Human Factors of a Global Society: a System of Systems Perspective // eds Mark T., Karwowski W., Frankowicz M., Kantola, J., Zgaga P. (eds.). – Bosa Roca, USA : CRC Press, Taylor & Francis Group, 2014. – P. 931–938.

Ivkin, V.M. Educational organization staff's attitudes to change and the problem of development of organizational culture types. The article analyzes the levels of staff's attitudes to change in educational organizations ('traditionalist', 'realist', and 'freethinker'). The traditionalist's and realist's attitudes to change were found to prevail among staff of educational organizations.

It was shown that the levels of types of staff's attitudes to change correlated with the meso-level (characteristics of the organization) and micro-level factors (staff's organizational-professional and socio-demographic characteristics). Thus, in educational organizations of innovative type the realist's staff's attitude to change was less common and so was the impact of staff's pedagogical title on the traditionalist's attitude to change (increasing the number of teachers with this type of attitudes among the staff with the highest pedagogical titles).

The author also analyzed the levels of educational organizations' culture types that included the power culture, role culture, task culture, and personality culture). The role culture was shown to dominate whereas the personality culture to be the least present in educational organizations. The author revealed the relationship between the levels of educational organization staff's attitudes to change and the levels of educational organizations' culture types: the traditionalist's attitudes to change statically significantly correlated with the role culture while the freethinker's attitudes to change with the personality culture.

Keywords: educational organizations; staff's attitudes to change; 'traditionalist'; 'realist'; 'freethinker'; organizational culture; types of organizational culture.

Відомості про автора

Івкін Володимир Миколайович, кандидат психологічних наук, доцент, науковий співробітник лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна.

Ivkin, Volodymyr Mykolaiovych, PhD, associate professor, researcher, Laboratory of Organizational Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

e-mail: v-ivkin@mail.ru

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ «КУЛЬТУРА ОСВІТИ»

Ковальчук О.С. Теоретичний аналіз феномену «культура освіти». У статті на основі теоретичного аналізу проблеми визначено структуру культури освіти. Показано, що культура освіти може аналізуватися з точки зору двоскладової моделі: корпоративна культура та організаційна культура. Визначено основні чинники, які обумовлюють відмінність та формують компоненти культури системи освіти. Представлено основні критерії оцінки рівня розвитку корпоративної культури та рівня розвитку організаційної культури. Визначено, що структура оргкультури пов'язана зі структурою організації навчального процесу. Представлено три групи елементів оргкультури, що є детермінантами розвитку оргкультури закладів освіти. Визначено взаємозв'язок розвитку корпоративної культури та організаційної культури системи освіти.

Ключові слова: культура освіти, корпоративна культура, організаційна культура, структура корпоративної, організаційної культури, складові, елементи, розвиток культури.

Ковальчук А.С. Теоретический анализ феномена «культура образования». В статье на основании теоретического анализа проблемы определена структура культуры образования. Показано, что культура образования может анализироваться с точки зрения двухкомпонентной модели: корпоративная культура и организационная культура. Определены основные факторы, которые обуславливают различия и формируют компоненты культуры системы образования. Представлены основные критерии оценки уровня развития корпоративной культуры и уровня развития организационной культуры. Определено, что структура оргкультуры связана со структурой организации учебного процесса. Представлены три группы элементов оргкультуры, которые являются детерминантами развития оргкультуры учебных заведений. Обозначена взаимосвязь развития корпоративной культуры и организационной культуры системы образования.

Ключевые слова: культура образования, корпоративная культура, организационная культура, структура корпоративной, организационной культуры, составляющие, элементы, развитие культуры.

Постановка проблеми. Важливим напрямком аналізу ролі культури в життєдіяльності сучасних організацій, в першу чергу, є виховання молодого покоління в рамках однієї держави. Сьогодні актуалізується проблема з'ясування структури культури освіти, виявлення основних критеріїв оцінки рівня розвитку культури, систематизації основних елементів, що складають культуру освіти, а також сукупність форм та засобів прояву культури, накопичених соціумом щодо виховання молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність та структуру феномену організаційної культури висвітлювали у своїх працях А.І. Агеев [1], Т.В. Білорус [3], С.А. Ліпатов [10], Г.І. Марасанов [11], Н.В. Самоукіна [15], О.Г. Тихомирова [17] та ін. Особливості прояву організаційної культури в освітніх організаціях аналізували Л.М. Карамушка [8], А.В. Погодіна [13], П.В. Прокоп'єва [14], Ж.В. Серкіс [16] та ін. Однак, у літературі відсутнє чітке визначення співвідношення понять «корпоративна культура» та «організаційна культура» в сфері освіти. Тоді як розв'язання низки науково-прикладних проблем, пов'язаних зі змістом, структурою, детермінантами розвитку корпоративної та організаційної культури, залишається досить актуальним у сучасній науці.

Теоретичний аналіз психологічної літератури з проблем організаційної культури показав, що на сьогодні відома досить велика кількість різних складових організаційної культури та багато методологічних розробок щодо виділення різних типів організаційних культур, які відрізняються підходами до певних критеріїв типологізації. Разом із цим, у багатьох роботах поняття «організаційна культура» не відрізняється від поняття «корпоративна культура», а тому досі існує проблема єдності підходів до аналізу цих понять. Досить часто обидва поняття використовуються як тотожні [2; 12]. Часом зустрічаються навіть суперечливі судження про сутність цих понять. На наш погляд, необхідно розводити вказані поняття. У науковій літературі різні визначення термінів корпоративна й організаційна культура залежать від обраних критеріїв, окремих сторін або особливостей діяльності організації. Наприклад, деякі науковці дотримуються думки, що «корпоративна культура» – ширший термін порівняно з «організаційною культурою» [16]. Під організаційною культурою дослідники розуміють конкретні елементи культури (культуру організації виробництва, виробничу естетику, чистоту та порядок та ін.) або окрему стадію розвитку корпоративної культури. І навпаки, інші науковці [18; 19] стверджують, що корпоративна культура є більш вузьким поняттям, ніж організаційна культура.

У науковій літературі зустрічаються й такі визначення, що корпоративна та організаційна культура існують в різних за формою організаціях, а також, що термін «корпоративна культура» характеризує бізнесові приватні організації, де панує культура особистості власника, а «організаційна культура» стосується лише сфери різноманітних державних установ [18; 21]. Необхідно відмітити, що при визначенні термінів «корпоративна культура» чи «організаційна культура» певні елементи, що характеризують культуру, деякі автори відносять до однієї з цих двох культур, а інші науковці ті самі елементи – до іншої культури. Така невизначеність та суперечність змусила нас розглянути це питання з іншого боку.

Мета статті: проаналізувати зміст, структуру, проблему підходів до аналізу феномену «культура освіти» та її складових: корпоративної культури та організаційної культури.

Дослідження проведено в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури» (2013–2015 рр.; науковий керівник член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор Л.М. Карамушка).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В основу нашого дослідження ми поклали гіпотезу про те, що культура освіти складається з двох самостійних складових: корпоративна культура і організаційна культура. На шляху дослідження змісту та структури складових культури елементи, що притаманні кожній зі складових, та взаємозв'язку цих складових, ми визначили три кроки.

Перший крок на шляху реалізації поставленої мети полягає в аналізі існуючих у літературі систематизацій елементів культури та намаганні до певної міри співвіднести певні систематизації цінностей, правил, норм традицій тощо з поняттям корпоративна культура або організаційна культура.

На основі результатів теоретичного аналізу проблеми ми дійшли висновку, що таке розведення елементів структури культури системи освіти на дві складові умовно присутнє в роботах окремих авторів, присвячених теоретичному аналізу феномену «організаційна культура».

Наприклад, на думку Н.В. Самоукіної [15] при аналізі структури організаційної культури суттєвим є виділення елементів, які є, з одного боку, *офіційно затвердженими* (наприклад, затверджені керівництвом компанії місія, цінності, правила тощо) та, з іншого боку, *правила неофіційного (неформального) спілкування та поведінки*. Також Н.В. Самоукіна виділяє дві складові в організаційній культурі: *зовнішня* (місія, цінності і правила, які декларуються на ринку, при взаємодії з партнерами та клієнтами), яка визначається зовнішніми умовами, правилами та не залежить від організації; та *внутрішня* (місія, цінності і правила для співробітників компанії), яка формується в організації і визначається внутрішніми процесами.

Ми вважаємо, що до корпоративної культури системи освіти можна віднести такі елементи, які офіційно затверджені керівництвом системи: культурні цінності, цілі і завдання діяльності, місія, правила, які декларуються в сфері освіти, тощо. Це, згідно із систематизацією Н.В. Самоукіної, офіційно затверджена, або зовнішня, складова організаційної культури. До групи організаційної культури, виходячи з систематизації того ж автора, можна віднести правила неофіційного спілкування і поведінки, місію, цінності та правила для співробітників організації при взаємодії з учнями та батьками та інші.

Виходячи із запропонованої систематизації С.А. Ліпатова [10], можна віднести до корпоративної культури низку елементів «символіки»: герої організації, міфи, історії про діяльність організації системи освіти та про їх лідерів, організаційні табу, обряди, ритуали та ін. Друга група елементів, що виокремлені С.А. Ліпатовим, є основою формування управлінської культури, тобто вибір відповідних стилів керівництва, фізичного оточення, що створюється в організації, і цінності, які прийняті в організації, може бути віднесено до оргкультури.

Таким чином, підтверджується обґрунтованість нашої гіпотези стосовно того, що є певні передумови для групування низки елементів у дві групи культур – корпоративну та організаційну – як складових культури освіти.

Кожен компонент загальної культури освіти можна розглядати як певну ієрархію елементів культури. Слід зазначити, що за своєю природою вони є соціальними феноменами.

У загальному вигляді *корпоративну культуру* можна розглядати як певну ієрархію цінностей, правил, норм, символіки, героїв системи, міфів, прикладів діяльності видатних діячів, традицій, церемоній та ритуалів, організаційних табу, обрядів, місій, які затверджені керівництвом системи освіти та прийняті у суспільстві.

В основі такої систематизації елементів корпоративної культури лежать критерії, які пов'язані з національними, державними, етнічними та іншими особливостями діяльності організації у сфері освіти. Корпоративна культура тісно взаємодіє із глобальними культурами: світовими, національними, релігійними культурами, культурами життєдіяльності країни тощо.

До основних структурних елементів *організаційної культури* може бути віднесено такі елементи: місія, цінності, системи норм щодо забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку дітей; ставлення людей до цілей, завдань, результатів праці організації; правила неформального спілкування та поведінки, вибір відповідних стилів керівництва, умови для реалізації творчого потенціалу підлеглих, традиції, церемонії та ритуали, які прийняті в організації; ставлення працівників до самих себе як членів даної організації, можливості особистісного зростання та розвитку особистості.

Таким чином, організаційна культура являє собою певну ієрархію елементів культури, які прийняті в конкретній організації і дотримуються її членами.

В основу систематизації елементів організаційної культури взято критерії, пов'язані із завданнями освіти в сучасних умовах, з урахуванням вікових, гендерних та соціальних характеристик учнів, педагогічних колективів і батьків.

Другий крок аналізу проблеми передбачає розгляд відповідних груп чинників, що обумовлюють формування обох складових культури освіти.

Об'єднання однотипних організацій в рамках певної сфери діяльності (корпорації) припускає специфічний спосіб життєдіяльності цих організацій, який відображений у системі цілей об'єднання, норм і правил використання матеріалів, механізмів, системі спеціальних знань і умінь, правил і способів праці, принципів взаємодії і спілкування, загальноприйнятих поглядів і розумінні ролі даного виду діяльності. Це повністю можна віднести й до сфери освіти.

У державі існують загальноприйняті уявлення про вимоги до системи освіти, в тому числі і до культури як складової діяльності всіх організацій системи. Вони закріплені в законах, положеннях та інших актах, незалежно від кількості структурних елементів системи освіти, їх конкретних умов існування, проблем, що існують в організації, рівня управління тощо. Згідно з нашою гіпотезою, ці елементи формують корпоративну

культуру освіти, яка є необхідною умовою існування навчальних закладів, умовою і базою для формування культури в організації. При цьому, корпоративна культура системи освіти – це такий компонент культури, який тісно взаємодіє з глобальними культурами (світовими, національними, релігійними культурами, культурами життєдіяльності країни) і відіграє важливу роль у функціонуванні, становленні та розвитку всієї системи освіти і виховання в суспільстві, а також становленні та розвитку конкретних організацій. Корпоративна культура впливає на формування оргкультури в процесі створення і становлення та життєдіяльності будь-якої освітньої організації.

Організаційна культура системи освіти – це такий компонент культури освіти, який визначається, формується і пов'язаний з корпоративною культурою системи освіти, відображається певною системою норм, духовних цінностей, існуючих в організації, і ставленням людей до професії, цілей, завдань, результатів праці, один до одного, до самих себе як членів цієї організації. Водночас, організаційна культура – це невід'ємний атрибут існування конкретної організації, притаманний тільки даній організації, що змінюється разом з організацією і спирається на корпоративну культуру; специфічний спосіб життєдіяльності організації, який відображений у певній системі норм, в духовних цінностях та сукупності ставлення людей до даного виду діяльності.

В узагальненому вигляді можна визначити групи факторів, які обумовлюють формування культури в різних видах діяльності людини: національні, етнічні, географічні, кліматичні особливості діяльності; історичні, духовні цінності, релігійні погляди, що визначають ставлення людей і суспільства в цілому до того чи іншого виду діяльності. Аналіз літератури [5; 7; 10; 17; 21] дозволяє нам виділити групи найбільш важливих чинників, які обумовлюють відмінність та формують компоненти культури системи освіти.

Основні чинники, що формують корпоративну культуру системи освіти:

- історичні та соціальні особливості сучасності;
- загальна культура суспільства;
- вимоги до системи сучасної освіти;
- прийняті закони, норми і правила у системі освіти;
- історично сформовані стереотипи, уявлення та вимоги суспільства до культури директора, педагога, учня;
- правила і норми поведінки в навчальному закладі;
- вимоги до організації навчального процесу;
- вимоги до формування культури освітнього процесу в навчальних закладах та ін.

Основні чинники, що формують організаційну культуру:

- види організації (ВНЗ, школи, технікуми, позашкільні навчальні заклади та ін.);
- типи організацій (загальноосвітні навчальні заклади традиційного та інноваційного типів);
- сільська чи міська (місце розташування навчального закладу);
- підбір трудового колективу, психологічні особливості викладацького колективу;
- специфіка школи (школи з поглибленим вивченням певних наук);
- особистісні особливості керівників (стиль керівництва, комунікабельність, толерантність та ін.);
- морально-психологічний клімат у колективі;
- історія школи (відомі педагоги, колишні учні, специфічний спосіб життєдіяльності та ін.).

Третій крок – аналіз взаємозв'язку корпоративної і організаційної культури та детермінуючих факторів їх розвитку.

Корпоративна культура освіти складається в рамках існуючої групи однотипних організацій, підпорядкованих міністерству освіти та управлінням освіти, та відображає систему норм та духовних цінностей, культуру середовища, в якому функціонують освітні заклади. Вона тісно взаємодіє із глобальними культурами (загальноєвропейськими, національними, релігійними культурами, культурами життєдіяльності країни тощо), які відіграють важливу роль у життєдіяльності соціальних спільнот та індивідів. Тому можна говорити, що корпоративна культура досить статична. Разом із тим, іноді виникають зміни в системі освіти, з'являються нові форми і методи в цій сфері життєдіяльності суспільства (наприклад, впровадження Болонської системи освіти, системи атестації знань і т.д.). Всі ці зміни впроваджуються в практику роботи навчальних закладів через відповідні норми і накази міністерства. Відповідно, і змінюється оргкультура навчального закладу.

З іншого боку, на нашу думку, оргкультура є динамічною складовою загальної культури освіти, причиною і джерелом розвитку корпоративної культури. Усі зміни, новий досвід діяльності, інноваційні форми і види діяльності щодо досягнення цілей організації впливають і, відповідно, вносять зміни в корпоративну культуру. Наприклад, інновації, що стосуються методики викладання, використання сучасних комп'ютерних демонстраційних засобів і т.д., після випробування або практичного застосування в одній або декількох освітніх організаціях можуть стати, через розпорядження, вказівки та рекомендації вищого керівництва, обов'язковими в діяльності всіх організацій «освітньої корпорації». Отже, виникаючі зміни є новими ланками розвитку корпоративної культури. Таким чином, здійснюється взаємозв'язок обох компонентів культури освіти, а також вплив розвитку оргкультури на розвиток корпоративної культури.

Одним із критеріїв оцінки рівня розвитку організаційної культури є її рівень адекватності нормам та вимогам корпоративної культури.

Як зазначають деякі автори [1; 4; 6; 11; 20], організаційна культура відіграє значну роль для досягнення позитивних результатів ефективності функціонування та розвитку будь-яких організацій. Багатьма дослідниками доведено, що культура є вагомим чинником підвищення ефективності діяльності та розвитку сучасних організацій. Тому дослідження проблем, пов'язаних з детермінантами розвитку організаційної культури, тривалий час залишаються досить актуальними в сучасній науці. Розглядаючи проблеми розвитку організаційної культури, необхідно пов'язати структуру організаційної культури зі структурою організації. Як ми вже відзначали [9], розвиток організації передбачає одночасно взаємопов'язаний розвиток всіх трьох підсистем організації – організація, персонал, індивід. І навпаки, якщо при розвитку однієї підсистеми не здійснюється розвиток інших підсистем, то такі зміни в організації не є організаційним розвитком. Логічно припустити, що структура оргкультури відповідає трьом підсистемам структури організації. Перша група елементів оргкультури пов'язана з організацією навчального процесу, цілями і завданнями навчального закладу. Елементами культури цієї підсистеми є: забезпечення стратегії організації, культурних цінностей освіти, орієнтація на перспективний розвиток організації, дотримання загальнолюдських цінностей та відповідальності, використання методів управління, що забезпечують задоволеність роботою працівників тощо.

Друга група елементів – це норми, переконання і стиль поведінки, психологічний клімат, стиль керівництва, звички, комунікативна система, толерантність персоналу, особливості регулювання конфліктів, міжособистісні відносини, розвиток творчих здібностей працівників організації, залучення співробітників до прийняття управлінських рішень, впровадження системи лідерства, підтримка особистої ініціативи працівників організації тощо.

Третя група – мотивація, критерії успішної діяльності, розвиток і самореалізація співробітників, дотримання чесності та довіри у ділових стосунках, розвиток прагнення до інноваційної діяльності тощо. При цьому під розвитком оргкультури мається на увазі одночасний взаємопов'язаний розвиток усіх трьох груп елементів організаційної культури, що впливає на організаційний розвиток закладу освіти, забезпечення ефективності діяльності організації.

Суттєвим у функціонуванні культури освіти є, на наш погляд, гармонійне співвідношення елементів корпоративної культури та організаційної культури. Порушення такої гармонії може свідчити, на нашу думку, про необхідність внесення змін в організаційну культуру. Виникнення протиріччя між різними елементами корпоративної культури та організаційної культури та їх своєчасне розв'язання може сприяти подальшому розвитку організаційної культури з наступними змінами в корпоративній культурі, які мають бути закріплені відповідними постановами, рішеннями та вказівками.

Висновки:

1. Корпоративна культура та організаційна культура – компоненти загальної культури системи освіти.
2. Корпоративна культура – статичний компонент культури системи освіти, що існує незалежно від конкретної організації і визначається вимогами сучасності, історично сформованими уявленнями про цілі та завдання системи освіти в суспільстві. Корпоративна культура являє собою певну ієрархію цінностей, правил, норм, традицій, церемоній та ритуалів, які прийняті в системі освіти та обов'язково дотримуються всіма організаціями системи освіти.
3. Організаційна культура – динамічний компонент культури системи освіти, що складається в організації та розвивається разом з розвитком самої організації в процесі вдосконалення її діяльності, для реалізації цілей і завдань, що стоять перед організацією. Організаційна культура являє собою певну ієрархію цінностей, правил, норм, традицій, церемоній та ритуалів, які прийняті в організації, дотримуються її членами і сприяють ефективності діяльності організації.

Перспективи подальших досліджень. Запропонована двохкомпонентна модель загальної культури освіти може бути врахована при розробці програми емпіричного дослідження корпоративної чи організаційної культури системи освіти та лягти в основу технології формування та розвитку організаційної культури організацій.

Список використаних джерел

1. Агеев А.И. Организационная культура современной корпорации / А.И. Агеев, М.В. Грачев // Мировая экономика и международные отношения. – 2007. – № 6. – С. 48–55.
2. Аніщенко В.О. Роль корпоративної культури у прийнятті управлінських рішень / В.О. Аніщенко // Актуальні проблеми економіки. – 2009. – № 3 (93). – С. 64–72.
3. Білорус Т.В. Організаційна культура / Т.В. Білорус, І.М. Горбась // Міждисциплінарний словник з менеджменту / за ред. Д.М. Черваньова, О.І. Жилінської. – К. : Нічлава, 2011. – С. 41–42.
4. Заболотна В.О. Організаційна культура як психологічне підґрунтя підвищення ефективності праці / В.О. Заболотна // Заболотна В.О. Психологічні основи управління персоналом : навч. посіб. – К. : Гнозис, 2010. – С. 227–241.
5. Захарчин Г.М. Забезпечення конкурентоспроможності та розвиток організаційної культури: сучасна парадигма і прикладний аспект : монографія / Г.М. Захарчин, А.А. Теребух, Л.С. Лісовська. – Львів : Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2009. – 400 с.
6. Ільчук Г.І. Організаційна культура: особливості формування та оцінювання впливу на результати діяльності колективу / Г.І. Ільчук // Науковий вісник НЛТУ України : зб. наук.-техн. праць. – Львів : РВВ НЛТУ України, 2011. – Вип. 21(18). – 400 с.

7. Карамушка Л.М. Структура організаційної культури: основні напрямки дослідження / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. - Алчевськ : ЛАДО, 2013. – Т. 1. – Вип. 37. – С. 3–6.
8. Карамушка Л.М. Організаційна культура загальноосвітніх навчальних закладів : наук.-метод. посіб. / Л.М. Карамушка, А.М. Шевченко. – Біла Церква : КОПОПК, 2013. – 104 с.
9. Ковальчук О.С. Особливості прийняття управлінських рішень в умовах організаційного розвитку / О.С. Ковальчук // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : А.С.К., 2011. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2011. – Вип. 30. – С. 168–174. (0,65 д.а.)
10. Липатов С.А. Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики / С.А. Липатов // Организационная психология : хрестоматия / [сост. и общ. ред. Л.В. Винокурова, И.И. Скрипнюка]. – СПб. : Питер, 2000. – С. 432–443.
11. Марасанов Г.И. Организационная культура – теоретическая абстракция или существенный фактор развития организации? / Г.И. Марасанов // Марасанов Г.И. Психология в организационном консультировании. – М. : Когито-Центр, 2009. – С. 156–218.
12. Организационная психология / под ред. Г.В. Суходольского – Х. : Гуманитарний Центр, 2004. – 256 с.
13. Погодина А.В. Модели корпоративной культуры вузов / А.В. Погодина, С.Д. Крылова // Психологическая наука и образование. – 2008. – №5. – С. 92–97.
14. Прокоп'єва П.В. Психологічні особливості стилів керівництва як фактор організаційної культури освітньої організації / П.В. Прокоп'єва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 1. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – С. 238–249.
15. Самоукина Н. Корпоративная культура организации / Н. Самоукина // Управление персоналом: российский опыт. – СПб. : Питер, 2003. – С. 44–63.
16. Серкіс Ж.В. Про організаційну культуру закладу освіти / Ж.В. Серкіс // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 9–10. – С. 4–9.
17. Тихомирова О.Г. Организационная культура: формирование, развитие и оценка / О.Г. Тихомирова. – СПб. : ИТМО, 2008. – С. 128–136.
18. Тихонов А.П. Организационная культура. Что это такое и из чего состоит / А.П. Тихонов, О.В. Мартынов // Менеджмент и кадры. – 2006. – № 11. – С. 30–35.
19. Харчишина О.В. Дослідження сутності категорії «організаційна культура» / О.В. Харчишина // Вісник Житомирського державного технологічного університету. – Житомир, 2011. – Ч. 2. – Серія: економічні науки. – С. 148–151.
20. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство: Построение. Эволюция. Совершенствование / [пер. с англ.] ; под ред. В.А. Спивака / Э.Х. Шейн. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с.
21. Шумейко М.В. Типология корпоративной культуры / М.В. Шумейко // Общество: политика, экономика, право. – 2008. – № 1. – С. 124–131.

Spisok vikoristanikh dzherel

1. Ageev A.I. Organizatsionnaia kul'tura sovremennoi korporatsii / A.I. Ageev, M.V. Grachev // Mirovaia ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniia. – 2007. – № 6. – С. 48–55.
2. Anishchenko V.O. Rol' korporativnoi kul'turi u priiniatii upravlin's'kikh rishen' / V.O. Anishchenko // Aktual'ni problemi ekonomiki – 2009. – № 3 (93). – С. 64–72.
3. Bilorus T.V. Organizatsiina kul'tura / T.V. Bilorus, I.M. Gorbas' // Mizhdistsiplinarii slovník z menedzhmentu / za red. D.M.Chervan'ova, O.I. Zhilins'koi. – K. : Nichlava, 2011. – С. 41–42.
4. Zabolotna V.O. Organizatsiina kul'tura iak psikhologichne pidgruntia pidvishchennia efekтивности pratsi / V.O. Zabolotna // Zabolotna V.O. Psikhologichni osnovi upravlinnia personalom : navch. posib. – K. : Gnozis, 2010. – С. 227–241.
5. Zakharchin G.M. Zabezpechennia konkurentospromozhnosti ta rozvitok organizatsiinoi kul'turi: suchasna paradigma i prikladnii aspekt : monografiia / G.M. Zakharchin, A.A. Terebukh, L.S. Lisov's'ka. – L'viv : Vid-vo NU «L'viv's'ka politekhnika», 2009. – 400 s.
6. Il'chuk G.I. Organizatsiina kul'tura: osoblivosti formuvannia ta otsiniuvannia vplivu na rezul'tati diial'nosti kolektivu / G.I. Il'chuk // Naukovii visnik NLTU Ukraini: zb. nauk.-tekhn. prats'. – L'viv : RVV NLTU Ukraini, 2011. – Vip. 21(18). – 400 s.
7. Karamushka L.M. Struktura organizatsiinoi kul'turi: osnovni napriamki doslidzhennia / L.M. Karamushka // Aktual'ni problemi psikhologii : Organizatsiina psikhologii. Ekonomichna psikhologii. Sotsial'na psikhologii : zb. nauk. prats' Institutu psikhologii imeni G.S. Kostiuka NAPN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. - Alchev's'k : LADO, 2013. – Т. 1. – Vip. 37. – С. 3–6.
8. Karamushka L.M. Organizatsiina kul'tura zagal'noosvitnikh navchal'nikh zakladiv : nauk.-metod. posib. / L.M. Karamushka, A.M. Shevchenko. – Bila Tserkva : KOIPOPК, 2013. – 104 s.
9. Koval'chuk O.S. Osoblivosti priiniattia upravlin's'kikh rishen' v umovakh organizatsiinogo rozvitku / O.S. Koval'chuk // Aktual'ni problemi psikhologii : zb. naukovikh prats' Institutu psikhologii im. G.S. Kostiuka NAPN Ukraini / [red. kol. : S.D. Maksimenko (gol. red.) ta in.]. – K. : A.S.K., 2011. – Т. I : Organizatsiina psikhologii. Sotsial'na psikhologii. Ekonomichna psikhologii / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – 2011. – Vip. 30. – С. 168–174. (0,65 д.а.)
10. Lipatov S.A. Organizatsionnaia kul'tura: kontseptual'nye modeli i metody diagnostiki / S.A. Lipatov // Organizatsionnaia psikhologii : khrestomatii / [sost. i obshch. red. L.V. Vinokurova, I.I. Skripniuka]. – SPb. : Piter, 2000. – С. 432–443.
11. Marasanov G.I. Organizatsionnaia kul'tura – teoreticheskaia abstraktsiia ili sushchestvennyi faktor razvitiia organizatsii? / G.I. Marasanov // Marasanov G.I. Psikhologii v organizatsionnom konsul'tirovanii. – M. : Kogito-Tsentr, 2009. – С. 156–218.
12. Organizatsionnaia psikhologii / pod red G.V.Sukhodol'skogo – Kh. : Iz-vo Gumanitarnii Tsentr, 2004. – 256 s.
13. Pogodina A.V. Modeli korporativnoi kul'tury vuzov / A.V. Pogodina, S.D. Krylova // Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie. – 2008. – №5. – С. 92–97.

14. Prokop'jeva P.V. Psikhologichni osoblivosti stiliv kerivnitstva iak faktor organizatsiinoi kul'turi osvitynoyi organizatsii / P.V. Prokop'jeva // Problemi suchasnoi psikhologii : zb. nauk. prats' Kam'ianets'-Podil'skogo natsional'nogo universitetu imeni Ivana Ogiienka, Institutu psikhologii im. G.S. Kostiuka APN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.A. Onufrijevoji. – Vip. 1. – Kam'ianets'-Podil'skii : Aksioma, 2008. – S. 238–249.
15. Samoukina N. Korporativnaia kul'tura organizatsii / N. Samoukina // Upravlenie personalom: rossiiskii opyt. – SPb. : Piter, 2003. – S. 44–63.
16. Serkis Zh.V. Pro organizatsiinu kul'turu zakladu osvity / Zh.V. Serkis // Praktichna psikhologii ta sotsial'na robota. – 2002. – № 9–10. – S. 4–9.
17. Tikhomirova O.G. Organizatsionnaia kul'tura: formirovanie, razvitie i otsenka / O.G. Tikhomirova. – SPb. : ITMO, 2008. – S. 128–136.
18. Tikhonov A.P. Organizatsionnaia kul'tura. Chto eto takoe i iz chego sostoit / A.P. Tikhonov, O.V. Martynov // Menedzhment i kadry. – 2006. – № 11. – S. 30–35.
19. Kharchishina O.V. Doslidzhennia sutnosti kategorii «organizatsiina kul'tura» / O.V. Kharchishina // Visnik Zhitomir'skogo derzhavnogo tekhnologichnogo universitetu. – Zhitomir, 2011. – Ch. 2. – Seriia: ekonomichni nauki. – S. 148–151.
20. Shein E.Kh. Organizatsionnaia kul'tura i liderstvo: Postroenie. Evoliutsiia. Sovershenstvovanie / [per. s angl.]; pod red. V.A. Spivaka / E.Kh. Shein. – SPb. : Piter, 2002. – 336 s.
21. Shumeiko M.V. Tipologii korporativnoi kul'tury / M.V. Shumeiko // Obshchestvo: politika, ekonomika, pravo. – 2008. – № 1. – S. 124–131.

Kovalchuk, O.S. Theoretical analysis of the concept of 'culture of education'. The article deals with the structure and content of culture of education. The theoretical basis for the investigation was the hypothesis about the culture of education as a combination of two independent components: the corporate culture and organizational culture. The author describes the corporate culture as a hierarchy of values, regulations, norms, symbols, heroes systems, myths, eminent personalities, traditions, ceremonies and rituals, organizational taboos, and missions approved by the administration of the system of education and adopted by the society. The systematization of the elements of organizational culture proposed by the author laid down the criteria related to the objectives of education based on teachers', students' and their parents' age, gender, and social characteristics. Considering organizational culture one should link its structure with organizations' structure. Organizational culture development stands for a simultaneous development of three interconnected groups of organizational culture elements that influence educational organizations' development promoting their effectiveness. A distinctive characteristic of culture of education is harmonious relationship between the elements of corporate culture and organizational culture.

Keywords: culture of education; corporate culture; structure of corporate organizational culture; components; culture development.

Відомості про автора

Ковальчук Олександр Сергійович, науковий співробітник лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Kovalchuk, Olexandr Serhiiovych, researcher, Laboratory of Organizational Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: kovalchuk_a_c@email.ua

УДК 005.73:373

Креденцер О.В.

ВПЛИВ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ НА РІВЕНЬ РОЗВИТКУ ТИПІВ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Креденцер О.В. Влияние организационных факторов на уровень развития типов организационной культуры закладів освіти. В статті представлено результати емпіричного дослідження рівня розвитку типів організаційної культури освітніх організацій (органічна, партиципативна, підприємницька та бюрократична). Показано, що найбільш вираженими типами організаційної культури освітніх організацій є органічний та партиципативний типи, а найменш – підприємницький та бюрократичний типи організаційної культури. Окрім того, проведено аналіз кореляційного зв'язку між типами організаційної культури та організаційними чинниками (кількість осіб, які працюють в організації, час існування організації, місце її розташування, тип освітньої організації).

Ключові слова: тип організаційної культури, освітні організації, організаційні чинники, інноваційні та традиційні освітні організації.

Креденцер О.В. Влияние организационных факторов на уровень развития типов организационной культуры образовательных учреждений. В статье представлены результаты эмпирического исследования уровня развития типов организационной культуры образовательных организаций (органическая, партиципативная, предпринимательская и бюрократическая). Показано, что наиболее выраженными типами организационной культуры образовательных организаций является органический и партиципативный типы, а наименее – предпринимательский и бюрократический типы организационной культуры. Кроме того, проведен анализ корреляционной связи между типами организационной культуры и организационными факторами (количество лиц, работающих в организации, время существования организации, место ее расположения, тип образовательной организации).

Ключевые слова: тип организационной культуры, образовательные организации, организационные факторы, инновационные и традиционные образовательные организации.

Постановка проблеми. Багатьма дослідниками в сфері психології, економіки та менеджменту доведено, що організаційна культура є вагомим чинником підвищення ефективності діяльності сучасних організацій. Тому дослідження проблем, пов'язаних зі змістом, структурою, детермінантами розвитку організаційної культури, тривалий час залишаються досить актуальними в сучасній науці. Попри досить велику кількість досліджень організаційної культури, залишаються недостатньо розробленими підходи щодо аналізу типів організаційної культури, існує певна дискусійність як в теоретичній, так і в емпіричній площинах.

Організаційну культуру можна спостерігати в будь-якій організації, але вона скрізь різна. Будь-яка типологія організаційної культури виділяє деякі ідеальні типи, що виражають лише провідні тенденції в діяльності тих або інших організацій. У реальному ж житті, в «чистому вигляді» вони зустрічаються досить рідко. Проте з метою діагностики розвитку культури організацій, варто проводити типологічний аналіз організаційної культури. При цьому можливі різні критерії, отже, і різні класифікації, типології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед найвідоміших концепцій організаційної культури, розроблених зарубіжними фахівцями, можна назвати праці І. Ансоффа [1], Т. Дейла [6], К. Камерона [2], Б. Карлоф, Р. Куїнна [2], М. Мескона [5], У. Оучі [7], Т. Рюттінгера [9], С. Ханді [6], Г. Хофстеде [3], Е. Шейна [13] та ін.

Значну увагу проблемам формування та розвитку організаційної культури приділено й українськими дослідниками (Л. Карамушка [3; 4], П. Прокоп'єва [8], Ж. Серкіс [10], І. Сняданко [3], А. Шевченко [4] та ін.). Разом із тим, питання щодо чинників розвитку різних типів організаційної культури освітніх організацій, висвітлені, на наш погляд, недостатньо.

Мета дослідження: дослідити рівень розвитку основних типів організаційної культури освітніх організацій, а також проаналізувати зв'язок між типами організаційної культури освітніх організацій та організаційними чинниками.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження проводилось в 2014 році в загальноосвітніх навчальних закладах м. Києва та Київської обл. Дослідженням охоплено 355 працівників освітніх організацій.

Методи дослідження: а) для аналізу типів організаційної культури освітніх організацій використовувався «Опитувальник на визначення схильності до типу організаційної культури» Д. Коула [12]; б) організаційні чинники визначались за допомогою спеціально розробленої «анкети-паспортички» (Л.М. Карамушка); в) для статистичної обробки та аналізу даних використовувались методи описової статистики, спряжених таблиць, кореляційний аналіз.

Математична обробка даних здійснювались за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13).

Дослідження проведене в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури» (2013–2015 рр.) під науковим керівництвом д. п. н., професора Л.М. Карамушки.

На першому етапі дослідження нами було проаналізовано рівень розвитку типів організаційної культури освітніх організацій за Д. Коулом. Ця типологія передбачає наявність 4 типів організаційної культури: органічна, підприємницька, бюрократична та партиципативна [12].

Аналіз отриманих даних показав (табл. 1), що на високому рівні найбільшою мірою представлена партиципативна організаційна культура (28,2 %) та органічна організаційна культура (13,8 %).

Таблиця 1

**Рівень розвитку типів організаційної культури освітніх організацій
(у % від загальної кількості)**

Тип організаційної культури	Рівень прояву		
	Високий	Середній	Низький
Органічна організаційна культура	13,8	44,7	41,4
Підприємницька організаційна культура	1,5	20,7	77,8
Бюрократична організаційна культура	1,2	24,9	73,9
Партиципативна організаційна культура	28,2	39,0	32,7

Разом із тим, досить мала кількість опитаних працівників шкіл вказали на високий рівень розвитку підприємницького типу організаційної культури (1,5%) та бюрократичного типу організаційної культури (1,2%).

Аналогічні результати показав аналіз даних за середніми величинами (рис. 1). Найбільші показники має партиципативна організаційна культура (4,32) та органічна організаційна культура (3,82), а найменші – підприємницький тип організаційної культури (1,57) та бюрократичний тип організаційної культури (2,29).



Рис. 1. Середні показники вираженості типів організаційної культури освітніх організацій

Нагадаємо, що *партиципативний* (від англ. «participate» – брати участь) тип організаційної культури передбачає орієнтацію працівників на взаємодію, співробітництво, роботу в команді. Більшість проблемних питань в такому випадку вирішуються всебічним обговоренням для спільного вироблення способів рішення проблеми, а роль керівництва зводиться до координування групової взаємодії персоналу організації.

Органічна організаційна культура передбачає чітко визначену та побудовану ієрархічну структуру, функції та відповідальність кожного із членів цієї структури також визначені чітко й виконуються в точності. Пріоритетними є інтереси спільної справи, тому бажання й інтереси особистості оцінюються й мають значення тільки у випадку їхньої погодженості з метою організації.

Підприємницький тип організаційної культури передбачає організацію діяльності за допомоги вільних ініціатив персоналу, працівники здатні приймати творчі та нестандартні рішення та брати на себе відповідальність за результати цих рішень. Ця культура орієнтується в більшій мірі на особистість, ніж на організацію. Разом із тим, задовольняючи потреби персоналу, організація має співробітників, які самореалізуються в рамках цієї структури і при цьому приносять їй прибуток.

Діяльність організації з *бюрократичним типом організаційної культури* визначається й направляється сильним керівництвом, лідерство та функції персоналу ґрунтуються на формальних посадах, офіційному положенні і статусі. У такій організації важко адаптуватися творчим особистостям, що звикли працювати не з конкретними завданнями, а із проблемами й шукати шляхи рішення самостійно.

Таким чином, на наш погляд, можна говорити про те, що в більшості досліджених освітніх закладах переважаючим типом організаційної культури є партиципативна та органічна організаційні культури, які, на нашу думку, є певною мірою «традиційними» для вітчизняної сфери освіти.

Разом із тим, можна говорити про те, що такий більш «інноваційний» тип організаційної культури, як підприємницький, представлений, на наш погляд недостатньою мірою. Адже в сучасних умовах, на наш погляд, необхідно надавати працівникам освіти можливості більшої ініціативи, творчості, відповідальності, самореалізації.

Бюрократичний тип організаційної культури більше характерний для таких соціальних сфер, як, наприклад, військова, правоохоронна тощо. Тому низька вираженість бюрократичного типу організаційної культури, на нашу думку, є досить логічним фактом. Разом із тим, в окремих випадках, в освітніх організаціях наявність такого типу організаційної культури є можливим, адже виконання певних завдань іноді вимагає прояву у керівництва та персоналу лідерських якостей, чіткої організації та виконання посадових функцій.

Отже, отримані дані говорять, на наш погляд, по-перше, про певний дисбаланс між рівнем вираженості різних типів організаційної культури, а, по-друге, про необхідність розвитку організаційної культури освітніх закладів, шляхом можливості гармонійного поєднання різних типів організаційної культури.

На другому етапі нашого дослідження нами був проаналізований *кореляційний зв'язок між титамі організаційної культури освітніх організацій та організаційними чинниками* (кількість осіб, які працюють в організації, час існування організації, місце її розташування, тип освітньої організації).

Дані *табл. 2* показують на наявність зворотного статистично значущого кореляційного зв'язку між органічним типом організаційної культури та *кількістю осіб*, які працюють в організації ($r = -0,172$; $p < 0,001$). Це говорить про те, що чим більше кількість працівників в освітній організації, тим нижче рівень органічної культури. Це логічно пояснюється, на наш погляд, тим, що на практиці велику кількість працівників досить важко чітко та злагоджено структурувати та організувати. Чим більше працівників в організації, тим більше знайдеться людей, які, окрім загальних організаційних інтересів, бажають реалізовувати і свої власні потреби. Отже, отримані дані ще раз підтверджують, що управління великими за чисельністю колективами потребують від менеджерів організацій спеціальних компетенцій щодо розвитку відповідної організаційної культури.

Отримані дані також показали, що існує статистично значущий зв'язок між бюрократичним типом організаційної культури та *місцем розташування освітньої організації* ($r = 0,125$; $p < 0,05$), який проявляється в тому, що бюрократичний тип організаційної культури більш виражений в освітніх організаціях, які розташовані у містах, ніж у селах та селищах міського типу. Це можна пояснити, на наш погляд, тим, що у великих містах люди більш орієнтовані на самостійність, індивідуалістичний стиль діяльності тощо. Тому для ефективної організації їх діяльності іноді необхідно проявляти більш авторитарний стиль управління, більш жорсткий розподіл функцій тощо.

Таблиця 2

**Зв'язок між типами організаційної культури освітніх організацій та організаційними чинниками
(коефіцієнт кореляції (r_s))**

Типи організаційної культури	Кількість осіб, які працюють в організації	Час існування організації	Місце розташування організації
Органічна організаційна культура	-0,172**	-0,040	0,057
Підприємницька організаційна культура	0,015	0,048	-0,038
Бюрократична організаційна культура	0,086	0,037	0,125*
Партиципативна організаційна культура	0,049	-0,029	-0,119*

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Окрім того, із табл. 2 ми бачимо, що місце розташування освітньої організації впливає також і на рівень вираженості партиципативної організаційної культури ($r = -0,119$; $p < 0,05$). Однак, як ми бачимо, характер цього зв'язку протилежний, тобто партиципативний тип організаційної культури більш виражений в освітніх організаціях, які розташовані у селах та селищах міського типу. Очевидним є те, що в сільських школах, де працівники дуже добре знають один одного, дуже часто мають дружні або навіть родинні зв'язки, побудувати таку «командну» організаційну культуру, орієнтовану на співробітництво та тісну взаємодію, легше, ніж це зробити в міській школі. Отже, керівникам міських шкіл можна порадити більше звертати увагу на посилення «корпоративного духу», дружньої атмосфери в колективах, формування різного роду команд тощо.

Ще однією характеристикою освітніх організацій, яку ми дослідили в контексті вираженості типів організаційної культури, став *тип освітньої організації* (традиційні чи інноваційні). Результати дослідження показали, що існують статистично значущі відмінності в традиційних та інноваційних організаціях щодо вираженості органічного ($r = 0,254$; $p < 0,001$), підприємницького ($r = 0,140$; $p < 0,05$) та партиципативного типів ($r = -0,322$; $p < 0,001$) організаційної культури (табл. 3). Таким чином, дані показують, що в інноваційних освітніх організаціях більш вираженими є органічний та підприємницький тип організаційної культури, а в традиційних – партиципативний тип організаційної культури. За методом спряжених таблиць виявлено, що 66,7 % персоналу традиційних освітніх закладів оцінили рівень органічної організаційної культури на низькому рівні та 30,4 % – на високому. В той же час, майже дві треті працівників інноваційних шкіл (69,6 %) оцінили вираженість цього типу організаційної культури на високому рівні, а 33,3 % – на низькому. І зовсім протилежні дані встановлені щодо партиципативного типу організаційної культури.

Таблиця 3

**Зв'язок між типом освітньої організації (традиційні та інноваційні) та типами їх організаційної культури
(коефіцієнт кореляції (r_s))**

Типи організаційної культури	Тип освітньої організації (традиційні та інноваційні)
Органічна організаційна культура	0,254***
Підприємницька організаційна культура	0,140*
Бюрократична організаційна культура	0,061
Партиципативна організаційна культура	-0,322***

*** $p < 0,001$; * $p < 0,05$

Виявлені закономірності можна аргументувати, на наш погляд, тим, що в інноваційних організаціях працюють співробітники, які більшою мірою орієнтовані на самореалізацію, ініціативу та творчість. Отже, можна говорити про те, що в інноваційних освітніх організаціях, надаючи персоналу можливості орієнтуватися на свої потреби та самореалізовуватись, потрібно робити «акцент» і на обов'язкове досягнення цілей організації в цілому, поєднуючи їх з власними цілями та інтересами.

Висновки. Проведене дослідження показало:

1. Найбільш вираженими типами організаційної культури освітніх організацій є органічний та партиципативний типи. Найменшою мірою – підприємницький та бюрократичний типи організаційної культури.

2. Кореляційний аналіз даних показав наявність статистично значущих зв'язків між типами організаційної культури та такими характеристиками організації, як кількість осіб, які працюють в організації, місце її розташування та тип освітньої організації. Це знайшло відображення в наступному:

- зі збільшенням кількості осіб, які працюють в організації, зменшується вираженість органічного типу організаційної культури;
- бюрократичний тип організаційної культури більш виражений в освітніх організаціях, які розташовані у містах, ніж у селах та селищах міського типу;
- партиципативний тип організаційної культури більш виражений в освітніх організаціях, які розташовані у селах та селищах міського типу;

• в інноваційних освітніх організаціях більш вираженими є органічний та підприємницький тип організаційної культури, а в традиційних – партиципативний тип організаційної культури.

3. Практична значущість ідентифікації різних типів організаційних культур полягає, на наш погляд, в тому, що знання типу організаційної культури дає можливість, по-перше більш адекватніше оцінити позитивні та негативні аспекти даного типу культури, що існує в організації (враховуючи, наприклад, національні особливості, специфіку соціальної сфери, потреби менеджменту тощо), по-друге, більш ефективно побудувати систему управління існуючою організаційною культурою та, по-третє, за потребою, більш точно виробляти технології формування та зміни організаційної культури.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в дослідженні психологічних чинників (особистісні характеристики персоналу освітніх організацій), що впливають на рівень вираженості різних типів організаційної культури освітніх організацій.

Список використаних джерел

1. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф / [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1989. – 519 с.
2. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куин / [пер. с англ. под ред. И.В. Андреевой]. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
3. Карамушка Л.М. Психологія організаційної культури : [навчальний посібник] / Л.М. Карамушка, І.І. Сняданко. – К.-Львів : Край, 2010. – 212 с.
4. Карамушка Л.М. «Прогресивні» та «консервативні» типи організаційної культури: порівняльний аналіз організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів традиційного та інноваційного типів / Л.М. Карамушка, А.М. Шевченко // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.-Алчевськ : ЛАДО, 2014. – Т. 1. – Вип. 40. – С. 15–20.
5. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 1992. – 464 с.
6. Молл Е.Г. Организационная культура / Е.Г. Молл // Организационное поведение : [хрестоматия]. – Самара : Издательский дом «Бахрах-М», 2006. – С. 38–49.
7. Оучи У. Методы организации производства. Японско-американские подходы ; [пер. с англ.] / У. Оучи. – М. : Прогресс, 1984. – 217 с.
8. Прокоп'єва П.В. Психологічні особливості стилів керівництва як фактор організаційної культури освітньої організації / П.В. Прокоп'єва // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 1. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – С. 238–249.
9. Рюттінгер Р. Культура предпринимательства [пер. с нем.] / Р. Рюттінгер. – М. : ЭКОМ, 1992. – 240 с.
10. Серкіс Ж.В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування організаційної культури школи : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. / Ж.В. Серкіс. – К., 2004. – 21 с.
11. Стеклова О. Е. Организационная культура : учебное пособие / О. Е. Стеклова. – Ульяновск : УлГТУ, 2007. – 127 с.
12. Управление персоналом : учебник для вузов / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 560 с.
13. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство: Построение. Эволюция. Совершенствование / Э.Х. Шейн [пер. с англ.] ; под ред. В.А. Спивака. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Ansoff I. Strategicheskoe upravlenie / I. Ansoff / [per. s angl.]. – M. : Progress, 1989. – 519 s.
2. Kameron K. Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tury / K. Kameron, R. Kuin / [per. s angl. pod red. I.V. Andreevoj]. – SPb. : Piter, 2001. – 320 s.
3. Karamushka L.M. Psihologija organizacijnoji kul'turi : [navchal'nij posibnik] / L.M. Karamushka, I.I. Snjadanko. – K. - L'viv : Kraj, 2010. – 212 s.
4. Karamushka L.M. «Progresivni» ta «konservativni» tipi organizacijnoji kul'turi: porivnjal'nij analiz organizacijnoji kul'turi zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv tradicijnogo ta innovacijnogo tipiv / L.M. Karamushka, A.M. Shevchenko / Aktual'ni problemi psihologii: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. - Alchevs'k : LADO, 2014. – T. 1. – Vip. 40. – S. 15–20.
5. Meskon M. Osnovy menedzhmenta / M. Meskon, M. Al'bert, F. Hedouri. – M. : Delo, 1992. – 464 s.
6. Moll E.G. Organizacionnaja kul'tura / E.G. Moll // Organizacionnoe povedenie : [hrestomatija]. – Samara : Izdatel'skij dom «Bahrah-M», 2006. – S. 38–49.
7. Ouchi U. Metody organizacii proizvodstva. Japonsko-amerikanske podhody ; [per. s angl.] / U. Ouchi. – M. : Progress, 1984. – 217 s.
8. Prokop'jeva P.V. Psihologichni osoblivosti stiliv kerivnictva jak faktor organizacijnoji kul'turi osvith'noji organizaciji / P.V. Prokop'jeva // Problemi suchasnoji psihologii : zbirnik naukovih prac' Kam'janec'_Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogijenka, Institutu psihologiji im. G.S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.A. Onufrijevoji. – Vip. 1. – Kam'janec'_Podil's'kij : Aksioma, 2008. – S. 238–249.
9. Rjuttinger R. Kul'tura predprinimatel'stva ; [per. s nem.] / R. Rjuttinger. – M. : JeKOM, 1992. – 240 s.
10. Serkis Zh.V. Psihologichni umovi pidgotovki kerivnikiv zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv do formuvannja organizacijnoji kul'turi shkoli : avtoref. dis... kand. psihol. nauk : 19.00.07/ Zh.V. Serkis. – K., 2004. – 21 s.
11. Steklova O. E. Organizacionnaja kul'tura : uchebnoe posobie / O. E. Steklova. – Ul'janovsk : UIGTU, 2007. – 127 s.
12. Upravlenie personalom : uchebnik dlja vuzov / pod red. T.Ju. Bazarova, B.L. Eremina. – [2-e izd., pererab. i dop.]. – M. : JuNITI, 2002. – 560 s.

Kredentser, O.V. Effects of organizational factors on the types of organizational culture of educational institutions.

The paper presents the results of an empirical investigation of the levels of organizational culture of different types of educational institutions (organic, participative, entrepreneurial, and bureaucratic organizational cultures). The commonest types of organizational culture of educational organizations were shown to be the organic and participative types while the least frequent - the business and bureaucratic types of organizational culture.

Correlation analysis found associations between the types of educational organizations' culture and their organizational factors (the number of staff, length of organization's life, organization's location, and the type of educational organization). It was found that the types of organizational culture of educational institutions were influenced by the number of their staff, organizations' locations, and the educational organizations' type. In particular, the following correlations were found: the larger the organization's staff, the less developed was the organic type of organizational culture; the bureaucratic type of organizational culture was more present in the educational institutions located in cities than in villages and towns; the participative type of organizational culture was more developed in the educational organizations located in villages and towns rather than cities; the innovative educational organizations had more developed organic and entrepreneurial types of organizational culture, while the traditional – the participative organizational culture.

Keywords: type of organizational culture, educational organizations, organizational factors, innovative and traditional educational organizations.

Відомості про автора

Креденцер Оксана Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Kredentser, Oksana Valeriivna, PhD, associate professor, senior researcher, Laboratory of Organizational Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: okred@mail.ru

УДК 159.9.019.3:130.2

Лагодзінська В.І.

КРЕАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІЗ ТИПАМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Лагодзінська В.І. Креативний потенціал освітніх організацій: взаємозв'язок із типами організаційної культури. Автором проаналізовано рівень розвитку основних складових креативного потенціалу освітніх організацій (креативність особистості персоналу; креативний підхід персоналу до розв'язання проблеми; креативність робочого середовища освітньої організації; загальний рівень креативного потенціалу освітньої організації).

Виділено особливості розвитку всіх складових креативного потенціалу освітніх організацій залежно від характеристик організації (тип навчального закладу; кількість людей, які працюють в організації; час існування організації; місце знаходження організації).

Розкрито зв'язок між рівнем розвитку креативного потенціалу освітніх організацій і типами організаційної культури (культура «влади»; культура «ролей»; культура «завдань»; культура «особистості»).

Ключові слова: освітні організації; креативний потенціал; характеристики організації; організаційна культура; типи організаційної культури; культура «влади»; культура «ролей»; культура «завдань»; культура «особистості».

Лагодзинская В.И. Креативный потенциал образовательных организаций: взаимосвязь с типами организационной культуры. Автором проанализирован уровень развития основных составляющих креативного потенциала образовательных организаций (креативность личности персонала; креативный подход персонала к решению проблемы; креативность рабочей среды образовательной организации; общий уровень креативного потенциала образовательной организации).

Выделены особенности развития всех составляющих креативного потенциала образовательных организаций в зависимости от характеристик организации (тип учебного заведения; количество людей, которые работают в организации; время существования организации; место нахождения организации).

Раскрыта связь между уровнем развития креативного потенциала образовательных организаций и типами организационной культуры (культура «власти»; культура «ролей»; культура «заданий»; культура «личности»).

Ключевые слова: образовательные организации; креативный потенциал; характеристики организации; организационная культура; типы организационной культуры; культура «власти»; культура «ролей»; культура «заданий»; культура «личности».

Постановка проблеми. Успішність діяльності сучасних освітніх організацій значною мірою залежить від рівня креативності персоналу, його здатності розв'язувати проблеми, креативності робочого середовища. Однією із важливих умов розвитку типу креативного потенціалу може виступати впровадження в освітніх організаціях певного типу організаційної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз літератури, проблема змісту та сутності організаційної культури, її виявів у різних соціальних сферах знайшла певне відображення в зарубіжній психологічній літературі [4; 16].

Що стосується вітчизняних досліджень, зокрема, проведених на матеріалі освітніх організацій, то українськими психологами розкрито особливості розвитку організаційної культури у вищій школі [2; 3 та ін.] та в установах середньої освіти [10; 12 та ін.].

Також певною мірою проаналізовано взаємозв'язок організаційної культури освітніх організацій з низкою психологічних феноменів: організаційним розвитком [6], самоефективністю керівників [1], підприємницькою активністю персоналу [8], толерантністю персоналу [11] та ін. Разом із тим, практично не дослідженою залишається проблема взаємозв'язку організаційної культури освітніх організацій та їх креативного потенціалу.

Виходячи із актуальності проблеми та її недостатньої розробки, нами визначено таку **мету дослідження**: з'ясувати рівень розвитку креативного потенціалу освітніх організацій та визначити взаємозв'язок між рівнем розвитку креативного потенціалу і рівнем розвитку типів організаційної культури освітніх організацій.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Для дослідження креативного потенціалу освітніх організацій використовувався опитувальник «Який Ваш креативний потенціал?» [9]. За допомогою опитувальника вимірювалися такі показники креативного потенціалу освітньої організації: креативність особистості персоналу; креативний підхід персоналу до розв'язання проблеми; креативність робочого середовища освітньої організації; загальний показник креативності.

Дослідження особливостей розвитку типів організаційної культури здійснювалося за методикою «Визначення типу організаційної культури» Ч. Хенді [13]. Ця методика дає можливість аналізувати такі типи організаційної культури: культура «влади», культура «ролей», культура «завдань», культура «особистості».

Вказані методики були складовими «Комплексу методик для вивчення особливостей та детермінант розвитку організаційної культури освітніх організацій», який використовувався для дослідження організаційної культури в рамках наукового проекту лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури» (2013–2015 рр., науковий керівник – проф. Л.М. Карамушка) [5].

Дослідження проводилося у 2014 році на базі загальноосвітніх навчальних закладів Київської області. В опитуванні прийняло участь 306 педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів традиційного (42,5%) та інноваційного (57,5%) типів.

Статистична обробка даних здійснювалась із використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 13).

На **першому етапі** проведено аналіз **рівня розвитку креативного потенціалу освітніх організацій**.

Як видно із даних, наведених в *табл. 1*, рівень креативного потенціалу освітніх організацій є недостатньо високим, про що свідчить той факт, що високий рівень всіх складових креативного потенціалу в середньому виявлено менш ніж у третини опитаних (від 20,7% до 32,7%).

Таблиця 1

Рівні розвитку креативного потенціалу освітніх організацій (%)

Складові креативного потенціалу	Рівні розвитку креативного потенціалу		
	Низький	Середній	Високий
Креативність особистості персоналу	31,9	38,9	29,3
Креативний підхід персоналу до розв'язання проблеми	25,6	53,7	20,7
Креативність робочого середовища освітньої організації	30,2	37,1	32,7
Загальний показник креативності	28,6	44,8	26,6

Що стосується конкретних показників креативності за цим показником, то тут спостерігається така картина. На першому місці знаходиться «креативність робочого середовища освітньої організації» (32,7%), далі йде «креативність особистості персоналу» (29,3%) та «загальний показник креативності» (26,6%). І на останньому місці, з певним відривом, знаходиться «креативний підхід до розв'язання проблеми» (20,7%).

Очевидно, можна говорити про те, що всі показники креативного потенціалу освітніх організацій потребують свого вдосконалення. І при цьому особливої уваги потребує підвищення креативного підходу персоналу до розв'язання проблеми, який є, напевне, «найскладнішим» показником. Скоріше за все, мова йде про те, що певні показники креативності особистості персоналу і робочого середовища автоматичного не обумовлюють високі показники креативного підходу персоналу до розв'язання проблеми, а потребують спеціального навчання персоналу для оволодіння спеціальними технологіями креативного вирішення проблем,

які виникають в освітніх організаціях (наприклад, «мозковим штурмом» тощо). Це і може сприяти відходу персоналу від стереотипних, «книжних» підходів до розв'язання існуючих проблем, які базуються лише на попередньому досвіді, не вносячи «свіжих» ідей.

На **другому етапі** вивчався взаємозв'язок між рівнем розвитку креативного потенціалу освітніх організацій та «зовнішніми» характеристиками організації. Зазначимо, що з урахуванням підходу Л.М. Карамушки [5], до основних «зовнішніх» чинників організації в дослідженні було віднесено: «тип освітньої організації»; «кількість людей, які працюють в організації»; «час існування організації»; «місце розташування організації».

Відповідно, за цими характеристиками освітні організації були розподілені на такі групи: а) *за типом організації*: традиційні навчальні заклади; інноваційні навчальні заклади; б) *за кількістю людей, які працюють в організації*: до 50 працівників; від 50 до 100 працівників; понад 100 працівників; в) *за часом існування організації*: до 15 років; від 16 до 20 років; понад 20 років; г) *за місцем розташування організації*: розташовані в селі; розташовані в місті.

Як видно із *табл. 2*, існує *позитивний статистично значущий взаємозв'язок* ($r=0,127$; $p<0,05$) між рівнем розвитку креативного потенціалу особистості персоналу та *типом навчального закладу*. Суть такого зв'язку полягає в тому, що в інноваційних навчальних закладах рівень креативного потенціалу особистості персоналу є вищим, ніж у традиційних навчальних закладах, що обумовлено, скоріше за все, вищим рівнем використання нових, прогресивних підходів у навчальних закладах цього типу. Отже, використання в традиційних навчальних закладах інноваційних підходів, які існують в початкових закладах нового типу, дасть можливість, скоріше за все, підсилити креативність особистості персоналу таких навчальних закладів.

Таблиця 2

Взаємозв'язок між рівнем розвитку креативного потенціалу освітніх організацій та характеристиками організації (r_s)

Складові креативного потенціалу	Тип навчального закладу	Кількість осіб, які працюють в організації	Час існування організації	Місце розташування організації
Креативність особистості потенціалу організації	<u>0,127*</u>	-0,074	0,013	-0,033
Креативний підхід персоналу до розв'язання проблеми	0,118	-0,060	0,082	0,001
Креативність робочого середовища освітньої організації	0,064	<u>-0,186**</u>	0,053	<u>-0,137*</u>
Загальний показник креативності	0,102	<u>-0,200**</u>	0,088	-0,115

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Разом із тим, як свідчать дані, які наведено в *табл. 2*, існує *негативний статистично значущий взаємозв'язок* між рівнем розвитку креативності робочого середовища освітньої організації ($r=-0,186$; $p<0,01$), загальним показником креативності освітньої організації ($r=-0,200$; $p<0,01$) та *кількістю людей, які працюють в організації*. Суть такого зв'язку полягає в тому, що зі збільшенням кількості людей, які працюють в освітній організації, рівень показників креативного потенціалу зменшується. Скоріше за все, це можна пояснити тим, що збільшення кількості людей в освітній організації не дає можливості для створення достатніх умов для розвитку креативності робочого середовища та загального показника креативності. Отже, врахування кількості працівників є також важливим для забезпечення креативності освітніх організацій.

Також виявлено *негативний статистично значущий взаємозв'язок* між рівнем розвитку креативності робочого середовища освітньої організації ($r=-0,137$; $p<0,05$) та *місцем розташування освітньої організації*. Це проявляється в тому, що в освітніх організаціях, які знаходяться в місті, рівень креативності робочого середовища є нижчим, ніж в освітніх організаціях, які знаходяться в селі. Очевидно, це може бути обумовлено тим, що освітні організації, які знаходяться в місті, є більш «урбанізованими», «технологічними», порівняно із освітніми організаціями, які знаходяться в селі, що знижує рівень креативності їх робочого середовища. В той же час, сільські освітні організації менше підпорядковані сучасним урбанізаційним процесам, є «ближчими до землі», що скоріше за все, і сприяє розвитку креативності їх робочого середовища. Отримані дані ламають, на наш погляд, стереотипи, які сьогодні існують серед певного кола людей стосовно нижчого рівня творчого потенціалу сільських освітніх організацій і свідчать, на наш погляд, навіть про необхідність певного запозичення підходів, які існують в сільських школах, в практиці діяльності міських шкіл.

У цілому, результати другого етапу *засвідчили вплив певних характеристик* організації (типу навчального закладу, кількості людей, які працюють в організації, місця розташування організації) на певні вияви креативності освітніх організацій (креативності особистості персоналу, креативності робочого середовища та загальний показник креативності). Разом із тим, не виявлено впливу жодної із характеристик

організації на вияви креативного підходу персоналу до розв'язання проблем, що ще раз, як нам здається, говорить про певний, «особливий» статус цього показника креативності. Також не виявлено впливу такої характеристики організації, як «час існування організації», на вияви жодного із показників креативного потенціалу освітньої організації.

На **третьому етапі** вивчався взаємозв'язок між рівнем розвитку креативного потенціалу освітніх організацій та типами організаційної культури.

Із даних, наведених в табл. 3, слідує, що в дослідженні виявлено *позитивний статистично значущий взаємозв'язок* між рівнем розвитку креативного потенціалу особистості персоналу ($r=0,172$; $p<0,01$), рівнем розвитку креативності робочого середовища освітньої організації ($r=0,385$; $p<0,01$), загальним показником креативності ($r=0,278$; $p<0,01$) та рівнем розвитку такого типу організаційної культури, як *культура «завдань»*.

Також, як слідує із табл. 3, виявлено *позитивний статистично значущий взаємозв'язок* між рівнем розвитку креативного потенціалу особистості персоналу ($r=0,156$; $p<0,05$), рівнем розвитку креативності робочого середовища освітньої організації ($r=0,291$; $p<0,01$), загальним показником креативності ($r=0,249$; $p<0,01$) та рівнем розвитку такого типу організаційної культури, як *культура «особистості»*.

Суть встановлених позитивних зв'язків полягає в тому, що впровадження в освітніх організаціях таких типів організаційних культур, як *культура «завдань»* та *культура «особистості»*, сприяє підвищенню рівня розвитку креативного потенціалу особистості, креативності робочого середовища освітньої організації і загального показника креативного потенціалу. Це ще раз підтверджує положення, які висловили Л.М. Карамушка, А.М. Шевченко [7], що такі типи організаційної культури, як *культура «завдань»* та *культура «особистості»*, належать до «прогресивних» типів організаційної культури освітніх організацій, оскільки їх упровадження в освітніх організаціях сприяє досягненню прогресивних результатів у діяльності освітніх організацій.

Таблиця 3

Зв'язок між рівнем розвитку видів організаційної культури та креативним потенціалом освітніх організацій (коефіцієнт кореляції (r_s))

Складові креативного потенціалу	Види організаційної культури			
	Культура «влади»	Культура «ролей»	Культура «завдань»	Культура «особистості»
Креативність особистості	0,034	-0,031	<u>0,172**</u>	<u>0,156*</u>
Креативний підхід до розв'язання проблеми	-0,061	-0,087	0,083	0,112
Креативність робочого середовища	<u>-0,239**</u>	<u>-0,173**</u>	<u>0,385**</u>	<u>0,291**</u>
Загальний показник креативності	<u>-0,158*</u>	<u>-0,154*</u>	<u>0,278**</u>	<u>0,249**</u>

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Разом із тим, у дослідженні виявлено *негативний статистично значущий взаємозв'язок* між рівнем розвитку креативності робочого середовища освітньої організації ($r=-0,239$; $p<0,01$), загальним показником креативного потенціалу ($r=-0,158$; $p<0,01$) та рівнем розвитку *культури «влади»* (табл. 3).

Аналогічна закономірність, тобто, *негативний статистично значущий взаємозв'язок* між рівнем розвитку креативності робочого середовища освітньої організації ($r=-0,173$; $p<0,01$), загальним рівнем креативності ($r=-0,154$; $p<0,05$) та рівнем розвитку *культури «ролей»* (табл. 3).

Суть встановлених негативних зв'язків полягає в тому, що впровадження в освітніх організаціях культури «влади» і культури «ролей» обумовлює зниження рівня розвитку креативного робочого середовища освітньої організації і рівня розвитку креативного потенціалу освітньої організації в цілому. І, знову ж таки, це ще раз підтверджує положення, які висловили Л.М. Карамушка, А.М. Шевченко [7], що такі типи організаційної культури, як *культура «влади»* та *культура «ролей»*, належать до «консервативних» типів організаційної культури освітніх організацій, оскільки їх упровадження в освітніх організаціях не сприяє досягненню інноваційних результатів у діяльності освітніх організацій.

У цілому, результати третього етапу засвідчили *наявність як позитивного, так і негативного, взаємозв'язків* між певними виявами креативності освітніх організацій (креативності особистості персоналу, креативності робочого середовища та загальний показником креативності) та певними типами організаційної культури. Разом із тим, не виявлено взаємозв'язку між виявами креативного підходу персоналу до розв'язання проблем та певними типами організаційної культури. Очевидно, такий показник креативності освітньої організації не є «чутливим» до впливу організаційної культури і потребує врахування інших характеристик організації.

Висновки. На основі результатів дослідження зроблено наступні висновки:

1. Рівень розвитку всіх показників креативного потенціалу освітніх організацій є *недостатнім*, особливо це стосується такого показника, як «креативний підхід персоналу до розв'язання проблеми».

2. Виявлено статистично значущий зв'язок між рівнем розвитку певних показників креативності освітніх організацій («креативності особистості персоналу», «креативності робочого середовища» та «загального показника креативності») та «зовнішніх» характеристик організації (типу навчального закладу, кількості людей, які працюють в організації, місця розташування організації).

3. Не виявлено статистично значущого зв'язку між рівнем розвитку такого показника креативного потенціалу освітніх організацій, як «креативний підхід персоналу до розв'язання проблеми», та «зовнішніми» характеристиками організації.

4. Не виявлено впливу такої характеристики організації, як «час існування організації», на вияви жодного із показників креативного потенціалу освітньої організації.

5. Встановлено, що існує *позитивний статистично значущий взаємозв'язок* між рівнем розвитку креативного потенціалу особистості персоналу, рівнем розвитку креативності робочого середовища освітньої організації, загальним показником креативності та рівнем розвитку таких «прогресивних» типів організаційної культури, як *культура «завдань» та культура «особистості»*.

6. Констатовано, що існує *негативний статистично значущий взаємозв'язок* між рівнем розвитку креативності робочого середовища освітньої організації, загальним рівнем креативності та рівнем розвитку таких «консервативних» типів організаційної культури, як *культура «влади» та культура «ролей»*.

7. Виявлені закономірності *доцільно враховувати* в практиці діяльності освітніх організацій з метою підвищення креативного потенціалу організацій та розвитку «прогресивних» типів організаційної культури.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі взаємозв'язку креативного потенціалу освітніх організацій та складових організаційної культури («робота», «комунікації», «управління», «мотивація» і «мораль»).

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І. Самоефективність керівника освітньої організації у контексті розвитку організаційної культури / О.І. Бондарчук // Організаційна та економічна психологія в Україні: сучасні проблеми та перспективи розвитку : тези Х Ювілейної міжнародної науково-практичної конференції з організаційної та економічної психології (Київ, 24–25 квітня 2014 року) / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, М.С. Корольчука. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. – С. 22–24.
2. Завацька Н.Є. Організаційна культура як складова психологічної культури студентів вищого навчального закладу / С.Б. Кузікова, Н.Є. Завацька, О.О. Мітічкіна // Кузікова С.Б., Завацька Н.Є., Мітічкіна О.О. Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток : монографія / [відп. ред. Г.Є. Улунова]. – Суми : ВВП «Мрія», 2014. – С. 303–327.
3. Ішук О.В. Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник становлення професійної ідентичності студентів : автореф. ... канд. психологічних наук, спец. : 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія / О.В. Ішук. – К. : Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013. – 20 с.
4. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн / пер. с англ. под ред. И.В. Андреевой. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
5. Карамушка Л.М. Комплекс методик для вивчення особливостей та детермінант розвитку організаційної культури освітніх організацій / Л.М. Карамушка, К.В.Терещенко, В.І. Лагодзінська, В.М. Івкін, А.М. Шевченко // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.- Алчевськ : ДонДТУ, 2014. – Т. 1. – Вип. 40. – С. 9–15.
6. Карамушка Л.М. Організаційний розвиток як детермінанта розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів / Л.М. Карамушка, А.М. Шевченко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць / [гол. ред. Завацька Н.Є.]. – Луганськ : НОУЛДЖ, 2014. – № 1 (33). – С. 196–205.
7. Карамушка Л.М. «Прогресивні» та «консервативні» типи організаційної культури: порівняльний аналіз організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів традиційного та інноваційного типів / Л.М. Карамушка, А.М. Шевченко // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. - Алчевськ : ДонДТУ, 2014. – Т. 1. – Вип. 40. – С. 15–20.
8. Креденцер О.В. Підприємницький тип організаційної культури / О.В. Креденцер // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. - Алчевськ : ЛАДО, 2013. – Т. 1. – Вип. 39. – С. 10–15.
9. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2001. – С. 302–310.
10. Серкіс Ж.В. Технологія формування і розвитку організаційної культури закладу середньої освіти / Ж.В. Серкіс // Актуальні проблеми психології. Том I : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Ч. 6. – С. 140–145.
11. Терещенко К.В. Толерантність педагогічних працівників в контексті розвитку організаційної культури закладів освіти / К.В. Терещенко // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України та Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» / за ред. С.Д. Масименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – № 1(5) . – С. 104–111.
12. Управління розвитком організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів : науково-методичний посібник / за редакцією Л.М. Карамушки, А.М. Шевченко. – Біла Церква : КОПОПК, 2014. – 140 с.
13. Хэнди Ч. По ту сторону уверенности. О новом мире внутри и вокруг организаций / Ч. Хэнди. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bondarchuk O.I. Samoefektivnist' kerivnika osvithnoyi organizatsiji u konteksti rozvitku organizatsijnoi kul'turi / O.I. Bondarchuk // Organizatsijna ta ekonomichna psihologija v Ukraini: suchasni problemi ta perspektivi rozvitku : tezi H Juvilejnoyi mizhnarodnoyi naukovo-praktichnoyi konferentsiji z organizatsijnoi ta ekonomichnoyi psihologiji (Kijiv, 24–25 kvitnja 2014 roku) / za nauk. red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki, M.S. Korol'chuka. – K. : Kijiv. nac. torg.-ekon. un-t, 2014. – S. 22–24.
2. Zvac'ka N.Je. Organizatsijna kul'tura jak skladova psihologichnoyi kul'turi studentiv vishhogo navchal'nogo zakladu / S.B. Kuzikova, N.Je. Zvac'ka, O.O. Mitichkina // Kuzikova S.B., Zvac'ka N.Je., Mitichkina O.O. Psihologichna kul'tura: vidi, invarianti, rozvitok : monografija / [vidp. red. G.E. Ulunova]. – Sumi : VVP «Mrija», 2014. – S. 303–327.
3. Ishhuk O.V. Organizatsijna kul'tura vishhogo navchal'nogo zakladu jak chinnik stanovlennja profesijnnoi identichnosti studentiv : avtoref. ... kand. psi-ho-logichnih nauk, spec. : 19.00.10 – organizatsijna psihologija; ekonomichna psihologija / O.V. Ishhuk. – K. : In-t psihologiji imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraini, 2013. – 20 s.
4. Kameron K. Diagnostika i izmenenie organizatsionnoj kul'tury / K. Kameron, R. Kuinn / per. s angl. pod red. I.V. Andreevoj. – SPb. : Piter, 2001. – 320 s.
5. Karamushka L.M. Kompleks metodik dlja vivchennja osoblivostej ta determinant rozvitku organizatsijnoi kul'turi osvithnih organizacij / L.M. Karamushka, K.V. Tereshhenko, V.I. Lagodzins'ka, V.M. Ivkin, A.M. Shevchenko // Aktual'ni problemi psihologiji: Organizatsijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. - Alchevs'k : DonDTU, 2014. – T. 1. – Vip. 40. – S. 9–15.
6. Karamushka L.M. Organizatsijnij rozvitok jak determinanta rozvitku organizatsijnoi kul'turi zagal'noosvithnih navchal'nih zakladiv / L.M. Karamushka, A.M. Shevchenko // Teoretichni i prikladni problemi psihologiji : zbirnik naukovih prac' / [gol. red. Zvac'ka N.E.]. – Lugans'k : NOULIDZh, 2014. – № 1 (33). – S. 196–205.
7. Karamushka L.M. «Progresivni» ta «konservativni» tipi organizatsijnoi kul'turi: porivnjal'nij analiz organizatsijnoi kul'turi zagal'noosvithnih navchal'nih zakladiv traditsijnogo ta innovatsijnogo tipiv / L.M. Karamushka, A.M. Shevchenko // Aktual'ni problemi psihologiji: Organizatsijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. - Alchevs'k : DonDTU, 2014. – T. 1. – Vip. 40. – S. 15–20.
8. Kredencer O.V. Pidprijemnic'kij tip organizatsijnoi kul'turi / O.V. Kredencer // Aktual'ni problemi psihologiji: Organizatsijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. - Alchevs'k : LADO, 2013. – T. 1. – Vip. 39. – S. 10–15.
9. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti / pod red. G.S. Nikiforova, M.A. Dmitrijevoj, V.M. Snetkova. – SPb. : Rech', 2001. – S. 302–310.
10. Serkis Zh.V. Tehnologija formuvannja i rozvitku organizatsijnoi kul'turi zakladu seredn'oji osviti / Zh.V. Serkis // Aktual'ni problemi psihologiji. Tom I : Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizatsijna psihologija / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : Institut psihologiji im. G.S. Kostjuka APN Ukraini, 2002. – Ch. 6. – S. 140–145.
11. Tereshhenko K.V. Tolerantnist' pedagogichnih pracivnikiv v konteksti rozvitku organizatsijnoi kul'turi zakladiv osviti / K.V. Tereshhenko // Problemi suchasnoyi psihologiji : zbirnik naukovih prac' Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini ta Derzhavnogo vishhogo navchal'nogo zakladu «Zaporiz'kij nacional'nij universitet» / za red. S.D. Maksimenka, N.F. Shevchenko, M.G. Tkalic. – Zaporizhzhja : ZNU, 2014. – № 1(5). – S. 104–111.
12. Upravlinnja rozvitkom organizatsijnoi kul'turi zagal'noosvithnih navchal'nih zakladiv : naukovo-metodichnij posibnik / za redaktsijeju L.M. Karamushki, A.M. Shevchenko. – Bila Cerkva : KOIPOP, 2014. – 140 s.
13. Hjendi Ch. Po tu storonu uverenosti. O novom mire vnutri i vokrug organizacij / Ch. Hjendi. – SPb. : Piter, 2002. – 224 s.
14. Shejn Je.H. Organizatsionnaja kul'tura i liderstvo / [per. s angl.] ; pod red. V.A. Spivaka / Je.H. Shejn. – SPb. : Piter, 2002. – 336 s.

Lahodzinska, V.I. The creative potential of educational organizations: the relationship with the types of organizational culture. The article analyzes the levels of the main components of educational organizations' creative potential (creative working environment, overall creative potential, staff's creativity, staff's creative problem solving).

The author describes the components of educational organizations' creative potential in relation to organizations' characteristics (the educational organization's type, the number of people working in the organization, the length of the organization's life, and the organization's location).

The article discusses the relationship between the levels of educational organizations' creative potentials and the types of organizational culture (power culture, role culture, task culture, and personality culture).

It was found that the levels of task culture and personality culture statistically significantly correlated with the levels of staff's creative potential, educational organizations' creative working environment, as well as the overall levels of educational organizations' creativity. However, there were statistically significant negative correlations between the levels of educational organization's creative working environment, the overall level of educational organizations' creativity and the levels of power and role cultures.

Keywords: educational organizations; creative potential; characteristics of organization; organizational culture; types of organizational culture; power culture; role culture; task culture; personality culture.

Відомості про автора

Лагодзінська Валентина Іванівна, кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна.

Lahodzinska, Valentina Ivanivna, PhD, researcher, Laboratory of Organizational Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, NAPN of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: vlagoda@ukr.net

АНАЛІЗ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЇХ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Пенцак К.А. Аналіз конкурентоздатності освітніх організацій у контексті розвитку їх організаційної культури. В статті представлено результати емпіричного дослідження, присвяченого аналізу конкурентоздатності освітніх організацій у контексті їх організаційного розвитку. Зокрема, представлено результати дослідження щодо рівня розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в цілому та за окремими структурними компонентами. Показано, що існує статистично значущий кореляційний зв'язок між рівнем розвитку організаційної культури та рівнем розвитку конкурентоздатності закладів освіти. Доведено, що зі збільшенням рівня розвитку складових конкурентоздатності освітніх організацій (урахування особливостей розвитку ринку та інноваційного розвитку, високий рівень професіоналізму керівників, наявність партнерської взаємодії, лідерський потенціал та групова єдність) збільшується рівень розвитку їх організаційної культури в цілому та за окремими показниками (робота, управління, комунікації, мотивація та мораль).

Ключові слова: конкурентоздатність, освітні організації, організаційний розвиток, рівень розвитку конкурентоздатності освітніх організацій.

Пенцак К.А. Анализ конкурентоспособности образовательных организаций в контексте развития их организационной культуры. В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного анализу конкурентоспособности образовательных организаций в контексте их организационного развития. В частности, представлены результаты исследования уровня развития конкурентоспособности образовательных организаций в целом и по отдельным структурным компонентам. Показано, что существует статистически значимая корреляционная связь между уровнем развития организационной культуры и уровнем развития конкурентоспособности образовательных учреждений. Доказано, что с увеличением уровня развития составляющих конкурентоспособности образовательных организаций (учет особенностей развития рынка и инновационного развития, высокий уровень профессионализма руководителей, наличие партнерского взаимодействия, лидерский потенциал и групповое единство) увеличивается уровень развития их организационной культуры в целом и по отдельным показателям (работа, управление, коммуникации, мотивация и мораль).

Ключевые слова: конкурентоспособность, образовательные организации, организационное развитие, уровень развития конкурентоспособности образовательных организаций.

Постановка проблеми. Аналіз сучасної економічної, менеджерської та психологічної літератури показує, що проблема конкурентоздатності організацій у контексті організаційного розвитку є досить актуальною та затребуваною як в академічній, так і в прикладній площинах.

Дослідники зазначають, що, з одного боку, організаційна культура є суттєвим чинником підвищення конкурентоспроможності сучасної організації. Вона здатна впливати як на імідж організації, бути чинником мотивації працівників, так і на організаційні процеси, темпи розвитку організації, тобто створювати певні переваги над конкурентами. Однією із переваг над конкурентами, яку надає висока організаційна культура, є узгодженість та послідовність дій персоналу організації, його залучення та зацікавленість у діяльності підприємства. Спільні для працівників організаційні цінності, переконання та звичаї посилюють внутрішню координацію, зацікавленість у спільній діяльності та сприяють самоусвідомленню себе як частини загального результату, власної необхідності. Залучення та участь в обрядах, звичаях та ритуалах сприятимуть розвитку почуття причетності та відповідальності, а відтак – відданості організації, дотриманню відповідних правил та підвищенню продуктивності праці [9].

З іншого боку, суттєвим зовнішнім фактором розвитку організаційної культури є конкуренція та конкуренти [11]. Сучасні економічні умови диктують нові способи конкуренції. Якщо раніше можна було досягти значних конкурентних переваг за рахунок вдосконалення виробничого процесу або підвищення якості продукції, то на сьогоднішній день цього недостатньо. Актуальним стають питання ступеня довіри з боку споживачів і партнерів, ефективного зв'язку з громадськістю, фірмового стилю. Швидко мінливе зовнішнє середовище потребує виробництва товарів або послуг, які завжди відповідають сучасним вимогам, що можливо за дотримання кількох умов: проведення досліджень, впровадження інновацій, творчого підходу персоналу до своєї роботи [11]. Отже, конкурентоздатність організації, як реакцію організації на поведінку конкурентів, ми можемо розглядати і як чинник формування організаційної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досить широко ця проблема представлена в економіко-управлінській літературі (О.С. Виханський [1], Н.В. Калужнов [2], В.О. Кравченко [6], К.В. Кравченко [7], В.Г. Никифорова [6], Р.А. Фатхутдінов [12] та ін.).

Дослідженню психологічних аспектів розвитку конкурентоздатності освітніх організацій присвячено низку робіт, виконаних у лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Л.М. Карамушка [4], В.В. Корсакевич [5], О.А. Філь [4] та ін.). Разом із тим, проблема конкурентоздатності освітніх організацій у контексті розвитку їх організаційної культури, наскільки нам відомо, не знайшла чіткого відображення у вітчизняній науці.

Отже, **мета нашого дослідження** – дослідити взаємозв'язок між рівнем розвитку конкурентоздатності освітніх організацій та рівнем розвитку їх організаційної культури.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження проводилось в 2014 році в загальноосвітніх навчальних закладах м. Києва та Київської обл. Дослідження охоплено 355 працівників освітніх організацій.

Методи дослідження: а) для аналізу рівня розвитку основних компонентів організаційної культури («робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль») здійснювалося за методикою «Оцінка рівня організаційної культури» І. Ладанова [8]; б) для аналізу рівня розвитку конкурентоздатності освітніх

організацій використовувалась методика «Оцінка конкурентоздатності організації» (за В.А. Розановим), модифікація Л.М. Карамушки, О.В. Креденцер [3; 10]; в) для статистичної обробки та аналізу даних використовувались методи описової статистики, спряжених таблиць, кореляційний аналіз.

Математична обробка даних здійснювались за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13).

Дослідження проведене в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури» (2013–2015 рр.) під науковим керівництвом д. п. н., професора Л.М. Карамушки.

На першому етапі дослідження нами було проаналізовано рівень розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в цілому та за окремими її компонентами.

Модифікація методики [3], дозволила виділити *складові конкурентоздатності організації*, які об'єднані в *чотири групи*:

- *урахування особливостей розвитку ринку та забезпечення інноваційного розвитку організації*: цілеспрямоване вивчення ринку; усебічне вивчення конкурентів; велика увага до нової інформації у сфері розробки товарів, послуг, ідей; намагання впроваджувати інновації; намагання впроваджувати зміни в організації; використання нових методів управління;

- *високий рівень професіоналізму керівників організації*: високий рівень компетентності керівників усіх рівнів управління; наявність позитивної мотивації в діяльності керівників; використання ефективних стратегій у вирішенні управлінських завдань; урахування внутрішніх і зовнішніх чинників діяльності організації; проведення правильної кадрової політики в організації (своєчасне оновлення персоналу); участь керівників низового рівня і працівників у прийнятті рішень; використання демократичних методів управління керівниками всіх рівнів; здатність керівників до ризику; прояв організаційної культури у керівників; соціальна відповідальність керівників за прийняті рішення та їх реалізацію;

- *наявність партнерської взаємодії керівників та персоналу в організації*: надання надійної інформації керівником своїм працівникам; уміння керівників правильно спілкуватися з працівниками; наявність атмосфери довіри між керівником та працівниками; наявність нормального психологічного клімату в окремих групах та організації в цілому; позитивне мотивування керівником працівників; урахування та активізація людського фактора; врахування індивідуально-психологічних та особистісних характеристик працівників; надання можливості творчості всім працівникам організації; можливість самореалізації та прояву інтелектуального потенціалу для всіх працівників організації; високий рівень професіоналізму спеціалістів і персоналу;

- *лідерський потенціал та групова єдність*: позитивний вплив формального лідера на робочі групи з урахуванням групової динаміки; наявність авторитету формального лідера в робочих групах; наявність та використання групової єдності керівниками підрозділів в організації; наявність групової єдності в робочих групах.

Як бачимо на рис. 1, рівень розвитку складових конкурентоздатності освітніх організацій наступний: високий рівень «урахування особливостей розвитку ринку та забезпечення інноваційного розвитку організації» складає 45,9 %, середній – 47,0 %, низький – 7,1 %; високий рівень «професіоналізму керівників організації» відмітили 36,2 % респондентів, середній – 59,0 %, низький – 4,8 %; високий рівень «партнерської взаємодії керівників та персоналу в організації» сягає 44,6 %, середній – 48,3 %, низький – 7,1 %; високий рівень складової «лідерський потенціал та групова єдність» складає 31,6 %, середній – 61,6 %, низький – 6,8 %.

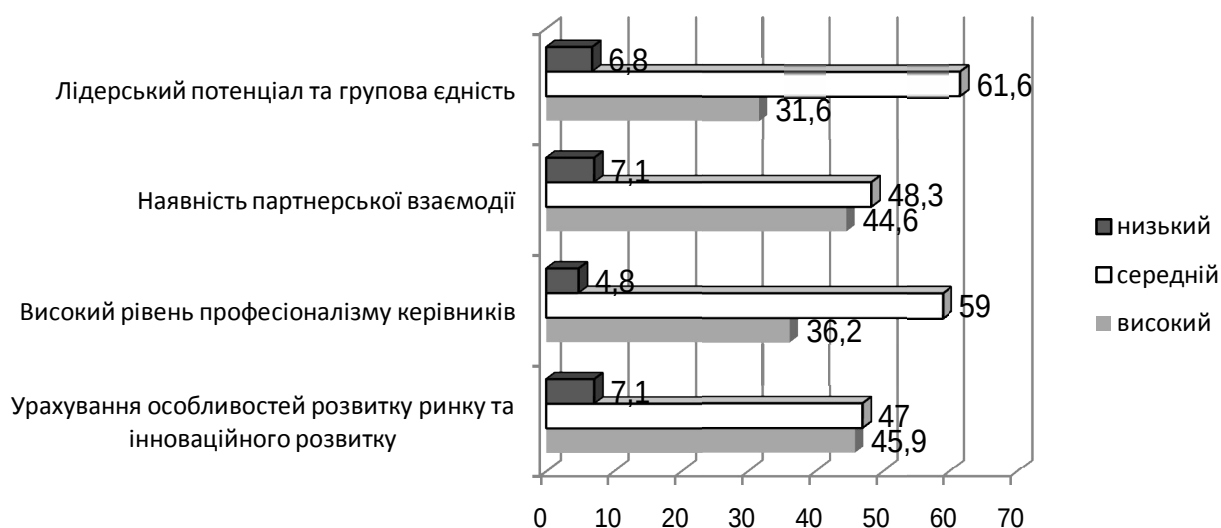


Рис. 1. Рівень розвитку складових конкурентоздатності освітніх організацій (у % від загальної кількості)

Отже, результати дослідження показали, що за всіма показниками переважає високий рівень розвитку складових конкурентоздатності освітніх організацій. Разом із тим, слід відмітити певні відмінності у ступені розвитку досліджених складових конкурентоздатності. Так, найменший відсоток респондентів на високому рівні оцінили таку складову, як «лідерський потенціал та групова єдність» (31,6 %), та «високий рівень професіоналізму керівників організації» (36,2 %). Значно вищі показники отримали такі структурні компоненти, як «урахування особливостей розвитку ринку та забезпечення інноваційного розвитку організації» та «наявність партнерської взаємодії керівників та персоналу в організації» (45,9 % та 44,6 % відповідно). Тобто можна говорити про те, що серед складових конкурентоздатності працівники освітніх організацій нижче оцінюють ті, які стосуються управління організаціями.

Що стосується рівня розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в цілому, то дослідження показало, що 38,0 % опитаних вказали на високий рівень, 056,7 % – на середній, і лише 5,2 % – на низький рівень розвитку конкурентоздатності освітніх організацій (рис. 2).

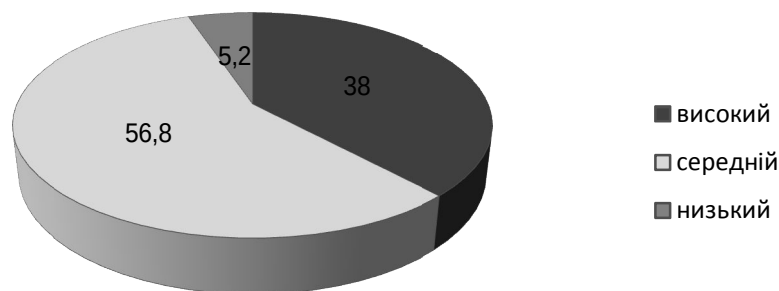


Рис. 2. Рівень розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в цілому (у % від загальної кількості)

Отже, на першому етапі дослідження показало, що, *по-перше*, існує проблема недостатнього розвитку загального показника конкурентоздатності освітніх організацій, а, *по-друге*, низька оцінка складових конкурентоздатності, що стосуються управлінської діяльності освітніх організацій.

На другому етапі нашого дослідження нами був проаналізований кореляційний зв'язок між рівнем розвитку організаційної культури та рівнем розвитку конкурентоздатності. Дані табл. 1 показують, що існує статистично значущий кореляційний зв'язок між рівнем розвитку індексу організаційної культури та всіма складовими конкурентоздатності: урахування особливостей розвитку ринку та інноваційного розвитку ($r=0,179$; $p<0,01$), високий рівень професіоналізму керівників ($r=0,253$; $p<0,001$), наявність партнерської взаємодії ($r=0,336$; $p<0,001$), лідерський потенціал та групова єдність ($r=0,209$; $p<0,001$). Тобто зі збільшенням рівня розвитку складових конкурентоздатності освітніх організацій збільшується рівень розвитку їх організаційної культури.

Таблиця 1

Зв'язок між рівнем розвитку організаційної культури та складовими конкурентоздатності освітніх організацій (коефіцієнт кореляції (r_s))

Складові конкурентоздатності	Складові організаційної культури				
	Індекс ОК	Робота	Комунікації	Управління	Мотивація та мораль
Урахування особливостей розвитку ринку та інноваційного розвитку	,179**	,138**	,172**	,125*	,190***
Високий рівень професіоналізму керівників	,253***	,183**	,224***	,192***	,279***
Наявність партнерської взаємодії	,336***	,234***	,299***	,269***	,365***
Лідерський потенціал та групова єдність	,209***	,183**	,174**	,135*	,233***

*** $p<0,001$; ** $p<0,01$; * $p<0,05$

Щодо загального показника конкурентоздатності освітніх організацій, то тут аналіз отриманих даних показав (табл. 2) наявність статистично значущого кореляційного зв'язку між рівнем розвитку організаційної

культури в цілому та рівнем розвитку конкурентоздатності освітніх організацій ($r=0,285$; $p<0,001$), а також між окремими складовими організаційної культури та конкурентоздатністю освітніх організацій: складова «робота» ($r=0,210$; $p<0,001$), «комунікації» ($r=0,254$; $p<0,001$), «управління» ($r=0,215$; $p<0,001$), «мотивація та мораль» ($r=0,311$; $p<0,001$).

Таблиця 2

Зв'язок між рівнем розвитку організаційної культури та конкурентоздатністю освітніх організацій (коефіцієнт кореляції (r_s))

	Складові організаційної культури				
	Індекс ОК	Робота	Комунікації	Управління	Мотивація та мораль
Конкурентоздатність організацій	,285***	,210***	,254***	,215***	,311***

*** $p<0,001$; ** $p<0,01$; * $p<0,05$

У табл. 3 ми можемо побачити дані у процентах, що стосуються зв'язку між рівнем розвитку організаційної культури в цілому та рівнем розвитку конкурентоздатності освітніх організацій, отримані за методом спряжених таблиць. Так, 56,7 % опитаних працівників освітніх організацій, які оцінили рівень конкурентоздатності своєї організації на високому рівні, оцінили рівень організаційного розвитку як дуже високий. Разом із тим, одна третина респондентів (33,3%) оцінили рівень конкурентоздатності на низькому рівні, а рівень організаційної культури на середньому.

Таблиця 3

Зв'язок між рівнем розвитку організаційної культури та конкурентоздатністю освітніх організацій (у % від загальної кількості)***

Рівень організаційної культури	Рівні конкурентоздатності		
	низький	середній	високий
середній	33,3	66,7	0,0
високий	6,3	75,0	18,8
дуже високий	3,3	40,0	56,7

*** $p<0,001$

Висновки. Аналіз конкурентоздатності освітніх організацій у контексті їх організаційного розвитку дозволив зробити наступні висновки:

1. Існує проблема недостатнього розвитку загального показника конкурентоздатності освітніх організацій;

2. Спостерігається низька оцінка складових конкурентоздатності, що стосуються управлінської діяльності освітніх організацій;

3. Зі збільшенням рівня розвитку складових конкурентоздатності освітніх організацій (урахування особливостей розвитку ринку та інноваційного розвитку, високий рівень професіоналізму керівників, наявність партнерської взаємодії, лідерський потенціал та групова єдність) збільшується рівень розвитку їх організаційної культури в цілому та за окремими показниками (робота, управління, комунікації, мотивація та мораль).

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці спеціальної технології психологічної підготовки менеджерів та персоналу організацій до підвищення конкурентоздатності освітніх організацій у контексті організаційної культури.

Список використаних джерел

1. Виханский О.С. Стратегическое управление / О.С. Виханский. – М. : Экономист, 2006. – 296 с.
2. Калужнов Н.В. Корпоративная культура как фактор повышения конкурентоспособности организации : автореф. дис... канд. соц. наук : 22.00.04. / Калужнов Никита Васильевич. – Иркутск, 2007. – 21 с.
3. Карамушка Л.М. Особливості підприємницької поведінки персоналу освітніх організацій та її взаємозв'язок з організаційним розвитком / Л.М. Карамушка, О.В. Креденцер, О.С. Ковальчук, К.А. Пенцак // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.- Алчевськ : ДонДТУ, 2014. – Т. 1. – Вип. 40. – С. 3–9.
4. Карамушка Л.М. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія / Л.М. Карамушка, О.А. Філь. – К. : Фірма „ІНКОС”, 2007. – 268 с.
5. Корсакевич В.В. Теоретична модель розвитку конкурентоздатності викладацького персоналу ВНЗ приватної форми власності / В.В. Корсакевич // Психологія організаційного розвитку сучасних організацій у сфері освіти, промисловості та бізнесу : тези VIII Міжнародної конференції з організаційної та економічної психології (4–6 жовтня 2012 року, м. Алчевськ) / за наук. ред. С.Д. Максименка Л. М. Карамушки. – К.-Алчевськ : ДонДТУ ; Центр планування кар'єри, 2012. – С. 23–24.
6. Кравченко В.О. Оцінка впливу організаційної культури на ефективність та конкурентоспроможність підприємства / В.О. Кравченко, В.Г. Никифорова // БІЗНЕСІНФОРМ. – 2012. – № 10. – С. 260–263.

7. Кравченко К.В. Управління конкурентоспроможністю вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / К.В. Кравченко. – Режим доступу : http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN15/11kkvvzn.pdf.
8. Ладанов И.А. Социокультура организации / И.А. Ладанов // Организационное поведение : [хрестоматия] / [ред.-сост. Райгородский Д.Я.]. – Самара : ИД «Бахрах-М», 2006. – С. 120–168.
9. Періг О. Організаційна культура сучасного підприємства як чинник підвищення його конкурентоспроможності / О. Періг [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kerivnyk.info/2012/03/perig.html>
10. Розанова В.А. Психологические парадоксы в управлении / А.В. Розанова. – М. : Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1997. – С. 65.
11. Тарасюк В. Д. Элементы и факторы формирования организационной культуры предприятия / В.Д. Тарасюк // Ученые записки ТНУ. Серия: Экономика и управление. – 2009. – Т. 22 (61). – № 2. – С. 333–340.
12. Фатхутдинов Р.А. Управление конкурентоспособностью вуза / Р.А. Фатхутдинов // Высш. образование в России. – 2006. – № 9. – С. 37–38.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Vihanskij O.S. Strategicheskoe upravlenie / O.S. Vihanskij. – М. : Jekonomist, 2006. – 296 s.
2. Kaljuzhnov N.V. Korporativnaja kul'tura kak faktor povyshenija konkurentosposobnosti organizacii : avtoref. dis... kand. soc. nauk: 22.00.04 / Kaljuzhnov Nikita Vasil'evich. – Irkutsk., 2007. – 21 s.
3. Karamushka L.M. Osoblivosti pidprijemnic'koji povedinki personalu osvithnih organizacij ta jiji vzajemov'jazok z organizacijnim rozvitkom / L.M. Karamushka, O.V. Kredencer, O.S. Koval'chuk, K.A. Pencak // Aktual'ni problemi psihologiji: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologii imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K.-Alchevs'k : DonDTU, 2014. – Т. 1. – Vip. 40. – С. 3–9.
4. Karamushka L.M. Formuvannja konkurentnozdatnoï upravlins'koï komandi (na materiali dijal'nosti osvithnih organizacij) : monografija / L.M. Karamushka, O.A. Fil'. – K. : Firma „INKOS”, 2007. – 268 s.
5. Korsakevich V.V. Teoretichna model' rozvitku konkurentozdatnosti vkladac'kogo personalu VNZ privatnoji formi vlasnosti / V.V. Korsakevich // Psihologija organizacijnogo rozvitku suchasnih organizacij u sferi osviti, promislivosti ta biznesu : tezi VIII Mizhnarodnoji konferenciji z organizacijnoji ta ekonomichnoji psihologiji (4–6 zhovtnja 2012 roku, m. Alchevs'k) / za nauk. red. S.D. Maksimenka L.M. Karamushki. – K.-Alchevs'k : DonGTU ; Centr planuvannja kar'eri, 2012. – S. 23–24.
6. Kravchenko V.O. Ocinka vplivu organizacijnoï kul'turi na efektivnist' ta konkurentospromozhnist' pidpriemstva / V.O. Kravchenko, V.G. Nikiforenko // BIZNESINFORM. – 2012. – № 10. – S. 260–263.
7. Kravchenko K.V. Upravlinnja konkurentospromozhnistju vishhogo navchal'nogo zakladu [Elektronnij resurs] / K.V. Kravchenko. – Rezhim dostupu : http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN15/11kkvvzn.pdf.
8. Ладанов И.А. Социокультура организации / И.А. Ладанов // Организационное поведение : [хрестоматия] / [ред.-сост. Райгородский Д.Я.]. – Самара : ИД «Бахрах-М», 2006. – С. 120–168.
9. Perig O. Organizacijna kul'tura suchasnogo pidpriemstva jak chinnik pidvishennja jogo konkurentospromozhnosti / O. Perig / [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://kerivnyk.info/2012/03/perig.html>
10. Rozanova V.A. Psihologicheskie paradoksy v upravlenii / A.V. Rozanova. – М. : Biznes-shkola «Intel-Sintez», 1997. – S. 65.
11. Tarasjuk V. D. Jelementy i faktory formirovanija organizacionnoj kul'tury predprijatija / V.D. Tarasjuk // Uchenye zapiski TNU. Serija: Jekonomika i upravlenie. – 2009. – Т. 22 (61). – № 2. – S. 333–340.
12. Fathutdinov R.A. Upravlenie konkurentosposobnost'ju vuza / R.A. Fathutdinov // Vyssh. obrazovanie v Rossii. – 2006. – № 9. – S. 37–38.

Pentsak, K.A. Analysis of educational organizations' competitiveness in the context of their organizational culture development. The article presents the results of empirical research of educational organizations' competitiveness in the context of organizational development. The author analyzes the overall levels of educational institutions' competitiveness as well as the levels of some of its components. The overall levels of educational organizations' competitiveness and the levels of some of its components, in particular those relevant to educational institutions management, were found to be quite low. The levels of educational organizations' culture were shown to have statistically significant correlations with the levels of educational organizations' competitiveness. It was found that an increase in the levels of the components of educational organizations' competitiveness (market-based management, innovations, managers' professionalism, leadership potential, partnership, and group unity) increased the overall levels of organizational culture as well as the levels of its components (work, management, communication, motivation, and ethics).

Keywords: competitiveness, educational organizations, organizational development, level of educational organizations' competitiveness.

Відомості про автора

Пенцак Карина Анатоліївна, молодший науковий співробітник лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна.

Pentsak, Karina Anatoliivna, junior researcher, Laboratory of Organizational Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: uaoppp@online.ua

ПОЕТАПНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ВИБОРУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МІСЦЯ РОБОТИ

Станіславська М.В. Поетапна модель процесу індивідуального психологічного консультування особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи. У статті представлено узагальнену поетапну модель процесу індивідуального психологічного консультування особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи. Розкрито поняття психологічного консультування у контексті теми дослідження. Проаналізовано особливості наступних складових етапів даної консультативної моделі: 1) підготовчий етап; 2) етап налаштування; 3) початок інтерв'ю; 4) діагностичний етап; 5) рекомендаційний етап або корекційний вплив; 6) контрольний етап. Обґрунтовано такі критерії оцінки результативності консультативного процесу при виборі особистістю організаційної культури майбутнього місця роботи як наявність позитивних зрушень у житті клієнта, суб'єктивне задоволення клієнта або точка зору психолога-консультанта.

Ключові слова: індивідуальне психологічне консультування; процес індивідуального психологічного консультування; вибір організаційної культури майбутнього місця роботи; ефективність індивідуального психологічного консультування; критерії ефективності індивідуального психологічного консультування; обмеженість поетапної моделі психологічного консультування; перевага поетапної моделі психологічного консультування.

Станиславская М.В. Поэтапная модель процесса индивидуального психологического консультирования личности как субъекта выбора организационной культуры будущего места работы. В статье представлена обобщенная поэтапная модель процесса индивидуального психологического консультирования личности как субъекта выбора организационной культуры будущего места работы. Раскрыто понятие психологического консультирования в контексте темы исследования. Проанализированы особенности следующих составляющих этапов консультативной модели: 1) подготовительный этап; 2) этап настройки; 3) начало интервью; 4) диагностический этап; 5) рекомендательный этап или коррекционное влияние; 6) контрольный этап. Обоснованы такие критерии оценки результативности консультационного процесса при выборе личностью организационной культуры будущего места работы, как наличие положительных сдвигов в жизни клиента, субъективное удовлетворение клиента или точка зрения психолога-консультанта.

Ключевые слова: индивидуальное психологическое консультирование; процесс индивидуального психологического консультирования; выбор организационной культуры будущего места работы; эффективность индивидуального психологического консультирования; критерии эффективности индивидуального психологического консультирования; ограниченность поэтапной модели психологического консультирования; преимущество поэтапной модели психологического консультирования.

Постановка проблеми. Актуальність досліджуваної теми зумовлена складною політичною ситуацією у нашій державі. Зазвичай людина у важкі часи потребує особливої психологічної консультативної допомоги не лише в питаннях, що пов'язані, наприклад, з подоланням стресу, викликаним економічною нестабільністю або загрозою воєнних дій на рідній землі. Психологічна допомога буде досить корисна й у професійних питаннях особистості.

Необхідно також звернути увагу, що український ринок праці ще кілька років тому, після економічної кризи 2008 року, значно переформатувався з панування особистості на диктатуру роботодавця. Людина, шукаючи майбутнє місце роботи, частіше усвідомлює, що зараз здебільшого обирає не вона, а представники організацій, які висувують нові вимоги до потенційного співробітника, все частіше роблячи акцент на відповідності існуючій організаційній культурі. Психологічна допомога у період вибору організаційної культури здатна зробити такий вибір успішним як для особистості, так і, відповідно, для її майбутнього роботодавця, що отримує надійного співробітника. Про актуальність психологічної консультативної допомоги саме при здійсненні вибору також наголошувала українська дослідниця В. Вінс [2].

Дослідження виконано у рамках комплексної НДТ лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури» (2013–2015 рр.; державний реєстраційний номер №0113U002096; науковий керівник – член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор Л.М. Карамушка).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних зарубіжних та вітчизняних досліджень і публікацій показує, що дослідники розглядають особливості процесу психологічного консультування у рамках психолого-управлінського консультування (Л. Карамушка [8]), у контексті державно-управлінської діяльності (В. Гурієвська [3]), з точки зору узагальненого практичного досвіду (О. Бадхен та А. Родіна [6], П. Грент [9], І. Малкіна-Пих [5], Р. Немов [7] та інші). При цьому під психологічним консультуванням зазвичай розуміють процес надання психологічної допомоги психічно здоровій людині для досягнення нею цілей особистісного або професійного розвитку [5–9].

Водночас питання особливостей поетапної моделі процесу індивідуального психологічного консультування особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи, попри всю його актуальність, не було предметом спеціального формульованого дослідження.

Мета статті: представлення особливостей поетапної моделі процесу індивідуального психологічного консультування особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У контексті теми дослідження *психологічне консультування* доцільно розглядати, на наш погляд, як *спеціально організований процес взаємодії психолога з особистістю, що обирає організаційну культуру майбутнього місця роботи*. Отже, у нашому випадку психологічне консультування – це допомога, що сприяє усвідомленню особистістю ступеня задоволення актуальних базових потреб та соціально-психологічних установок у мотиваційно-потребовій сфері з метою розуміння власних прагнень та подальшого вибору організаційної культури майбутнього місця роботи.

За *формою проведення* наше психологічне консультування було індивідуальним, за *видом* – діловим. *Методом* психологічного консультування було інтерв'ю. *Предметом взаємодії* виступав внутрішній світ клієнта: основні потреби та установки особистості, її уявлення про організаційну культуру майбутнього місця роботи.

Передбачався вплив на особистість за допомогою прийомів, що розкривали актуальні й потенційні можливості та прагнення клієнта. Індивідуальне психологічне консультування також дозволило психологу контролювати процес консультування в залежності від темпу клієнта та реакції особистості на деякі елементи прийомів консультування. Зокрема необхідно зазначити, що наше психологічне консультування базувалось на теоретичних і практичних дослідженнях не лише у сфері організаційної та консультативної психології, а також використовувались положення й інших дисциплін – менеджменту, філософії, коучингу тощо.

Аналіз психологічної літератури показує, що процес консультування зазвичай має чітку послідовність етапів, кожен з яких логічно продовжує попередній. Подальша ефективність консультативної взаємодії досить сильно залежить від дотримання цих етапів. На основі описаної у літературі [5–9] поетапної моделі процесу консультативного інтерв'ю нами уточнено *процес індивідуального психологічного консультування особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи*: 1) підготовчий етап; 2) етап налаштування; 3) початок інтерв'ю; 4) діагностичний етап; 5) рекомендаційний етап або корекційний вплив; 6) контрольний етап. Розглянемо кожен з виділених етапів докладніше.

Під час *підготовчого етапу* відбувається отримання запиту від клієнта та подальше прийняття рішення психологом про необхідність проведення індивідуального психологічного консультування особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи.

Зокрема, психолог клієнту пропонував пройти тестування для дослідження особистісних характеристик (ступінь задоволеності базових потреб особистості та пари соціально-психологічних установок у мотиваційно-потребовій сфері) і психологічних особливостей організаційної культури майбутнього місця роботи за допомогою нашого комплексу стандартизованих методик [4]. Результати такого тестування дещо спрощують роботу психолога на певному етапі безпосередньо під час процесу індивідуального психологічного консультування. Але проходження тестування до початку консультування потребує витрачання додаткового часу в особистості та може викликати негативні емоції, особливо якщо клієнт не має яскраво вираженої позитивної мотивації на індивідуальне психологічне консультування. Саме тому заповнення опитувальників клієнтом психолог-консультант лише вітає, а не наполягає. Також в окремих випадках клієнт погоджувався опрацювати лише половину комплексу методик, тобто обирає заповнення тестів, направлених лише на вивчення особистісних характеристик або лише на психологічні особливості організаційної культури майбутнього місця роботи.

Цей етап направлений і на можливе заочне знайомство з особистістю на основі його професійного резюме (отриманого, наприклад, електронною поштою або презентоване у соціальних Інтернет-мережах), результатів тестування, якщо клієнт заповнював пропонувані консультантом-психологом опитувальники. Нарешті, проводиться коротка бесіда (зазвичай телефонна) з визначенням дати психологічного консультування. Під час такої бесіди у нашому дослідженні клієнти з'ясували для себе деякі деталі консультативної допомоги: стиль одягу, наявність необхідних документів, протяжність інтерв'ю у часі, які питання будуть ставитись, чи необхідно певним чином до консультування підготуватись тощо.

На *етапі налаштування* психолог-консультант особисто зустрічає клієнта, знайомиться з ним і налаштовується на спільну роботу, ставлячи питання на кшталт про погоду на вулиці або уточнюючи транспортні пригоди по дорозі до місця консультації тощо. Також на консультацію налаштовується й клієнт. Психолог за необхідності показує, де можна роздягтись та залишити верхній одяг, запрошує до приміщення, де відбуватиметься психологічне консультування.

Початок інтерв'ю може розпочинатись зі слів психолога:

– Давайте розпочнемо нашу консультаційну бесіду...

– Як краще до Вас звертатись: на ім'я чи на ім'я та по батькові?

Вислухавши відповідь, психолог стисло розповідає що таке індивідуальне психологічне консультування, у якій формі воно буде проводитись та яких результатів можна досягти. Особливо наголошуються етичні принципи, яких необхідно дотримуватись. Головне завдання цього етапу – встановлення контакту та довірчих відносин з клієнтом. В окремих випадках особистість може сформулювати свої очікування, бажання та наміри від зустрічі з психологом.

Діагностичний етап інтерв'ю передбачає прояснення, уточнення запиту індивідуального психологічного консультування. Цей етап може проходити у формі розповіді клієнта про себе у контексті особливостей визначеного запиту. Завданням психолога-консультанта є направлення бесіди у визначені запитом рамки та озвучення уточнюючих питань.

Під час діагностичного етапу доцільно формувати адекватні уявлення (у разі їх відсутності в особистості) про феномен організаційної культури майбутнього місця роботи з точки зору сучасних теоретичних та практичних знань. Указаний етап може містити цикл наступних відкритих запитань, що спрямовані на уточнення прагнень (потреб, установок) особистості до організаційної культури майбутнього місця роботи або її певних елементів. Наприклад, наступні:

- Чому Ви зараз обираєте нове місце роботи? Це Ваше власне рішення чи керівництва організації?
- Як Ви можете охарактеризувати організаційну культуру попереднього місця роботи? Що Вам подобалось в ній (організаційній культурі)? Що Ви бажали б змінити?
- Чи можете Ви зараз уявити організаційну культуру, у якій Вам було б найбільш комфортно працювати?
- Які критерії Ви використовуєте при виборі організаційної культури майбутнього місця роботи? Чи можете Ви їх проранжувати (свої критерії)? Що Ви розумієте під ... (повторюється певний критерій)?
- Що Вам особисто може дати нова організаційна культура?

Якщо клієнт небагатослівний в силу особистих причин (наприклад, може бути втомленим чи бути не достатньо мотивованим на консультування тощо), психолог може використовувати подібні закриті питання:

- Розташування офісу, особистість керівника, сфера діяльності організації, її розмір, колектив, рівень заробітної плати, безпосередні функціональні обов'язки... (називається перелік факторів, що можуть мати значення для особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи) для Вас мають значення? Що більш важливе з даного переліку? Чи можете Ви проранжувати обрані критерії?

Також консультативну бесіду можна повести іншим шляхом та ставити такі питання:

- Чи є у Вас досвід роботи в організації з неприйнятною для Вас організаційною культурою? Що саме Вам було неприємним?
- Які пропозиції роботодавців Ви залишаєте поза своєю увагою? Чому?
- Чи зможете Ви особисто змінити організаційну культуру, основні елементи якої будуть для Вас неприйнятними?

При цьому психологу доцільно враховувати специфіку індивідуального консультування та диференційовано підходити до озвучення деяких питань. Як, наприклад, про можливу зміну організаційної культури. Таке питання буде актуально для особистості, що шукає роботу з керівною посадою та/або яскравими лідерськими якостями, але недоречним для молоді особистості, що взагалі не має досвіду роботи та шукає певну низову посаду.

Тут також необхідно зазначити, що розпитування клієнта у рамках уточнення запиту може виявити реальний, але прихований особистістю, запит. У такому випадку психолог-консультант має разом з клієнтом трансформувати попередній запит та працювати надалі за ним.

Рекомендаційний етап або **корекційний вплив** логічно продовжує діагностичний. Під час цього етапу психолог-консультант разом із клієнтом визначає практичні рекомендації для вирішення його проблеми – адекватного вибору організаційної культури майбутнього місця роботи. По суті, це вирішення питання:

- Що та яким чином необхідно зробити клієнту для адекватного вибору організаційної культури майбутнього місця роботи?

Також на цьому етапі корисною для особистості може бути так звана «екологічна перевірка», яку психолог-консультант може зробити у вигляді наступних питань:

- Ким Ви бачите себе через кілька років? Як Ви плануєте цього досягти? Що Вам для цього потрібно? Яка організаційна культура (чи її складові елементи) буде сприяти досягненню Ваших цілей?

Наведемо *приклад* – уривок з консультації, що відображає згаданий етап.

Психолог-консультант (П.): На початку нашої бесіди ви говорили про те, що Вам важко знайти роботу... /перефразування/ Але Ви обмовились, що буває так: Вас запрошують на наступний етап співбесіди, а Ви перебуваєте у відрядженні. /конфронтація/ Як Ви думаєте, Ви щось можете зробити в даній ситуації? /відкрите запитання/

Клієнт (К.) – PR-менеджер, чоловік, 48 років: ...(ім'я консультанта), а що я можу зробити? Не кидати ж роботу та не сідати на літак!

П.: Це єдине, що Вам спадає на думку? /конфронтація, відкрите запитання/

К.: Мабуть, що так. Хоча ні – можна відмовитись від додаткового доходу та не їхати у відрядження.

П.: Вам зараз дуже необхідні гроші? /конфронтація, відкрите запитання/ Чи можете Ви на деякий час присвятити себе пошуку роботи? /конфронтація, відкрите запитання/ Виділити час, так би мовити, для інтерв'ю з потенційними роботодавцями, що будуть пропонувати Вам постійну роботу, а не на проект. /парадоксальна реакція/

К.: Ви думаєте, що мені все ж таки варто відмовитись на деякий час від відряджень?

П.: Це Вам вирішувати. /конфронтація/ Ваше бажання здійснити зміни – обрати підходящу Вам організаційну культуру майбутнього місця роботи, Ваша активність і щирість у сполученні з моїм бажанням допомогти Вам можуть стати надійною гарантією успішності. /підтримка/ Пригадайте, скільки дзвінків Ви отримували, коли останній раз були у відрядженні? /підтримка, відкрите запитання/ А передостанній? /підтримка, відкрите запитання/ Чи є зараз дійсно цікаві пропозиції, на які Ви могли б без вагань погодитись?.. /конфронтація, відкрите запитання/

О.: Так, зараз я отримав цікаві пропозиції. По одній з вакансій я вже поспілкувався з комерційним директором фірми, якщо все добре, то наступна й остання зустріч відбудеться із власником агентства.

К.: Як довго Ви маєте чекати від цієї компанії відповіді? /відкрите запитання/

О.: Мабуть, на тому тижні.

К.: Ви не впевнені? /конфронтація, відкрите запитання/

О.: Та ні, впевнений. Під час попередніх бесід в цій компанії рішення приймалось протягом тижня...

Хоча керівник нічого не сказав, а я не запитав.

К.: Ви часто покладаетесь на інтуїцію в таких випадках? /впливаюче узагальнення, відкрите запитання/

О.: Часто. Так... Тож я погоджувався на проект в іншому місті у той час як вирішувалось питання відносно моєї кандидатури, тому в разі необхідності додаткової зустрічі не міг на неї вчасно погодитись...

Завдання корекційного впливу реалізоване, тому що не лише у психолога-консультанта, але й у свідомості особистості побудувався своєрідний ланцюжок подій. Клієнт побачив свою ситуацію під іншим кутом зору. На даному прикладі добре видно, що чітких порад та рекомендацій не було («Це Вам вирішувати. Ви не впевнені?»), але завдяки використанню конфронтації клієнт замислився чого він хоче досягти: працювати час від часу чи обрати стабільну організацію з сильною культурою.

Нарешті, **контрольний етап** передбачає коротке узагальнення психологом-консультантом результатів психологічної взаємодії та націлений на завершення. Цей етап консультування присвячується домовленості про контроль та оцінку практичної реалізації отриманих особистістю практичних порад і рекомендацій. Тут же вирішується питання про те, як і коли психолог-консультант та клієнт надалі зможуть обговорювати додаткові питання, які можуть виникнути в процесі виконання вироблених рекомендацій. Особлива увага приділяється так званому «зворотному зв'язку», тобто питанню відповідності процесу індивідуального психологічного консультування очікуванням клієнта.

Зазвичай результати психологічного консультування особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи мають виключно індивідуальний характер в силу власної специфіки, тому що залежать безпосередньо від самої особистості, її позитивної мотивації до процесу психологічної допомоги та уявлень про феномен організаційної культури. При цьому на складність об'єктивної оцінки *ефективності* психологічного консультування звертали увагу як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники (зокрема, М. Бендюков [1], І. Малкіна-Пих [5] та ін.). Узагальнення результатів численних психологічних досліджень процесу індивідуального психологічного консультування показує, що *ефективність процесу можна оцінити за такими критеріями*, як:

- наявність позитивних зрушень у житті клієнта за межами психологічного консультування [5; 7];
- суб'єктивне задоволення клієнта [5; 7], що можна визначити також за показниками тестування [5; 7] або анкетування клієнта [1; 8];
- точка зору психолога-консультанта [5; 7].

У рамках нашого дослідження перший критерій зумовлено начебто лише адекватним вибором особистістю організаційної культури майбутнього місця роботи. Хоча на практиці виявлення такого вибору, зробленого особистістю, передбачає певну лонгітюдність дослідження. Так, особистість має успішно пройти не лише випробувальний термін в організації, щоб попередньо впевнитись у власному виборі організаційної культури, але й пропрацювати деякий час, аби найбільш повно зрозуміти наявну організаційну культуру та своє місце в ній. Таким чином, лише з часом особистість може усвідомити чи дійсно відповідав вибір організаційної культури майбутнього місця роботи її прагненням.

Визначення ефективності психологічного консультування за точкою зору психолога-консультанта нам здається не дуже вдалим, бо передбачає виключення з даного процесу клієнта, для якого подібний аналіз результатів психологічного консультування може сприяти, на наш погляд, подальшому особистісному росту. Отже, поділяючи думки дослідників [1; 8], пропонуємо визначення рівня задоволення від процесу психологічного консультування за допомогою анкетування клієнта після завершення сеансу. У контексті нашого дослідження можливе використання Шкали оцінки клієнтом особливостей консультативного процесу О. Щотки [8].

Обмеженість представленого процесу психологічного консультування особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи, на наш погляд, може полягати у знеособленні, коли існуючий виключно індивідуальний підхід консультанта до процесу психологічної допомоги особистості вимушено узагальнюється. Проте водночас це також є і *перевагою* описаної поетапної моделі – узагальнене подання дозволяє сформулювати основні тенденції консультативного процесу особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи.

Висновки. Апробація представленої поетапної моделі процесу індивідуального психологічного консультування особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи показала доцільність її використання при підготовці до консультації.

Перспективи подальших досліджень полягають у лонгітюдному вивченні ефективності психологічного консультування особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи.

Список використаних джерел

1. Бендюков М. А. Исследование эффективности индивидуального психологического профконсультирования безработных в службе занятости / М. А. Бендюков // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №81. – С. 198–208.
2. Вінс В. А. Екзистенційний вибір особистості в практичній діяльності психолога-консультанта / В. А. Вінс // Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2012. – Вип. 9. – С. 157–164.
3. Гурієвська В. М. Системний підхід у психологічному консультуванні в процесі визначення проблем у контексті державно-управлінської діяльності / В. М. Гурієвська // Демократичне врядування: наука, освіта, практика : матеріали наук.-практ. конф. за міжнар. участю, Київ, 29 трав. 2009 р. : у 4 т. – К. : НАДУ, 2009. – Т. 2. – С. 224–227.
4. Карамушка Л. М. Комплекс методик для дослідження особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи / Л. М. Карамушка, М. В. Станіславська // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2011. – Вип. 33. – С. 61–66.
5. Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2010. – 848 с.
6. Мастерство психологического консультирования / под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родиной. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
7. Немов Р. С. Основы психологического консультирования : [учеб. для педвузов] / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 394 с.
8. Основи психолого-управлінського консультування : [навч. посіб.] / Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, М. В. Войтович та ін. ; за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : МАУП, 2002. – 136 с.
9. Business Psychology in Practice : [edited by P. Grant]. – London : Athenaeum Press Ltd, Gateshead, Tyne & Wear, 2006. – 398 p.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bendjukov M. A. Issledovanie jeffektivnosti individual'nogo psihologicheskogo profkonsul'tirovanija bezrabotnyh v sluzhbe zanjatosti / M. A. Bendjukov // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. – 2008. – №81. – S. 198–208.
2. Vins V. A. Ekzistencijnij vibir osobistosti v praktichnij dijal'nosti psihologa-konsul'tanta / V. A. Vins // Mizhнародnij naukovij forum : sociologija, psihologija, pedagogika, menedzhment. – 2012. – Vip. 9. – S. 157–164.
3. Gurijev's'ka V. M. Sistemnij pidhid u psihologichnomu konsul'tuvanni v procesi viznachennja problem u konteksti derzhavno-upravlins'kogo dijal'nosti / V. M. Gurijev's'ka // Demokratiche v'rjaduvannja: nauka, osvita, praktika : materialy nauk.-prakt. konf. za mizhnar. uchastju, Kiiv, 29 trav. 2009 r. : u 4 t. – K. : NADU, 2009. – T. 2. – S. 224–227.
4. Karamushka L. M. Kompleks metodik dlja doslidzhennja osobistosti jak sub'jekta vioru organizacijnoji kul'turi majbutn'ogo miscja roboti / L. M. Karamushka, M. V. Stanislavs'ka // Aktualni problemi psihologiji : zb. naukovih prac' Institutu psihologiji imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraini / [red. kol. : S. D. Maksimenko (gol. red.) ta in.]. T. I : Organizacijna psihologija. Social'na psihologija. Ekonomichna psihologija / za red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2011. – Vip. 33. – S. 61–66.
5. Malkina-Pyh I. G. Spravochnik prakticheskogo psihologa / I. G. Malkina-Pyh. – M. : Eksmo, 2010. – 848 s.
6. Masterstvo psihologicheskogo konsul'tirovanija / pod red. A. A. Badhena, A. M. Rodinoj. – SPb. : Rech', 2007. – 240 s.
7. Nemov R. S. Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovanija : [ucheb. dlja pdevuzov] / R. S. Nemov. – M. : Gumanit. izd. centr VLADOS, 1999. – 394 s.
8. Osnovi psihologo-upravlins'kogo konsul'tuvannja : [navch. posib.] / L. M. Karamushka, N. L. Kolomins'kij, M. V. Vojtovich ta in. ; za nauk. red. L. M. Karamushki. – K. : MAUP, 2002. – 136 s.
9. Business Psychology in Practice : [edited by P. Grant]. – London : Athenaeum Press Ltd, Gateshead, Tyne & Wear, 2006. – 398 p.

Stanislavska, M.V. A phased model of psychological counseling to individuals as choosers of organizational culture of the future workplace. The article deals with psychological assistance to individuals in their choosing of organizational culture of their future workplaces. Analyzing some recent foreign and Ukrainian research and publications dedicated to different aspects of psychological counseling the author notes that the distinctive features of a phased model of psychological counseling to individuals as choosers of organizational culture of their future places of work have not been a subject of special training experiments. The article considers the concepts of individual psychological counseling in relation to job-seekers' choice of organizational culture of the future workplace as well as discusses the phased model of psychological counseling to individuals as choosers of organizational culture of their future workplaces. The author insists on keeping the precise sequence of the counseling model phases that include: 1) the preparatory phase, 2) the adjustment phase, 3) the interview beginning phase, 4) the diagnostic phase, 5) the recommendation, or intervention phase, and 6) the verification phase. Recognizing the complexity of the objective assessment of counseling the author suggests some criteria for assessing the effectiveness of psychological counseling given to people in matters of organizational culture of the future workplace. Having analyzed the advantages and drawbacks of O.Schotka's Counseling Assessment Scale the author recommends it as a counseling effectiveness n assessment instrument.

Keywords: individual counseling, process of individual psychological counseling, choice of organizational culture of future workplace, effectiveness of individual psychological counseling, criteria for effective individual psychological counseling, drawbacks of step-by-step model of psychological counseling, advantages of step-by-step model of psychological counseling.

Відомості про автора

Станіславська Марія Валеріївна, аспірантка лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Stanislavska, Maria Valeriyvna, postgraduate student, Laboratory of Organizational Psychology, G. S. Kostyuk Institute of Psychology, Kyiv, Ukraine.

E-mail: maria_hr@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІЗ РІВНЕМ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Терещенко К.В. Особливості взаємозв'язку основних компонентів толерантності педагогічних працівників із рівнем організаційної культури закладів освіти. У статті обґрунтовано важливість розвитку компонентів толерантності педагогічних працівників як умови формування організаційної культури закладів освіти. Зроблено емпіричне дослідження рівнів розвитку компонентів толерантності педагогів та їх взаємозв'язку з індексом та складовими організаційної культури навчальних закладів. Найбільш вираженими виявилися етико-нормативний, ідентифікаційно-особистісний, когнітивний, афективний, діяльнісно-стильовий компоненти толерантності респондентів. Найменш розвинутими є потребово-мотиваційний, ціннісно-орієнтаційний та особистісно-смысловий компоненти толерантності педагогів. Найтісніший взаємозв'язок встановлено між етико-нормативним, діяльнісно-стильовим, особистісно-смысловим, когнітивним компонентами толерантності педагогічних працівників й індексом та складовими організаційної культури навчальних закладів.

Ключові слова: толерантність, компоненти толерантності, організаційна культура, індекс організаційної культури, складові організаційної культури, навчальні заклади.

Терещенко К.В. Особенности взаимосвязи основных компонентов толерантности педагогических работников с уровнем организационной культуры учреждений образования. В статье обоснована важность развития основных компонентов толерантности педагогических работников как условия формирования организационной культуры учреждений образования. Проведено эмпирическое исследование уровней развития компонентов толерантности педагогов и их взаимосвязи с индексом и составляющими организационной культуры учебных заведений. Наиболее выраженными оказались этико-нормативный, идентификационно-личностный, когнитивный, аффективный, деятельностно-стилевой компоненты толерантности респондентов. Наименее развитыми являются потребностно-мотивационный, ценностно-ориентационный и личностно-смысловой компоненты толерантности педагогов. Наиболее тесная взаимосвязь установлена между этико-нормативным, деятельностно-стилевым, личностно-смысловым, когнитивным компонентами толерантности педагогических работников и индексом и составляющими организационной культуры учебных заведений.

Ключевые слова: толерантность, компоненты толерантности, организационная культура, индекс организационной культуры, составляющие организационной культуры, учебные заведения.

Постановка проблеми. Виконуючи важливу суспільну роль, вітчизняні заклади освіти мають відповідати сучасним викликам. В умовах глобалізації й інтеграції в європейський освітній простір особливо актуальною є проблема розвитку організаційної культури закладів освіти відповідно до сучасних вимог. У науковій літературі усе більше уваги приділяється психологічним чинникам, які сприяють розвитку організаційної культури навчальних закладів. Значущою соціально-психологічною характеристикою персоналу, яка впливає на формування організаційної культури сучасних освітніх організацій, виступає толерантність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з літературними даними, оцінка параметрів та складових організаційної культури організацій різного типу знайшла своє відображення в роботах К. Камерона [4], І. Ладанова [8], Ч. Хенді [15], Г. Хофстеде [19], Е. Шейна [18] та ін. Особливості формування організаційної культури організацій різного типу, у тому числі закладів освіти, розглянуто у працях вітчизняних вчених О. Іщук [3], Л. Карамушки [5], А. Шевченко [17] та ін.

Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) виступає складним соціально-психологічним явищем. Зокрема, згідно з визначенням Г. Солдатової та Л. Шайгерової [13], толерантність – інтегральна характеристика індивіда, що визначає його здатність у проблемних та кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї нервово-психічної стійкості, успішної адаптації, недопущення конфронтації і розвитку позитивних взаємовідносин з собою та з навколишнім світом. Значення толерантності як соціально-психологічної характеристики особистості висвітлюють у своїх працях Г. Олпорт [9], Л. Орбан-Лембрик [10], Л. Почебут [12], А. Скок [14], Г. Солдатова та Л. Шайгерова [13].

Умови розвитку толерантності педагогічних працівників та студентської молоді розглядали вітчизняні дослідники О. Брюховецька [1], Л. Вишневецька [2], Л. Король [7], В. Полякова [11], В. Чопей [16] та ін. У попередніх дослідженнях ми аналізували взаємозв'язок між видами толерантності персоналу та рівнем організаційної культури освітніх організацій [6]. Разом із тим, проблема взаємозв'язку компонентів толерантності педагогів та складових організаційної культури сучасних навчальних закладів залишається недослідженою.

Мета статті полягає в оцінці взаємозв'язку між основними компонентами толерантності педагогічних працівників й індексом та складовими організаційної культури закладів освіти.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У ході дослідження компонентів толерантності персоналу освітніх організацій та їх взаємозв'язку з рівнем організаційної культури закладів освіти використовувалися такі опитувальники: а) індексу та основних складових організаційної культури – «Оцінка рівня організаційної культури» І. Ладанова [8]; б) для дослідження основних компонентів толерантності – «Види та компоненти толерантності-інтолерантності» Г. Бардієр [12]. За допомогою опитувальника «Види та компоненти толерантності-інтолерантності» Г. Бардієр визначено рівні розвитку таких компонентів толерантності педагогічних працівників: афективного, когнітивного, конативного, потребово-

мотиваційного, діяльнісно-стильового, етико-нормативного, ціннісно-орієнтаційного, особистісно-смыслового, ідентифікаційно-групового та ідентифікаційно-особистісного.

Дослідження проводилося у 2014 році на базі загальноосвітніх навчальних закладів Київської області. В опитуванні прийняло участь 306 педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів традиційного (42,5%) та інноваційного (57,5%) типу.

Дослідження здійснено в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури» (2013–2015 рр.; науковий керівник – член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор Л.М. Карамушка).

Насамперед у ході дослідження встановлено *рівні розвитку основних компонентів толерантності педагогічних працівників* (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні розвитку основних компонентів толерантності педагогічних працівників (%)

компоненти толерантності	низький рівень	середній рівень	високий рівень
афективний	2,9	24,3	72,8
когнітивний	2,1	21,0	76,9
конативний	1,8	62,5	35,7
потребово-мотиваційний	3,2	64,8	32,0
діяльнісно-стильовий	1,8	45,7	52,5
етико-нормативний	2,8	4,6	92,6
ціннісно-орієнтаційний	3,2	65,7	31,1
особистісно-смысловий	2,2	69,5	28,3
ідентифікаційно-груповий	4,0	55,8	40,2
ідентифікаційно-особистісний	2,8	19,3	77,9

Згідно з результатами дослідження, найбільш представлений на високому рівні розвитку *етико-нормативний* компонент толерантності педагогів, у якому толерантність виступає як етична норма. Зокрема, як видно з рис. 1, переважна більшість (92,6 %) респондентів характеризуються високим рівнем розвитку цього компонента.

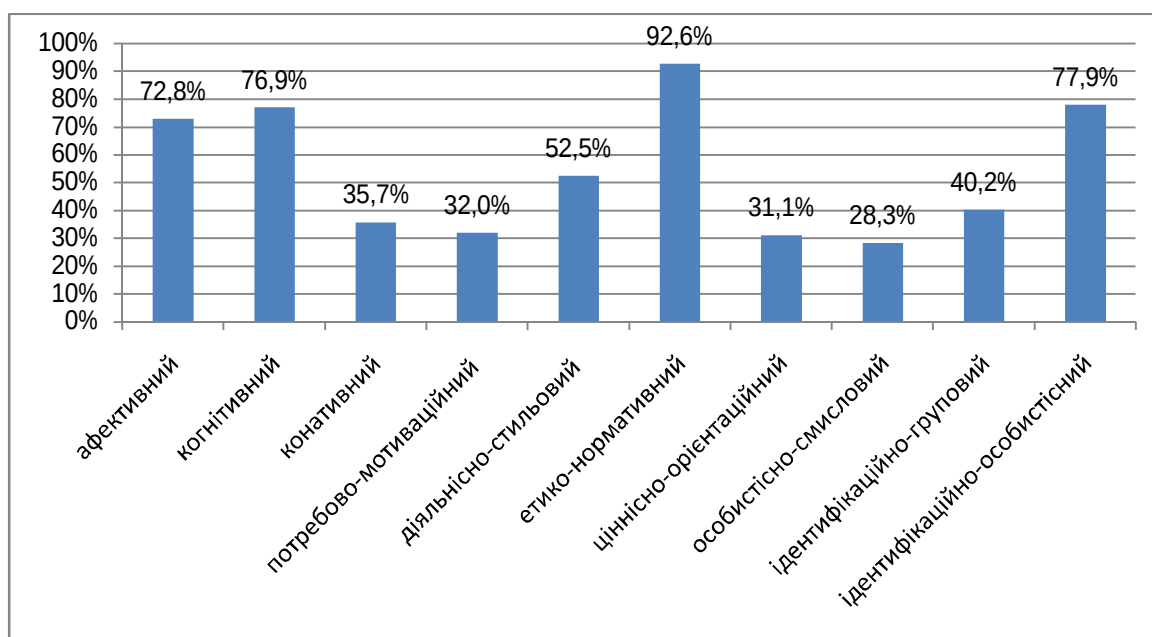


Рис. 1. Частка респондентів з високим рівнем вираженості основних компонентів толерантності

Дещо менш вираженим є *ідентифікаційно-особистісний* компонент толерантності педагогів, який, за визначенням Г. Бардієр, свідчить про те, що толерантність людини базується на її особистісній самоідентифікації, а також про ступінь сформованості спектру ідентичностей у сферах можливого прояву толерантності [12]. Вищезгаданий компонент представлений на високому рівні в 77,9 % опитаних працівників освітніх організацій.

За результатами опитування, високим рівнем розвитку *когнітивного* компонента характеризуються 76,9 % опитаних. Отже, більш ніж три чверті опитаних освітян виявляють прагнення пізнати та зрозуміти точку зору співрозмовника, відмінну від власної.

Як показали результати дослідження, понад дві третини респондентів (72,8 %) демонструють високорозвинений *афективний* компонент толерантності, тобто в їх толерантному ставленні до співрозмовника значною мірою присутні емоції і почуття.

Діяльнісно-стильовий компонент толерантності є високорозвинений у понад половини опитаних (52,5 %) та проявляється як сталий толерантний стиль поведінки у взаємодії з оточуючими.

Дещо менш розвинутим є *ідентифікаційно-груповий* компонент, який демонструє, згідно з визначенням Г. Бардієр [12], наскільки толерантність особи базується на її ідентифікації з близькою соціальною групою. Цей компонент представлений на високому рівні в 40,2 % опитаних педагогів.

Конативний компонент як готовність до взаємодії проявляється на високому рівні у понад третини респондентів (35,7%).

Найменш вираженими виявилися *потребово-мотиваційний*, *ціннісно-орієнтаційний* та *особистісно-смысловий* компоненти толерантності освітян. Дійсно, вищезгадані компоненти мають високий рівень прояву у менш ніж третини респондентів (відповідно в 32,0 %, 31,1 % та 28,3 % опитаних).

Отже, найбільш вираженими серед педагогічних працівників виявилися компоненти толерантності, що проявляються у структурі толерантності як етичні норми, спосіб самоідентифікації та пізнання, вияв емоцій та почуттів, стиль поведінки. У свою чергу, найменш розвинуті компоненти являють собою толерантність як прагнення до встановлення толерантних відносин, пріоритетну цінність та особистісний зміст.

Під час наступного етапу дослідження проаналізовано *взаємозв'язок між компонентами толерантності педагогів й індексом та складовими організаційної культури закладів освіти*.

Як видно з *табл. 2*, простежується прямий зв'язок когнітивного компонента толерантності педагогічних працівників з індексом організаційної культури в цілому ($p < 0,01$) та складовими організаційної культури «робота», «комунікації», «мотивація і мораль» ($p < 0,05$). Таким чином, прагнення працівників до пізнання та розуміння іншої людини здійснюють позитивний вплив на культуру освітніх організацій.

Таблиця 2

Взаємозв'язок між компонентами толерантності педагогічних працівників й індексом та складовими організаційної культури освітніх організацій (r)

компоненти толерантності	індекс організаційної культури	складові організаційної культури			
		робота	комунікації	управління	мотивація і мораль
афективний	0,120	0,057	0,107	0,069	0,094
когнітивний	0,173**	0,148*	0,125*	0,100	0,123*
конативний	0,153*	0,203**	0,128*	0,094	0,109
потребово-мотиваційний	0,145*	0,075	0,094	0,107	0,133*
діяльнісно-стильовий	0,241***	0,190**	0,229***	0,208**	0,208**
етико-нормативний	0,273***	0,212***	0,201**	0,178**	0,197**
ціннісно-орієнтаційний	0,100	0,092	0,107	0,061	0,048
особистісно-смысловий	0,186**	0,164**	0,188**	0,137*	0,134*
ідентифікаційно-груповий	0,074	0,029	0,041	0,008	0,071
ідентифікаційно-особистісний	0,111	0,082	0,057	0,008	0,101

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Дослідження встановило, що конативний компонент толерантності педагогів пов'язаний з індексом організаційної культури в цілому ($p < 0,05$) та складовими організаційної культури «робота», «комунікації» ($p < 0,05 - 0,01$). Отже, готовність педагогічних працівників до толерантної взаємодії сприяє розвитку організаційної культури закладу в цілому та вищезгаданих її складових.

Виявлено зв'язок потребово-мотиваційного компонента толерантності педагогічних працівників з індексом організаційної культури в цілому ($p < 0,05$) та складовою «мотивація і мораль» ($p < 0,05$).

Діяльнісно-стильовий компонент толерантності, у свою чергу, пов'язаний з індексом організаційної культури в цілому ($p < 0,001$) та такими складовими організаційної культури ($p < 0,01$): «робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль». Отримані дані свідчать про значний позитивний вплив толерантного стилю поведінки педагогів на культуру організації в цілому та окремі її складові.

Дослідженням встановлено наявність взаємозв'язку між етико-нормативним компонентом толерантності педагогів й індексом організаційної культури ($p < 0,001$) та складовими організаційної культури «робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль» ($p < 0,01 - 0,001$). Отже, чим більш розвинутими є етичні норми членів педагогічного колективу, пов'язані з толерантністю, тим краще організаційна культура закладу в усіх її проявах.

Крім того, значущий кореляційний зв'язок виявлено між особистісно-смысловим компонентом толерантності освітян й індексом організаційної культури ($p < 0,01$) та такими складовими організаційної культури ($p < 0,05 - 0,01$): «робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль». Тим самим, важливість

для людини встановлення толерантних відносин, коли толерантність виступає як особистісний смисл, сприяє позитивній атмосфері в організації.

Звертає на себе увагу відсутність зв'язку афективного, ціннісно-орієнтаційного, ідентифікаційно-групового та ідентифікаційно-особистісного компонентів толерантності педагогів з індексом та складовими організаційної культури закладів освіти.

Таким чином, найбільш тісний зв'язок встановлено між етико-нормативним, діяльнісно-стильовим, особистісно-смысловим, когнітивним компонентами толерантності педагогічних працівників, з одного боку, й індексом та складовими організаційної культури навчальних закладів, з іншого боку.

Висновки:

1. Найбільш вираженими виявилися компоненти толерантності педагогічних працівників, що проявляються у структурі толерантності як етичні норми, спосіб самоідентифікації та пізнання, вияв емоцій та почуттів, стиль поведінки.

2. Найменш розвинутими є компоненти толерантності педагогів, що проявляються у структурі толерантності як прагнення до встановлення толерантних відносин, толерантність як пріоритетна цінність та особистісний смисл.

3. Найтісніший зв'язок встановлено між етико-нормативним, діяльнісно-стильовим, особистісно-смысловим, когнітивним компонентами толерантності педагогічних працівників, з одного боку, й індексом та складовими організаційної культури навчальних закладів, з іншого боку. Розвиток цих компонентів толерантності педагогічних працівників сприятиме розвитку організаційної культури навчальних закладів у цілому.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі впливу соціально-психологічних, організаційно-професійних та соціально-демографічних чинників на рівень розвитку компонентів толерантності працівників освітніх організацій.

Список використаних джерел

1. Брюховецька О.В. Проблема професійної толерантності керівників освітніх організацій / О.В. Брюховецька // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України / [редкол. : О.Л. Ануфрієва та ін.]. – К., 2005. – Вип. 3 (16) / [голов. ред. В.В. Олійник]. – 2011. – С. 214–219.
2. Вишневецька Л. Особливості формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу / Л. Вишневецька // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2012. – Випуск LX. – С. 42–48.
3. Іщук О.В. Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник становлення професійної ідентичності студентів : автореф. ... канд. психологічних наук, спец. : 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія / О.В. Іщук. – К. : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2013. – 20 с.
4. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн / пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
5. Карамушка Л.М. Психологія організаційної культури (на матеріалі промислових підприємств) : [навч. посіб.] / Л.М. Карамушка, І.І. Сняданко. – К.-Львів : Край, 2010. – 212 с.
6. Карамушка Л.М. Особливості взаємозв'язку толерантності персоналу та складових і видів організаційної культури освітніх організацій / Л.М. Карамушка, К.В. Терещенко // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014. – С. 239–243.
7. Король Л.Д. Умови та фактори формування міжнаціональної толерантності в молоді / Л.Д. Король // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.-Алчевськ : ЛАДО, 2013. – Вип. 39. – С. 112–117.
8. Ладанов І.А. Социокультура организации / И.А. Ладанов // Организационное поведение : [хрестоматия] / [ред.-сост. Райгородский Д.Я.]. – Самара : ИД «Бахрах-М», 2006. – С. 120–168.
9. Олпорт Г. Толерантная личность / Г. Олпорт // Национальный психологический журнал. – 2011. – №2(6). – С. 155–159.
10. Орбан-Лембрик Л. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі / Л. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – 2008. – №4. – С. 73–85.
11. Полякова В.І. Соціально-психологічні проблеми розвитку гендерної толерантності педагогічних працівників / В.І. Полякова // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.-Алчевськ : ЛАДО, 2014. – Вип. 40. – С. 156–160.
12. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология : учебное пособие / Л.Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
13. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.
14. Скок А.Г. Стан вивчення змісту та основних компонентів толерантності в психології / А.Г. Скок // Актуальні проблеми психології. Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2005. – Част. 14. – С. 143–147.
15. Хэнди Ч. По ту сторону уверенности. О новом мире внутри и вокруг организаций / Ч. Хэнди. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с.
16. Чопей В.С. Толерантність як принцип і основа світоглядної парадигми сучасних студентів / В.С. Чопей // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2012. – № 3–4. – С. 41–49.
17. Шевченко А.М. Оцінка працівниками загальноосвітніх навчальних закладів традиційного та інноваційного типів рівня розвитку організаційної культури / А.М. Шевченко // Актуальні проблеми психології. Т. 1 : Соціальна психологія.

- Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2010. – Част. 25. – С. 86–92.
18. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / [пер. с англ.] ; под ред. В.А. Спивака / Э.Х. Шейн. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с.
19. Hofstede, G. Cultures and Organizations: Software of the Mind / G. Hofstede. – London : McGraw-Hill UK, 1991.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Brjuhovec'ka O.V. Problema profesijnoi tolerantnosti kerivnikov osvithnih organizacij / O.V. Brjuhovec'ka // Visnik pisljadicplomnoi osviti : zb. nauk. prac' / Un-t menedzh. osviti NAPN Ukraini / [redkol. : O.L. Anufrijeva ta in.]. – K., 2005. – Vip. 3 (16) / [golov. red. V.V. Olijnik]. – 2011. – S. 214–219.
2. Vishnevs'ka L. Osoblivosti formuvannja tolerantnih vidnosin studentiv u polikul'turnomu seredovishhi vishhogo navchal'nogo zakladu / L. Vishnevs'ka // Gumanizacija navchal'no-vihovnogo procesu. – 2012. – Vipusk LH. – S. 42–48.
3. Ishhuk O.V. Organizacijna kul'tura vishhogo navchal'nogo zakladu jak chinnik stanovlennja profesijnoi identichnosti studentiv : avtoref. ... kand. psihologichnih nauk, spec. : 19.00.10 – organizacijna psihologija; ekonomichna psihologija / O.V. Ishhuk. – K. : In-t psihologiji imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraini, 2013. – 20 s.
4. Kameron K. Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tury / K. Kameron, R. Kuinn / per. s angl. pod red. I. V. Andreevoj. – SPb. : Piter, 2001. – 320 s.
5. Karamushka L.M. Psihologija organizacijnoi kul'turi (na materiali promislovihi pidprijemstv) : [navch. posib.] / L.M. Karamushka, I.I. Snjadanko. – K.-L'viv : Kraj, 2010. – 212 s.
6. Karamushka L.M. Osoblivosti vzajemozv'jazku tolerantnosti personalu ta skladovih i vidiv organizacijnoi kul'turi osvithnih organizacij / L.M. Karamushka, K.V. Tereshhenko // III Vseukrajinskij psihologichnij kongres z mizhnarodnoju uchastju «Osobistist' u suchasnomu sviti». – K. : DP «Informacijno-analitichne agentstvo», 2014. – S. 239–243.
7. Korol' L.D. Umovi ta faktori formuvannja mizhnacional'noi tolerantnosti v molodi / L.D. Korol' // Aktual'ni problemi psihologiji : zb. naukovih prac' Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / [red. kol. : S.D. Maksimenko (gol. red.) ta in.]. – T. I : Organizacijna psihologija. Social'na psihologija. Ekonomichna psihologija / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K.-Alchevs'k : LADO, 2013. – Vip. 39. – S. 112–117.
8. Ladanov I.A. Sociokul'tura organizacii / I.A. Ladanov // Organizacionnoe povedenie : [hrestomatija] / [red.-sost. Rajgorodskij D.Ja.]. – Samara : ID «Bahrah-M», 2006. – S. 120–168.
9. Olport G. Tolerantnist' u suchasnomu sviti / G. Olport // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. – 2011. – №2(6). – S. 155–159.
10. Orban-Lembrik L. Tolerantnist' jak osnova adekvatnih vzajemih u polikul'turnomu cviti / L. Orban-Lembrik // Social'na psihologija. – 2008. – №4. – S. 73–85.
11. Poljakova V.I. Social'no-psihologichni problemi rozvitku gendernoi tolerantnosti pedagogichnih pracivnikov / V.I. Poljakova // Aktual'ni problemi psihologiji : zb. naukovih prac' Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / [red. kol. : S.D. Maksimenko (gol. red.) ta in.]. – T. I : Organizacijna psihologija. Social'na psihologija. Ekonomichna psihologija / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K.-Alchevs'k : LADO, 2014. – Vip. 40. – S. 156–160.
12. Pochebut L.G. Kross-kul'turnaja i jetnicheskaja psihologija : uchebnoe posobie / L.G. Pochebut. – SPb. : Piter, 2012. – 336 s.
13. Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti / pod red. G.U. Soldatovoj, L.A. Shajgerovoj. – M. : Smysl, 2008. – 172 s.
14. Skok A.G. Stan vivchennja zmistu ta osnovnih komponentiv tolerantnosti v psihologiji / A.G. Skok // Aktual'ni problemi psihologii. T. 1 : Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2005. – Chast. 14. – S. 143–147.
15. Hjendi Ch. Po tu storonu uverenosti. O novom mire vnuti i vokrug organizacij / Ch. Hjendi. – SPb. : Piter, 2002. – 224 s.
16. Chocej V.S. Tolerantnist' jak princip i osnova svitogljadnoi paradigmi suchasnih studentiv / V.S. Chocej // Social'na robota v Ukraini: teorija i praktika. – 2012. – № 3-4. – S. 41–49.
17. Shevchenko A.M. Ocinka pracivnikami zagal'noosvithnih navchal'nih zakladiv tradicijnogo ta innovacijnogo tipiv rivnja rozvitku organizacijnoi kul'turi / A.M. Shevchenko // Aktual'ni problemi psihologiji. T. 1 : Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2010. – Chast. 25. – S. 86–92.
18. Shejn Je.H. Organizacionnaja kul'tura i liderstvo / [per. s angl.] ; pod red. V.A. Spivaka / Je.H. Shejn. – SPb. : Piter, 2002. – 336 s.
19. Hofstede, G. Cultures and Organizations: Software of the Mind / G. Hofstede. – London : McGraw-Hill UK, 1991.

Tereshchenko, K.V. Distinctive features of relationship between the main components of educationists' tolerance and levels of organizational culture of educational institutions. The author analyzes the importance of development of educationists' tolerance components as a prerequisite of the organizational culture development in educational institutions. The article discusses the results of an empirical investigation of the levels of educationists' tolerance components (affective, cognitive, conative, motivational, activity-and-style, ethical-normative, value, personal-semantic, group-identification, and personal-identification) and their correlations with the components of organizational culture of educational institutions. The most developed were found to be the ethical-normative, personal-identification, cognitive, affective, and activity-and-style components of tolerance whereas the least developed were the motivational, value, and personal-semantic components. The ethical-normative, activity-and-style, personal-semantic, and cognitive components of educationists' tolerance were shown to most tightly correlate with the index and components of organizational culture of educational institutions. It was concluded that the development of the main components of educationists' tolerance could contribute to the development of organizational culture of educational institutions.

Keywords: tolerance, tolerance components, organizational culture, organizational culture index, components of organizational culture, educational institutions.

Відомості про автора

Терещенко Кіра Володимирівна, кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Tereshchenko, Kira Volodymyrivna, PhD, researcher, Laboratory of organizational psychology, G.S. Kostyuk Institute of psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: kirteres@mail.ru

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.964.21

Арзуманян К.К.

ГЕНЕЗИС ПОГЛЯДІВ НА ПСИХОЛОГІЧНУ ГОТОВНІСТЬ МЕНЕДЖЕРІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

Арзуманян К.К. Генезис поглядів на психологічну готовність менеджерів до розв'язання конфліктів. У статті виокремлено три підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності особистості до здійснення діяльності – це функціональний, особистісний та особистісно-діяльнісний. У структурі психологічної готовності менеджерів до управлінської діяльності, на думку більшості вчених, визначають: мотивацію, спеціальні та психологічні знання, а також комплекс професійно важливих якостей (здібності, характер, темперамент, особливості психічних процесів та ін.). Психологічна готовність розглядається як необхідна передумова професійної роботи та як результат і наслідок професійної підготовки. Психологічна готовність до конструктивного розв'язання конфліктів вміщує в собі конфліктологічну грамотність, конфліктологічну компетентність та конфліктологічну культуру.

Ключові слова: психологічна готовність, менеджери, розв'язання конфліктів, конфліктологічна компетентність, конфліктологічна грамотність, конфліктологічна культура.

Арзуманян К.К. Генезис взглядов на психологическую готовность менеджеров к разрешению конфликтов. В статье выделены три подхода к определению содержания и структуры психологической готовности личности к осуществлению деятельности – это функциональный, личностный и личностно-деятельностный. В структуре психологической готовности менеджеров к управленческой деятельности, по мнению большинства ученых, определяют: мотивацию, специальные и психологические знания, а также комплекс профессионально важных качеств (способности, характер, темперамент, особенности психических процессов и др.). Психологическая готовность рассматривается как необходимое условие профессиональной работы и как результат и следствие профессиональной подготовки. Психологическая готовность к конструктивному разрешению конфликтов содержит в себе конфликтологическую грамотность, конфликтологическую компетентность и конфликтологическую культуру.

Ключевые слова: психологическая готовность, менеджеры, разрешения конфликтов, конфликтологическая компетентность, конфликтологическая грамотность, конфликтологическая культура.

Постановка проблеми. Сфера менеджменту займає одне з провідних місць за рівнем конфліктності, тому формування психологічної готовності фахівця до розв'язання організаційних конфліктів є актуальним аспектом. Саме від сформованості професійних вмінь, рівня розвитку конструктивної взаємодії, від рівня компетентності спеціаліста в професійній діяльності залежить успішність адаптації в професійному середовищі, якість виконання функціональних обов'язків та майбутнє самого підприємства. З «психологічною готовністю» пов'язують здатність спеціаліста ефективно вирішувати професійні завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічна готовність особистості розглядається як складний, динамічний та багатогранний феномен. Оскільки перші розробки вивчення феномену були в межах військової психології, спортивної психології, психології праці, інженерної психології, тому готовність розглядалася як короткотривалий стан і визначалася через поняття «боеготовність», «пильність», «передстартовий стан», «оперативний спокій», «мобілізаційна готовність». В подальшому, усвідомлюючи через призму соціальної та педагогічної психології, готовність почали співвідносити із особистісними характеристиками індивіда, такими як «здатність», «спрямованість», «професіоналізм», «компетентність» [3; 4; 5; 8; 11; 12].

Мета статті – проаналізувати теоретичні підходи щодо психологічної готовності менеджерів до розв'язання конфліктів у науковій літературі.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Згідно з К.К. Платоновим, психологічна готовність визначається як «стійкий результат трудового виховання, або тимчасовий результат психічної підготовки, або психологічної мобілізації в даний період психологічного стану» [9, 110].

М.А. Котиком термін «готовність» розглядається як мотиваційний аспект особистості, як прояв бажання, фактор ситуативності (тимчасовості), оскільки воно сприймається швидше як характеристика стану, аніж якість особистості [6, 249].

Формування психологічної готовності розглядав, як складний самостійний діалектичний процес, науковець Б.Г. Ананьєв. На його думку, складовими готовності мають бути трудове навчання, участь у суспільно-корисній діяльності. Загальна працездатність, таким чином, виникає в результаті формування готовності до праці, трудової мотивації. Тобто, під готовністю до високопродуктивної діяльності вчений вбачав прояв здібностей. Схожу думку мав В.А. Крутецький, але він розумів дане поняття як синтез властивостей особистості у ширшому розумінні, ніж здібності.

Є.О. Клімов стверджував, що готовність до виконання професійних обов'язків «визначається змістом суб'єкта праці» [8, 6–10].

Звертаючись до досліджень Л.М. Мітіної, С.К. Шандрука, О.Г. Ковальова, С.Л. Маркова та В.В. Рибалки, зазначимо, що готовність до професійної діяльності визначається певною стійкою властивістю особистості, яка включає в себе усвідомлення особистісної та суспільної значущості діяльності, позитивне ставлення, внутрішнє налаштування та здатність до її успішного виконання. Як складну динамічну структуру

взаємопов'язаних внутрішньоособистісних складових (здатність до самооцінювання, професійної спрямованості, потреби у професійному самовихованні та ін.) розцінює таку готовність вчена В.М. Куніцина.

Готовність до діяльності як «цілеспрямоване вираження особистості, що включає погляди, переконання, знання, звички, уміння, вольові та інтелектуальні якості, установки, почуття» розглядають С.Д. Максименко та О.М. Пелех [8, 6–10]. Це визначення підтримується в працях Р.Д. Санжаєвої. Науковці зазначають, що становлення готовності відбувається під час психологічної, моральної, професійної та фізичної підготовки, тобто є результатом всебічного особистісного розвитку людини до особливостей конкретної професії або діяльності. Така різноманітність дефініцій висвітлює єдність когнітивної складової та професійної придатності щодо стану готовності фахівця до професійної діяльності. Найчастіше готовність ототожнюють з професійною придатністю, але психологічна готовність скоріше є однією з ланок формування професійної придатності до будь-якого конкретного виду діяльності.

Професійна придатність характеризується сукупністю якостей людини, що відображають її психологічні, фізіологічні, медичні, професійні та інші особливості, що у сукупності формують уявлення про суб'єкт діяльності на різних стадіях його професійного становлення і реалізації. Щодо цього професійна придатність виступає не тільки як властивість суб'єкта діяльності, як характеристика його функціонального ресурсу і практичної готовності до діяльності, а й як міра реалізації можливостей організму та психіки, що виражається через результат діяльності [5].

Як стверджують М.І. Дьяченко та Л.А. Кандилович, проблема готовності особистості повинна мати і моральний бік [2]. Так, М.С. Кобзев розглядає готовність як форму зв'язку професійної спрямованості зі світоглядом, життєвими установками та духовними цінностями, морально-вольовою та емоційною сферами. О.Н. Аллін виокремив морально-мотиваційну частину, яка виражає загальну професійну спрямованість особистості та включає високі морально-етичні якості.

У сучасній психології вчені виокремлюють існування трьох підходів до визначення змісту та структури психологічної готовності особистості до здійснення діяльності – це функціональний (В.Н. Пушкін, Н.Д. Левітов, Л.С. Нерсисян, В.А. Алаторцев, Ф.Ю. Генів та ін.), особистісний (О.О. Смірнов, В.О. Моляко, Я.Л. Коломинський, А.П. Авдеева, О.В. Михайлова, Є.В. Шипілова та ін.) та особистісно-діяльнісний (А.Н. Леонтьєв, Л.С. Виготський, К.М. Дурай-Новікова, М.І. Дьяченко та Л.А. Кандилович та ін.). Систематизуючи погляди науковців, можна дійти загального висновку, що з точки зору *функціонального підходу* психологічна готовність до діяльності розцінюється як стан мобілізації психофізіологічних систем, особистісних властивостей, психічних процесів, що забезпечують високий рівень успішності при виконанні професійної діяльності.

Розробка теоретичних аспектів проблеми психологічної готовності до діяльності в рамках *особистісного підходу* пов'язана із висвітленням питань онтогенезу готовності, її структури, компонентів, рівнів розвитку, закономірностей. Науковці показують, що даний феномен є складним психічним станом, який з'являється у особистості безпосередньо перед самою діяльністю та залежить від характеру майбутньої діяльності, від особливостей та якостей людини. Психологічна готовність, з аналізу поглядів дослідників Б.Г. Ананьєва, Я.Л. Коломінського, А.П. Авдеевої, Є.В. Шипілової, А.А. Реан та Н.В. Бордовської, О.В. Михайлова, описується як цілісний стан особистості в певній діяльності або умовах життя та характеризується спрямованістю свідомості на майбутню діяльність, налаштованість на певну поведінку, змобілізованість сил на доцільну, активну дію. Отже, в процесі трудової діяльності проявляється синтез як стійких особливостей індивіда так і ситуативних психологічних станів (зібраність, сконцентрованість, пильність та ін.).

Доцільним є обґрунтування Л.М. Карамушки поняття психологічної готовності з точки зору особистісного аспекту, як стійкого, багатоаспектного та ієрархізованого утворення особистості, яке включає комплекс мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей, котрі у своїй сукупності забезпечують успішну взаємодію керівників з учасниками управлінського процесу та ефективність управління загалом [4]. Крім цього, Л.Н. Захарова визначає психологічну готовність як вияв емоційного та свідомого відтворення людиною психологічного забезпечення професійної діяльності, що розуміється дослідницею як система внутрішніх умов та засобів організації ефективного виконання професійних завдань та обов'язків [3].

Знання в рамках функціонального та особистісного підходів не дають можливості повністю розкрити сутність досліджуваного феномену, оскільки обидва підходи відображають континуум багатоаспектного явища. Тому теоретичні положення Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, А.Н. Леонтьєва, І.Н. Назімова, А.С. Мельничука та інших можуть послужити рішенням протиріччя, що виникло.

В основу *особистісно-діяльнісного підходу* включають прояв індивідуальних, особистісних якостей та властивостей людини в їх цілісності, що забезпечує можливість ефективного виконання функцій (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв).

Аналізуючи трактування готовності, автори пропонують класифікувати її в залежності від тривалості перебігу даного стану. Н.Л. Левітов розрізняє довготривалу (стійку, тривалу), яка розуміється в якості визначального рівня професійної придатності, та динамічну (тимчасову, ситуативну) готовність, як передстартовий стан до діяльності. Таким чином, розглядаючи готовність як результат вищої нервової діяльності, індивідуальних характеристик особистості та умов перебігу діяльності М.І. Дьяченко, Л.А. Кандилович та А.А. Деркач мають схожий погляд і характеризують тимчасову готовність як «стан готовності», що ближче до психічних процесів, а тривалу – як внутрішньоособистісне утворення із складною структурою [2]. Дослідники зазначають, що довготривала та ситуаційна готовність утворюють функціональну

єдність і органічно переходять одна в одну. У свою чергу, поширюючи класифікацію ситуаційної готовності, А.А. Понукалін виокремлює ще три стани: передробочий (передстартовий) та постробочий (передфінішний) та екстрена готовність (випадкова). Тобто вчені, реалізуючи даний підхід, спираються на положення, що зміст та структура готовності залежать від функціональних обов'язків, завдань, а тривала готовність, як стійка характеристика особистості, відповідає змісту та умовам діяльності.

В останні роки вчені приділяють пильну увагу психологічній готовності менеджерів до управлінської діяльності. Цій темі присвячена низка праць В.Б. Скорикова, В.М. Михайленко, Л.І. Федулова, Л.М. Карамушки та ін. Так, автори розцінюють психологічну готовність працівника як узагальнену соціально-психологічну характеристику індивіда як суб'єкта діяльності, що виявляється в своєрідній активності суб'єкта стосовно її елементів [4; 10; 11]. У даному контексті критерієм готовності вже служить показник ефективності працівника в якості керівника.

Системний характер психологічної готовності потребує дослідження структури, елементів розглянутого явища. На підставі здійсненого огляду літератури виділено погляди науковців щодо загальної компонентної складової психологічної готовності.

У дослідженнях А.А. Деркача та зарубіжного вченого Е.Р. Хілгарда поняття готовності визначається як цілісний прояв усіх сторін особистості – її пізнавальний (інтелектуальний), емоційний та мотиваційний компонент.

Доповнюючи думку науковців, І.Н. Назімов та В.О. Моляко вважають, що в структурі психологічної готовності до професійної діяльності необхідно добитися оптимального поєднання загальнопрофесійних якостей (показники, що відповідають фізіологічним та психологічним характеристикам суб'єкта праці) та тих, що необхідні для оволодіння даною професією.

Порівнюючи думки вчених Л.Н. Захарової [3], П.П. Горностай, М.І. Дьяченко та Л.А. Кандибовича [2], можна помітити, що вони дещо різняться, але доповнюють одна одну. Згідно позиції Л.А. Кандибовича, психологічна готовність трактується як поєднання наступних видів: мотиваційного (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, інші стійкі мотиви); орієнтаційного (знання, уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимог до особистості); операційного (володіння засобами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками та вміннями, процесами аналізу та синтезу, порівняння та узагальнення та ін.); вольового (самоконтроль, вміння керувати діями); оцінного (самооцінка своєї професійної підготовленості та відповідність процесу рішення професійних завдань оптимальним трудовим зразкам). Структура Л.Н. Захарової не вміщує в собі оцінний компонент, а П.П. Горностая – вольовий.

Продовжуючи розгляд моделі психологічної готовності менеджерів, опишемо підхід, запропонований Л.М. Карамушкою [4], де складовими є: мотиваційна (мотиви, які стосуються діяльності організації, особистісні мотиви); когнітивна (загальноінформаційні знання, технологічні знання); операційна (мотиваційно-стимулюючі уміння та навички, змістовно-ресурсні уміння та навички); особистісна (ініціативно-підприємницькі якості, творчо-інноваційні характеристики, процесуально-динамічні особливості та особливості взаємодії з людьми).

Будуючи власну модель психологічної готовності, А.С. Мельничук представляє її у вигляді дворівневої системи. Перший рівень – потенційна готовність, утворений інтелектуальним та операційним компонентами та обумовлює можливість існування готовності. Наступний – актуальна готовність, забезпечує на основі першого стану виникнення тривалої або короткочасної готовності для рішення конкретних завдань. У своєму складі має мотиваційний, емоційний, вольовий компоненти. У свою чергу, О.Б. Дмитрієва, що інтерпретує психологічну готовність як стійку характеристику особистості та суттєву передумову до цілеспрямованої діяльності, яка дозволяє на власному досвіді, знаннях, особистісних якостях успішно виконувати професійні обов'язки, запропонувала такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний.

Отже, низка наукових досліджень, що присвячені проблемі механізмів формування психологічної готовності вважають, що розвиток готовності до роботи передбачає створення необхідних суб'єктивних умов та якостей індивіда, які дають можливість свідомо та сумлінно працювати. Такою необхідною умовою є відповідність суб'єктивних схильностей та здібностей особистості вимогам діяльності. Тобто центральною ланкою в структурі готовності можна виділяти мотиваційно-вольовий компонент.

Деякі автори звертають увагу на доцільність дослідження професійної спрямованості особистості, як важливого чинника психологічної готовності. Під спрямованістю науковці розуміють сукупність відносно постійних тривалих мотивів, інтерес до професії, уявлення про мету та емоційне ставлення до діяльності [1; 7].

Досліджували формування соціально-психологічної готовності менеджерів до управлінської діяльності на основі системного підходу Л.І. Федулова та В.М. Михайленко [11]. Серед різних аспектів можна виділити декілька основних: знання, уміння та навички, необхідні для ефективного управління; мотиви управлінської діяльності; особистісні риси управлінця – організатора; психолого-педагогічна підготовка керівників та вдосконалення їх діяльності. Структура управлінських ставлень до діяльності визначається п'ятьма факторами: включеність у діяльність, кооперативність, відповідальність, колективізм та адаптивність.

Резюмуючи вище зазначене, можна відмітити, що всі вчені, які досліджували феномен готовності, вказують на наявність в її структурі таких елементів, як мотивація, спеціальні та психологічні знання, а також комплекс професійно важливих якостей (здібності, характер, темперамент, особливості психічних процесів та ін.). Психологічна готовність розглядається як необхідна передумова професійної роботи та як результат і наслідок професійної підготовки.

У низці особистісних якостей психологічної готовності менеджерів торговельних підприємств розглядають систему важливих для управлінської діяльності рис, які впливають на управлінську діяльність й забезпечують її результативність. Когнітивний компонент – система загальних та психологічних знань, необхідних для здійснення успішного управління. В операційному компоненті передбачають сукупність вмінь, навичок діагностико-прогностичного, організаційно-регулятивного та контрольно-коригуючого характеру для безпосередньо практичного вирішення управлінських завдань та ситуацій. Когнітивний та функціонально-операційний аспект тісно пов'язані. Мотиваційний компонент психологічної готовності – сукупність мотивів, які різняться своєю дієвістю, широтою та усвідомленням. Вони ієрархічно пов'язані між собою і стосуються суспільства, творчої діяльності людини та самого керівника [4].

Модель сучасного професійного керівника розробив Й.С. Завадський, до неї входять: ділові якості (ерудиція, компетентність, честолюбство та ін.); комунікативні здібності; морально-психологічні якості (життєві ідеали, чесність, толерантність та ін.); організаційні (вміння згуртувати колектив, мобілізувати на виконання поставлених цілей та ін.); педагогічні (здійснювати навчання, стимулювати підлеглих, організовувати професійне вдосконалення та ін.); гуманізм; високий інтелектуальний рівень (аналітичний творчий розум, стратегічне мислення); фізичні якості (енергійність, працездатність); високий рівень загальної культури та ін.

Дослідження вчених визначають групу вмінь успішного менеджера: *організаторські* (реалізовувати спільну діяльність за різних умов і обставин; продукувати партнерські стосунки; планувати власну професійну діяльність у системі управління); *аналітичні вміння* (визначати природу, причини конфлікту; пропонувати ефективні методи та техніки вирішення конфліктної ситуації та ін.); *регулятивні* (контролювати поведінку, проявляти емпатійну підтримку, стимулювати опонентів до вираження почуттів та емоцій, знімати психологічне напруження, регулювати процес спілкування); *рефлексивні вміння* (критичне ставлення до дій, сприйняття ситуації як потенціал для розвитку, правильне оцінювання цінностей); *комунікативні* (здійснення ефективного вербального та невербального контакту, активного слухання, позитивного психологічного впливу та ін.); *проектувальні* (розробляти тактику та стратегію вирішення суперечностей, передбачати поведінку власну та підлеглих, моделювати способи міжособистісної взаємодії та ін.).

Характеристиками професіоналізму менеджера О.І. Щербакова [12] вважає – конфліктологічну грамотність, конфліктологічну компетентність та конфліктологічну культуру, які запроваджено видатними науковцями Б.І. Хасаном, А.А. Бодальовим, Н.В. Грішиною, А.Н. Суховим, Д.І. Фельдштейном, В.Г. Антоновим, Н.В. Самсоною та ін.

Під конфліктологічною грамотністю розуміється базовий рівень конфліктологічної підготовки фахівця, який проявляється в інтуїтивному життєвому досвіді, міфологічному усвідомленні особистості, що дозволяє конструктивно вирішувати проблеми та протиріччя, без особливого усвідомлення та розуміння механізмів, що лежать в їх основі [12].

Конфліктологічна компетентність представлена в своїй структурі трьома блоками, що функціонують в єдності – конфліктологічні знання, конфліктологічні вміння та особистісні якості. У досконалому вмінні присутні безпосередньо необхідні знання, що втілюються в діяльності, на якість якої впливають певні особистісні характеристики індивіда. Тому розвиток вмінь конструктивної взаємодії передбачає отримання конфліктологічних знань, використання яких на практиці забезпечить оволодіння вміннями продуктивної діяльності, завдяки вихованню особистісних якостей. Таким чином, вміння конструктивної взаємодії є складовою конфліктологічної компетентності і ґрунтуються на конфліктологічних знаннях і навичках, характеризують професійну майстерність менеджера [12].

Конфліктологічна культура розглядається О.І. Щербаковою як комплексна інтегрована якість, яка включає культуру ціннісно-сислової сфери особистості, культуру мислення, культуру почуттів, комунікативну культуру, поведінкову культуру, та яка проявляється в оптимальних, відповідних контексту, стилях поведінки в конфлікті, що забезпечує конструктивне розв'язання проблем міжособистісної взаємодії [12].

Висновки. У сучасній психології вчені виокремлюють існування трьох підходів до визначення змісту та структури психологічної готовності особистості до здійснення діяльності – це функціональний, особистісний та особистісно-діяльнісний. З точки зору функціонального підходу психологічна готовність до діяльності розцінюється як стан мобілізації психофізіологічних систем, особистісних властивостей, психічних процесів, що забезпечують високий рівень успішності при виконанні професійної діяльності спеціалістом. З позиції особистісного підходу психологічна готовність є цілісним станом особистості в певній діяльності або умовах життя та характеризується спрямованістю свідомості на майбутню діяльність, налаштованість на певну поведінку, змобілізованість сил на доцільну, активну дію. В основу особистісно-діяльнісного підходу включають прояв індивідуальних, особистісних якостей та властивостей людини в їх цілісності, що забезпечує можливість ефективного виконання функцій

Складовими психологічної готовності менеджерів до управлінської діяльності, за Л.М. Карамушкою, є: мотиваційний компонент (мотиви, які стосуються діяльності організації, особистісні мотиви); когнітивний (загальноінформаційні знання, технологічні знання); операційний (мотиваційно-стимулюючі уміння та навички, змістовно-ресурсні уміння та навички); особистісний (ініціативно-підприємницькі якості, творчо-інноваційні характеристики, процесуально-динамічні особливості та особливості взаємодії з людьми)

Усі вчені, які досліджували феномен готовності, вказують на наявність в її структурі таких елементів, як мотивація, спеціальні та психологічні знання, а також комплекс професійно необхідних якостей (здібності,

характер, темперамент, особливості психічних процесів та ін.). Психологічна готовність розглядається як необхідна передумова професійної роботи та як результат і наслідок професійної підготовки.

Психологічна готовність до конструктивного розв'язання конфліктів вміщує в собі конфліктологічну грамотність, конфліктологічну компетентність та конфліктологічну культуру.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі чинників, що впливають на психологічну готовність менеджерів до розв'язання конфліктів.

Список використаних джерел

1. Дурай-Новикова К. М. Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование) / К. М. Дурай-Новикова. – М. : Наука, 1993.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Университетское, 1976. – 176 с.
3. Захарова Л. Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности : автореф. дисс. ...докт. психол. н. / Л. Н. Захарова. – Новосибирск, 1997. – 38 с.
4. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами освіти / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-центр, 2000. – 332 с.
5. Корольчук М. С. Теорія і практика професійного відбору / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
6. Котик М. А. Психология и безопасность / М. А. Котик. – Таллин, 1981.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – 105 с.
8. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – №3–4.
9. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М., 1984.
10. Скориков В. Б. Психологическая готовность работника к руководству научно-производственным коллективом : автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / В. Б. Скориков / Государственная Академия управления им. Орджоникидзе. – М., 1991. – 17 с.
11. Федулова Л. І. Формування соціально-психологічної готовності менеджерів до управлінської діяльності: системний підхід / Л. І. Федулова, В. М. Михайленко // Теоретико-методологічні проблеми совершенствования психологической подготовки менеджеров. – К. : Персонал, 2000. – №1 (55). – Приложение №3 (8). – С. 128–132.
12. Щербакова О. І. Конфліктологіческая культура личности специалиста: контекстный подход / О. І. Щербакова, А. А. Вербицкий. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 132 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Duraj-Novikova K. M. Motiv i smysl (psihologo-pedagogicheskoe issledovanie) / K. M. Duraj-Novikova. – M. : Nauka, 1993.
2. D'jachenko M. I. Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti / M. I. D'jachenko, L. A. Kandybovich. – Minsk : Universitetskoe, 1976. – 176 s.
3. Zaharova L. N. Psihologicheskie osnovy podgotovki k professional'noj dejatel'nosti : avtoref. diss. ...dokt. psihol. n. / L. N. Zaharova. – Novosibirsk, 1997. – 38 s.
4. Karamushka L. M. Psihologija upravlinnja zakladami osviti / L. M. Karamushka. – K. : Nika-centr, 2000. – 332 s.
5. Korol'chuk M. S. Teorija i praktika profesijnogo vidboru / M. S. Korol'chuk, V. M. Krajnjuk. – K. : Nika-Centr, 2006. – 536 s.
6. Kotik M. A. Psihologija i bezopasnost' / M. A. Kotik. – Tallin, 1981.
7. Kuz'mina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija / N. V. Kuz'mina. – M., 1990. – 105 s.
8. Maksimenko S. D. Fahivcja potribno modeljuvati (naukovi osnovi gotovnosti vipusknika pedvuzu do pedagogichnoi dijal'nosti) / S. D. Maksimenko, O. M. Peleh // Ridna shkola. – 1994. – №3–4.
9. Platonov K. K. Kratkij slovar' sistemy psihologicheskikh ponjatij / K. K. Platonov. – M., 1984.
10. Skorikov V. B. Psihologicheskaja gotovnost' rabotnika k rukovodstvu nauchno-proizvodstvennym kolektivom : avtoref. diss. ... kand. psiholog. nauk: 19.00.05 / V. B. Skorikov / Gosudarstvennaja Akademija upravlenija im. Ordzhonikidze. – M., 1991. – 17 s.
11. Fedulova L. I. Formuvannja social'no-psihologichnoi gotovnosti menedzheriv do upravlin's'koj dijal'nosti: sistemnij pidhid / L. I. Fedulova, V. M. Mihajlenko // Teoretiko-metodologicheskie problemy sovershenstvovanija psihologicheskoi podgotovki menedzherov. – K. : Personal, 2000. – №1 (55). – Prilozhenie №3 (8). – S. 128–132.
12. Shherbakova O. I. Konfliktologicheskaja kul'tura lichnosti specialista: kontekstnyj podhod / O. I. Shherbakova, A. A. Verbickij. – M. : MGGU im. M. A. Sholohova, 2010. – 132 s.

Arzumanyan, K.K. Genesis of views on managers' psychological readiness for conflict resolution. The article discusses three approaches existing in psychology today to determining the content and structure of individual psychological readiness for activities: a functional, personality-based, and personal-active. In terms of the functional approach psychological readiness for activities is regarded as the mobilization of individuals' physiological systems, personal characteristics, and mental processes that provide success in their professional activities. According to the personally-based approach, psychological readiness is holistic activities-relevant or life-relevant conditions of an individual characterized by a focus of consciousness on future activities, certain behaviors, and mobilization of efforts for purposeful actions. The personal-active approach is based on people's personal attributes and qualities in their integrity, enabling their effective performance of the functions.

According to the relevant literature data, the components of managers' psychological readiness for management include a motivational component (organization-relevant and personality-relevant motives); cognitive component (general and technical knowledge), an operational component (motivational and content-and-resource skills), and a personal component (proactive-entrepreneurial, creative-innovative, procedural-dynamic, and communicative characteristics).

The author concludes that managers' constructive conflict resolution readiness includes their conflict management literacy, conflict management competence and conflict management culture.

Keywords: psychological readiness, managers, conflict resolution, conflict management competence, conflict management literacy, conflict management culture.

Відомості про автора

Арзуманян Каріна Каренівна, аспірант кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна.

Arzumanyan, Karina Karenivna, postgraduate student, Department of psychology, Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine.

Email: sirtiks2010@mail.ru

УДК 159.922

Березовська Л.І.

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРЯННЯ ЯК ФОРМА ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІЗАЦІЙ

Березовська Л.І. Професійне вигорання як форма професійної деформації працівників організацій. У статті розглядаються теоретичні підходи до синдрому професійного вигорання як форми професійної деформації працівників організацій. Розкривається поняття професійної деформації. Проаналізовано рівні професійної деформації: загальнопрофесійні деформації; спеціальні професійні деформації; професійно-типологічні деформації та індивідуальні деформації. Виділено відхилення та порушення у професійному розвитку, які є наслідком професійної деформації у працівників організацій, до яких належить професійне вигорання як форма професійної деформації (деформації особистості). Представлено теоретичні підходи до вивчення професійного вигорання працівників організацій. Розглянуто фактори, чинники формування та розвитку професійного вигорання працівників організацій.

Ключові слова: професійна деформація, професійні деструкції, деформація особистості, професійне вигорання, працівники організацій, фактори.

Березовская Л.И. Профессиональное выгорание как форма профессиональной деформации работников организации. В статье рассматриваются теоретические подходы к синдрому профессионального выгорания как формы профессиональной деформации работников организации. Раскрывается понятие профессиональной деформации. Проанализированы уровни профессиональной деформации: общепрофессиональные деформации; специальные профессиональные деформации; профессионально-типологические деформации и индивидуальные деформации. Выделены отклонения и нарушения в профессиональном развитии, являющиеся следствием профессиональной деформации у работников организации, к которым принадлежит профессиональное выгорание как форма профессиональной деформации (деформации личности). Представлены теоретические подходы к изучению профессионального выгорания работников организации. Рассмотрены факторы формирования и развития профессионального выгорания работников организации.

Ключевые слова: профессиональная деформация, профессиональные деструкции, деформация личности, профессиональное выгорание, работники организаций, факторы.

Постановка проблеми. Професійна, як і будь-яка діяльність, накладає свій відбиток на людину. Робота може як сприяти особистісному розвитку, так і мати негативні для особистості наслідки. Очевидно, не можна знайти професійної діяльності, яка взагалі не мала б таких негативних наслідків. Однак, найголовніше знайти баланс – співвідношення позитивних і негативних змін особистості працівника. Ті професії або та конкретна робота, де баланс не на користь позитивних змін, і викликають професійне вигорання та професійні деструкції. Професійне вигорання та професійні деструкції проявляються у зниженні ефективності праці, у погіршенні взаємин з оточуючими, у погіршенні здоров'я і головне – у формуванні негативних особистісних якостей і навіть – у розпаді цілісної особистості працівника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної деформації розглянуто в психолого-педагогічній літературі достатньо комплексно: досліджено окремі форми професійної деформації особистості (емоційне вигорання – В. В. Бойко, К. Глухова, І. А. Гуляс, Л. В. Кондрацька, І. О. Моцонелідзе, Т. В. Муращенко, І. М. Слюсар, Б. П. Томчук, Г. В. Чуйко та ін. [2; 6; 7]; професійне вигорання – В. В. Байдик, А. С. Борисюк, Н. І. Кривоконь, В. С. Петрович та ін. [1; 4]).

Мета статті: розглянути теоретичні підходи до професійного вигорання як форми професійної деформації працівників організацій.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Трудова діяльність має великий вплив на розвиток особистості людини, а також і саме соціальне середовище з процесом виховання в школі та сім'ї впливають на формування таких утворень, що є затребуваними в організаціях (організованість, пунктуальність, здатність до співпраці, вміння працювати в команді та інше). Таким чином, можна говорити про постійну зміну людини в процесі її життєдіяльності. Це змушує організацію враховувати цю обставину, і наскільки є можливим прогнозувати ті зміни, які можуть відбутися в процесі роботи в організації, а також і те, що допомагало б зберегти позитивні якості професійної кваліфікації спеціаліста.

Розглядаючи професійну деформацію в загальному плані, Е. Ф. Зеєр вважає, що багаторічне виконання однієї і тієї ж професійної діяльності призводить до появи професійної втоми, збіднення репертуару способів виконання діяльності, втрати професійних умінь і навичок, зниження працездатності. А також зазначає, що вторинна стадія професіоналізації з багатьох видів професій типу «людина – техніка», «людина – природа», змінюється на депрофесіоналізацію, а на стадії професіоналізації відбувається розвиток професійних деструкцій. Професійна деформація – це зміни сформованої структури діяльності й особистості, що поступово

накопилися і негативно позначаються на продуктивності праці та взаємодії з іншими учасниками цього процесу, а також на розвитку самої особистості [3].

Для змістовного розуміння професійної деформації звернемо увагу на опис Е. Ф. Зеєра рівнів професійних деструкцій працівників [3]:

1. Загальнопрофесійні деструкції, типові для працівників певної професії. Наприклад: для лікарів – синдром «жаліслива втома» (емоційна індиферентність до страждань хворих); для працівників правоохоронних органів – синдром «асоціальної перцепції» (коли кожен сприймається як потенційний порушник); для керівників – синдром «вседозволеності» (порушення професійних та етичних норм, прагнення маніпулювати підлеглими).

2. Спеціальні професійні деструкції, що проявляються у процесі спеціалізації. Наприклад, у юридичних та правозахисних професіях: у слідчого – правова підозрілість; в оперативного працівника – актуальна агресивність; у адвоката – професійна спритність, у прокурора – звинувачувальність. У медичних професіях: у терапевтів – прагнення ставити «загрозливі діагнози»; у хірургів – цинізм; у медсестер – черствість і байдужість.

3. Професійно-типологічні деструкції, обумовлені накладенням індивідуально-психологічних особливостей особистості на психологічну структуру професійної діяльності. В результаті – складаються професійно та особистісно обумовлені комплекси:

- деформації професійної спрямованості особистості (спотворення мотивів діяльності, перебудова ціннісних орієнтацій, песимізм, скептичне ставлення до нововведень),
- деформації, що розвиваються на основі таких здібностей: організаторських, комунікативних, інтелектуальних і т.д. (комплекс переваги, гіпертрофований рівень домагань, нарцисизм);
- деформації, зумовлені особливостями характеру (рольова експансія, владолобство, «посадова інтервенція», домінантність, індиферентність тощо). Все це може проявлятися в будь-яких професіях.

4. Індивідуальні деформації, зумовлені особливостями працівників найрізноманітніших професій, коли окремі професійно важливі якості, як, утім, і небажані якості, надмірно розвиваються, що призводить до виникнення над'якостей, або акцентуацій. Наприклад: надмірна відповідальність, надчесність, гіперактивність, трудовий фанатизм, професійний ентузіазм, нав'язлива педантичність та ін. Такі деформації, на думку Зеєра Е. Ф., можна назвати професійним кретинізмом.

Отже, за Е. Ф. Зеєром, є такі рівні професійних деструкцій працівників, як: загальнопрофесійні, спеціальні професійні, професійно-типологічні та індивідуальні деформації.

А.К. Маркова виділила такі відхилення та порушення у професійному розвитку, які мають достатньо складну динаміку у процесі праці, є наслідком професійної деформації у працівників організацій [5]:

- відставання, уповільнення професійного розвитку порівняно з віковими та соціальними нормами;
- несформованість професійної діяльності (працівник ніби «застрягає» у своєму розвитку);
- дезінтеграція професійного розвитку, розпад професійної свідомості і, як наслідок, нереалістичні цілі, помилкові смисли праці, професійні конфлікти;
- низька професійна мобільність, невміння пристосуватися до нових умов праці та дезадаптація;
- неузгодженість окремих ланок професійного розвитку, коли одна сфера ніби забігає вперед, а інша відстає (наприклад, мотивація до професійної праці є, але заважає відсутність цілісності професійної свідомості);
- згорання раніше наявних професійних даних, зменшення професійних здібностей, ослаблення професійного мислення; спотворення професійного розвитку, поява раніше відсутніх негативних якостей, відхилення від соціальних та індивідуальних норм професійного розвитку, що змінюють профіль особистості;
- поява деформацій особистості (наприклад, емоційного виснаження і вигорання, а також викривленої професійної позиції – особливо в професіях з вираженою владою і популярністю);
- припинення професійного розвитку через професійні захворювання або втрату працездатності.

Такі небажані професійні деформації можна виявити практично у всіх видах професійної діяльності. Але найголовнішою є та обставина, що професійні деформації переплітаються з деформаціями особистості. Тому розгляд професійного регресу кваліфікації є неможливим без урахування всіх тих чинників, що пов'язані не тільки з діяльністю, але і з поведінковим актом за межами організаціями, з реальним алгоритмом реагування на існуючі соціальні проблеми життєдіяльності людини.

Як було зазначено рядом дослідників, у якості форми професійної деформації особистості, що складається під впливом внутрішніх та зовнішніх передумов, виступає професійне вигорання працівників організацій. Щодо аналізу основних підходів до вивчення синдрому професійного вигорання, то слід зауважити, що цей феномен став предметом спеціального аналізу зовсім недавно.

Термін професійне вигорання (англ. – «burnout») введено американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергером у 1974 році [6]. Фрейденбергер ввів це поняття для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, пацієнтами, постійно перебувають в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Це люди, які працюють у системі «людина – людина»: лікарі, юристи, соціальні працівники, психіатри, психологи, вчителі, менеджери тощо.

Уперше дослідження синдрому професійного вигорання проводилося зі співробітниками медичних установ та різних громадських організацій. Ф. Сторлі – професор Школи догляду при Університеті штату Невада – проводила дослідження такого феномену у медичних сестер, які працюють у кардіології. Вона

зробила висновок, що цей синдром є результатом конфронтації з реальністю, коли людський дух виснажується в боротьбі з обставинами, які важко змінити. Як наслідок розвивається професійний аутизм. Необхідна робота виконується, але емоційний внесок, який перетворює завдання на творчу форму, відсутній.

Професор психології Каліфорнійського університету К. Маслач деталізувала це поняття, окресливши його як синдром фізичного та емоційного виснаження, що складається з розвитку негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи та втрати розуміння й співчуття щодо клієнтів. Доктор К. Маслач підкреслює, що професійне вигорання – це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а скоріше емоційне виснаження, що виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням [6].

Сьогодні виділяють декілька основних підходів до вивчення синдрому професійного вигорання.

Представники *першого підходу* розглядають професійне вигорання як стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. А тому професійне вигорання тлумачиться як синдром «хронічної втоми».

Другий підхід розглядає професійне вигорання як двовимірну модель, що складається, по-перше, з емоційного виснаження та, по-друге, – з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе.

Третій підхід запропонували американські дослідники К. Маслач і С. Джексон, які розглядають синдром професійного вигорання як трьохкомпонентну систему, яка складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних досягнень [6].

Професійне вигорання розглядається з погляду наявності трьох рівнів і трьох стадій згідно з теорією Д. Спаньол і Р. Кепьюто. Дія професійного вигорання *першого ступеня* проявляється через помірні, нетривалі й випадкові ознаки цього процесу. Такі симптоми проявляються в легкій формі і виражені турботою про себе, наприклад, шляхом розслаблення чи організації перерв у роботі.

На *другій стадії* професійного вигорання симптоми проявляються регулярніше, мають більш затяжний характер і важче піддаються корекції. Звичайні способи розслаблення тут неефективні. Працівник може почуватися виснаженим після гарного сну і навіть після вихідних. Для турботи про себе йому необхідні додаткові зусилля.

На *третьій стадії* професійного вигорання ознаки й симптоми є хронічними. Можуть виникати фізичні й психологічні проблеми. Спроби піклуватися про себе, як правило, виявляються нерезультативними, а професійна допомога може не давати швидкого полегшення. Працівник починає сумніватися у цінності своєї роботи, професії і життя [6].

Згідно з судженнями К. Маслач, прояви професійного вигорання можуть мати три стадії.

Наприклад, на *першій стадії* професійного вигорання індивідуум виснажений емоційно й фізично і може скаржитися на постійний головний біль, застуду тощо.

Для *другої стадії* професійного вигорання характерні дві сукупності симптомів. Наприклад, у працівника може розвинути негативне, цинічне і знеособлене ставлення до людей, з якими він працює (до колег і клієнтів), чи, навпаки, у нього можуть виникнути негативні думки про себе через почуття, які з'являються до працівників або клієнтів. Щоб уникнути цих негативних почуттів, працівник «заглиблюється в себе», виконує тільки мінімальну кількість роботи і ні з ким не спілкується. В індивідуума можуть проявлятися ознаки й симптоми однієї чи обох груп.

Завершальна стадія – повне професійне вигорання – трапляється, як вважає К. Маслач, не часто, проте виливається у повну відразу до всього на світі. Працівник ображений на самого себе і на все людство, життя здається йому невідладним, він не здатен емоційно реагувати на події, зосередитися на проблемах.

На перших двох стадіях професійного вигорання індивідуум може «відновитися», але, щоб повернутися до нормального життя, йому необхідно або навчитися жити з тим, що є, або змінити ситуацію. К. Маслач наголошує, що людина, яка повністю «вигоріла», ймовірно, не зміниться, але для того, щоб остаточно стверджувати це, необхідні додаткові дослідження [6].

Найбільш системним і комплексним прийомів розгляду аналізу синдрому професійного вигорання є підхід вченого В. В. Бойка, який розробив власну класифікацію симптомів, що супроводжують різні компоненти професійного вигорання.

В. В. Бойко [1] характеризує компоненти згаданого синдрому таким чином.

Для першого компонента – «*напруження*» – є характерними відчуття емоційної виснаженості, втоми, що викликана власною професійною діяльністю працівника організації. Він проявляється у таких симптомах, як: переживання психотравмуючих обставин; незадоволеність собою; «загнаність у кут»; тривога й депресія.

Другий компонент – «*резистенція*» – проявляється через надмірне емоційне виснаження, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять працівника емоційно закритим, відстороненим, байдужим. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ і комунікацій викликає у нього відчуття надмірної перевтоми. Це виявляється через такі симптоми, як: неадекватне вибіркоче емоційне реагування; емоційно-моральна дезорієнтація; розширення сфери економії емоцій; редукція професійних обов'язків.

Для третього компонента – «*виснаження*» – характерною є психофізична перевтома людини, спустошеність, нівелювання власних професійних досягнень, порушення професійних комунікацій, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвиток психосоматичних

порушень. Характерними є такі симптоми, як: емоційний дефіцит; емоційне відчуження; особистісне відчуження (деперсоналізація); психосоматичні та психовегетативні порушення.

Отже, за В.В. Бойком, синдром професійного вигорання проявляється через компоненти, кожен з яких включає по чотири симптоми, які характеризуються негативними змінами у емоційно-вольовій сфері, у ставленні до себе, до професійного спілкування та до своєї професійної діяльності.

Незважаючи на деякі відмінності, всі наведені підходи до розуміння сутності та структури синдрому професійного вигорання мають багато спільного.

У науковій літературі виділяють наступні три групи факторів, через які формується і розвивається синдром професійного вигорання у працівників організацій:

1. Особистісні фактори, що збільшують ризик «згорання»: низька оцінка спеціалістом значущості своєї роботи; незадоволеність людини своїм професійним ростом; недостатність автономності у суб'єкта, орієнтація на підтримку; агресивність, нестриманість, орієнтація на досягнення своїх цілей будь-якою ціною; авторитаризм, домінантність, категоричність, безкомпромісність; ригідність (жорстокість, нездатність до зміни програми дій), інертність, негнучкість. До «згораючих» належать і так звані «трудоголіки», тобто ті, хто вирішив посвятити себе реалізації тільки робочих цілей, хто шукає своє покликання в роботі до забуття.

2. Рольові (соціальні) фактори синдрому: відсутність узгодженості сумісних дій спеціалістів; внутрішня конкуренція спеціалістів, відсутність інтеграції їх зусиль за необхідності роботи на загальний результат.

3. Організаційні фактори (характер роботи): багатогодинна, не оцінена певним чином робота, що має важковимірний зміст; характер керівництва не відповідає змісту роботи; невизначеність або недостатність відповідальності.

Також виділяють низку чинників – зовнішніх і внутрішніх передумов – під впливом яких складається професійне вигорання як форма професійної деформації особистості.

Зовнішні чинники, що провокують емоційне вигорання, наступні: неефективний стиль керівництва підлеглими в організації; робота в умовах часового дефіциту; хронічна напружена психоемоційна діяльність; дестабілізуюча організація діяльності; підвищена відповідальність за виконувані функції і операції; неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності працівників; відсутність згуртованого соціального оточення, яке могло б надати підтримку; психологічно важкий контингент, з яким має справу професіонал у сфері спілкування.

Внутрішніми чинниками, що зумовлюють емоційне вигорання, є знижене почуття власної гідності, схильність до інтроверсії, спрямованість інтересів на свій внутрішній світ, схильність до емоційної ригідності, інтенсивна інтеріоризація (сприйняття і переживання) обставин професійної діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі у професійній діяльності, моральні дефекти і дезорієнтація особи.

Висновки. Таким чином, професійна деформація визначається як зміни сформованої структури діяльності й особистості, що поступово накопичилися і негативно позначаються на продуктивності праці та взаємодії з іншими учасниками цього процесу, а також на розвитку самої особистості. Рівнями професійних деструкцій працівників організацій є загальнопрофесійні; спеціальні; професійно-типологічні та індивідуальні деформації. А. К. Маркова виділяє емоційне вигорання у якості форми професійної деформації (деформації особистості) у працівників організацій.

Професійне вигорання науковцями вивчається з трьох позицій: представники першого підходу професійне вигорання розглядають як стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, що викликане довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування; другого підходу – як двовимірну модель, що складається з емоційного виснаження та деперсоналізації та третього підходу – як трьохкомпонентну систему, в структуру якої входять емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція власних особистісних досягнень.

Професійне вигорання розглядається з погляду наявності трьох рівнів і трьох стадій, згідно з теорією Д. Спаньол і Р. Кепьюто та відповідно до поглядів К. Маслач, прояви професійного вигорання можуть мати три стадії. За В.В. Бойком, синдром професійного вигорання проявляється через компоненти, кожен з яких включає по чотири симптоми, які характеризуються негативними змінами у емоційно-вольовій сфері, у ставленні до себе, до професійного спілкування та до своєї професійної діяльності.

Формується емоційне вигорання під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників, фактори, що сприяють розвитку синдрому професійного вигорання є особистісні, рольові (соціальні) та організаційні.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні психологічних особливостей прояву професійної деформації та професійного вигорання у працівників організацій системи «людина – людина».

Список використаних джерел

1. Байдик В. В. Психологічні характеристики професійної деструкції та професійного вигорання у працівників освіти / В. В. Байдик // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2012. – № 3 (29). – С. 17–24.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко – [2-е изд., доп. и перераб.] – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пос. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Карамушка Л. М. Психология освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л. М. Карамушка – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 191 с.

6. Моцонелідзе І. О. Диференціація понять «емоційне вигорання» та «професійна деформація» в діяльності працівників органів внутрішніх справ / І. О. Моцонелідзе // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. – 2010. – Вип. 8. – С. 736–745.
7. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орел. – М. : ИП РАН, 2005. – 330 с.
8. Профессиональная деформация личности : учеб. пособ. / [сост. А. В. Коваленко, Л. А. Шиканов]. – Томск : Изд-во ТПУ, 2009. – 90 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Baydyk V. V. Psykholohichni kharakterystyky profesiynoyi destruktivnoyi ta profesiynoho vyhorannya u pratsivnykiv osvity / V. V. Baydyk // Teoretychni i prykladni problemy psykholohiyi. – 2012. – # 3 (29). – S. 17–24.
2. Boyko V. V. Enerhiya emotsiy / V. V. Boyko – [2-e yzd., dop. y pererab.] – SPb. : Pyter, 2004. – 474 s.
3. Zeer E. F. Psykholohyia professyy : uch. pos. dlya stud. Vuzov / E. F. Zeer. – M. : Akad. Proekt ; Ekaterinburh : Delovaya knyha, 2003. – 336 s.
4. Karamushka L. M. Psykholohyia osvith'oho menedzhmentu : navch. pos. / L. M. Karamushka – K. : Lybid', 2004. – 424 s.
5. Markova A. K. Psykholohyia truda uchytelya / A. K. Markova – M. : Prosveshchenye, 1993. – 191 s.
6. Motsonelidze I. O. Dyferentsiatsiya ponyat' «emotsiynne vyhorannya» ta «profesiyna deformatsiya» v diyal'nosti pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav / I. O. Motsonelidze // Problemy suchasnoyi psykholohiyi : zb. nauk. prats' K PNU im. Ivana Ohiyenka, In-tu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka NAPNU. – 2010. – Vyp. 8. – S. 736–745.
7. Orel V. E. Syndrom psikhicheskogo vyhorannya lichnosti / V. E. Orel – M. : YP RAN, 2005. – 330 s.
8. Professyonal'naya deformatsyya lichnosti : uch. posob. / [sost. A. V. Kovalenko, L. A. Shykanov]. – Tomsk : Yzd-vo TPU, 2009. – 90 s.

Berezovska, L.I. Burnout as a form of professional deformation. The author states that the professional deformation is a change in the existing structure of the individual and their activities that have gradually accumulated and adversely affect productivity, interactions with coworkers, and the individual. The levels of workers' professional destructions include general professional, special; profession-typical, and individual deformations. A.K.Markova views emotional burnout as a form of workers' professional deformation (personal deformation).

There exist three approaches to burnout: 1) as individuals' physical, mental and especially emotional exhaustion caused by long-term emotionally overloaded situations of communication; 2) as a two-dimensional model consisting of emotional exhaustion and depersonalization, and 3) as a three-component system made up of individuals' emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal achievements.

Burnout is seen as a three-level and three-stage phenomenon (D.Spanol and R.Keputo, C.Maslach). According to V.Boyko, burnout has four-symptom components characterized by negative changes in individuals' emotional-volitional sphere, attitudes towards themselves, work-relevant communication, and the profession.

To the author's mind burnout is formed by external and internal factors: personal, role-relevant (social), and organizational.

Keywords: professional deformation, professional destructions, personal deformation, burnout, employees, factors.

Відомості про автора

Березовська Лариса Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету, Закарпатська обл., м. Мукачеве, Україна.

Berezovska, Larisa Ivanivna, PhD, assoc. professor, dept. of psychology, Mukachevo State University, Transcarpathian region, Mukachevo, Ukraine.

E-mail: berezlarisa@mail.ru

УДК 159.92:378.036:37.04

Бондарчук О.І., Казакова С.В.

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО МАРКЕТИНГУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

Бондарчук О.І., Казакова С.В. Проблеми психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до маркетингу освітніх послуг. У статті розглядаються проблеми психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до маркетингової діяльності у сфері освітніх послуг. Висвітлено специфіку освітніх послуг у сфері освіти загалом і системи професійно-технічної освіти зокрема. Визначена сутність психологічної готовності управлінців до маркетингу освітніх послуг. Розкритий зміст складових психологічної готовності управлінців до маркетингу освітніх послуг. Проаналізовані проблеми розвитку готовності керівників ПТНЗ до маркетингу освітніх послуг. Окреслені можливості розв'язання вказаних проблем у системі післядипломної педагогічної освіти в результаті спеціально організованого навчання. Визначені мета та етапи розвитку психологічної готовності керівників ПТНЗ до маркетингу освітніх послуг. Описані рівні розвитку психологічної готовності керівників ПТНЗ до маркетингу освітніх послуг.

Ключові слова: психологічна готовність до діяльності, психологія маркетингу, освітні послуги, маркетинг освітніх послуг, керівники професійно-технічних навчальних закладів, система післядипломної педагогічної освіти.

Бондарчук О.И., Казакова С.В. Проблемы психологической готовности руководителей профессионально-технических учебных заведений к маркетингу образовательных услуг. В статье рассматриваются проблемы психологической готовности руководителей профессионально-технических учебных заведений к маркетинговой деятельности в сфере образовательных услуг. Освещена специфика образовательных услуг в сфере образования в целом и системы профессионально-технического образования в частности. Определена сущность психологической готовности управленцев к маркетингу образовательных услуг. Раскрыто содержание составляющих готовности управленцев к маркетингу образовательных услуг. Проанализированы проблемы развития готовности управленцев к маркетингу образовательных услуг.

образовательных услуг. Очерчены возможности решения данных проблем в системе последипломного педагогического образования в результате специально организованного обучения. Определены цель и этапы развития психологической готовности руководителей ПТУЗ к маркетингу образовательных услуг. Описаны уровни развития психологической готовности руководителей ПТУЗ к маркетингу образовательных услуг.

Ключевые слова: психологическая готовность к деятельности, психология маркетинга, образовательные услуги, маркетинг образовательных услуг, руководители профессионально-технических учебных заведений, система последипломного педагогического образования.

Постановка проблеми. У складних умовах сьогодення, які склалися в Україні, з кожним роком зростає конкуренція між навчальними закладами щодо набору потенційних учнів. Особливо значущою є вказана проблема для професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), причому не лише через складну демографічну ситуацію, але й через невисокий престиж робітничих професій.

Це вимагає спрямування уваги керівників професійно-технічних навчальних закладів до маркетингу освітніх послуг як діяльності, в процесі якої забезпечується створення, інформування, доставляння та обмін пропозиціями, що мають цінність для потенційних споживачів, клієнтів, партнерів і суспільства в цілому [10].

Водночас, як показують результати нашого пілотажного дослідження, керівники ПТНЗ утруднюються у визначенні потреб цільових груп споживачів, не враховують відмінностей в очікуваннях учнів, батьків, педагогів як безпосередніх учасників маркетингової діяльності. В інших дослідженнях (М. Фадєєва та ін.) констатовано, що значна кількість керівників системи освіти не володіє прийомами та методами формування позитивного іміджу; виявлений недостатній рівень ініціативності, підприємливості (О. Креденцер [9] та ін.) та інших психологічних якостей керівників освітніх організацій, важливих для успішної маркетингової діяльності.

За такого стану речей дієвість маркетингу освітніх послуг значно зменшується, що особливо яскраво виявляється у складних та суперечливих умовах ринкової трансформації національно-економічної системи коли, з одного боку, управлінець мусить займати жорстку позицію, спрямовану на забезпечення «виживання» ПТНЗ, а, з іншого боку, відповідно до місії освітянина виявляти у поведінці зразки гуманності, толерантності, високої духовності («сіяти розумне, добре, вічне»).

Відповідно, актуалізується необхідність розвитку психологічної готовності керівників ПТНЗ до маркетингу освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що окремі питання зазначеної проблеми вже були предметом уваги дослідників. Так, досліджено соціально-психологічні аспекти маркетингу та реклами (В. Зазикін [5], К. Мозер [10], А. Панкрухін [11] та ін.), питання соціально-психологічного забезпечення маркетингової діяльності загалом і у сфері освітніх послуг зокрема (Д. Ванькіна [3], Є. Карпов [8] та ін.), вивчаються проблеми психологічної підготовки менеджерів освіти до професійної діяльності, у тому числі до формування позитивного іміджу освітніх організацій (О. Бондарчук [2], Л. Карамушка [7] та ін.). Водночас, психологічний аспект готовності керівників ПТНЗ до маркетингової діяльності у сфері освітніх послуг, попри всю його актуальність, практично не досліджений.

Отже, *мета* нашої роботи – розкрити особливості психологічної готовності керівників ПТНЗ до маркетингу освітніх послуг та проаналізувати проблеми її розвитку в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. За результатами теоретичного аналізу літератури [1; 3; 6; 8 та ін.] виявлено соціально-психологічну специфіку освітніх послуг у сфері освіти загалом і системи професійно-технічної освіти зокрема, яка впливає із соціальної місії освіти. Щодо останнього А. Сухов [14] указує на трансляційну (передавання наступним поколінням накопичених культурних цінностей), соціалізаційну (забезпечення активного засвоєння соціального досвіду, цінностей, ідеалів та ін.), селективну (спрямування в певну галузь життєдіяльності), трансформаційну (соціальне і культурні зміни особистості та суспільства) функції освіти. Відповідно, освітні послуги сприймаються особистістю як форма реалізації пізнавальних і соціальних мотивів, необхідний етап побудови життєвого шляху і здійснення кар'єри [8], зумовлюючи високі суспільні очікування щодо якості освітніх послуг.

З іншого боку, йдеться про недостатнє врахування специфіки таких послуг у свідомості їх споживачів, зокрема про [1; 8; 11; та ін.): 1) *«нематеріальність» освітніх послуг*, через що їх якість можливо досягнути до моменту надання лише *опосередковано* через формалізацію та наочне подання найбільш значущої для певної цільової групи інформації про освітні послуги (навчальні плани, програми, методи та форми надання послуг, ліцензії, дипломи, імідж освітньої організації та ін.); 2) *невіддільність послуг від суб'єктів*, що їх надають, і, отже, *нестійкість за якістю*, яка посилюється через відсутність жорстких стандартів на процеси й результати надання послуг, мінливість споживачів освітніх послуг, неможливість установити чіткі критерії оцінки якості в системі «людина-людина»; 3) *комплексний характер освітніх послуг*, надання послуг супроводжується перетворенням особистості учня, створенням духовних цінностей тощо, через що воно набуває *самоцінності* та значущості *безвідносно до кількісного, матеріального результату*; 4) *відносну тривалість надання освітніх послуг* і, водночас, *відтермінування вияву результативності* та залежність результатів від умов майбутнього життя того, хто отримав освітні послуги; 5) *необхідність подальшого супроводу послуг (неперервність освіти)* через природне для людини забування інформації та старіння знань в умовах постійних змін і, разом із тим, нечітке визначення в суспільстві статусу *неперервної освіти протягом життя*.

У разі надання освітніх послуг у *сфері професійно-технічної освіти*, крім того, слід урахувати недостатньо високий статус робітничих професій в очах потенційних споживачів послуг. Через падіння престижу багатьох суспільно значущих професій значна частина молодих людей не бажає працювати за робітничими професіями. Для більшої частини молоді на перший план вийшли прагматичні міркування та спонтанно-емоційний вибір за мотивами престижності. Як наслідок, переважна більшість випускників орієнтується на отримання вищої освіти, у той час, як професійну підготовку в ПТНЗ планують отримати лише 5% опитаних випускників загальноосвітніх навчальних закладів [4 ; 12].

Такий стан речей позначається на невисокому іміджі самих професійно-технічних навчальних закладів, утруднюючи переконання потенційних споживачів послуг у доцільності та якості саме професійно-технічної освіти. Тому переважну частку контингенту професійно-технічного навчального закладу становить учні віком від 14 до 22 років, які не змогли продовжити своє навчання у гімназіях, коледжах або технікумах з причин низької успішності у навчанні, регулярних пропусків уроків і систематичних порушень дисципліни. У ПТНЗ до цих проблем додаються ще й низькі показники професійних досягнень учнів в результаті випадкового вибору ними професії або навчального закладу. Пов'язано це з тим, що у ПТНЗ приймають на навчання усіх, незалежно від того, наскільки самостійно і відповідально зроблено вибір [13].

Це зумовлює підвищені вимоги до психологічної готовності керівників ПТНЗ до маркетингу освітніх послуг.

У *структурі психологічної готовності керівників ПТНЗ освіти до маркетингової діяльності* як сукупності мотивів, знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що забезпечують ефективність маркетингу в сфері освітніх послуг, відповідно до підходу Л. Карамушки [7] можна виокремити:

1) *мотиваційну складову* – сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням маркетингу освітніх послуг (бажання забезпечити конкурентоздатність свого навчального закладу на ринку освітніх послуг, прагнення підвищити престиж та якість освіти, бажання реалізувати інноваційні форми й методи навчання та розвитку особистості й ін.);

2) *когнітивну складову* – сукупність знань, необхідних для здійснення маркетингової діяльності в освітній галузі (знання змісту та специфічних особливостей діяльності в сфері маркетингу освітніх послуг, умов і шляхів формування власного позитивного іміджу та позитивного іміджу освітньої організації та ін.);

3) *операційну складову* – сукупність умінь і навичок практичної діяльності в сфері маркетингу освітніх послуг (володіння методами вивчення потреб і очікувань цільових груп споживачів освітніх послуг, здійснення ефективних маркетингових комунікацій, визначення шляхів і наслідків просування маркетингових послуг в освітній галузі та ін.);

4) *особистісну складову* – сукупність особистісних якостей менеджерів освіти, значущих для маркетингової діяльності (підприємливість, конкурентоздатність, креативність, комунікативні якості та ін.).

Усі складові готовності керівників ПТНЗ до маркетингової діяльності знаходяться в тісному взаємозв'язку і лише в цілісності забезпечують ефективність маркетингу освітніх послуг.

Критеріями сформованості психологічної готовності управлінців до маркетингу освітніх послуг, на наш погляд, виступають:

1) широта та глибина психологічних знань як бази для прийняття психологічно обґрунтованих управлінських рішень у маркетинговій діяльності,

2) високий рівень умінь і навичок здійснення ефективної маркетингової діяльності;

3) усталеність проявів психологічно-компетентної поведінки в галузі маркетингу освітніх послуг (демонстрація підприємливості та конкурентоздатності; емпатійності та толерантності у взаємодії із споживачами освітніх послуг і ін.);

4) інтегрованість складових психологічної готовності у цілісну систему, їх гармонійний розвиток;

5) зростання попиту на освітні послуги; задоволеність маркетинговою діяльністю, власним іміджем та іміджем професійно-технічного навчального закладу [1; 2].

Водночас, специфічні особливості управлінської діяльності (багатофункціональність, надмірність емоційно навантажених контактів з різними категоріями споживачів освітніх послуг, велика відповідальність за результати діяльності в умовах невизначеності критеріїв їх оцінки та ін. [1; 2; 7]) можуть негативно позначитися на особистості керівника, зумовивши:

- *втрату почуття перспективи у розвитку організації*, коли знижується інтенсивність взаємодії керівника із соціальним середовищем через прагнення зберегти усталений спосіб життя;

- *жорстку фіксацію в професійній позиції управлінця*, неправомірне розширення уявлень про ступінь впливу на життя інших людей, прийняття на себе тих проблем, які не входять до компетенції керівника ПТНЗ, орієнтація на «повчання» оточуючих, що негативно позначається на його іміджі;

- *зміну структури цілепокладання*, коли найважливішим стає досягнення тактичних цілей підтримки функціонування закладу освіти лише на поточний момент, без визначення стратегії його розвитку на довготривалий період; при цьому часто перевага віддається ситуативним господарсько-економічним функціям, а не власне навчально-виховним і, тим більше, визначенню стратегії маркетингової діяльності у сфері послуг.

Запобігання цих негативних тенденцій може слугувати розвиток психологічної готовності керівників ПТНЗ до маркетингу освітніх послуг, який, зокрема, можна забезпечити в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Разом із тим, аналіз *практики навчання керівників ПТНЗ в умовах післядипломної освіти свідчить*, з одного боку, про [1; 2]:

1) невизначеність змісту психологічної підготовки управлінців до маркетингу освітніх послуг і практичну відсутність навчально-методичного забезпечення її процесу;

2) малу кількість годин, відведених у цілому на психологічну підготовку управлінців у системі післядипломної педагогічної освіти;

3) недостатню орієнтацію на розвиток особистісних якостей керівників ПТНЗ, важливих для успішного здійснення маркетингу освітніх послуг;

4) неготовність значної кількості викладачів системи післядипломної освіти до відповідного навчання керівників ПТНЗ.

З іншого боку, йдеться про специфічні особливості керівників ПТНЗ як суб'єктів післядипломної освіти:

- мають *грунтовні професійні знання*, що більш-менш упорядковані на етапі попереднього навчання;
- *спираються на власний управлінський досвід*, що може не збігатися з пропонованими теоретичними знаннями;

- часто мають *високий рівень тривожності*, комплекс «загрози авторитету», ознаки «емоційного вигорання» тощо;

- мають систему смислів, цінностей, оцінних критеріїв, яка відрізняється *певною інерційністю*, обмеженою здатністю до змін тощо.

Тому очевидно є необхідність організації спеціальної психологічної підготовки, яка спрямована на розвиток психологічної готовності управлінців до маркетингу освітніх послуг у сфері професійно-технічної освіти і передбачає [1; 2]:

- організації процесу *на засадах партнерства, спільної діяльності всіх суб'єктів, розвиток неупередженого ставлення до інших людей та їх дій*;

- створення *розвивального соціального середовища*, в якому поступово складаються групові норми й цінності професійного вдосконалення, особистісного розвитку, психологічної культури загалом;

- *усвідомлення та врахування* в процесі психологічної підготовки *специфічних особливостей навчання дорослих учнів* із спиранням на їхній професійний досвід; ціннісного ставлення слухачів до дійсності, показників їх психологічної готовності до діяльності в умовах змін;

- забезпечення *самоуправління* управлінцями (самопізнання, самоаналіз, саморегуляція, самовдосконалення тощо) *розвитком психологічної готовності до маркетингу освітніх послуг*.

Останнє зумовлює необхідність залучення слухачів до рефлексії успішності розвитку власної психологічної готовності до маркетингу освітніх послуг через експертну оцінку результатів спільної проектної діяльності, розв'язання управлінських ситуацій, самоаналіз і самооцінку результатів психодіагностичних методик тощо. Важливе значення при цьому має забезпечення зворотного зв'язку (за результатами інтерв'ювання, анкетування, тестування для тощо) з боку споживачів освітніх послуг (батьків, учнів, педагогічних працівників, громадськості), які надає керований слухачем навчальний заклад.

Висновки. Визначено проблеми готовності керівників ПТНЗ до маркетингу освітніх послуг та її розвитку в умовах післядипломної освіти, як специфічними особливостями управлінської діяльності, що негативно позначаються на рівні підприємливості, конкурентоздатності управлінців, так і такі, що зумовлені невизначеністю змісту та оптимальних форм підготовки до маркетингу освітніх послуг, неготовністю значної кількості викладачів системи післядипломної педагогічної освіти до відповідного навчання та ін.

Розв'язання таких проблем можливо в системі післядипломної педагогічної освіти в результаті спеціально організованого навчання, що має на меті розвиток психологічної готовності керівників ПТНЗ до маркетингу освітніх послуг через спільну діяльність на партнерських засадах, яка здійснюється через низку етапів (підготовчий, діагностичний, праксеологічний, акмеологічний), що забезпечують становлення та розвиток психологічної грамотності (мінімальний рівень), психологічної компетентності (достатній рівень), психологічної культури (творчий рівень) особистості.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні психодіагностичного інструментарію з метою дослідження рівнів і чинників психологічної готовності керівників ПТНЗ до маркетингу освітніх послуг, а також розробленні та апробації програми розвитку такої готовності в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Акімов Д. І. Психологічні проблеми підготовки менеджерів освіти до маркетингу освітніх послуг / Д. І. Акімов, О. І. Бондарчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К., 2005. – Вип. 7(20) / голов. ред В. В. Олійник. – К. : АТОПОЛІ, 2012. – С. 259–265.
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. Ванькина И. В. Маркетинг образования : уч. пособие / И. В. Ванькина, А. П. Егоршин, В. И. Кучеренко. – М. : Университетская книга ; Логос, 2007 – 336 с.
4. Закатнов Д. О. Стан та проблеми професійної орієнтації / Д. О. Закатнов // Професійно-технічна освіта: інноваційний досвід перспективи [Текст] : наук.-метод. зб. / [упоряд. Н. І. Бугай]. – Х. : Компанія СМІТ, 2009. – Вип. 6. – С. 173–180.
5. Зазыкин В. Г. Психологические основы гуманистической рекламы / В. Г. Зазыкин. – М. : Изд-во РАГС, 2000. – 72 с.

6. Захарова И. В. Маркетинг образовательных услуг / И. В. Захарова. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 170 с.
7. Карамушка Л. М. Психология освітнього менеджменту : навч. посібник для вищих навч. закладів / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
8. Карпов Е. Б. Психология продвижения образовательных услуг в системе открытого образования : дисс... доктор психол. наук: спец. : 19.00.05 – социальная психология / Карпов Евгений Борисович ; Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова. – 503 с.
9. Креденцер О. Інноваційність як важлива психологічна характеристика підприємницької поведінки менеджерів освітніх організацій у контексті організаційного розвитку / О.В. Креденцер // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С.Костюка НАПН України / [ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : А.С.К., 2010. – Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – 2010. – Ч. 27. – С. 70–78.
10. Мозер К. Психология маркетинга и рекламы / Клаус Мозер ; пер. с нем. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. – 380 с.
11. Панкрухин А. П. Маркетинг / А. П. Панкрухин. – М. : Омега-Л, 2007. – 656 с.
12. Радзімовська О. В. Психолого-педагогічна технологія розвитку професійної ідентичності учнів професійно-технічних навчальних закладів / О. В. Радзімовська : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/3197/1/Псих.-пед.технологія_розв.проф.ідент.учнів_ПТНЗ_подано_22.01.14.pdf.
13. Спіріна Т. П. Особливості підготовки лідерів в умовах професійно-технічного навчального закладу / Т. П. Спіріна, Н. Є. Тимошенко : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/2677/1/T_SPIRINA_N_TYMOSHENKO_VLNUTS_12_KSP%26SR_IL.pd
14. Сухов А. Н. Социальная психология : уч. пособ. для вузов ; под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – М. : Академия, 2001. – 600 с.
15. Фадеева М. В. Психологічна підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування позитивного іміджу освітньої організації / М. В. Фадеева : автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец.: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». – К., 2010. – 20 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Akimov D. I. Psihologichni problemi pidgotovki menezheriv osvity do marketingu osvitnih poslug / D. I. Akimov, O. I. Bondarchuk // Visnik pisyadiplomnoi osvity: sb. nauk. prac / Univ, manag. Osvity NAPN Ukraine; redkol.: O. L. Anufrijeva [ta in.]. – K., 2005. – Vyp. 7 (20) / gol/ red V. V. Oliynik. – K. : ATOPOL, 2012. – P. 259–265.
2. Bondarchuk O. I. Socialno-psihologichni osnovy osobistisnogo rozvitku kerivnikov zagalnoosvitnih navchalnih zakladiv u profesinyi diyalnosti: monographiya / O. I. Bondarchuk.. – K. : Nauk. svit, 2008. – 318 s.
3. Vankina I. B. Marketing osvity: uch. posobie / I. B. Vankina, A. P. Egorshin, V. I. Kucherenko. – M. : Universitetskaya kniga ; Logos, 2007 – 336 s.
4. Zakatnov D. O. Stan ta problemy profesiynoi orijentatsiji / D. O. Zakatnov // Profesiyno-technichna osvita: innovatsiyny dosvid I perspektivy [Text] : nauk.-method. sb. / [uporyad. N. I. Bugay]. – Kh. : Company SMITH, 2009. – Vyp. 6. – S. 173–180.
5. Zazykin V. G. Psihologicheskie osnovy humanisticheskoy reklamy / V. G. Zazykin. – M. : Izd-vo RAGS, 2000. – 72 s.
6. Zakharova I. V. Marketing obrazovatelnyh uslug / I. V. Zakharova. – Ulyanovsk, UIGTU, 2008. – 170 s.
7. Karamushka L. M. Psihologiya osvitnogo management : navch. posibnik dlya vischih navch. zakladiv / L. M. Karamushka. – K. : libid, 2004. – 424 sp.
8. Karpov E. B. Psihologiya prodvigeniya obrazovatelnyh uslug v systeme otkrytogo opbrozovaniya : dis ... doctor psychol. nauk: spec. : 19:00:05 – socialnaya psihologiya / Karpov Evgeniy Borisovich; Moscovsky gos. otkryty universitet in. M. A. Sholokhova. – 503 s.
9. Kredentser O. Innovatsiynist yak vazhliva psihologichna charakteristica pidprijemnitskoji povedinki menezheriv osvitnih organizatij u contexti organizatsiynogo rozvitku / O. Kredentser // Actualny problemy psihologii: sb. nauk. prac Institutu psihologii imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukraine / [red. col. S. D. Maksymenko (gol. red. ta in.]. – K. : ASK, 2010. – Т. I : Organizatsiyna psihologiya. Ekonomichna psihologiya. Socialna psihologiya / za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – 2010. – Ch. 27. – S. 70–78.
10. Mozer K. Psihologiya marketinga i reklamy / Klaus Mozer ; per s nem. – Kh. : Izd-vo Gumanitarny Centr, 2004. – 380 s.
11. Pankrukhin A. P. Marketing / A. P. Pankrukhin. – M. : Omega-L, 2007. – 656 s.
12. Radimovska O. V. Psihologo-pedagogichna tehnologiya rozvitku profesiynoi identichosty uchniv profesiyno-technichnyh navchalnih zakladiv / O. V. Radimovska: [Electronny resource]. – Rezym dostupu : http://lib.iitta.gov.ua/3197/1/Псих.-пед.технологія_розв.проф.ідент.учнів_ПТНЗ_подано_22.01.14.pdf.
13. Spirina T. P. Osoblivosty pidgotovki leaderiv v umovah profesiyno-technichnogo navchalnogo zakladu / T. P. Spirinf, N. E. Tymoshenko: [Electronny resource]. – Rezym dostupu : http://elibrary.kubg.edu.ua/2677/1/T_SPIRINA_N_TYMOSHENKO_VLNUTS_12_KSP%26SR_IL.pd
14. SuhovM A. N. Socialna psihologiya : uch. posob. dlya vuzov ; pod red. A. N. Suhova, A. A. Derkacha. – M. : Academiya, 2001. – 600 s.
15. Fadejeva M. V. Psihologichna pidgotovka kerivnikov zagalnoosvitnih navchalnih zakladiv do formuvannya pozitivnogo imidga osvitnoy organizatsiji / M. V. Fadejeva : avtoref. dis. ... kand. psychol. nauk: spec. : 19:00:07 – pedagogichna ta vikova psihologiya ; DVNZ «Universitet managementu osvity» – K., 2010. – 20 s.

Bondarchuk, O.I., Kazakova, S.V. Problems of psychological readiness of managers of vocational and technical educational organizations to educational services' marketing. The article deals with problems psychological of psychological readiness of managers of vocational and technical educational organizations in educational services' marketing. The specifics of educational services («immateriality» of educational services, complex character, self-value irrespectively to quantitative, material results, etc.) in the field of education in general and vocational education in particular are shown.

The essence and components of psychological readiness of managers to educational services' marketing are determined. Determined the problems of readiness of managers to educational services' marketing and its development in a post-graduate

education defined as the specific features of management activities that adversely affect the level of entrepreneurship, competitiveness managers and those caused by uncertainties content and optimal forms of preparation for marketing of educational services, unreadiness significant number of teachers of postgraduate education to appropriate learning and al.

It is shown that the solution of these problems is possible in post-graduate teacher education as a result of specially organized training. This training aims to develop a psychological readiness of managers of vocational and technical educational organizations in educational services' marketing through a the joint activity in partnership which is implemented through a series of stages (preparation, diagnostic, praxeological, acmeological) to ensure the establishment and development of psychological literacy (minimum), psychological competencies (adequate level), psychological culture (creative level) personality.

Keywords: psychological readiness to work, marketing psychology, educational services marketing, managers of vocational and technical educational organizations, system of postgraduate pedagogical education.

Відомості про авторів

Бондарчук Олена Іванівна, доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

Bondarchuk, Olena Ivanivna, doctor of psychological science, professor, Head of Chair of Management Psychology SHEE «University of educational management» NAPS Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: bei.07@mail.ru

Казакowa Світлана Володимирівна, магістр психології, методист кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

Kazakova, Svitlana Volodimirivna, MA of psychology, Methodist of Chair of Management Psychology SHEE «University of educational management» NAPS Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: s13_kazakova@mail.ru

УДК 37.07:005.95

Брюховецька О.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Брюховецька О.В. Психологічні особливості управління загальноосвітніми навчальними закладами. У статті розглянуто основні характеристики загальноосвітніх навчальних закладів. Проаналізована специфіка загальноосвітніх навчальних закладів і визначена специфіка управління ними. Визначені основні напрями реформування управління загальноосвітніми навчальними закладами. Підкреслена роль керівників у підвищенні ефективності управління закладами середньої освіти. Зазначено, що ефективність управління загальноосвітнім навчальним закладом підвищуватиметься, якщо керівник знає вимоги, що пред'являються до нього, і прагне до самовдосконалення з метою розвитку тих професійно важливих особистісних якостей, які потрібні сучасному керівникові.

Ключові слова: управління загальноосвітніми навчальними закладами, специфіка загальноосвітніх навчальних закладів, специфіка управління загальноосвітніми навчальними закладами, керівник загальноосвітніх навчальних закладів.

Брюховецкая А.В. Психологические особенности управления общеобразовательными учебными заведениями. В статье рассмотрены основные характеристики учебных заведений. Проанализирована специфика учебных заведений и определена специфика управления ими. Определены основные направления реформирования управления общеобразовательными учебными заведениями. Подчеркнута роль руководителей в повышении эффективности управления учреждениями среднего образования. Отмечено, что эффективность управления общеобразовательным учебным заведением повышаться, если руководитель знает требования, предъявляемые к нему, и стремится к самосовершенствованию с целью развития тех профессионально важных личностных качеств, которые нужны современному руководителю.

Ключевые слова: управление общеобразовательными учебными заведениями, специфика общеобразовательных учебных заведений, специфика управления общеобразовательными учебными заведениями, руководитель общеобразовательных учебных заведений.

Постановка проблеми. Проблема управління загальноосвітніми навчальними закладами на рівні країни або окремого навчального закладу завжди була досить актуальною, а у наш складний час значно загострилась. Це пов'язано з наявністю довготривалого перехідного періоду, коли усталена система управління, що функціонувала в силу накопиченого в радянський і пострадянський час науково-освітнього потенціалу, значною мірою зруйнована. В той же час зміни соціально-економічного середовища, що відбуваються в сучасних умовах, висувають нові вимоги до загальноосвітнього навчального закладу, якості управління ним, професійній компетентності і особистісним якостям керівника.

Спроби реформування, зроблені раніше, не привели до очікуваних результатів і наштовхнулися на відсутність теоретичних уявлень про особливості управління загальноосвітніми навчальними закладами у рамках державної системи освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Передові погляди на середню освіту та управління загальноосвітніми навчальними закладами, роль та функції директора, педагогічних колективів, учнів, на організаційну культуру школи висловили у своїх роботах вчені США та Європи. Серед них: К. Еверард, Г. Моріс, В. Басне, А. Етзіоні, Р. Біттель, Х. Аргіріс, Г. Девіс та інші.

У ході дослідження ми спиралися на наявні роботи в області управління загальноосвітніми навчальними закладами відомих російських фахівців як Є. Березняк, А. Волковський, Г. Горська, М. Захаров, О. Ільїнська, Н. Йорданський, Ю. Конаржевський, В. Кричевський, В. Лазарев, О. Лебедєв, В. Максимов, І. Новіков, А. Орлов, Є. Перовський, М. Поташник, В. Родіонов, Н. Роговцева, К. Ушакова, Т. Шамова і ряд інших дослідників.

Питання модернізації управління навчальним закладом на різних етапах розвитку країни та освіти висвітлено у працях українських вчених В. Бондаря, О. Бондарчук, Г. Горської, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльникової, М. Захарова, Л. Карамушки, О. Киричука, Н. Коломінського, В. Лугового, В. Маслова, А. Мойсєєва, В. Олійника, В. Пікельної, Н. Протасової, Л. Орбан-Лембрик та інших.

Мета статті полягає у визначенні специфіки і напрямів реформування управління загальноосвітніми навчальними закладами.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. *Загальна середня освіта* в Україні є центральною ланкою системи освіти, яка нараховує десятки тисяч навчально-виховних закладів різного рівня, профільної спрямованості, форм підпорядкування та власності. *Заклади середньої освіти* – це цілісні соціальні утворення, які мають спеціальну структуру й виконують специфічні функції суспільстві (навчання, виховання та розвиток підростаючої особистості) [2]. Більша частина з них – *загальноосвітні навчальні заклади*, які здійснюють базову освіту.

Загальноосвітній навчальний заклад – це складний механізм, у якому переплетені різні інтереси особистості та груп, стимули та обмеження, жорсткі технології та інновації, безумовна дисципліна та вільна творчість, нормативні вимоги та неформальні ініціативи. Її розвиток є продуктивним за умови наявності обґрунтованої стратегії та ефективного використання наявних ресурсів. Як будь-яка організація, загальноосвітній навчальний заклад існує не ізольовано, а в певному соціальному середовищі, вона є складною цілісною системою, що активно взаємодіє із зовнішнім середовищем.

На основі сучасних підходів до розуміння сутності організацій з-поміж *основних характеристик загальноосвітніх навчальних закладів* (як освітніх організацій), що повинні враховуватися в процесі управління, слід, на наш погляд, виділити такі: 1) освітні заклади повинні бути відкритими системами, які мають постійно враховувати зміни, що відбуваються в соціальній сфері; 2) такі заклади повинні швидко адаптуватися до нових підходів у соціальному розвитку і трансформувати їх у новий зміст навчання, нові освітні й інформаційні технології, нові стратегії взаємодії між учасниками управлінського і навчально-виховного процесу; 3) щоб розвиватися відповідно до соціальних змін, освітні заклади повинні постійно навчатися, тобто характеризуватися: стратегічним мисленням і баченням майбутнього, сильною корпоративною культурою, командним принципом роботи та вільним обміном інформацією; 4) з огляду на специфіку діяльності (навчання, виховання та розвиток підростаючої особистості) освітній заклад має функціонувати на гуманістичних засадах [3].

Якщо перші три ознаки повинні бути притаманні практично всім організаціям, то четверта ознака є істотною саме для загальноосвітніх навчальних закладів.

Грунтовний аналіз наукових підходів до визначення *управління загальноосвітнім навчальним закладом* (С. Батишева, О. Журавльов, Л. Карамушка, В. Лазарев, А. Мойсєєв, М. Поташник, В. Симонова та ін.) дозволив визначити це поняття як цілеспрямовану діяльність, в процесі якої шляхом науково обґрунтованого планування, організації, координації, керівництва та контролю забезпечується оптимальне функціонування, обов'язковий розвиток та досягнення цілей школи.

Управління сучасним загальноосвітнім навчальним закладом складається з правильного вибору цілей і завдань, вивчення і глибокого аналізу досягнутого рівня навчально-виховної роботи, системи раціонального планування; виявлення і поширення передового психолого-педагогічного досвіду і використання досягнень психолого-педагогічної науки в підготовці педагогів; ефективного контролю і перевірки виконання.

Визначаючи *специфіку загальноосвітніх навчальних закладів* доцільним вважаємо зазначити, що:

1. Загальноосвітні навчальні заклади відрізняються особливістю й складністю *мети (місії)*, яка полягає у забезпеченні навчання, виховання та розвитку особистості. Тому надзвичайно важливою є проблема формування цілей діяльності загальноосвітнього навчального закладу як прогнозованого (очікуваного) результату їхньої діяльності та практичної роботи спрямованої на досягнення таких цілей [3].

2. До важливих специфічних особливостей загальноосвітнього навчального закладу можна віднести і *характер діяльності*, спрямованої на реалізацію цілей навчального закладу. Така діяльність є творчою за своєю природою, але вона здійснюється в умовах низки обмежень та специфічних механізмів її реалізації. До них необхідно віднести *управління за допомогою загальнодержавних механізмів*: визначення цілей, навчальних планів, програм, різноманітних нормативів, підготовки і підвищення кваліфікації педагогів, створення матеріально-фінансових можливостей здійснення педагогічної діяльності. Воно може зруйнувати творчий характер педагогічної діяльності, а може й сприяти його прояву. Це пов'язано з тим, що педагогічна діяльність у своїй основі має педагогічні закономірності та здійснюється не тільки під впливом управління, а управління може виконати свою роль, лише якщо воно ґрунтується на закономірностях функціонування загальноосвітнього навчального закладу.

3. Ще однією специфічною особливістю загальноосвітнього навчального закладу є *результат його роботи*, який не можна отримати шляхом простого підсумовування результатів діяльності окремих педагогів. На особистість учня визначальний вплив справляють ті характеристики загальноосвітнього навчального закладу, які виникають у нього як у *специфічного системного об'єкта* (психологічний клімат, суспільна думка, традиції, системність роботи).

4. До важливих специфічних особливостей загальноосвітнього навчального закладу можна віднести *тісну взаємодію з зовнішнім середовищем*. Необхідність такого взаємозв'язку визначається відкритим, динамічним характером загальноосвітнього навчального закладу як соціальної системи і особливістю зовнішнього середовища навчального закладу з його багатогранністю і суперечливістю. У ньому є позитивні й негативні чинники, прогресивні й консервативні тенденції.

5. Важливою специфічною особливістю загальноосвітнього навчального закладу є *залучення значної кількості педагогів до виховання дитини* (навіть у початкових класах у міських школах працює вже не один учитель).

6. Особливістю діяльності загальноосвітнього навчального закладу нині є і *робота в умовах напруженої конкуренції* не тільки усередині країни, але і на міждержавному рівні. Це, у свою чергу, викликало зміну вимог, що висуваються до систем управління.

Аналіз специфіки загальноосвітніх навчальних закладів допоможе, на наш погляд, виділити *специфічні особливості в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами*.

Оскільки найбільш істотною специфічною особливістю загальноосвітнього навчального закладу є характер його *цілей*, пов'язаних із розвитком особистості учня за допомогою навчання і виховання, то ми вважаємо, що *головною особливістю управління загальноосвітнім навчальним закладом* є його спрямованість на створення психолого-педагогічних умов для розвитку учнів. У концентрованому вигляді ці умови виявляються у створенні, підтриманні функціонування і розвитку навчально-виховного процесу як цілісної системи, що забезпечує реалізацію цілей навчального закладу.

На жаль, аналіз управлінського досвіду показує, що сьогодні в багатьох загальноосвітніх навчальних закладах спостерігається певне «викривлення» основної місії і цілей діяльності, що проявляється в тому, що в ієрархії цілей провідну роль починають займати не цілі навчання, виховання та розвитку особистості, а цілі досягнення значних прибутків від освітньої діяльності. Особливо це проявляється в діяльності навчальних закладів, заснованих на приватній формі власності («приватні навчальні заклади»), хоча аналогічні тенденції мають місце також і в діяльності деяких навчальних закладів, заснованих на державній формі власності [1].

Кінцевою метою управління загальноосвітнім навчальним закладом є забезпечення відповідно до суспільних запитів сприятливих умов для саморозвитку кожної особистості, на основі оптимального функціонування навчального закладу, організації їхньої діяльності, використання матеріально-технічного потенціалу. Основним показником діяльності загальноосвітнього навчального закладу є його *кінцевий результат* – інтелектуально розвинута підростаюча особистість, орієнтована на загальнолюдські і національно-культурні цінності. Специфічною особливістю управління загальноосвітнім навчальним закладом є тісний зв'язок і залежність кінцевого результату від психологічних і соціально-психологічних механізмів управління (прийняття управлінського рішення, мотивація працівників, вплив на працівників, стиль керівництва, забезпечення спілкування та інше).

Однією з особливостей управління загальноосвітнім навчальним закладом є *складність об'єкта управління*, оскільки об'єктами впливу (які, водночас, є і суб'єктами) виступають окремі люди, групи людей з їхніми різноманітними психофізіологічними, психологічними, соціально-психологічними характеристиками, що потребує врахування особливостей різних вікових груп, реалізації гендерного підходу в управлінні школою, тактовності, гнучкості, витримки у процесі взаємодії з представниками різних соціальних груп.

Суспільно-державна модель управління середньою освітою передбачає залучення до управлінських процесів широкого загалу педагогічної громадськості: батьків, громадських організацій тощо. Істотною особливістю управління загальноосвітнім навчальним закладом є *характер його взаємозв'язку із зовнішнім середовищем*. У зв'язку з цим в одному разі управління нейтралізує й мінімізує негативні впливи макро- й мікросередовища, а в іншому – переносить у практику роботи навчального закладу те позитивне, що в соціальному житті суспільства. Таким чином, управління відіграє роль механізму, який пов'язує навчально-виховний процес із зовнішнім середовищем і має відповідати не тільки особливостям навчально-виховного процесу, а й особливостям зовнішнього середовища. Ці особливості через зміст, форми і методи управлінської діяльності трансформуються у зміст, форми і методи навчально-виховного процесу.

Управління загальноосвітнім навчальним закладом повинно здійснюватися в процесі спільної діяльності керівника навчального закладу з педагогічним колективом, в ході якої вони реалізують себе як творчі індивідуальності. Однією з ключових проблем управління загальноосвітнім навчальним закладом є *взаємозв'язок цілеспрямованого управління і процесів, що спонтанно виникають, взаємозв'язок управління і самоврядування*. У сучасних умовах до управління загальноосвітнім навчальним закладом пред'являються строгі вимоги і, передусім, *спрямованість на соціальний аспект*, а саме прояв лояльності до працюючих; створення атмосфери, сприяючої розкриттю здібностей; створювати умови для розвитку здатності до самоуправління (самоаналізу, самоорганізації, саморегуляції) своєю діяльністю і поведінкою; використання методів, що забезпечують задоволеність роботою.

Управління загальноосвітнім навчальним закладом – надзвичайно актуальне питання *інтеграції діяльності педагогів*, яка сприятиме забезпеченню цілісності та системності психолого-педагогічного процесу. Для вирішення цього завдання управління загальноосвітнім навчальним закладом повинно використовувати значний арсенал управлінських засобів (розробка сучасної концепції діяльності школи, створення моделі і психограми випускника школи, обговорення загальних для всіх членів колективу психолого-педагогічних питань на засіданнях педагогічної ради, об'єднання зусиль членів колективу для вирішення загальних для всіх психолого-педагогічних завдань).

На сьогодні наука управління загальноосвітнім навчальним закладом розробляє свою теорію, змістом якої є закономірності, принципи, функції, форми і методи цілеспрямованої діяльності людей у процесі управління.

У низці досліджень виявлено, що *процес управління* загальноосвітнім навчальним закладом має такі особливості: *динамічність* (гнучкість) – це властивість процесу управління змінюватися залежно від завдань, які стоять перед колективом; *сталість процесу управління* – це стабілізація, збереження традицій в організації навчально-виховного процесу, наступності у прийнятті управлінських рішень; *циклічність і послідовність управлінських операцій* – це постановка мети, збір інформації про стан об'єкта управління, планування дій, вибір варіанта дій, контроль і аналіз результатів; *дискретність* – виявляється в тому, що процес управління проходить нерівномірно: спочатку накопичується потенціал впливів при постановці мети і зборі інформації, а потім відбуваються активні практичні дії керівника [4; 5; 6].

У той же час аналіз ситуації підтверджує, що, незважаючи на виниклі тенденції *децентралізації, регіоналізації, гуманізації, демократизації, діалогізації, психологізації* система управління загальноосвітніми навчальними закладами сучасної України зберегла колишні якості багаторівневої, централізованої, бюрократичної організації, що концентрує можливості прийняття істотних для організацій освіти рішень у верхніх рівнях і що знижує свою активність від центру до периферії і конкретному навчальному закладі. Окрім зазначених труднощів, потрібно вказати ще політичну кризу в країні, падіння економіки, розчарування у багатьох соціальних та духовних цінностях, низький соціальний статус освіти і недостатність її фінансування, загальний консерватизм системи освіти, які гальмують інноваційні процеси в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами.

Разом із тим, у системі середньої освіти сьогодні визначилася і низка нових *позитивних тенденцій*. До них належить: створення нових (за змістом навчання, організаційними структурами і формами власності) типів навчальних закладів; упровадження нових інформаційних і освітніх технологій; становлення ринку освітніх послуг; інтенсивне розширення міжнародних освітніх контактів і визначення оптимальних форм взаємодії з міжнародними партнерами (державними закладами, громадськими організаціями, фондами і т. ін.) і входження в міжнародний освітній простір. Усе це обумовлює необхідність *реформування управління загальноосвітніми навчальними закладами*, що забезпечували б ефективне їхнє функціонування в умовах змін і нововведень.

Основними *напрямами реформування управління загальноосвітніми навчальними закладами* є: 1) подальше розширення автономії загальноосвітніх навчальних закладів з одночасним підвищенням їх відповідальності за кінцеві результати діяльності; 2) введення в дію ефективних нормативно-правових і економічних механізмів забезпечення самостійності загальноосвітніх навчальних закладів; 3) залучення до співуправління загальноосвітніми навчальними закладами органів місцевого самоврядування, громадськості – основних замовників на підготовку підростаючого покоління; 4) уточнення компетенцій, повноважень і відповідальності органів управління загальноосвітніми навчальними закладами на регіональному рівні і рівні місцевого самоврядування; 5) перехід від розподільного до директивного до регулюючого управління загальноосвітніми навчальними закладами; 6) підвищення вимог до керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

На жаль, дослідження фахівців [1; 2; 6] доводять, що на шляху масового впровадження у практику ефективного управління стоять певні об'єктивні перешкоди. Освіта в цілому є надзвичайно консервативною системою, тому і нові технології запроваджувати в процес управління дуже складно. Аналіз практики керівників загальноосвітніх навчальних закладів дозволяє виявити *протиріччя*:

- між гуманізацією, демократизацією і діалогізацією управління і переважаючим в освітній галузі командно-адміністративним стилем управління;
- між існуючим соціальним замовленням на підвищення ефективності управління закладами освіти в ринкових умовах і рівнем управлінської підготовки керівників, необхідним для ефективного його здійснення;
- між процесом динамічного оновлення знань, масштабністю практичних завдань, які вирішують керівники освіти, і недостатнім рівнем їхньої професійної компетентності, управлінської культури та обмеженістю умов для розвитку професіоналізму в повсякденній практиці;
- між необхідністю забезпечення розвитку педагогічної системи навчального закладу, що потребує орієнтації на майбутні зміни в освіті і інноваційних підходів та зверненістю свідомості керівників до минулого соціального досвіду і особистою неготовністю до впровадження інновацій;
- між недостатньою науково-теоретичною розробкою різноманітних питань з підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах сьогодення і, як наслідок, незначним застосуванням розвивальних технологій підготовки керівників навчальних закладів.

У цілому, можна констатувати, що сьогодні національна освітня система України страждає від кризи управління: більшість керівників – директорів шкіл – до управлінської діяльності не готували. А тому працювати ефективно в умовах ринку, розвитку нових життєвих цінностей вони неспроможні. Освітні реформи, які сьогодні проходять в Україні, потребують підвищення *вимог до керівників загальноосвітніх навчальних закладів*.

Висновки. Закон України «Про освіту», рішення Міністерства освіти, специфічні умови матеріального забезпечення вимагають від керівників шкіл принципово нових підходів до управління школою. Вона звільняється від зайвої авторитарності, відсталості, ідеологічних штампів і стає демократичнішою, гуманнішою, відносно вільнішою в рішенні організаційних, методичних і освітніх завдань. Усі вказані зміни, що відбуваються в системі освіти, вимагають не лише перегляду звичних форм і методів навчання, стереотипів організації навчального процесу, а й вдосконалення управління загальноосвітнім навчальним закладом і його усебічного психологічного забезпечення.

Аналіз організаційно-методичних, науково-педагогічних, психологічних матеріалів щодо розвитку теорії та практики управління свідчить про невпинний процес розвитку та оновлення функцій керівника загальноосвітнього навчального закладу та змісту управлінської діяльності.

Отже, ефективність управління загальноосвітнім навчальним закладом підвищуватиметься, якщо керівник знає вимоги, що пред'являються до нього, і прагне до самовдосконалення з метою розвитку тих *професійно важливих особистісних якостей*, які потрібні сучасному керівникові. Ґрунтовний аналіз наукових підходів до визначення особистості керівників засвідчив, що особливу значущість у підвищенні якості та ефективності професійної діяльності набувають професійні якості, які пов'язані з особливостями управлінської діяльності керівника. Обґрунтування професійно важливих, психологічно і соціально необхідних якостей особистості керівника загальноосвітнього навчального закладу постає **перспективою подальших досліджень** у галузі вітчизняної організаційної психології та психології управління.

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. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-центр, 2000. – 332 с.
3. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
4. Кричевский В. Ю. Управление школьным коллективом / В. Ю. Кричевский. – М., 1995. – 240 с.
5. Ломов Б. Ф. Психология и управление / Б. Ф. Ломов, А. Л. Журавлев. – М. : Знание, 1978. – 64 с.
6. Поташник М. М. Управление развитием школы / М. М. Поташник, В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1999. – 299 с.

Spysok vikoristanih dzherel

1. Bondarchuk O. I. Social'no-psihologichni osnovi osobistisnogo rozvritku kerivnikov zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv u profesijnij dijalnosti : monografija / O. I. Bondarchuk. – K. : Nauk. svit, 2008. – 318 s.
2. Karamushka L. M. Psihologija upravlinnja zakladami seredn'oi osviti : monografija / L. M. Karamushka. – K. : Nika-centr, 2000. – 332 s.
3. Karamushka L. M. Psihologija osvitn'ogo menedzhmentu : navch. posibnik / L. M. Karamushka. – K. : Libid', 2004. – 424 s.
4. Krichevskij V. Ju. Upravlenie shkol'nym kolektivom / V. Ju. Krichevskij. – M., 1995. – 240 s.
5. Lomov B. F. Psihologija i upravlenie / B. F. Lomov, A. L. Zhuravlev. – M. : Znanie, 1978. – 64 s.
6. Potashnik M. M. Upravlenie razvitiem shkoly / M. M. Potashnik, B. C. Lazareva. – M. : Novaja shkola, 1999. – 299 s.

Bryukhovetska, O.V. Psychological features of management of secondary educational institutions. Changes in the socio-economic environment that have been taking place in Ukraine, place new demands on the system of secondary education, quality of secondary school management, as well as school principals' professional competences and personal qualities. A secondary educational institution is a complex mechanism with intertwined individual and group interests, incentives and constraints, traditions and innovations, absolute discipline and free creativity, and regulatory requirements and informal initiatives.

The article deals with the basic characteristics of secondary schools and distinctive features of their management. The author defines secondary school management as a purposeful activity that, by scientifically-based planning, organization, coordination, direction, and control, provides schools' optimal functioning and development needed to achieve their objectives. The author also discusses the key trends in reforming the secondary school management and the role of school principals who were shown to be an important factor in improving efficiency of secondary school management. It is noted that the efficiency of a secondary educational institution will improve if the principal is aware of the requirements to be met by him / her, and is committed to self-improvement for the development of professionally-important personal qualities that make an efficient manager.

Keywords: secondary school management, distinctive features of secondary schools, distinctive features of secondary school management, secondary school principal.

Відомості про автора

Брюховецька Олександра Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та практичної психології, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

Bryukhovetska, Olexandra Viktorivna, PhD, doctoral student, dept. of General and Applied Psychology, State University 'University of Education Management', NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: ciparis011@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Вознюк А.В. Результати формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками в системі післядипломної педагогічної освіти. У статті визначено навчальний спецкурс як форму психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками в системі післядипломної педагогічної освіти. Проведено порівняльний аналіз даних, отриманих в експериментальній та контрольній групах до початку та після формувального експерименту, які стосуються основних компонентів психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками та загального показника психологічної готовності.

Ключові слова: керівники освітніх організацій, управління педагогічними працівниками, психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками, спецкурс, ефективність, критерії ефективності.

Вознюк А.В. Результаты формирования психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками в системе последипломного педагогического образования. В статье представлен учебный спецкурс как форма психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками в системе последипломного педагогического образования. Проведен сравнительный анализ данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах до начала и после формирующего эксперимента, касающихся основных компонентов психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками и общего показателя психологической готовности.

Ключевые слова: руководители образовательных организаций, управления педагогическими работниками, психологическая готовность руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками, спецкурс, эффективность, критерии эффективности.

Постановка проблеми. Сучасна освіта ставить нові вимоги до особистості на управлінській діяльності керівників освітніх організацій. Мова йде про нові норми управлінської діяльності, які ґрунтуються на знаннях про психологічні особливості процесу управління (психологія управління), інноваційні моделі освітнього менеджменту, що дозволяють максимально якісно надавати освітні послуги. Це вимагає від сучасного керівника освітньої організації виходити за межі існуючих знань та віднаходити оригінальні рішення для створення позитивного іміджу та конкурентоздатності даної організації. Таким чином, з одного боку, підвищуються вимоги до рівня управлінської компетентності керівника освітньої організації, з іншого – зростає значення системи післядипломної освіти, зокрема, інститутів післядипломної педагогічної освіти, які безпосередньо займаються освітою дорослих.

Тому заклади післядипломної педагогічної освіти мають бути орієнтовані на випереджальний характер підготовки керівників освітніх організацій, здатних до інноваційних перетворень в сфері управлінської діяльності, задоволення індивідуально-особистісних потреб та запитів професійно-управлінської діяльності. Отже, ефективне навчання керівників освітніх організацій є однією з актуальних проблем сучасної науки та практики, зокрема, в контексті психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналітичний огляд наукових досліджень свідчить про те, що питаннями психологічної підготовки керівників освітніх організацій до певних напрямів управлінської діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти займалися ряд науковців, а саме: визначення змісту та структури загальної психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління (Л.М. Карамушка) [9]; соціально-психологічні проблеми особистісного розвитку керівників закладів середньої освіти у процесі підвищення кваліфікації (О.І. Бондарчук) [1]; психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування (О.В. Брюховецька) [2]; формування психологічної культури керівників загальноосвітніх шкіл у системі післядипломної освіти (Г.М. Кот) [10]; розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації (С.В. Королюк) [11]; розвиток професійних умінь керівника школи у системі післядипломної освіти (Л.А. Пермінова) [12]; особливості формування мотивації професійного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах очно-дистанційного навчання (Д.Б. Рождественська) [13] та ін.

Разом із тим, проблема формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками з використанням, зокрема, навчального спецкурсу на курсах підвищення кваліфікації для керівних кадрів освітніх організацій, не виступала раніше предметом спеціальних досліджень.

Мета статті – проаналізувати результати формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками в системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження проблеми формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками в системі післядипломної педагогічної освіти складалось з двох етапів.

На *першому етапі* дослідження було розроблено навчальний спецкурс «Формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками», який представлено в

наших попередніх публікаціях [5]. При розробці спецкурсу враховувались особливості інноваційного підходу до управління педагогічними працівниками [4], ступінь значущості управління педагогічними працівниками для керівників в процесі здійснення управлінської діяльності [7], психологічні чинники становлення психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками [6].

На *другому етапі* дослідження було проведено вивчення ефективності спецкурсу, яке було здійснено на основі підходів до організації та аналізу ефективності експерименту, які розроблені в лабораторії організаційної психології імені Г.С. Костюка НАПН України [9].

Відповідно, було виділено *дві групи критеріїв оцінки ефективності спецкурсу*: 1) основні критерії – критерії, які стосуються основних компонентів психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками та загального показника психологічної готовності; 2) додаткові критерії – критерії, які відображають ставлення учасників формуального експерименту до спецкурсу.

У цій статті представлено дані, які стосуються першої групи критеріїв.

Формувальний експеримент проводився впродовж 2013–2014 навч. року в Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти на курсах підвищення кваліфікації серед керівників освітніх організацій.

У процесі апробації спецкурсу взяло участь чотири групи керівників освітніх організацій, дві з яких складали експериментальну групу загальною кількістю 48 осіб, а дві – контрольну групу, загальною кількістю 45 осіб.

Діагностичні зрізи, спрямовані на оцінку ефективності спецкурсу, проводилися за допомогою комплексу методик для дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками [8].

Математична обробка даних здійснювалася за допомогою пакета статистичної обробки даних SPSS (версія 13) [3].

Проаналізуємо послідовно результати, які отримані за кожним із критеріїв.

Аналіз результатів, отриманих за першою групою критеріїв оцінки ефективності спецкурсу, показав ефективність спецкурсу «Формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками». Це проявляється, зокрема, в тому, що в експериментальній групі керівників зафіксовано позитивну динаміку за всіма критеріями ефективності спецкурсу, в той час як у контрольній групі такої динаміки щодо зазначених показників не спостерігалось.

Проведемо більш детальний аналіз отриманих даних, порівнюючи дані, отримані за першим та другим діагностичними зрізами, в експериментальній та контрольній групах, до та після формуального експерименту.

Так, в експериментальній групі в результаті формуального експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,00$) між результатами першого та другого зрізів, які відображають підвищення рівня розвитку *особистісного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками*. Так, до початку експерименту в експериментальній групі 51,1% керівників виявили низький рівень розвитку особистісного компонента, а після експерименту таких керівників стало значно менше (19,1%). Дещо збільшилась кількість керівників із середнім рівнем розвитку особистісного компонента (з 31,9% до 38,3%) і суттєво збільшилась за високим рівнем (з 17,0% до 42,6%).

Щодо контрольної групи, то за результатами двох зрізів статистично значущих відмінностей не було встановлено, але разом із тим, відмічаються певні позитивні зрушення у рівня розвитку особистісного компоненту, наприклад, дещо збільшилися середній рівень (з 30,4% до 32,6%) та високий рівень (з 15,2% до 19,6%), а низький – зменшився із 54,3% до 47,8%.

У цілому слід сказати, що підвищення рівня особистісного компонента психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками відбулося в результаті правильно підібраних інтерактивних технік та методів навчання, які сприяли, з одного боку, свідомому аналізу особистісних характеристик у керівників щодо управління педагогічними працівниками, а з іншого – системному узгодженні особистісних характеристик, які відображають високий рівень професіоналізму щодо вирішення стратегічних завдань освітньої організації, з особистісними характеристиками, які впливають на співпрацю з педагогічним колективом, гуманне ставлення й прояв поваги до кожного педагогічного працівника.

Тепер проаналізуємо зміни, які відбулися в учасників під час здійснення формуального експерименту стосовно рівня розвитку *мотиваційного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками*.

Порівняльний аналіз отриманих даних свідчить, що в експериментальній групі в результаті формуального експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між результатами першого та другого зрізів щодо рівня розвитку мотиваційного компоненту. Також отримані дані свідчать про те, що якщо до початку експерименту в експериментальній групі у 48,9% досліджуваних виявили низький рівень розвитку мотиваційного компонента, то після експерименту число таких опитаних стало значно менше (14,9%). При цьому кількість керівників освітніх організацій із середнім рівнем розвитку мотиваційного компонента дещо збільшилась (з 31,9% до 40,4%), а кількість керівників із високим рівнем розвитку даного компоненту значно збільшилась (з 19,1% до 44,7%).

Водночас, у контрольній групі статистично значущих відмінностей між результатами першого і другого зрізів зафіксовано не було. Отримані результати говорять про те, що за всіма рівнями розвитку мотиваційного компонента у керівників спостерігаються певні позитивні тенденції: із 50,0% до 37,0%

зменшився низький рівень, у свою чергу, середній рівень збільшився з 32,6% до 43,5% та високий – із 17,4% до 19,6%.

Позитивні зміни розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками можна пояснити тим, що активні форми та методи навчання сприяли спільному обговоренню у групах переважаючих потреб та ціннісних орієнтацій щодо роботи з педагогічними працівниками, унаслідок чого у слухачів посилювалось усвідомлення організовувати співпрацю з педагогічними працівниками з урахуванням потреб та емоційних станів підлеглих, проявляти різні ознаки відвертості та відкритості у процесі обговорення поставлених питань.

Далі звернемося до аналізу даних, які стосуються *когнітивного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками*. У першу чергу, необхідно відмітити, що за результатами 1-го та 2-го зрізів в експериментальній групі встановлено статистично значущі відмінності ($p < 0,00$) щодо рівня розвитку когнітивного компонента. Більш детальний аналіз результатів показав, що до початку експерименту в експериментальній групі 46,8% керівників виявили низький рівень розвитку когнітивного компонента, а після експерименту таких керівників стало значно менше (8,5%). Дещо збільшилась кількість керівників із середнім рівнем розвитку когнітивного компонента (з 38,3% до 44,7%) і суттєво збільшилась за високим рівнем (з 14,9% до 46,8%).

У той час, в учасників контрольної групи статистично значущих змін не відбулося, але разом із тим, відмічаються певні позитивні зрушення у рівні розвитку когнітивного компонента, наприклад, дещо збільшилась кількість осіб із високим рівнем готовності (з 13,0% до 26,1%), на тому ж рівні залишилась кількість осіб із середнім рівнем (39,1% і 39,1%). І дещо зменшилась кількість осіб із низьким рівнем готовності (з 47,8% до 34,8%).

Що стосується *операційно-діяльнісного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками*, то результати 1-го та 2-го зрізів в експериментальній групі показують статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) щодо рівня розвитку даного компонента. Так, до початку експерименту в експериментальній групі 63,8% керівників виявили низький рівень розвитку операційно-діяльнісного компонента, а після експерименту таких керівників стало значно менше (34,0%). Дещо збільшилась кількість керівників із середнім рівнем розвитку операційно-діяльнісного компонента (з 25,5% до 34,0%) і суттєво збільшилась за високим рівнем (з 10,6% до 31,9%).

У свою чергу, у контрольній групі не було встановлено статистично значущих відмінностей за результатами 1-го та 2-го зрізів, але разом із тим, відмічаються певні позитивні зрушення у рівня розвитку операційно-діяльнісного компонента, наприклад, дещо збільшилися середній рівень (з 26,1% до 32,6%) та високий рівень (з 8,7% до 10,9%), а низький, у свою чергу, зменшився із 65,2% до 56,5%.

Отримані дані дозволяють зробити висновок про те, що в процесі психологічної підготовки керівники освітніх організацій не лише новітні знання, але й первинні вміння за рахунок побудови алгоритму вирішення означеної проблеми.

І, насамкінець, висвітлимо дані, які стосуються *загального показника психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками*. Отримані результати дозволяють говорити про те, що в експериментальній групі в результаті формуального експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між результатами першого та другого зрізів щодо рівня розвитку загального показника психологічної готовності. Так, до початку експерименту в експериментальній групі 52,6% керівників виявили низький рівень розвитку загального показника психологічної готовності, а після експерименту таких керівників стало значно менше (19,1%). Дещо збільшилась кількість керівників із середнім рівнем розвитку загального показника (з 31,9% до 38,3%) і суттєво збільшилась за високим рівнем (з 15,5% до 42,6%).

Разом із тим, у контрольній групі статистично значущих відмінностей між результатами першого та другого зрізів зафіксовано не було. Водночас, відмічаються певні позитивні тенденції рівня розвитку загального показника психологічної готовності, наприклад, дещо збільшилися середній рівень (з 32,1% до 37,0%) та високий рівень (з 13,6% до 19,6%), а низький, у свою чергу, зменшився із 54,3% до 43,5%.

Загалом, дані формуального експерименту, отримані за першою групою критеріїв ефективності навчального спецкурсу, які стосуються рівня розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками, підтвердили ефективність визначеного спецкурсу та довели можливість його застосування на курсах підвищення кваліфікації керівників освітніх організацій.

Висновки. Отже, результати формуального експерименту засвідчили ефективність розробленого нами спецкурсу, що дає можливість зробити висновок про доцільність його використання для розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в аналізі та висвітленні результатів проведеного формуального експерименту щодо другої групи критеріїв оцінки ефективності спецкурсу, а саме ставлення учасників формуального експерименту до спецкурсу.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні проблеми особистісного розвитку керівників закладів середньої освіти у процесі підвищення кваліфікації / О.І. Бондарчук // Післядипломна освіта в Україні. – № 2. – 2006. – С. 77–79.

2. Брюховецька О.В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.В. Брюховецька ; АПН України. Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. – К., 2007. – 21 с.
3. Бьюль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бьюль, П. Цефель ; пер. с нем. – СПб. : ДиаСофтЮП, 2002. – 608 с.
4. Вознюк А.В. Особливості традиційного та інноваційного підходів до управління педагогічними працівниками в освітніх організаціях / Л.М. Карамушка, А.В. Вознюк // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : А.С.К., 2012. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – 2012. – Вип. 35. – С. 44–49.
5. Вознюк А. В. Зміст і структура психологічної підготовки керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками у системі післядипломної педагогічної освіти / А. В. Вознюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електронне наукове фахове видання / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький. – 2013. – Вип. 5. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_5_35.pdf.
6. Вознюк А. В. Чинники формування психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками / А. В. Вознюк // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : А.С.К., 2011. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2011. – Вип. 31. – С. 30–35.
7. Вознюк А.В. Ступінь значущості управління педагогічними працівниками для керівників освітніх організацій в процесі здійснення управлінської діяльності (результати пошукового етапу дослідження) / А.В. Вознюк // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : А.С.К., 2012. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2012. – Вип. 36. – С. 204–208.
8. Вознюк А.В. Психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками: зміст, структура та методики дослідження / А.В. Вознюк // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. Освіти НАПН України. – К., 2005. – Вип. 8 (21) / [голов. ред. В.В. Олійник]. – К. : АТОПОЛ, 2012. – С. 198–201.
9. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління освітніми організаціями : дис. ... докт. психолог. наук. 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України / Л.М. Карамушка. – К., 2000. – 467 с.
10. Кот Г.М. Формування психологічної культури керівників загальноосвітніх шкіл у системі післядипломної освіти : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Г.М. Кот ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2004. – 20 с.
11. Королюк С.В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Королюк ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2006. – 20 с.
12. Пермінова Л.А. Розвиток професійних умінь керівника школи у системі післядипломної освіти : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.А. Пермінова ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2002. – 22 с.
13. Рождественська Д.Б. Модель формування мотивації професійного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах очно-дистанційного навчання / Д.Б. Рождественська // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Вид-во «А.С.К.», 2010. – Т. 1. – Ч. 27. – С. 117–121.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bondarchuk O.I. Social'no-psihologichni problemi osobistisnogo rozvitku kerivnikov zakladiv seredn'oji osviti u procesi pidvishchennja kvalifikaciji / O.I. Bondarchuk // Pisljadiplomna osvita v Ukraїni. – № 2. – 2006. – S. 77–79.
2. Brjuhovec'ka O.V. Psihologichni umovi pidgotovki kerivnikov zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv do upravlins'kogo spilkuvannja : avtoref. dis... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / O.V. Brjuhovec'ka ; APN Ukraїni. Centr. in-t pisljadiplom. ped. osviti. – K., 2007. – 21 s.
3. Bjujul' A. SPSS: iskusstvo obrabotki informacii. Analiz statisticheskikh dannyh i vosstanovlenie skrytyh zakonornostej / A. Bjujul', P. Cefel' ; per. s nem. – SPb. : DiaSoftJuP, 2002. – 608 s.
4. Voznjuk A.V. Osoblivosti tradicijnogo ta innovacijnogo pidhodiv do upravlinnja pedagogichnimi pracivnikami v osvitnih organizacijah / L.M. Karamushka, A.V. Voznjuk // Aktual'ni problemi psihologiji : zb. naukovih prac' Institutu psihologiji im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraїni / [red. kol. : S.D. Maksimenko (gol. red.) ta in.]. – K. : A.S.K., 2012. – T. I : Organizacijna psihologija. Social'na psihologija. Ekonomichna psihologija / za red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – 2012. – Vip. 35. – S. 44–49.
5. Voznjuk A. V. Zmist i struktura psihologichnoї pidgotovki kerivnikov osvitnih organizacij do upravlinnja pedagogichnimi pracivnikami u sistemі pisljadiplomnoї pedagogichnoї osviti / A. V. Voznjuk // Visnik Nacional'noї akademiji Derzhavnoї prikordonnoї sluzhbi Ukraїni : elektronne naukovе fahove vidannja / Nac. akad. Derzh. prikordon. sluzhbi Ukraїni im. Bogdana Hmel'nic'kogo. – Hmel'nic'kij. – 2013. – Vip. 5 – Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_5_35.pdf.
6. Voznjuk A. V. Chinniki formuvannja psihologichnoї gotovnosti kerivnikov do upravlinnja pedagogichnimi pracivnikami / A. V. Voznjuk // Aktual'ni problemi psihologiji : zb. naukovih prac' Institutu psihologiji im. G. S. Kostjuka NAPN Ukraїni / [red. kol. : S.D. Maksimenko (gol. red.) ta in.]. – K. : A.S.K., 2011. – T. I : Organizacijna psihologija. Social'na psihologija. Ekonomichna psihologija / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – 2011. – Vip. 31. – S. 30–35.
7. Voznjuk A.V. Stupin' znachushhosti upravlinnja pedagogichnimi pracivnikami dlja kerivnikov osvitnih organizacij v procesi zdijasnennja upravlins'kogoї dijal'nosti (rezul'tati poshukovogo etapu doslidzhennja) / A.V. Voznjuk // Aktual'ni problemi psihologiji : zb. naukovih prac' Institutu psihologiji im. G. S. Kostjuka NAPN Ukraїni / [red. kol. : S.D. Maksimenko (gol. red.) ta in.]. – K. : A.S.K., 2012. – T. I : Organizacijna psihologija. Social'na psihologija. Ekonomichna psihologija / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – 2012. – Vip. 36. – S. 204–208.
8. Voznjuk A.V. Psihologichna gotovnist' kerivnikov osvitnih organizacij do upravlinnja pedagogichnimi pracivnikami: zmist, struktura ta metodiki doslidzhennja / A.V. Voznjuk // Visnik pisljadiplomnoї osviti : zb. nauk. prac' / Un-t menedzh. osviti NAPN Ukraїni. – K., 2005. – Vip. 8 (21) / golov. red. V.V. Olijnik. – K. : ATOPOL, 2012. – S. 198–201.
9. Karamushka L.M. Psihologichni osnovi upravlinnja osvitnimi organizacijami : dis. ... dokt. psiholog. nauk. 19.00.05 / Institut psihologiji im. G.S. Kostjuka APN Ukraїni / L.M. Karamushka. – K., 2000. – 467 s.

10. Kot G.M. Formuvannya psihologichnoji kul'turi kerivnikov zagal'noosvitnih shkil u sistemi pisljadiplomnoji osviti : avtoref. dis... kadn. psihol. nauk: 19.00.07 / G.M. Kot ; Centr. in-t pisljadiplom. ped. osviti APN Ukraini. – K., 2004. – 20 s.
11. Koroljuk S.V. Rozvitok upravlins'koho kul'turi kerivnika zagal'noosvitn'ogo navchal'nogo zakladu v procesi pidvishhennja kvalifikacii : avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.01 / S.V. Koroljuk ; Centr. in-t pisljadiplom. ped. osviti APN Ukraini. – K., 2006. – 20 s.
12. Perminova L.A. Rozvitok profesijnih umin' kerivnika shkoli u sistemi pisljadiplomnoji osviti : avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / L.A. Perminova ; Centr. in-t pisljadiplom. ped. osviti APN Ukraini. – K., 2002. – 22 s.
13. Rozhdestvens'ka D.B. Model' formuvannya motivacii profesijnogo rozvitku kerivnikov zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv v umovah ochno-distancijnogo navchannja / D.B. Rozhdestvens'ka // Aktual'ni problemi psihologiji: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' / za red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K. : Vid-vo «A.S.K.», 2010. – T. 1. – Ch. 27. – S. 117–121.

Voznyuk, A.V. The results of the formation of educational organizations heads' psychological readiness for teaching staff management in the the system of postgraduate teachers' education. The article discusses a special training course as a form of psychological training of heads of educational institutions to manage teaching staff in the system of postgraduate teachers' education. The author describes two groups of criteria for evaluating the special course effectiveness. They include the basic criteria related to psychological readiness of heads of educational institutions to manage teaching staff and the additional criteria that reflect the trainees' attitudes towards the training course. The author also presents the results of a comparative analysis of the data obtained in the experimental and control groups before and after their training that concern the main components of psychological readiness of the heads of educational institutions to manage teaching staff as well as the overall index of their psychological readiness. The results of the comparative analysis proved the training course's effectiveness in developing psychological readiness of the heads of educational institutions to manage teaching staff in post-graduate teachers' education. The special trainingn course is recommended to use for the development of psychological readiness of heads of educational institutions to manage teaching staff in the system of postgraduate teachers' education.

Keywords: heads of educational organizations, teaching staff management, psychological readiness of heads of educational organizations for teaching staff management, special course, efficiency, effectiveness criteria.

Відомості про автора

Вознюк Алла Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна.

Voznyuk, Alla Victorivna, PhD, associate professor, department of psychology, Sumy Regional Institute of Postgraduate Teachers' Education, Sumy, Ukraine.

E-mail: allavoznuk11@rambler.ru

УДК 159.923:37.03

Заболотна В.О.

ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ІНСТРУМЕНТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Заболотна В.О. Етико-психологічні інструменти розвитку особистості в професійній діяльності. В статті розглядається комплекс проблем у сфері використання етико-психологічних інструментів розвитку особистості в професійній діяльності на основі діагностики співробітників, соціально-психологічних методик визначення моральної розвиненості персоналу та групових ціннісних орієнтацій. Такий підхід дозволяє розробляти програми розвитку персоналу, як соціально-групову роботу, так і особистісні плани. Управлінська стратегія формується на основі запровадження принципів з високим рівнем етичного змісту через імплементацію практики КСВ та етичної інфраструктури в організаціях, сучасних концепцій лідерства. Розроблений підхід використовувався автором в процесі підбору та навчання персоналу в освітніх інноваційних проектах в Україні.

Ключові слова: моральний розвиток, ціннісні орієнтації, лідерство, етико-психологічні інструменти, етична інфраструктура.

Заболотная В.А. Этико-психологические инструменты развития личности в профессиональной деятельности. В статье рассматривается комплекс проблем в сфере использования этико-психологических инструментов развития личности в профессиональной деятельности на основе диагностики сотрудников, социально-психологических методик определения морального развития персонала и групповых ценностных ориентаций. Такой подход позволяет разрабатывать программы развития персонала в организациях как социально-групповую работу либо как личностные планы развития. Управленческая стратегия формируется на основе внедрения принципов с высоким уровнем нравственного содержания через имплементацию практики КСО и этической инфраструктуры в организациях, современных концепций лидерства. Разработанный подход использовался автором в процессе подбора и обучения персонала в образовательных инновационных проектах в Украине.

Ключевые слова: нравственное развитие, ценностные ориентации, лидерство, этико-психологические инструменты, этическая инфраструктура.

Постановка проблеми. Для того щоб жити, пізнавати та успішно працювати в суспільстві, яке ускладнюється з кожним днем все більше й більше, в такому, де насиченість інформацією є основною характеристикою життя, в суспільстві, заснованому на знаннях, працевластувачі мають навчитися підтримувати

відчуття взаємопов'язаності та сприяти особистісному зростанню співробітників. У сучасних організаціях потрібні дієві інструменти, підходи, техніки для постійного розвитку особистості та вдосконалення індивідуальних характеристик.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Згідно з літературними даними, оцінка параметрів та складових моральнісного розвитку знайшла своє відображення в роботах Л. Кольберга [6], П. Бурдье [4], С. Московічі [10], С. Кові [8], Е. Шейна [16] та ін. Актуальність цієї проблеми пов'язана з тим, що початок ХХІ ст. відмічений зростаючим впливом інституційних засобів сприяння розвитку особистості в просторі її професійної самореалізації, що призводить до появи якісно нових завдань в менеджерській діяльності з управління персоналом. На необхідність «нової етики», яка відрізняється від традиційної наявністю навичок до самостійного розв'язання етичних проблем, дилем, конфліктів, наголошували А. Маслоу [9], К.-Г. Юнг [18], Е. Нойман [12], К. Роджерс [13] та ін.

Мета статті полягає в доведенні того, що означена проблематика об'єктивно вимагає більш активного залучення напрацювань різних напрямків психології, зокрема гуманістичної психології, психоаналізу, соціальної психології та інших, для забезпечення такого комплексного підходу до розвитку персоналу організації, в якому досягається органічний синтез соціальних та індивідуальних ціннісних орієнтацій, без якого дуже сумнівним є твердження про етичну складову в мотивації до ефективного результату професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Традиційно індивідуальний розвиток особистості розглядався в соціальній психології в контексті змістовного використання вільного часу, адже дуже обмежене коло професійної діяльності було пов'язане з потребою в новачіному підході до виконання завдань. Співвідношення на користь креативності, а не механічної репродуктивності, складається в ході прискорення організаційних змін під впливом науково-технічної революції, інформатизації, нових вимог до інтелектуальної складової співробітників та їхньої особливої чутливості до етичних цінностей як до невід'ємного елементу виробничих стосунків.

У моральній свідомості ніколи не зникають глибокі психологічні корені, які співіснують із сучасним складним системним утворенням – соціальною мораллю, що виконує нормативно-регулятивну функцію. Через діяльність соціальних інститутів мораль має примусову силу щодо індивідуальних та колективних суб'єктів життєдіяльності. Інституційна роль всезагальної норми виконується в тому випадку, коли збігається «культурний габітус» (П. Бурдье) та соціальне поле етичних уявлень (С. Московічі). Ми вважаємо, що є необхідність введення поняття «етичний габітус», яке відбиває ту соціальну ситуацію, коли об'єктивно існує можливе сприйняття етичного принципу як безпосередньо наділеного смислами і цінністю. При цьому треба враховувати, що етичні диспозиції, освіченість, компетентність є не явними, але дуже важливими передумовами психологічної довіри до такого інституту, включення його у професійне функціонування.

Довіра людей до чеснот професійної моралі – це постійне відтворення того джерела, яке привело до усвідомленої раціоналізації моральнісних засад життя і до якого людина повертається завдяки моральному вчинку, утворюючи коло.

Специфіка нормативної регуляції в умовах соціальної аномії полягає в руйнації традиційної нормативності і створенні передумов для виникнення і зростання впливовості «нової етики», побудованої на засадах свободи, творчості і відповідальності людини. В реальному полі соціальних уявлень складається динамічне співвідношення абсолютного і відносного змісту моралі, його соціально-конкретної та ситуаційної міри, що призводить до формування певного «етичного габітусу», який впливає на вибір стратегії поведінки.

У цьому контексті зростає роль етично орієнтованих тренінгів, ділових ігор, групової та індивідуальної психотерапії на основі конкретно-наукових методик. Гуманістична психологія (Маслоу, Роджерс та ін.), стратегічна раціональність, логічний розум у своїх продуктивних можливостях не протистоять один одному в прагненні до побудови людських стосунків в організаціях, в яких людина проводить більшу частину свого життя. Такі першофеномени моральності, як «організмична довіра» (Роджерс), «буттєве пізнання» (Маслоу) є органічними для повноцінно функціонуючих людей. На відмінну від них, проблемно-центровані люди, які в турботах гублять самих себе, навряд чи здатні до вільного і конструктивного вибудування засад для життєдіяльності «глобального етносу» (А. Печчеї) як об'єктивної передумови для «глобальної етики». В умовах глобалізації традиційні цінності як світського, так і релігійного ідеалів залишаються пріоритетним духовно-орієнтуючим фактором в порівнянні з конвенційною мораллю та природною моральністю, при зростанні ролі їх раціонального обґрунтування. У сфері соціальної моралі підвищення ефективності нормативної регуляції пов'язано з процедурами відкритої публічної комунікації щодо базових цінностей, у ході якої легалізується їх нормативна значущість.

Такий підхід знаходить підтвердження у психологічних дослідженнях феноменів добра і зла через нове розуміння завдань психології, спрямованої не тільки на дослідження людської хвороби, а й людського здоров'я. Абрахам Маслоу стверджував, розкриваючи ідеї гуманістичної психології, що внутрішня природа не має вродженого, первинного зла або його необхідності. Грунтовні людські емоції та ґрунтовні людські здібності або нейтральні, доморальні, або є абсолютно добрими. Деструктивність, садизм, жорстокість, злоба і схожі феномени не є природженими, а виступають скоріше реакцією, спрямованою проти фрустрації природжених потреб, емоцій, здібностей. Боротьба, конфлікт, провина, самопокарання, почуття пригніченості та

некорисності є причиною психічного болю, порушують ефективність людської діяльності та не піддаються контролю. Саме тому їх завжди вважали небажаними і такими, що потребують негайної корекції. Але такі ж емоції переживають усі люди (в тому числі і здорові). Маслоу наголошує, що, можливо, відсутність таких почуттів зупиняє подальший розвиток у певних ситуаціях, перериває рух до ідеалу. Іншими словами, на його думку, зростання і вдосконалення можуть народжуватися із болю, конфлікту.

Для етико-психологічних інструментів розвитку особистості важливим є те, що шляхом здійснення антропологічних трансформацій глибинна психологія сподівається розв'язати так звану «тіньову проблему», проблему реальності зла. Як відомо, К.Г. Юнг відкрив психологічний механізм утворення і функціонування «тіні». Спираючись на ці погляди, в глибинній психології стверджується, що зло як антипод добра, як і інші полярності буття людини в світі, є необхідними; вони – частина трансформаційного процесу розвитку внутрішнього світу. Це є якісно новим підходом, адже інтеграція антагоністичних полюсів не здійснювалась в історії західної культури. В середині XX ст. глибинна психологія мала великі надії на інтеграцію в єдиній людській особистості всіх існуючих вимірів реальності, на прийняття «нової етики». І хоч не все справдилось, віртуальні практики з асиміляції іномірних психічних світів мають в наш час значну довіру, популярність і креативний потенціал. Є. Нойман зазначає з цього приводу: «Для нас містичне являє собою скоріше фундаментальну категорію людського досвіду і переживання, яке з психологічної точки зору проявляється там, де свідоме ще не повністю центроване навколо Его (або уже не центровано навколо нього)» [12].

Не можна вважати повноцінною заміною морально-етичних цінностей різні різновиди психотерапії, які перевищують свої можливості, беручись за завдання орієнтації в житті в цілому. Більш адекватним для гідності людини як вільної істоти може бути нормативність, яка оберігає специфічно людський спосіб існування. Інтуїтивне розуміння чи реальної повноцінності життя, чи її відсутності властиве кожній людині. Проте, сучасна культура гостро потребує «нової нормативності» у різних сферах суспільного життя, в досягненні якої, на нашу думку, буде відігравати визначальну роль відкритий етико-філософський дискурс різних спільнот і особистостей, спрямований на морально-етичне самозаконотворення.

У межах будь-якої соціокультурної життєвої форми суб'єкти комунікації завжди орієнтуються на нормативну значущість аргументів, що необхідні їм для досягнення взаєморозуміння. Дискусія з приводу моральних проблем, на думку Ю. Хабермаса, є самодостатньою «рефлексивною формою дії, орієнтованою на досягнення взаєморозуміння» [16]. Людина з певних причин може відмовлятися від дискусії такого рівня, але вона в будь-якому випадку залишається суб'єктом повсякденної комунікативної практики, а тому є суб'єктом моральності, навіть якщо вона відмовляється від співучасті у творенні морального дискурсу. Вона самими обставинами життєздійснення, починаючи від найпростіших, змушена визначатись і або приймати щось свідомо, або ні. Дія, яка орієнтована на взаєморозуміння шляхом комунікації сама по собі імпліцитно несе певний нормативний зміст, бо позитивна налаштованість на іншу людину є визначальною. Комунікативна дія виконує важливу посередницьку функцію в процесах збереження культурної традиції, соціальної інтеграції і соціалізації. На відміну від неї, стратегічна дія, що є орієнтованою на успіх, може ненадовго бути самодостатньою: «Таке випадіння означало б рух до монадичної ізольованості стратегічної дії або ж до шизофренії і самогубства. Якщо її практикувати упродовж довгого часу, то вона стає саморуйнівною силою» [16, 161]. Процедура практичного дискурсу в організаціях спрямована, насамперед, на перевірку дієвості норм. Зміст цих дискурсів формується поза нормами, в безпосередніх процесах життєвого світу. Конкретна вихідна ситуація з елементами наявного порушення згоди у питаннях, що стосується певних норм, стає темою дискурсу. Безумовно, зміст тих обставин, що привели до потреби обговорення і досягнення консенсусу, обробляється в ході дискурсу, уточнюється, відсікаються несуттєві точки зору. В цій процедурі свідоме використання принципу універсалізації може піддаватись критиці як надто формалізоване. Водночас, позитивна оцінка культурних цінностей як «добра» є недостатньо переконливою з точки зору їх інтерсуб'єктивної значущості, всезагальності. Втілити їх в норми, які сприяють всезагальному інтересу можна на основі деонтологічної раціональності, властивій нормам належності, що є неможливим, якщо віддається перевага лише ціннісним пріоритетам. Водночас, шлях до адекватного повноцінного втілення цих норм в життя є досить складним, навіть якщо існує визнання їхньої універсальності. Нормативна освіченість є надзвичайно важливою в сучасній демократичній державі, про що свідчить непрості історія сучасних конституційних держав, які докладали значні зусилля для досягнення нормативної культури суспільства.

У зародку етичний універсалізм є присутнім у природній моральності, формується в лоні традиції, але повноти досягає, поєднавшись з історичною свідомістю. Нормативні засади людської культури, що враховують як універсалізм так і історизм, потужно розроблені в концепції шаблів розвитку моральної свідомості Л. Кольберга, яка реконструює онтогенез – становлення моральної здатності судження індивіда – у взаємозв'язку з відповідною реконструкцією філогенезу, тобто загальної соціокультурної еволюції моральної свідомості. В сучасному світі найвищим рівнем можна вважати такий універсалізм, у межах якого усвідомлена необхідність його співіснування з культурами, які цього рівня ще не досягли. У країнах, яким бракує ментальності, для свідомого оволодіння найновітнішими технологіями надзвичайно важливим є поширення універсалістської моралі. За умов секуляризованої культури та кризи традиційних морально-етичних систем ідея обґрунтування морально-належного за допомогою розуму, а також раціонального контролю практично-технічної сфери з боку морально-практичної уможлиблює легітимацію моральних норм. Можливість і необхідність ціннісної

переорієнтації, як в індивідуальній, так і в інституціональній площинах, знайшли втілення в процесах становлення і розвитку прикладної етики, яка стає вагомим чинником «нової нормативності» в сучасному світі.

Діагностика рівня морального розвитку персоналу на основі адаптованої методики Л. Кольберга під час набору персоналу в Ново-Печерську школу і подальше здійснення програм його розвитку дозволило виявити кореляцію між першою стадією конвенційного розвитку та схильністю до авторитарної поведінки, конфліктності та проєкцій.

У плані індивідуального розвитку співробітників в організації можливо і необхідно запроваджувати технології нейтралізації деструктивних форм психологічного захисту і вибудовувати механізми конструктивного захисту від впливів інших людей. Класичні підходи З. Фрейда та К. Роджерса до визначення психологічного захисту побудовані значною мірою на їх різних ціннісних позиціях, і, відповідно, ними вибудовується практика психотерапії. Якщо З. Фрейд пропонує людині справлятися зі своїми конфліктами у «світі конфлікту», то К. Роджерс – у «світі емпатії». Певні елементи недирективної терапії К. Роджерса можливі для використання в побудові принципів спілкування в організації завдяки тому, що етична складова створює атмосферу для людини, згідно з якою вона відчуває, що її приймають, розуміють і цінують як особистість. Таким навичкам менеджера сприяє запровадження технік активного слухання, а також принцип «взаємного виграшу» в концепції С. Кові, який закріплюється навичкою першопочаткового розуміння іншої людини і лише після цього викладення своєї точки зору, що в кінцевому результаті призводить до синергії у взаємодії.

Професійна моральність і професійна етика допомагають конкретизувати, реалізувати моральні цінності в умовах часто складних, незвичайних. Професійна етика не формує нові принципи або нові поняття моральної свідомості, вона ніби пристосовує вже відомі принципи, поняття до специфічних сфер життєдіяльності людини. Професійна мораль і професійна етика завжди були важливими компонентами моральної культури. Але сучасна прикладна професійна етика, на відміну від традиційної професійної етики, має якісно новий нормотворчий потенціал, і її регулятивні можливості значно вищі. Прикладом може бути те, як традиційна господарча етика суттєво змінюється під впливом етики бізнесу. Ми можемо знайти багато порад, настанов та рекомендацій про створення «кодексу бізнес-етики» на всесвітньо відомих веб-сайтах. Розроблюються і втілюються різноманітні типи етичних кодексів, серед яких можна виділити кодекс прагнень (ідеали обраної професії), освітній кодекс (допомагає розумінню настанов та підсилює їх), регулятивний кодекс (упорядковує детальні правила). Герхард Зех, дослідник з університету Зальцбурга, Австрія, пропонує брати до уваги те, що кожний професійний кодекс повинний складатися з певних компонентів [15].

Про виникнення нових критеріїв оцінки сфери бізнесу в останній третині XX століття стали свідчити зростаючі критичні матеріали преси, виникнення масових суспільних рухів, запровадження самим бізнесом конференцій, журналів, виникнення етичних кодексів і учбових програм з етики.

Подолання примітивних форм корпоративної етики, яка значною мірою була різновидом групового егоїзму, відбулося в контексті теорії і практики соціальної відповідальності бізнесу (КСВ). Суттєва різниця між етикою бізнесу індустріального та постіндустріального суспільств полягає в тому, що, окрім внутрішньої етики, вирішальне значення має зовнішня етика (взаємовідносини з клієнтом, постачальниками, державою, суспільними організаціями і суспільством в цілому).

Важливим і перспективним є включення етичних засад у регуляцію взаємовідносин в бізнес-середовищі. Розповсюдження цієї етики відбувалось як свідомо організований цілеспрямований процес. Він пройшов різні стадії, від відмови та опору змінам через зацікавленість до сприйняття. Цей досвід є дуже важливим, бо засвідчив, що при гарній організації є можливим розширення впливовості етичних засад навіть у такій сфері, яка в минулому, не без підстав, ототожнювалась пересічними громадянами з аморальним егоїстичним прагненням до наживи у вигляді прибутку від бізнес-діяльності. Практика підвищення ролі етичної регуляції в бізнес-організаціях здійснювалась на основі принципово нових наукових досліджень з ситуаційної етики, які значною мірою ґрунтовані на польовому емпіричному вивченні реальної моральності.

У XXІ ст. вже стала очевидною тенденція до необхідності постійної професійної перепідготовки. Адже на зміну ері вузьких спеціалістів, професії яких дуже швидко застарівають, нас чекає ера універсалів, які уміють адаптуватися, і потреба в постійно оновлюваному знанні буде зростати.

Класична освітня модель перестає ефективно працювати в умовах нової реальності ведення бізнесу (доступність інформації, потреба в розвитку креативності та лідерства, вміння знайти і скористатися інформацією для вирішення завдань, навчання роботи в команді)

В епоху інформаційного суспільства неминучі радикальні зміни в організації та здійсненні освітнього процесу. Найбільшою загальною макросоціальною тенденцією є те, що в розвинених країнах основна стратегія економічного зростання пов'язана із всебічним підвищенням продуктивності розумової праці. Сьогодні такі працівники складають істотну частину всієї робочої сили і частка їх швидко зростає.

Уже перші паростки появи альтернативних форм освіти по всьому світу є свідченням глибинних потреб в них. Ці потреби лежать як у соціальній, так і в особистісній сферах. Запорукою можливості і незворотності позитивних особистісних змін, які відповідають на виклики часу, стає створення як шкільного навчання, так і професійного. У шкільному навчанні в Україні важлива цеглинка прогресивного шкільної освіти, закладений створенням Ново-Печерської школи. Школа працює за моделлю «Лідер в мені», основним завданням якої є навчання дітей управляти власним життям. Творець цієї моделі С. Кові вважає, що потенційне

лідерство кожної людини блокується, за його висловом, «мутаціями культурного ДНК», якими є нав'язані дітям віджилі шаблони і стереотипи.

Орієнтованими на майбутнє стали методики професійного навчання в школі 42 (<http://www.42.fr/>). Школа відома тим, що зробила ставку на передові знання та вміння в області програмування і нових способів мислення, здатність до інновацій та вмінню бачити і думати по-іншому. Робота по підборі першої групи українських студентів для навчання в цій школі вселяє надію на можливість модернізації української освіти. В перспективі це дозволить створити в Україні нову освітню структуру альтернативного навчання в області ІТ технологій з використанням інноваційного освітнього підходу, який показав екстраординарні результати у Франції. Аналіз їх досягнень, успіхів, проблем і поразок, які виникають в процесі навчання в Парижі заслуговує на публічне висвітлення та інтелектуальний супровід. Початком інновацій у сфері професійного навчання став BIONICUniversity, який був створений у 2012 році для якісної і цілеспрямованої підготовки фахівців у сфері ІТ технологій з урахуванням потреб українських компаній даного профілю (<http://bionic-university.com/uk/>)

Висновки. Таким чином, на нашу думку, саме організаційна психологія, що здатна до синтезу напрацювань індивідуальної і соціальної психології, може відігравати важливу роль у процесі наукової експертизи соціально групової динаміки, необхідності корекції ціннісних орієнтацій, виявлення позитивних процесів особистісного зростання, готовності до змін та відповідального прийняття рішень. У діяльності професійних груп, особливо тих, що пов'язані з передовими технологіями, підтверджується гіпотеза Е. Дюркгейма, що подолання аномії, творення нової нормативності буде відбуватись саме в професійному середовищі. Якісно нові управлінські можливості є присутніми в організації навчання в школі 42, в функціонуванні Ново-Печерської школи на основі принципів С. Кові. На цій основі створюється сприяння переходу від старої етики, орієнтованої на досконалість, яка претендувала на універсальне значення, але була завжди історично обмеженою, на нову етику, завданням якої є цілісність особистості. Це є відповіддю на те, що в сучасній історичній ситуації виникла потреба цілісної особистості у виробничій сфері, в практичному житті.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі впливу соціально-психологічних, організаційно-професійних та соціально-демографічних чинників на рівень розвитку моральної свідомості в сучасних організаціях.

Список використаних джерел

1. Бакштановский В.И. Этика профессии: миссия, кодекс, поступок : монография / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов. – Тюмень : НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2005. – 387 с.
2. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман. – М. : Издательство «Весь мир», 2004. – 188 с.
3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл. – М. : Academia, 1999. – 788 с.
4. Бурдье П. Социология социального пространства ; пер. с фр. / П. Бурдье. – М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 2005. – 288 с.
5. Гидденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя / Е. Гидденс. – К. : Альтерпрес, 2004. – 97 с.
6. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации / Э. Гидденс. – М. : Академический Проект, 2003. – 528 с.
7. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке ; пер. с англ. : учеб. пособ. / П. Друкер. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2000. – 272 с.
8. Кови С. Лидер во мне / С. Кови. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2012. – 304 с.
9. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы ; пер. с англ. / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
10. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс / С. Московичи. – М. : Центр психологии и психотерапии, 1996. – 412 с.
11. Нейсбит Д. Мегатренды ; пер. с англ. М.Б. Левина / Д. Нейсбит. – М. : ООО «Изд-во АСТ» ; ЗАО НПП «Ермак», 2003. – 380 с.
12. Нойманн Э. Глубинная психология и новая этика. Человек мистический ; пер. В.М. Донец / Э. Нойман. – СПб. : Академический проект, 1999. – 206 с.
13. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии / К. Роджерс. – М., 2002. – 983 с.
14. Соціальна відповідальність бізнесу в Україні / [відп.ред. : Ю. Саєнко]. – К. : Батискаф, 2002. – 72 с.
15. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию ; пер. с англ. / Ф. Фукуяма. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 730 с.
16. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие ; пер. с нем. под ред. Д.В. Складнева / Ю. Хабермас. – СПб. : Наука, 2000. – 384 с.
17. Шматко Н.А. «Габитус» в структуре социологической теории // Журнал социологии и социальной антропологии. – Т. 1. – 1998. – №2. – С. 18–23.
18. Юнг К.Г. Архетип и символ / [сост. и вступ. ст. А.М. Руткевича] / К.Г. Юнг. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.
19. Business ethics: from theory to practice / Edited by Nijole Vasiljeviene & Ronald Jeurissen. – Vilnius : Vilnius University, Kaunas Faculty of Humanities, Centre for Business Ethics, 2002. – 400 p.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bakshtanovskij V.I. Jetika professii: missija, kodeks, postupok : monografija / V.I. Bakshtanovskij, Ju.V. Sogomonov. – Tjumen' : NII prikladnoj jetiki TjumGNGU, 2005. – 387 s.
2. Bauman Z. Globalizacija. Posledstvija dlja cheloveka i obshhestva / Z. Bauman. – M. : Izdatel'stvo «Ves' mir», 2004. – 188 s.
3. Bell D. Grjadushhee postindustrial'noe obshhestvo / D. Bell. – M. : Academia, 1999. – 788 s.
4. Burd'e P. Sociologija social'nogo prostranstva ; per. s fr. / P. Burd'e. – M. : Institut jeksperimental'noj sociologii ; SPb. : Aletejja, 2005. – 288 s.

5. Giddens E. Nestrimnij svit: jak globalizacija peretvorjue nashe zhittja / E. Giddens. – K. : Al'terpres, 2004. – 97 s.
6. Giddens Je. Ustroenie obshhestva: Ocherk teorii strukturacii / Je. Giddens. – M. : Akademicheskij Proekt, 2003. – 528 s.
7. Druker P. Zadachi menedzhmenta v HHI veke ; per. s angl. : ucheb. posob. / P. Druker. – M. : Izdatel'skij dom "Vil'jams", 2000. – 272 s.
8. Kovi S. Lider vo mne / S. Kovi. – M. : Al'pina Biznes Buks, 2012. – 304 s.
9. Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoj prirody ; per. s angl. / A. Maslou. – M. : Smysl, 1999. – 425 s.
10. Moskovichi S. Vek tolp. Istoricheskij traktat po psihologii mass / S. Moskovichi. – M. : Centr psihologii i psihoterapii, 1996. – 412 s.
11. Nejsbit D. Megatrendy ; per. s angl. M.B. Levina / D. Nejsbit. – M. : ООО «Izd-vo AST» ; ZAO NPP «Ermak», 2003. – 380 s.
12. Nojmann Je. Glubinnaja psihologija i novaja jetika. Chelovek misticheskij ; per. V.M. Donec / Je. Nojman. – SPb. : Akademicheskij proekt, 1999. – 206 s.
13. Rodzhers K. Iskustvo konsul'tirovanija i terapii / K. Rodzhers. – M., 2002. – 983 s.
14. Social'na vidpovidal'nist' biznesu v Ukraini / [vidp.red. : Ju. Sajenko]. – K. : Batiskaf, 2002. – 72 s.
15. Fukujama F. Doverie: social'nye dobrodeteli i put' k procvetaniju ; per. s angl. / F. Fukujama. – M. : ООО «Izdatel'stvo AST» ; ZAO NPP «Ermak», 2004. – 730 s.
16. Habermas Ju. Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie ; per. s nem. pod red. D.V. Skljadnava / Ju. Habermas. – SPb. : Nauka, 2000. – 384 s.
17. Shmatko N.A. «Gabbitus» v strukture sociologicheskoi teorii // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. – T. 1. – 1998. – №2. – S. 18–23.
18. Jung K.G. Arhetip i simvol / [sost. i vstup. st. A.M. Rutkevicha] / K.G. Jung. – M. : Rennans, 1991. – 304 s.
19. Business ethics: from theory to practice / Edited by Nijole Vasiljeviene & Ronald Jeurissen. – Vilnius : Vilnius University, Kaunas Faculty of Humanities, Centre for Business Ethics, 2002. – 400 p.

Zabolotna, V.O. Ethic and psychological instruments for personal development in professional activities. The article deals with a complex of problems relevant to the application of ethical-psychological instruments for personal development in professional activities as well as the use of social and psychological instruments for measuring employees' ethical development and group values. This allows to design employees' development programs. The management strategy is formed on the principles of ethical development and leadership. Traditionally individual development has been viewed by social psychologists in the context of effective free-time management since relatively few professions were based on the need for creative task accomplishment. Advantages of creativity in contrast to the mechanical reproductivity in change making are due to the effects of scientific and technical factors, informatization, as well as employees' intellectual capabilities and ethical values. The author have taken part in creating programs and projects to develop employees' characteristics relevant to their actualization of ethical principles for professional activities in service sector (airport terminal, fitness club, innovative techno-park), building as well as in employees' recruitment and training in educational innovation projects in Ukraine.

Keywords: moral development, values, leadership, ethical and psychological tools, ethical infrastructure.

Відомості про автора

Заболотна Валерія Олександрівна, кандидат філософських наук, доцент кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Zabolotna, Valeria Oleksandrivna, PhD, associate professor, department of social psychology, Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv, Ukraine.

УДК 159.9.072:005.743

Задворный В.С.

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОМАНДООБРАЗУЮЩИХ ТРЕНИНГОВ

Задворный В.С. Анализ основных факторов эффективности командообразующих тренингов. В статье на основании проведенного анализа результатов практической работы автора проанализированы основные факторы, влияющие на эффективность командообразующих тренингов, а также предложены рекомендации по усилению силы воздействия и продолжительности действия эффекта от проведенных тренингов. Среди факторов, влияющих на эффективность командообразующих тренингов, выделены и проанализированы такие факторы, как тип организационной культуры в компании и статус участника тренинга в иерархии компании. А также выделены и проанализированы факторы, влияющие на длительность эффекта от проведения командообразующих тренингов.

Ключевые слова: командообразующий тренинг, командообразование, тип организационной культуры, эффективность командообразующих тренингов, этапы командообразующих тренингов.

Задворный В.С. Аналіз основних факторів ефективності командотворюючих тренінгів. У статті на основі проведеного аналізу результатів практичної роботи автора проаналізовано основні фактори, які впливають на ефективність командотворюючих тренінгів, а також запропоновано рекомендації щодо посилення сили впливу та тривалості дії ефекту від проведених тренінгів. Серед факторів, що впливають на ефективність командотворюючих тренінгів, виділено та проаналізовано такі фактори, як тип організаційної культури та статус учасника тренінгу в ієрархії компанії. А також виділено та проаналізовано фактори, які впливають на ефективність та тривалість ефекту від проведення командотворюючих тренінгів.

Ключові слова: командотворюючий тренінг, командоутворення, тип організаційної культури, ефективність командотворюючих тренінгів, етапи командотворюючих тренінгів.

Постановка проблемы. Командообразующие тренинги играют значительную роль в построении эффективной и успешной организации. Для того чтобы тренинги давали необходимый результат и эффект, необходимо понимание того, какие нужны условия для их проведения, закрепления новых навыков и моделей поведения.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ отечественных и зарубежных материалов [1–3; 5–6] показал, что проблема эффективности обучения и развития персонала является актуальной и активно изучается. Разработано много различных командообразующих тренингов, учебных материалов и методик. Определена взаимосвязь между успешно проведенными тренингами и эффективностью деятельности организаций. Разработаны методики оценки эффективности взаимодействия персонала, оценки лояльности и удовлетворенности людей существующим положением дел в коллективе.

Исходя из актуальности и перспективности данной темы, а также неполного ее исследования на данный момент, нами была определена **цель исследования:** анализ факторов, влияющих на эффективность командообразующих тренингов для коллективов коммерческих организаций.

Изложение основного материала и результатов исследования. В настоящее время отечественные и зарубежные компании для улучшения межличностных отношений в коллективе и повышения эффективности командного взаимодействия внутри компании активно используют такой инструмент, как интерактивные командообразующие тренинги [1]. Суть этих тренингов заключается в выполнении участниками какой-либо совместной деятельности. Это может быть физическая деятельность, творческая, интеллектуальная и всевозможные их комбинации.

Данное исследование базируется на материалах, собранных в результате полученной обратной связи от участников командообразующих тренингов, тренеров, проводивших данные тренинги, а также представителей служб персонала коммерческих организаций и их руководителей.

Исследуемая аудитория – это сотрудники, занимающие должности, начиная с работников самого нижнего уровня (рядовые исполнители) до высшего руководства компаний (директора, главные инженеры, владельцы компаний). Исследуемые компании ведут свою деятельность в торговой, производственной, финансовой, аграрной, обслуживающей и других экономических сферах.

Во время проведения командообразующих тренингов мы столкнулись с тем, что проведение одних и тех же тренингов для разных участников при прочих равных условиях дает различный конечный результат. Это проявляется как в вовлеченности участников и степени их взаимодействия во время проведения тренинга, так и в силе и длительности посттренингового эффекта.

Из опросов представителей служб персонала, а также тренеров, непосредственно проводящих тренинги командного взаимодействия, можно выделить несколько основных целей, которые ставят организации и предприятия при проведении тренингов данного типа. Ниже приведены основные из них:

- укрепление интерперсональных связей между сотрудниками;
- улучшение психологического климата в коллективе;
- психологическая разрядка коллектива;
- выработка навыков командной работы;
- развитие личностных качеств сотрудников;
- мотивация сотрудников к совместной работе на общий результат;
- выявление проблемных мест в коллективе и последующая выработка мер по их устранению.

Большинство командообразующих тренингов состоит из нескольких *этапов*.

Первый этап является вступительным. На этом этапе тренер знакомится с участниками, рассказывает о том, что предстоит сделать во время тренинга, о его целях и задачах.

Второй этап – подготовительный. Во время подготовительного этапа участники объединяются в команды, инструктируются о правилах и условиях выполнения заданий, выполняются разминочные упражнения «ледоколы», направленные на снятие психологического напряжения, создание непринужденной обстановки и позитивного настроения среди участников.

Третий этап является основным. В это время происходит основная работа участников с тренерами, отрабатываются необходимые навыки командного взаимодействия, происходит осознание важности происходящего и ценности командной работы. Формируется необходимое психологическое состояние счастья и радости от успешного выполнения командных заданий, ощущение важности каждого члена команды и его вклада в общее дело на основе позитивного опыта и эмоций.

Четвертый этап – кульминация всего тренинга и имеет очень сильный психологический и объединяющий эффект. Чаще всего это совместное выполнение очень сложного и эффектного задания всем коллективом.

На этом этапе осуществляется обратная связь участников с тренерами, что позволяет участникам поделиться своими эмоциями и переживаниями, а тренерам закрепить достигнутый эффект от тренинга через обсуждение результатов тренинга и подведение его итогов.

Если тренинг проведен успешно, то благодаря сильным положительным эмоциональным переживаниям и опыту успешной совместной деятельности в участников на некоторое время формируется эмоциональный и духовный подъем, повышается лояльность к компании и коллективу, улучшается психологический климат в коллективе.

По итогам многократно проведенных тренингов наблюдается связь между степенью эффективности командообразующих тренингов, длительностью эффекта от их проведения и такими факторами, как:

- тип организационной культуры в компании;
- статус участника тренинга в иерархии компании.

В рамках данной статьи не рассматриваются факторы, влияющие на эффективность командообразующих тренингов со стороны тренеров и организаторов тренингов.

Рассмотрим подробнее влияние каждого из перечисленных выше факторов.

Что касается *типа организационной культуры в компании*, то нами был проведен анализ с использованием одной из наиболее известных типологий организационной культуры, разработанной К Камероном и Р. Куинном [4] (рис. 1).



Рис. 1. Типология организационной культуры К. Камерона и Р. Куинна [4]

Рассмотрим, как влияют командообразующие тренинги на персонал организаций с различными типами организационной культуры.

Коллективы организаций, в которых доминирующим является клановый тип культуры, психологически предрасположены к участию в командообразующих тренингах и восприятию несущих ими ценностей. Сами тренинги подтверждают правильность установившихся ценностей, принципов и правил, действующих в компании. Коллективы таких компаний легко включаются в тренинг и очень активно в нем участвуют.

Коллективы, в которых преобладает адхократический тип организационной культуры, также предрасположены к идеям и ценностям, которые несут тренинги командного взаимодействия. Такие принципы, как нестандартное мышление, свобода мнений, умение слышать и слушать друг друга, соответствуют самой идее командообразующих тренингов.

Персонал организаций с доминирующим иерархическим типом организационной культуры менее предрасположен к участию в командообразующих тренингах, тяжелее включается в работу и намного более скуп на позитивные эмоции и активное обсуждение во время проведения обратной связи. Так как в таких организациях люди привыкли в большинстве случаев действовать согласно инструкций и директив от руководства, то они и во время тренинга ожидают, что ими будут руководить, говорить, что и как делать. Инициатива во время тренингов в таких коллективах проявляется намного слабее. В поведении участников больше наигранности и неискренних проявлений чувств и эмоций. Руководителям таких коллективов рекомендуется во время проведения тренинга занимать пассивную, наблюдательную позицию и дать возможность сотрудникам себя проявить и реализовать. Также сотрудники понимают, что в их повседневной трудовой деятельности ценности и принципы, реализуемые и проповедуемые во время тренинга, мало

реализуются, соответственно, снижается доверие к данному инструменту. Тренинг больше воспринимается как развлечение.

Сотрудники компаний с преобладающим рыночным типом организационной культуры также менее предрасположены к восприятию принципов и ценностей, которые несет в себе тренинг. Это вызвано во многом тем, что в повседневной жизни организации реализуются принципы конкуренции и борьбы, а не сотрудничества и взаимодействия. Сотрудники компаний с данным типом организационной культуры активно принимают участие в командообразующих тренингах, проявляют инициативу, но мало ориентированы на достижение общего результата. Соответственно, тренинг тоже воспринимается больше как развлекательное мероприятие, чем обучающее.

Что касается *статуса участника тренинга в иерархии компании*, то следует отметить, что в большинстве случаев, в ходе проведения командообразующих тренингов наблюдалась прямая закономерность между уровнем занимаемого положения участниками в компании и силой эффекта, оказываемого на участников тренингом. Сотрудники, занимающие низкие должности в организациях, обычно меньше всего предрасположены к активному участию в тренингах и восприятию идей и принципов, которые доносятся путем проведения этих тренингов. Руководящий состав организаций, наоборот, в большинстве случаев проявляет высокую заинтересованность и понимание важности происходящего.

На основании наблюдений за поведением участников сделаны выводы, что данная ситуация вызвана такими *причинами*:

1. Для рядовых сотрудников:

- сотрудники не видят в повседневной работе организации подтверждения правил и принципов, реализуемых во время тренингов, а иногда наблюдают и прямое противоречие в действительности;
- данные сотрудники часто имеют низкую мотивацию и психологическую готовность к личностному развитию по причине отсутствия морально-психологических сил или желания что-то изменить в своей жизни и в работе в частности;
- сложность преодоления устоявшихся моделей поведения и выйти за рамки их социальных ролей в коллективе.

2. Для сотрудников, занимающих более высокое положение в организации:

- из личного опыта в ходе рабочих процессов они понимают важность командной работы, хотя на практике они могут это и не реализовывать по разным причинам;
- эти люди часто попадают в стрессовые ситуации, выходят из зоны комфорта, получают новый опыт и знания и соответственно предрасположены к этому;
- имеют мотивацию к личностному росту и развитию.

Перечисленные выше факторы существенно влияют на эффект от проведенного командообразующего тренинга. В большинстве случаев через тренинг удается достичь улучшения психологического климата в коллективе, коммуникаций и доверия в коллективе. Иногда, благодаря тренингу, вскрываются внутренние проблемы и конфликты в коллективе, которые оказывают влияние на деятельность отдельных подразделений или даже компании в целом. В дальнейшем это дает возможность руководству найти решение существующей проблеме и в целом улучшить работу организации.

Эффект от проведения тренинга является небесконечным и со временем затухает. Быстрота затухания зависит от многих причин, основными из них являются такие:

- степень соответствия психологического климата в коллективе тому, который создается во время проведения тренинга. Чем сильнее отличие, тем меньше продолжительность эффекта от тренинга и его сила;
- частота проведения мероприятий, направленных на сплочение коллектива и улучшения психологического климата в организации.

Выводы. В результате проведенных исследований и наблюдений был сделан ряд выводов, которые могут помочь достичь более высоких результатов и более длительного эффекта от проведения командообразующих тренингов.

Для достижения хороших результатов важно следующее:

- проведение предварительной морально-психологической подготовки участников к тренингу путем объяснения целей и задач данного мероприятия и их важности;
- предоставление сотрудникам, обладающим низкой инициативой и мотивацией, особенно занимающим неруководящие должности, во время тренинга максимум свобод и возможностей для проявления своих качеств, а также максимально снизить влияние на их действия руководящего состава организации;
- избегание критической оценки действий участников тренинга как со стороны руководства, так и со стороны тренера;
- создание непринужденной и комфортной психологической атмосферы среди участников тренинга.

Как и в любом другом обучении, понимание и навыки командного взаимодействия должны постоянно закрепляться на практике во время рабочих процессов в организации и всячески поощряться руководством.

Развитие и обучение команды совместной работе – это непрерывный процесс, которому нужно регулярно выделять ресурсы организации.

Наиболее успешные компании во всем мире придерживаются именно такой политики по отношению к персоналу, и во многом именно это и является залогом их успешной деятельности и длительного существования.

Перспективы дальнейших исследований. Среди перспектив дальнейших исследований можно назвать исследование влияния командообразующих тренингов на интерперсональные (межличностные) взаимоотношения сотрудников коммерческих организаций.

Список использованных источников

1. Авдеев В.В. Управление персоналом: технология формирования команды / В.В. Авдеев. – М. : Финансы и статистика, 2002. – 544 с.
2. Евдокимов В.О. Обоснование процесса создания команды как фактор повышения эффективности деятельности государственной службы / В.О. Евдокимов // Экономика и государство. – 2006. – №4. – С. 71–72.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Команда на рынке: стратегия и методы (руководство для эффективных команд) / Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов. – СПб. : Речь, 2003. – 144 с.
4. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн / пер. с англ. под ред. И.В. Андреевой. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
5. Карамушка Л.М. Дизайн дослідження та діагностичний інструментарій для вивчення психологічних особливостей організаційного розвитку / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол.ред.) та ін.]. – Том. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Ч. 24 / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Вид-во «А.С.К.», 2010. – С. 196–208.
6. Карамушка Л.Н. Формирование команды как фактор обеспечения конкурентоспособности предпринимателей / Л.Н. Карамушка, О.А. Филь // Психология и социология в бизнесе: актуальные проблемы современности: материалы Первого международного конгресса (Минск, 16–17 декабря 2005 г.) [Текст] / Лицей БГУ. – Мн: Бестпринт, 2005. – С. 15–18.
7. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / [пер. с англ.] ; под ред. В.А. Спивака / Э.Х. Шейн. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Avdeev V.V. Upravlenie personalom: tehnologija formirovanija komandy / V.V. Avdeev. – M. : Finansy i statistika, 2002. – 544 s.
2. Evdokimov V.O. Obosnovanie processa sozdanija komandy kak faktor povyshenija jeffektivnosti dejatel'nosti gosudarstvennoj sluzhby / V.O. Evdokimov // Jekonomika i gosudarstvo. – 2006. – №4. – S. 71–72.
3. Zinkevich-Evstigneeva T. Komanda na rynke: strategija i metody (rukovodstvo dlja jeffektivnyh komand) / T. Zinkevich-Evstigneeva, D. Frolov. – Spb. : Rech', 2003. – 144 s.
4. Kameron K. Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tury / K. Kameron, R. Kuinn / per. s angl. pod red. I.V. Andreevoj. – Spb. : Piter, 2001. – 320 s.
5. Karamushka L.M. Dizajn doslidzhennja ta diagnostichnij instrumentarij dlja vivchennja psihologichnih osoblivostej organizacijnogo rozvitku / L.M. Karamushka // Aktual'ni problemi psihologiji / [red. kol. : S.D. Maksimenko (gol.red.) ta in.]. – Tom. 1 : Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija. – Ch. 24 / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : Vid-vo «A.S.K.», 2010. – S. 196–208.
6. Karamushka L.N. Formirovanie komandy kak faktor obespechenija konkurentosposobnosti predprinimatelej / L.N. Karamushka, O.A. Fil' // Psihologija i sociologija v biznese: aktual'nye problemy sovremenosti : materialy Pervogo mezhdunarodnogo kongressa (Minsk, 16–17 dekabrja 2005 g.) [Tekst] / Licej BGU. – Mn. : Bestprint, 2005. – S. 15–18.
7. Shejn Je.H. Organizacionnaja kul'tura i liderstvo / [per. s angl.] ; pod red. V.A. Spivaka / Je.H. Shejn. – SPb. : Piter, 2002. – 336 s.

Zadvorny, V.S. Analysis of the main factors of team-building training effectiveness. The author analyzes the results of his work as a team-building trainer and the main factors influencing the effectiveness of team-building training, as well as gives recommendations on strengthening the training's effects. The basic goals set by organizations in conducting team-building training include improvement of interpersonal relationships between employees, improvement of psychological climate and reduction of emotional tension in the organization, development of employees' teamwork skills, teamwork-relevant attributes and teamwork motivation, as well as identification of problems in team functioning with their subsequent resolution. Among the factors enhancing the effectiveness of team-building trainings there are the organizational culture type and the trainee's position in the organization's hierarchy. The article discusses the team-building training's stages (the introductory, preparatory, primary, peak, and feedback), the factors that improve its effectiveness, the relationships between the organizational culture types (the clan, adhocratic, market, and hierarchical) and the team-building training's effectiveness, as well as gives recommendations to improve the effectiveness of team-building trainings.

Keywords: team-building, team-building training, organizational culture type, team-building training's effectiveness, team-building training's stages.

Сведения об авторе

Задворный Владимир Станиславович, аспирант лаборатории организационной психологии Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, Киев, Украина.

Zadvorny, Volodymyr Stanislavovych, postgraduate student, Laboratory of Organizational Psychology, G.S.Kostiuk Institute of psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: vzadvorny@gmail.com

**ЗМІСТ, РІВЕНЬ ТА ЧИННИКИ РОЗВИТКУ «БАЗОВИХ» ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ
У МАЙБУТНІХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Карамушка Л.М., Фелькель Т.Г., Михайленко В.О. Зміст, рівень та чинники розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників. У статті на основі емпіричного дослідження констатовано недостатній рівень розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників.

Виявлено вплив на рівень розвитку загального показника розвитку лідерських якостей чинників: а) мікрорівня: організаційно-професійних (форма навчання в аспірантурі; поєднання навчання з роботою; посада, яку обіймають аспіранти в організації, де вони працюють; виконання лідерських функцій на факультеті) та соціально-демографічних (вік; місце народження) характеристик майбутніх науково-педагогічних працівників; б) мезорівня (рівня організаційного розвитку організацій, де навчаються і працюють аспіранти).

Ключові слова: лідерство в організації; лідерство в організаціях системи вищої освіти; майбутні науково-педагогічні працівники; лідерські якості; чинники розвитку лідерських якостей.

Карамушка Л.Н., Фелькель Т.Г., Михайленко В.А. Содержание, уровень и факторы развития «базовых» лидерских качеств у будущих научно-педагогических работников. В статье на основе эмпирического исследования констатирован недостаточный уровень развития «базовых» лидерских качеств у будущих научно-педагогических работников.

Выведено влияние на уровень развития общего показателя лидерских качеств факторов: а) микроуровня: организационно-профессиональных (форма обучения в аспирантуре; совмещение учебы с работой; должность, занимаемая аспирантами в организации, где они работают; выполнение лидерских функций на факультете) и социально-демографических (возраст, место рождения) характеристик будущих научно-педагогических работников; б) мезоуровня (уровня организационного развития организаций, в которых обучаются и работают аспиранты).

Ключевые слова: лидерство в организации; лидерство в организациях системы высшего образования; будущие научно-педагогические работники; лидерские качества; факторы развития лидерских качеств.

Постановка проблеми. Одним із важливих аспектів підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників, окрім формування психологічної готовності до здійснення науково-педагогічної діяльності, є розвиток лідерських якостей. Від розв'язання цієї проблеми значною мірою залежить ефективність діяльності сучасних організацій, які працюють в освіті та науці, промисловості, бізнесі, адже значна кількість випускників аспірантури після захисту дисертації і отримання певного досвіду науково-професійної діяльності стають керівниками наукових груп, завідувачами кафедр, заступниками деканів факультетів у вищих навчальних закладах тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що проблема лідерства знайшла певне відображення у працях західних [3; 4; 8; 12 та ін.], російських [2; 9; 10 та ін.] та українських [5; 6 та ін.] учених, в яких розкрито сутність лідерства, його види, функції та ін.

Слід зазначити, що серед згаданих праць переважають в основному такі, що стосуються виявів лідерства в реально працюючих працівників. Щодо вивчення особливостей психологічної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників, то можна вказати, що проблема лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників раніше не виступала предметом спеціального дослідження.

Виходячи із актуальності проблеми та її недостатньої розробки, нами визначено таку **мету дослідження:** проаналізувати зміст, рівень та чинники розвитку лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. З урахуванням існуючих у літературі підходів [3; 4; 8; 12 та ін.] та власного теоретичного аналізу проблеми було визначено, що *лідерські якості майбутніх науково-педагогічних працівників* являють собою систему якостей, які можуть сприяти здійсненню основних напрямків та форм здійснення лідерства в організаціях системи вищої освіти.

Важливим для дослідження лідерства майбутніх науково-педагогічних працівників, на думку авторів дослідження, є використання основних ідей, розроблених у рамках *гуманістичної парадигми розуміння лідерства:* встановлення партнерських стосунків між лідером та співробітниками; активне залучення співробітників до прийняття рішень в організації та спільне визначення переважно творчих, інноваційних напрямків діяльності та підходів до їх здійснення; взаємодія в команді на основі чітко визначених ролей та взаємодопомоги; орієнтація на задоволення потреб як організації, так і співробітників; сприяння професійному та особистісному розвитку співробітників; підготовка співробітників до самолідерства у власній професійній та інших видах діяльності тощо [1; 13; 14; 15; 16 та ін.].

Визначено, що структура вказаних якостей, на думку авторів, включає такі основні блоки: 1) *«базові» якості* (здатність до лідерства та орієнтація на гармонійне поєднання адміністративних та лідерських якостей); 2) *«спеціальні» якості:* а) *інноваційно-креативні* (позитивне ставлення до змін; розвинутий креативний потенціал; наявність креативних якостей особистості; креативний підхід до розв'язання проблеми; орієнтація на створення

креативного робочого середовища та ін.); б) *якості партнерської взаємодії*: управлінсько-комунікативні (підтримуючі комунікації; надання прав та делегування повноважень; створення мотивації для інших; управління конфліктами; створення ефективної команди та ін.); якості емоційного інтелекту (емоційна обізнаність; самомотивація; емпатія; розпізнавання емоцій інших людей; управління емоціями та ін.)

У цій статті розглядаються результати дослідження, які стосуються «базових» лідерських якостей майбутніх науково-педагогічних працівників.

Визначено, що на рівень розвитку лідерських якостей майбутніх науково-педагогічних працівників може впливати низка *чинників*: а) чинники макрорівня (розвиток суспільства та освітньої галузі); б) чинники мезорівня (вищі навчальні заклади); в) чинники мікрорівня (поведінка та діяльність майбутніх науково-педагогічних працівників). Серед чинників мезорівня було виділено, насамперед, рівень організаційного розвитку вищих навчальних закладів («конструктивний»; «проблемний», «кризовий»). До чинників мікрорівня віднесено такі групи чинників: а) організаційно-професійні характеристики аспірантів (тип факультету; форма навчання в аспірантурі; виконання лідерських функцій на факультеті; поєднання навчання в аспірантурі з роботою; посада в організації, де працюють аспіранти;); б) соціально-демографічні характеристики аспірантів (вік; стать; сімейний стан; місце народження) [7].

Для проведення емпіричного дослідження використовувався комплекс методик [11].

Так, для визначення *рівня розвитку «базових» лідерських якостей* у майбутніх науково-педагогічних працівників використовувалися опитувальники «Здатність до лідерства» Р. Немова та «Лідер чи адміністратор?».

Вивчення *чинників мезорівня*, що впливають на рівень розвитку лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників, здійснювалось за допомогою опитувальника «Як розвивається Ваша організація?» В. Зігерта, Л. Ланга (модифікація Л. Карамушки).

Дослідження *чинників мікрорівня*, що впливають на рівень розвитку лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників, здійснювалось за допомогою авторської анкети-«паспортички».

У дослідженні взяли участь 182 аспіранти вищих навчальних закладів (Запорізький національний університет, Донбаський державний технічний університет, Національний технічний університет України «КПІ», ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України).

13,5% опитаних були аспірантами гуманітарних і 86,5% – аспірантами технічних спеціальностей. 92,2% із них навчались на очній формі навчання, 7,8% – на заочній формі навчання.

Емпіричне дослідження проводилось у *чотири етапи*.

Перший етап передбачав вивчення рівня «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників.

Результати дослідження показали, що *рівень розвитку «базових» лідерських якостей в майбутніх науково-педагогічних працівників є недостатнім (табл. 1).*

Таблиця 1

**Рівень розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників
(у % від загальної кількості опитаних)**

Рівень розвитку «базових» лідерських якостей	Загальна кількість опитаних, %
Низький	50,0
Середній	16,7
Високий	33,3

Так, лише в одній третині опитаних (33,3%) виявлено *високий рівень* розвитку «базових» лідерських якостей. Для таких аспірантів характерне гармонійне поєднання лідерських (уміння повести за собою колектив, партнерська взаємодія, врахування індивідуальних якостей працівників, створення умов для самовираження персоналу, справедлива оцінка праці тощо) та адміністративних (орієнтація на офіційну владу, дотримання чітких інструкцій, формальні підходи у взаємодії, орієнтація на одноосібне прийняття керівником рішень тощо) якостей, які необхідні сучасному керівнику. Тобто гнучке поєднання лідерських та адміністративних якостей свідчить про високий рівень розвитку власне лідерських якостей.

У 16,7% опитаних констатовано *середній рівень* розвитку «базових» лідерських якостей. Для таких майбутніх науково-педагогічних працівників характерна наявність лідерських якостей і відсутність адміністративних якостей.

І у 50,0% опитаних, тобто в половині аспірантів, виявлено *низький рівень* розвитку «базових» лідерських якостей (низький рівень розвитку «базових» лідерських якостей та переважання адміністративних якостей).

Другий етап був спрямований на вивчення взаємозв'язку між рівнем розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників та чинниками мікрорівня (організаційно-професійними характеристиками аспірантів) (табл. 2).

Дослідження виявило наявність статистично значущого зв'язку ($p < 0,05$) між рівнем розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників та таким чинником, як *«форма навчання в аспірантурі»*. Встановлено, що серед осіб, які навчаються на очній формі навчання, значно більше аспірантів,

які мають низький рівень розвитку «базових» лідерських якостей, ніж серед тих, які навчаються на заочній формі (52,4% проти 28,6%). Очевидно, це можна пояснити тим, що аспіранти денної форм навчання менше, порівняно із аспірантами-заочниками, включені в практичну діяльність, яка дає можливість проявити лідерські якості. Окрім того, значна частина із них в силу вікових особливостей має менше життєвого досвіду.

Окрім того, виявлено статистично значущий зв'язок ($p < 0,001$) між рівнем розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників та таким чинником, як **«поєднання навчання в аспірантурі з роботою»**. Установлено, що поєднання навчання в аспірантурі з роботою (регулярне або часткове) позитивно впливає на розвиток «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників.

Це проявляється в тому, що серед аспірантів, які регулярно або частково поєднують роботу з навчанням, значно більше тих, які мають високий рівень розвитку «базових» лідерських якостей, ніж серед тих, які не поєднують роботу з навчанням (35,3% та 40,0% проти 7,7%).

Таблиця 2

**Взаємозв'язок між рівнем розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників та їх організаційно-професійними характеристиками
(у % від загальної кількості опитаних)**

Організаційно-професійні характеристики		Рівень розвитку «базових» лідерських якостей		
		Низький	Середній	Високий
Тип факультету	Гуманітарний	33,3	25,0	41,7
	Технічний	52,6	15,8	31,6
Форма навчання в аспірантурі	Очна	52,4*	14,6*	32,9*
	Заочна	28,6*	42,9*	28,6*
Поєднання навчання в аспірантурі з роботою	Регулярно поєдную	41,2***	23,5***	35,3***
	Поєдную час від часу	52,0***	8,0***	40,0***
	Не поєдную	84,6***	7,7***	7,7***
Посада в організації, де працюють аспіранти	Керівник у державній установі	40,7**	14,8**	44,4**
	Керівник у приватній установі	26,7**	26,7**	46,7**
	Працівник у державній або приватній установі	62,5**	14,6**	22,9**
Виконання лідерських функцій на факультеті	Лідерські функції виконую	37,0**	19,6**	43,5**
	Важко сказати	60,7**	14,3**	25,0**
	Лідерські функції не виконую	68,8**	12,5**	18,8**

*** - $p < 0,001$; ** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$

Суттєвим при цьому є також **«посада в організації, де працює аспірант»**. Дослідження показало, що серед аспірантів, які займають керівні посади в державних або приватних організаціях, значно більше тих, хто має високий рівень «базових» лідерських якостей, ніж серед тих, які займають «рядові» позиції (44,4% та 46,7% проти 22,9%; $p < 0,01$). Окрім того, число аспірантів, які мають високий рівень «базових» лідерських якостей, більше серед тих осіб, які працюють у приватних організаціях. Отже, керівні посади, особливо в приватних організаціях, більше сприяють розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників.

Окрім того, виявлено також, що такий чинники, як **«виконання лідерських функцій на факультеті»**, також позитивно впливає ($p < 0,01$) на розвиток «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників. Про це свідчить той факт, що число осіб, які мають високий рівень розвитку «базових» лідерських якостей, більше серед тих осіб, які виконують лідерські функції, ніж серед тих, які не виконують або які не змогли відповісти на це питання (43,5% проти 18,8% та 25,0%). Таким чином, активне включення в лідерську активність у громадській, сімейній, спортивній та інших сферах сприяє розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників.

Дослідження не виявило впливу **типу факультету** на розвиток «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників.

Третій етап був зорієнтований на аналіз взаємозв'язку між рівнем розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників та чинниками мікрорівня (соціально-демографічними характеристиками аспірантів) (табл. 3).

У процесі дослідження виявлено наявність статистично значущого зв'язку ($p < 0,01$) між рівнем розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників та таким чинником, як

«вік». Суть такої закономірності проявляється в тому, що з віком в цілому зростає кількість аспірантів, які мають високий рівень розвитку «базових» лідерських якостей: 23–24 роки – 28,0%, 25 років – 44,0%, 26–29 років – 33,3%. Очевидно, це можна пояснити, що з віком більш активно відбуваються процеси соціалізації аспірантів, що обумовлює і більш активний розвиток у них лідерських якостей.

Таблиця 3

Взаємозв'язок між рівнем розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників та їх соціально-демографічними характеристиками (у % від загальної кількості опитаних)

Соціально-демографічні чинники		Рівень розвитку «базових» лідерських якостей		
		Низький	Середній	Високий
Вік	23–24 роки	60,0**	12,0**	28,0**
	25 років	40,0**	16,0**	44,0**
	26–29 років	33,3**	33,3**	33,3**
Стать	Чоловіки	53,2	12,8	34,0
	Жінки	46,5	20,9	32,6
Сімейний стан	Неодружені	48,2	17,9	33,9
	Одружені	52,9	14,7	32,4
Місце народження	Село	40,0*	0,0*	60,0*
	Місто (районного або обласного рівня)	50,0*	22,7*	27,3*
	Столиця	54,3*	14,3*	31,4*

** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$

Також встановлено вплив ($p < 0,05$) такого чинника, як **«місце народження аспірантів»**, на рівень розвитку в них «базових» лідерських якостей. Як видно із табл. 3, число аспірантів із високим рівнем розвитку зазначеного показника значно більше серед осіб, які народились в селі, ніж серед осіб, які народились у місті (районного або обласного рівня) або в столиці (60,0% проти 27,3% та 31,4%). Очевидно, необхідність «виживання» в новому соціально-економічному середовищі потребує інтенсивного розвитку «базових» лідерських якостей у аспірантів-вихідців із села.

У процесі дослідження не виявлено впливу таких чинників, як **«стать» та «сімейний стан»**, на рівень розвитку «базових» лідерських якостей у аспірантів.

І **четвертий, заключний, етап** передбачав вивчення взаємозв'язку між рівнем розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників та чинниками мезорівня (рівень розвитку організації) (табл. 4).

Таблиця 4

Взаємозв'язок між рівнем розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників та організаційним розвитком організації (у % від загальної кількості опитаних)

Рівень розвитку організації		Рівень розвитку «базових» лідерських якостей		
		Низький	Середній	Високий
Рівень розвитку організації	Кризовий	41,2	17,6	41,2
	Проблемний	37,0	25,9	37,0
	Конструктивний	59,0	12,8	28,2

Дослідження виявило наявність статистично значущої тенденції ($p < 0,1$) між рівнем розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників та рівнем розвитку організації. Встановлено, що число осіб із високим рівнем «базових» лідерських якостей більше серед аспірантів, які працюють в організаціях з проблемним розвитком (37,0%) та в організаціях із кризовим рівнем розвитку (41,2%), ніж серед аспірантів, які працюють в організаціях із конструктивним рівнем розвитку (28,2%). Очевидно, складніше організаційне середовище потребує прояву лідерських якостей у персоналу організацій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі результатів дослідження зроблено наступні висновки:

1. Лідерські якості майбутніх науково-педагогічних працівників являють собою систему якостей, які можуть сприяти здійсненню основних напрямків та форм лідерства в організаціях системи вищої освіти.
2. До «базових» лідерських якостей майбутніх науково-педагогічних працівників належать здатність до лідерства та орієнтація на гармонійне поєднання лідерських та управлінських (адміністративних) функцій.
3. Виявлено недостатній рівень розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників.
4. Виявлено статично значущий зв'язок між рівнем розвитку «базових» лідерських якостей та низкою чинників мікро- та мезорівня.

Здійснене дослідження відкриває *перспективи* для подальшої розробки та вивчення проблеми психологічних умов розвитку лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників. Автор вбачає їх у вивченні психологічних особливостей різних видів та форм лідерства в системі вищої освіти, психологічних основ розвитку лідерства на подальших етапах професійного становлення науково-педагогічних працівників та ін.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – К. ; Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
2. Бендас Т.В. Психология лидерства : учеб. пособие / Т.В. Бендас. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
3. Дайл Д.М. Трансформационное лидерство / Д. Дайл, Дж. П. Канджеми, К.Жд. Ковальски // Психология современного лидерства: Американские исследования. – М. : Когито-Центр, 2007. – С. 23–31.
4. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология : учебник для вузов / Л. Джуэлл. – СПб. : Питер, 2001. – 20 с.
5. Заболотна В.О. Основи лідерства в контексті вміння спрямовувати зусилля працівників організації на досягнення мети // Психологічні основи управління персоналом : навч. посіб. / В.О. Заболотна. – К. : Гнозис, 2010. – С. 86–112.
6. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л.М. Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
7. Карамушка Л.М. Чинники розвитку лідерських якостей в аспірантів / Л.М. Карамушка, Т.Г. Фелькель // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2011. – Вип. 32. – С. 277–283.
8. Мучински П. Лидерство / П. Мучински // Мучински П. Психология, профессия, карьера. – СПб. : Питер, 2004. – С. 454–486.
9. Самоукина Н.В. Управление персоналом: российский опыт / Н.В. Самоукина. – СПб. : Питер, 2003. – 236 с.
10. Уткин Э.А. Управление персоналом в малом и среднем бизнесе / Э.А. Уткин, А.И. Кочеткова. – М. : АКАЛИС, 1996. – 207 с.
11. Фелькель Т.Г. Комплекс методик для дослідження лідерського потенціалу в аспірантів вищих навчальних закладів / Т.Г. Фелькель // Актуальні проблеми розвитку організаційної та економічної психології в Україні : тези I Всеукр. конгр. з організаційної та економічної психології (Кам'янець-Подільський, 29 черв. – 2 лип. 2011 р.) / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. ; Кам'янець-Подільський, 2011. – С. 107–108.
12. Фраймут Й. Страх в работе менеджеров / Й. Фраймут ; пер. с нем. – Х. : Гуманитарный Центр, 2005. – 416 с.
13. Bass, B.M. The Implications of Transaction and Transformational Leadership for Individual, Team and Organizational Development / B.M. Bass, B.J. Avolio // Research in Organizational Change and Development. – 1990. – № 4. – P. 231–272.
14. Graen, G. Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years; Applying a multi-level multi-domain perspective / G. Graen, M. Uhl-Bien // Leadership Quarterly. – 1995. – № 6. – P. 219–247.
15. House, R.J. Personality and charisma in the US Presidency: A psychological theory of leadership effectiveness / R.J. House, W.D. Spangler, J. Woycke // Administrative Science Quarterly. – 1991. – № 36. – P. 364–396.
16. Zaleznik, A. Managers and Leaders: are they different? / A. Zaleznik // Harvard Business Review, 2001.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Ball G.O. Oriientiri suchasnogo humanizmu (v suspil'nij, osvutnij, psihologichnij sferah) / G.O. Ball. – K. ; Rivne : Vidavec' Oleg Zen', 2007. – 172 s.
2. Bendas T.V. Psihologija liderstva : ucheb. posobie / T.V. Bendas. – SPb. : Piter, 2009. – 448 s.
3. Dajl D.M. Transformacionnoe liderstvo / D. Dajl, Dzh. P. Kandzhemi, K.Zhd. Koval'ski // Psihologija sovremennogo liderstva: Amerikanske issledovanija. – M. : Kogito-Centr, 2007. – S. 23–31.
4. Dzhuell L. Industrial'no-organizacionnaja psihologija : uchebnik dlja vuzov / L. Dzhuell. – SPb. : Piter, 2001. – 20 s.
5. Zabolotna V.O. Osnovi liderstva v konteksti vminnja sprjamovuvati zusillja pracivnikov organizaciji na dosjagnennja meti // Psihologichni osnovi upravlinnja personalom : navch. posib. / V.O. Zabolotna. – K. : Gnozis, 2010. – S. 86–112.
6. Karamushka L.M. Psihologija upravlinnja zakladami seredn'oji osviti : monografija / L.M. Karamushka. – K. : Nika-Centr, 2000. – 332 s.
7. Karamushka L.M. Chinniki rozvitku liders'kih jakostej v aspirantiv / L.M. Karamushka, T.G. Fel'kel' // Aktual'ni problemi psihologii : zb. nauk. pr. In-tu psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraini. – T. I : Organizacijna psihologija. Social'na psihologija. Ekonomichna psihologija / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2011. – Vip. 32. – S. 277–283.
8. Muchinski P. Liderstvo / P. Muchinski // Muchinski P. Psihologija, professija, kar'era. – SPb. : Piter, 2004. – S. 454–486.
9. Samoukina N.V. Upravlenie personalom: rossijskij opyt / N.V. Samoukina. – SPb. : Piter, 2003. – 236 s.

10. Utkin Je.A. Upravlenie personalom v malom i srednem biznese / Je.A. Utkin, A.I. Kochetkova. – M. : AKALIS, 1996. – 207 s.
11. Fel'kel' T.G. Kompleks metodik dlja doslidzhennja lider'skogo potencialu v aspirantiv vishhih navchal'nih zakladiv / T.G. Fel'kel' // Aktual'ni problemi rozvitku organizacijnoji ta ekonomichnoji psihologiji v Ukraini : tezi I Vseukr. kongr. z organizacijnoji ta ekonomichnoji psihologiji (Kam'janec'-Podil's'kij, 29 cherv. – 2 lip. 2011 r.) / za nauk. red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. ; Kam'janec'-Podil's'kij, 2011. – S. 107–108.
12. Frajmut J. Strah v rabote menedzherov / J. Frajmut ; per. s nem. – H. : Izd-vo Gumanitarnyj Centr, 2005. – 416 s.
13. Bass, B.M. The Implications of Transaction and Transformational Leadership for Individual, Team and Organizational Development / B.M. Bass, B.J. Avolio // Research in Organizational Change and Development. – 1990. – № 4. – P. 231–272.
14. Graen, G. Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years; Applying a multi-level multi-domain perspective / G. Graen, M. Uhl-Bien // Leadership Quarterly. – 1995. – № 6. – P. 219–247.
15. House, R.J. Personality and charisma in the US Presidency: A psychological theory of leadership effectiveness / R.J. House, W.D. Spangler, J. Woychke // Administrative Science Quarterly. – 1991. – № 36. – P. 364–396.
16. Zaleznik, A. Nanagers and Liders: are they different? / A. Zaleznik // Harvard Business Review, 2001.

Karamushka, L.M., Felkel, T.G., Mihaylenko, V.A. Content, level, and factors of development of basic leadership qualities in future scientific and teaching staff. The article discusses the nature and content of future scientists' and teachers' leadership attributes, which form a system of their qualities that can contribute to the development of different types of leadership in higher educational organizations. It is emphasized that the basic leadership attributes of future scientists and teachers refer to their ability to lead people and harmoniously combine leadership and managerial (administrative) functions.

The authors stress out the importance of studying leadership based on the the humanistic paradigm. Some of the areas of interest include leader and staff partnership, staff's active involvement in organizational decision-making, joint creative and innovative activities, teamwork based on clearly defined roles and mutual assistance, meeting the needs of both the organization and staff, promotion of staff's professional and personal development, staff's self-leadership training in the profession and other activities, so on.

The empirical research conducted by the authors found low levels of development of the basic leadership qualities in future scientists and teachers. The levels of their overall leadership development index were shown to be influenced by the micro-level factors made up of the organizational and professional (a form of post-graduate course, study and work combination, position in the organization they work in, doing leader's functions at the university) and socio-demographic characteristics (age, place of birth) as well as by the meso-level factors that included the levels of organizations' development where the students studied and worked.

Keywords: leadership in organization; leadership in organizations of higher education; future scientific and teaching staff; leadership skills; factors of leadership attributes development.

Відомості про авторів

Карамушка Людмила Миколаївна, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна.

Karamushka, Lyudmila Mykolaivna, corresponding member, NAPS of Ukraine, Doctor of Psychology, Professor, Head of Laboratory of Organizational Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: LKARAMA01@gmail.com

Фелькель Тетяна Григорівна, кандидат психологічних наук, науковий кореспондент лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна.

Felkel, Tatyana Grygorivna, Ph.D., researcher, Laboratory of Organizational Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: LKARAMA01@gmail.com

Михайленко Вікторія Олександрівна, кандидат психологічних наук, керівник Центру підготовки іноземних громадян, доцент кафедри суспільно-гуманітарної підготовки Одеської державної академії технічного регулювання та якості, Одеса, Україна.

Mihaylenko, Victoria Olexandrovna, Ph.D., director, Center for Foreign Citizens' Training, assistant professor, Department of humanities and social sciences, Odessa State Academy of Technical Regulation and Quality, Odessa, Ukraine.

E-mail: Vika_cmc99@ukr.net

РІВЕНЬ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ В ПЕРСОНАЛУ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ МНС УКРАЇНИ

Ковровський Ю.Г. Рівень професійного вигорання в персоналі Оперативно-рятувальної служби МНС України. У статті представлено практичні результати дослідження проблеми професійного вигорання в умовах професійної діяльності рятувальників, а саме розглядаються результати аналізу емпіричних даних стосовно соціально-демографічної структури досліджуваного персоналу, загального рівня вираженості професійного вигорання серед персоналу Оперативно-рятувальної служби МНС України та найбільш домінуючих симптомів в структурі професійного вигорання працівників. Також виявлено значущі взаємозв'язки окремих соціально-демографічних характеристик досліджуваних із загальним рівнем та симптомами професійного вигорання. Окрім того, у статті здійснена спроба розкрити сутність поведінкових реакцій рятувальників, що вигорають.

Ключові слова: надзвичайна ситуація, рятувальник, «професійне вигорання», соціально-демографічні чинники, ризиконебезпечна професія, резистенція.

Ковровский Ю.Г. Уровень профессионального выгорания у персонала Оперативно-спасательной службы МЧС Украины. В статье представлены практические результаты исследования проблемы профессионального выгорания в условиях профессиональной деятельности спасателей, а именно рассматриваются результаты анализа эмпирических данных касательно социально-демографической структуры исследуемого персонала, общего уровня выраженности «профессионального выгорания» среди персонала Оперативно-спасательной службы МЧС Украины и наиболее доминантных симптомов в структуре профессионального выгорания работников. Также выявлены взаимосвязи социально-демографических характеристик исследуемых с общим уровнем и симптомами «профессионального выгорания». Кроме того, в статье осуществлена попытка раскрыть сущность поведенческих реакций спасателей, которые выгорают.

Ключевые слова: чрезвычайная ситуация, спасатель, «профессиональное выгорание», социально-демографические факторы, рискоопасная профессия, резистенция.

Постановка проблеми. Проблема негативних стресогенних впливів на особистість рятувальника в процесі службової діяльності зумовлена екстремальними умовами виконання завдань персоналом оперативнорятувальних служб. Діяльність у цих ризиконебезпечних, складних умовах вимагає від персоналу мобілізації психічного та фізичного потенціалу, ставить високі вимоги до рівня професійно-психологічної компетентності та передбачає ефективне психологічне супроводження аварійно-рятувальних служб, спрямоване на мінімізацію негативних психічних станів і реакцій, що виникають у персоналі аварійно-рятувальних підрозділів МНС України, зокрема, професійного вигорання. Окрім того, професійна діяльність персоналу Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України передбачає перевантажену емоціями комунікативну діяльність: спілкування з колегами по службі, керівництвом, а також постраждалим населенням в осередках надзвичайних ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В.В.Бойко під вигоранням розуміє набутий механізм психологічного захисту, який застосовується вибірково на найбільш психотравмуючі обставини професійної ситуації шляхом звуження інтенсивності емоцій [1].

Проблема професійного вигорання знайшла певне відображення і в роботах українських вчених, які присвячені загальній характеристиці цього явища серед працівників освітніх організацій, педагогічних працівників (Т.В. Зайчикова, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко); пожежних (А.С. Куфлієвський, О.В. Тімченко) та ін. [4; 5; 6; 7; 10]. Разом із тим, проблема професійного вигорання серед співробітників органів і підрозділів МНС України, на нашу думку, недостатньо вивчена вітчизняними вченими.

Мета статті: визначити рівень професійного вигорання серед персоналу Оперативно-рятувальної служби МНС України та виявити вплив соціально-демографічних характеристик досліджуваних на загальний рівень та симптоми професійного вигорання.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження професійного вигорання серед персоналу Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України проводилося на базі 1-го Спеціального регіонального центру швидкого реагування Оперативно-рятувальної служби МНС України (м. Київ). Загалом дослідженням було охоплено 276 осіб рядового і начальницького складу служби цивільного захисту та працівників за вільним наймом.

Відповідно до визначеної мети для дослідження рівня професійного вигорання персоналу Оперативно-рятувальної служби МНС України була використана «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» В.В.Бойка, яка передбачає діагностику проявів синдрому за трьома стадіями, що в свою чергу характеризуються дванадцятьма симптомами вигорання [1]. На першій стадії напруження людина відчуває загальну втоми в умовах професійної діяльності. Цей етап характеризується хворобливим загостренням переживанням професійної ситуації, нестійкою професійною самооцінкою, відчуттям безвиході та розвитком ситуативної тривожності. Етап резистенції загалом характеризується емоційною виснаженістю внаслідок активізації захисних механізмів у вигляді економії емоцій. Він характеризується частими і неконтрольованими змінами емоційного стану, байдужістю, емоційною замкненістю та втратою мотивації до професійного саморозвитку. Третій етап виснаження характеризує стан крайньої психофізіологічної перевтоми професіонала. Тут проявляються наступні симптоми: повна емоційна нечутливість як до професійного оточення, так і до змісту самих обов'язків, а також різноманітні психофізіологічні порушення у вигляді втрати сну, головного болю та загострення хронічних захворювань.

Для статистичної обробки даних використовувався кореляційний аналіз.

Для опису соціально-демографічних характеристик використовувались дані розробленої нами «паспортички», за допомогою яких було визначені наступні *соціально-демографічні характеристики* персоналу Оперативно-рятувальної служби МНС України:

- 1) вік працівників (до 30 років – 67,4%; 31–40 років – 26,1%; 41–50 років – 4,3%; 50–60 років – 2,2%);
- 2) стать (чоловік – 81,9%; жінка – 18,1%);
- 3) місце народження (обласний центр – 13,0%; районний центр – 45,7%; село – 41,3%);
- 4) сімейний стан (неодружений – 49,3%; одружений – 37,0%; одружений вдруге – 4,3%; проживає в цивільному шлюбі – 2,2%);
- 5) наявність дітей (1 дитина – 26,1%; 2 дитини – 10,1%; 3 і більше дітей – 1,4%; немає дітей – 62,3%);
- 6) характер стосунків у сім'ї (гармонійні – 10,1%; конфліктні – 2,2%; нормальні – 87,7%);
- 7) соціальне походження батьків (робітники – 55,1%; службовці – 23,9%; інтелігенція – 5,1%; селяни – 15,2%; підприємці – 7,0%);
- 8) характер стосунків з батьками (проблемні – 2,2%; надмірна опіка – 14,5%; нестача уваги – 2,2%; неповна сім'я – 13,0%; нормальні – 68,1%);

На першому етапі аналізу емпіричних даних ми розглянули загальний рівень вираженості професійного вигорання персоналу Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України на всіх стадіях його розвитку.

Загальні результати дослідження вказують на достатньо високий рівень вираженості професійного вигорання у більшості респондентів. Спостерігається повне та часткове формування фази напруження, резистентності та виснаження синдрому емоційного вигорання (див. *табл. 1*).

Таблиця 1

**Рівень розвитку синдрому «професійного вигорання»
(% від загальної кількості респондентів)**

Фази синдрому «професійного вигорання»	Рівні розвитку фаз синдрому «професійного вигорання»		
	Не сформувалася	Формується	Сформована
Напруження	40,3	34,3	25,4
Резистентність	31,1	41,7	27,3
Виснаження	37,6	41,4	21,1

Так у 34,3% опитаних виявлена фаза напруження у стадії формування, а у 25,4% – фаза напруження повністю сформувалася. У 41,7% рятувальників фаза резистентності лише формується, у 27,3% – фаза резистентності сформувалася. Більшість досліджуваного персоналу переживає стадію формування фази виснаження – 41,4%, а у 21,0% опитаних спостерігається повністю сформована фаза виснаження (табл. 1).

Домінуючою фазою професійного вигорання рятувальників є «резистентність» (27,3 % опитаних), але при цьому варто зауважити, що відповідно до результатів дослідження розвиток професійного вигорання рятувальників відбувається рівномірно по всім трьом фазам вигорання.

Що стосується вираженості окремих симптомів професійного вигорання, то дослідження показало, що в структурі компонентів вигорання рятувальників домінує симптом неадекватного емоційного вибіркового реагування фази резистентності – симптом склався у 52,6% респондентів. В межах фази виснаження домінуючим симптомом, що склався є психосоматичні та психовегетативні порушення – 21,2% від загальної кількості досліджуваних

За результатами дослідження, в структурі синдрому емоційного вигорання домінують сформовані симптоми другої фази – резистентності. Розподіливши симптоми вигорання за частотою їх виникнення, ми побачимо, що на першому місці «неадекватне вибіркоче емоційне реагування» (у 52,6% респондентів); на другому – «редукція професійних обов'язків» (у 32,6% респондентів); на третьому – «емоційно-моральна дезорганізація» (у 31,6% респондентів); на четвертому – «емоційний дефіцит» (у 28,1% респондентів); на п'ятому – «загнаність у клітку» (у 27,2% респондентів) (див. *табл. 2*).

Таблиця 2

Вираженість сформованих симптомів професійного вигорання

Симптоми професійного вигорання	%
Неадекватне вибіркоче емоційне реагування (резистентність)	52,6
Редукція професійних обов'язків (резистентність)	32,6
Емоційно-моральна дезорганізація (резистентність)	31,6
Емоційний дефіцит (виснаження)	28,1
Загнаність у клітку (напруження)	27,2
Переживання психотравмуючих обставин (напруження)	23,7
Незадоволеність собою (напруження)	23,2
Розширення сфери економії емоцій (резистентність)	22,5
Тривога й депресія (напруження)	21,7
Психосоматичні та психовегетативні порушення (виснаження)	21,2
Деперсоналізація (виснаження)	20,6
Емоційна відстороненість (виснаження)	20,3

Проведене дослідження також дало змогу проаналізувати зв'язок між професійним вигоранням у рятувальників з рядом їх соціально-демографічних характеристик. Результати дослідження вказують на вплив статі, місця народження та особливостей взаємостосунків у сім'ях персоналу на ступінь вираженості у них професійного вигорання (табл. 3).

Таблиця 3

Зв'язок між рівнем професійного вигорання та соціально-демографічними характеристиками персоналу (r_s)

Соціально-демографічні характеристики	Фази професійного вигорання		
	Напруження	Резистенція	Виснаження
Вік	0,040	0,078	0,083
Стать	0,097	0,176**	0,162**
Місце народження	-0,163**	-0,170**	0,085
Сімейний стан	-0,021	0,004	-0,093
Наявність дітей	-0,30	-0,097	-0,022
Характер стосунків у сім'ї	0,177**	0,226**	0,251**
Соціальне походження	-0,022	-0,067	-0,000
Стосунки з батьками	0,17	-0,033	-0,084

**p < 0,01; *p < 0,05

Так, щодо статі виявлено, що жінки більше схильні до професійного вигорання ніж чоловіки, причому схильні до вигорання саме на стадіях резистенції ($r_s = 0,162$; $p < 0,01$) та виснаження ($r_s = 0,162$; $p < 0,01$). Фактором, який впливає на вираженість професійного вигорання у жінок в більшій мірі, ніж у чоловіків, серед рятувальників, є та обставина, що в межах воєнізованих формувань системи МНС України існують підвищені професійні вимоги до фізичних і психологічних якостей працівників (небезпечні фактори виконання завдань, ненормований робочий день, добові чергування і т.д.). Підвищені вимоги при професійно-психологічному відборі рятувальників висуваються як до чоловіків, так і до жінок, не кажучи про те, що задіяна на виробничій діяльності жінка відчуває додаткові переваження через додаткові родинні обов'язки. Результати досліджень узгоджуються з думкою Л.М. Карамушки [4] про те, що гендерні особливості створюють передумови для виникнення професійного вигорання.

Стосовно впливу місця народження, то варто вказати що схильність до професійного вигорання персоналу зростає у жителів великих міст ($r_s = -0,170$; $p < 0,01$). Існує логічне обґрунтування такої тенденції. Мова йде в першу чергу про насиченість інформаційного потоку і високий темп життя населення, що проживає у великих містах. У результаті щоденне комунікативне та психо-емоційне навантаження на таких працівників збільшується, відповідно, і рівень професійного вигорання також.

Вплив такого чинника, як характер стосунків у сім'ї, проявляється в тому, що респонденти, в сім'ях яких склалися негативні конфліктні стосунки, набагато більше схильні до професійного вигорання, ніж персонал, що має гармонійні стосунки у своїх родинах ($r_s = 0,251$, $p < 0,01$). Отже, можна зробити висновок, що синдром «професійного вигорання» найчастіше загострюється тоді, коли підтримка найближчого соціально-психологічного оточення, а саме власної сім'ї відсутня. Особистість без такої важливої підтримки почувається незахищеною та не отримує своєрідного мотиваційного ресурсу. Отримані результати підтверджують існування стабільного зв'язку між особливостями соціально-психологічного середовища і схильністю до переживання стресових станів.

Варто зазначити, що за результатами нашого дослідження, у персоналу Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України не виявлений статистично значущий зв'язок між рівнем професійного вигорання і такими соціально-демографічними характеристиками, як сімейний стан, наявність дітей, соціальне походження, стосунки з батьками та вік досліджуваних (табл. 3).

Поглиблений аналіз особливостей прояву окремих симптомів дав нам можливість повноцінно розкрити взаємозв'язок синдрому «професійного вигорання» з соціально-демографічними чинниками (табл. 4).

Таблиця 4

Зв'язок соціально-демографічних чинників та симптомів «професійного вигорання»

Симптоми професійного вигорання	Стать	Місце народження	Стосунки в сім'ї
Неадекватне вибіркове емоційне реагування	0,033	-0,051	-0,046
Редукція професійних обов'язків	0,192**	-0,241**	0,136*
Емоційно-моральна дезорганізація	0,152*	0,004	0,030
Емоційний дефіцит	0,125*	-0,096	0,131*
Загнаність у клітку	0,097	-0,197**	0,205**
Переживання психотравмуючих обставин	0,008	-0,122*	0,111
Незадоволеність собою	-0,018	-0,093	0,224**
Розширення сфери економії емоцій	0,028	-0,005	0,112
Тривога й депресія	0,132*	-0,144*	0,111
Психосоматичні та психовегетативні порушення	0,160**	-0,064	0,240**
Деперсоналізація	0,080	-0,106	-0,012
Емоційна відстороненість	0,065	-0,070	0,144*

**p < 0,01; *p < 0,05

Виявлено статистично значущі зв'язки між статтю та п'ятьма симптомами «професійного вигорання»: «редукція професійних обов'язків», «емоційно-моральна дезорганізація», «емоційний дефіцит», «тривога й депресія», «психосоматичні та психовегетативні порушення».

Таким чином, можна стверджувати, що жінки найчастіше схильні до професійного вигорання саме через редукцію професійних обов'язків, а також психосоматичні та психовегетативні порушення. Наявні результати узгоджуються з більшістю досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, хоча однозначного погляду на гендерні аспекти професійного вигорання не існує. Отже, визначальним є зв'язок не між статтю та вигоранням, а специфіка впливу статі на окремі компоненти професійного вигорання.

Жінки в стресовій ситуації схильні до вигорання через емоції, моральне виснаження і, як наслідок, пошуку соціально-психологічної підтримки в сім'ї.

Було виявлено статистично значущі зв'язки між симптомами професійного вигорання і стосунками в сім'ї.

На підставі аналізу симптомів вигорання можна зробити висновок, що працівники, в сім'ях яких склалися конфліктні стосунки, вигорають частіше і саме через такі симптоми, як: «загнаність у клітку», «незадоволеність собою», «психосоматичні та психовегетативні порушення». Переважну більшість респондентів становлять чоловіки, тому аналіз результатів показав зв'язок з симптомами вигорання характерними для поведінкових стратегій в умовах стресу саме чоловіків. Адже чоловіки у стресовій ситуації більше схильні до звуження емоцій та відчуття загнаності. Відчуття незадоволеності собою виникає за відсутності підтримки та можливості компенсації нестійкої самооцінки, що виникає внаслідок невдач на роботі з одного боку та конфліктних стосунків в сім'ї – з іншого.

Як показують дані *табл. 4*, серед соціально-демографічних чинників, що мають значущий зв'язок з окремими симптомами вигорання, також розглядається місце народження за принципом адміністративного поділу територій. Враховуючи те, що згаданий зв'язок є зворотним, можна підсумувати, що персонал, який проживає у великих містах, більш схильний до вигорання через такі симптоми, як: редукція професійних обов'язків, загнаність у клітку, тривога й депресія.

Висновки:

1. Отримані результати, на нашу думку, дали змогу проаналізувати прояви всіх етапів професійного вигорання та їх окремих симптомів, а також розкрити сутність поведінкових реакцій рятувальників, що вигорають. Відповідно до отриманих результатів, більшість опитаного персоналу структурного підрозділу Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України схильні до вигорання на середньому рівні (фаза резистенції).

2. Розглядаючи рівень професійного вигорання персоналу за окремими симптомами, можна сказати, що найчастіше персонал вигорає через такі симптоми фази резистенції, як: неадекватне вибіркове емоційне реагування, редукція професійних обов'язків, емоційно-моральна дезорганізація. Отже, в більшості рятувальників такий синдром виявляється у відстороненні від професійної діяльності та згортанні або економії емоцій, як поведінкової стратегії психологічного захисту, що в свою чергу призводить до неадекватних емоційних і поведінкових реакцій та спричиняє редукцію професійних обов'язків і компетенцій.

3. Визначено, що існує значущий зв'язок між рівнем професійного вигорання і такими соціально-демографічними характеристиками персоналу, як: стать (жінки більш схильні до професійного вигорання ніж чоловіки), місце народження (жителі великих міст набагато частіше вигорають ніж мешканці селищ), характер стосунків у сім'ї (у персоналу, який має конфліктні стосунки в сім'ях, зафіксований вищий рівень «професійного вигорання», ніж працівники, в сім'ях яких склалися гармонійні стосунки).

Перспективи подальших досліджень: в подальшому планується здійснення аналізу емпіричних даних стосовно взаємозв'язку організаційно-професійних та психологічних характеристик персоналу Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України з симптомами «професійного вигорання».

Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Енергія емоцій / В.В. Бойко. – [2-е вид., доп. і перероб.]. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
2. Грубі Т.В. Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної податкової служби України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец.10.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / Т.В. Грубі. – К., 2012. – 24 с.
3. Екстремальна психологія : підручник / за заг. ред. проф. О.В. Тімченка – К. : ТОВ «Август Трейд», 2007. – 502 с.
4. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – [2-е вид., перероб. та доповн.]. – К. : Міленіум, 2006. – 368 с. – Бібліогр. у кінці розд.
5. Зайчикова Т.В. Взаємозв'язок між синдромом «професійного вигорання» та соціально-демографічними чинниками вчителів / Т.В.Зайчикова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, 2006. – Т. 1. – Ч. 18. – С. 43–49.
6. Куфлієвський А.С. Оцінка рівня емоційного «вигорання» у працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України / А.С. Куфлієвський // Проблеми екстремальної та кризової психології. – Х., 2007. – Вип. 2 – С. 70–79.

7. Куфлієвський А.С. Соціально-психологічні детермінанти розвитку синдрому «вигорання» серед працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец.10.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / А.С. Куфлієвський. – Х., 2006. – 22 с.
8. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
9. Руденко В.М. математичні методи в психології : підручник / В.М. Руденко, Н.М. Руденко. – К. : Академ-видав, 2009. – 384 с.
10. Тімченко О.В. професійний стрес працівників органів внутрішніх справ України (концептуалізація, прогнозування, діагностика та корекція) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / О.В. Тімченко. – Х., 2003.
11. Чепіга Л.П. Схильність до ризику і проблема професійного вигорання співробітників пожежної охорони / Л.П. Чепіга // Проблеми екстремальної та кризової психології. – Х., 2007. – Вип. 2 – С. 275–282.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bojko V.V. Energija emocij / V.V. Bojko. – [2-e vid., dop. i pererob.]. – SPb. : Piter, 2004. – 474 s.
2. Grubi T.V. Psihologichni chinniki profesijnogo vikorannja pracivnikov derzhavnoi podatkovoi sluzhbi Ukraini : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk : spec.10.00.09 «Psihologija dijal'nosti v osoblivih umovah» / T.V. Grubi. – K. : 2012. – 24 s.
3. Ekstremal'na psihologija : pidruchnik / za zag. red. prof. O.V. Timchenka. – K. : TOV «Avgust Trejd», 2007. – 502 s.
4. Sindrom «profesijnogo vikorannja» ta profesijna kar'jera pracivnikov osvithnih organizacij : genderni aspekti : [navch. posib. dlja stud. vishh. navch. zakl. ta sluhachiv in-tiv pisljadjplom. osviti] / za nauk red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki, T.V. Zajchikovoї. – [2-e vid., pererob. ta dopovn.]. – K. : Milenium, 2006. – 368 s. – Bibliogr. u kinci rozd.
5. Zajchikova T.V. Vzaemovv'язok mizh sindromom «profesijnogo vikorannja» ta social'no-demografichnimi chinnikami vchiteliv / T.V. Zajchikova // Aktual'ni problemi psihologiji : zb. nauk. prac' Institutu psihologiji im. G.S. Kostjuka / za nauk. red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki, 2006. – T. 1. – Ch. 18. – S. 43–49.
6. Kufljijevskij A.S. Ocinka rivnja emocijnogo «vigorannja» u pracivnikov pozhezhno-rjatuval'nih pidrozdiliv MNS Ukraini/ A.S. Kufljijevskij // Problemi ekstremal'noji ta krizovoji psihologiji. – H., 2007. – Vip. 2 – S. 70–79.
7. Kufljijevskij A.S. Social'no-psihologichni determinanti rozvtku sindromu «vigorannja» sered pracivnikov pozhezhno-rjatuval'nih pidrozdiliv MNS Ukraini : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk: spec.10.00.09 «Psihologija dijal'nosti v osoblivih umovah»/ A.S. Kufljijevskij. – H., 2006. – 22 s.
8. Psihologija osobistosti: Slovník-dovídник / za red. P.P. Gornostaja, T.M. Titarenko. – K. : Ruta, 2001. – 320 s.
9. Rudenko V.M. matematichni metodi v psihologiji : pidruchnik / V.M. Rudenko, N.M. Rudenko. – K. : Akadem-vidav, 2009. – 384 s.
10. Timchenko O.V. profesijnij stres pracivnikov organiv vnutrishnih sprav Ukraini (konceptualizacija, prognozuvannja, diagnostika ta korekcija) : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja doktora psihol. nauk : spec. 19.00.06 «Juridichna psihologija» / O.V. Timchenko. – H., 2003.
11. Chepiga L.P. Shil'nist' do riziku i problema profesijnogo vikorannja spivrobitnikov pozhezhnoji ohoroni / L.P. Chepiga // Problemi ekstremal'noji ta krizovoji psihologiji – H., 2007. – Vip. 2 – S. 275–282.

Kovrovskiy, Yu.G. Levels of burnout among personnel of the Operational-Rescue Service of the State Service for Emergencies of Ukraine. The article presents the results of a theoretical and practical study of professional rescuers' burnout. The author analyzes the empirical data relevant to the socio-demographic characteristics, the overall level of burnout as well as the most dominant symptoms in the structure of burnout of the personnel of the Operational-Rescue Service of the State Service for Emergencies of Ukraine (SSEU).

Having analyzed the relevant literature, the author describes the empirical research base and discusses the socio-demographic structure of the personnel of the Operational Rescue Service of SSEU.

The investigation found significant correlations between some of the respondents' socio-demographic characteristics (gender, place of birth, in-family relationships) and the overall levels and individual symptoms of burnout. Thus, women were shown to be more inclined to 'burnout' than men, city dwellers more than villagers and those who had conflict family relations more than those with harmonious family relations.

The author also analyzes the main factors in and conditions for burnout prevention as well as makes an attempt to reveal the distinctive features of behaviors of the 'burnt-out' rescuers.

The study has been done using the methods of modern scientific research and statistical analyses that allowed to get reliable research findings.

Keywords: emergency, rescuer, burnout, socio-demographic factors, risky profession, resistance.

Відомості про автора

Ковровський Юрій Григорович, аспірант лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Kovrovskiy, Yuriy Grygorovych, postgraduate student, Laboratory of organizational psychology, G.S.Kostiuk Institute of Psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: kovrovskiy@ukr.net

ДИЗАЙН ТРЕНІНГУ «ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВІДДАНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ У ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ ЗАЙНЯТОСТІ»

Охотницька К.Ю. Дизайн тренінгу «Психологічні умови формування відданості організації в персоналі державної служби зайнятості». У статті представлено результати дослідження основних психологічних чинників та умов формування відданості організації у персоналі державної служби зайнятості, а саме висвітлено результати формувального експерименту.

Описано особливості тренінгу «Умови формування відданості організації в персоналі державної служби зайнятості». Проаналізовано мету, завдання та методику проведення тренінгової програми. Представлено структуру та змістову характеристику тренінгу. Наведено обсяг тренінгу, а також визначені інтерактивні техніки та психологічні вправи, які використовувались при проведенні тренінгу.

Ключові слова: державна служба зайнятості, персонал, відданість організації, чинники формування відданості організації, умови формування відданості організації, тренінг, формувальний експеримент.

Охотницкая К.В. Дизайн тренинга «Психологические условия формирования преданности организации у персонала государственной службы занятости». В статье представлены результаты исследования основных психологических факторов и условий формирования преданности организации у персонала государственной службы занятости, а именно освещены результаты формирующего эксперимента, описаны особенности тренинга «Условия формирования преданности организации у персонала государственной службы занятости».

Проанализированы цели, задачи и методику проведения тренинговой программы. Представлена структура и содержательная характеристика тренинга. Приведены объем тренинга, а также определены интерактивные техники и психологические упражнения, которые использовались при проведении тренинга.

Ключевые слова: государственная служба занятости, персонал, преданность организации, факторы формирования преданности организации, условия формирования преданности организации, тренинг, формирующий эксперимент.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення, які пов'язані зі складною економічною ситуацією та нестабільністю процесів, що відбуваються на ринку праці України, особливого значення набувають питання забезпечення ефективності діяльності персоналу державної служби зайнятості та визначення основних чинників, що її обумовлюють.

Виходячи з досліджень зарубіжних та вітчизняних учених, саме формування відданості організації в персоналі є одним із надважливих психологічних чинників, що забезпечують підвищення продуктивності праці персоналу, зниження показників плинності кадрів, сприяють ефективній та стабільній діяльності організацій.

Таким чином, у сучасних умовах виникає об'єктивна потреба у вивченні феномену відданості організації та її формування в персоналі державної служби зайнятості.

Разом із тим, проблема формування відданості організації у персоналі ДСЗ, зокрема в контексті розробки тренінгових програм, недостатньо вивчена вітчизняними вченими.

Виходячи з актуальності проблеми та її недостатньої розробленості, нами визначено **мету дослідження** – розробити та апробувати тренінг «Умови формування відданості організації у персоналі державної служби зайнятості».

В основу розробки тренінгу покладено технологічний підхід, розроблений у лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України під керівництвом Л.М. Карамушки [2].

Методика та організація дослідження. Формувальний експеримент було проведено протягом 2014 року на базі Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості в м. Києві.

Тренінгові заняття проводились з управлінським персоналом державної служби зайнятості.

Організаційною формою навчання персоналу ДСЗ був тренінг «Умови формування відданості організації у персоналі державної служби зайнятості». Використовувалися інтерактивні методи навчання, методи опитування та тестування.

Результати дослідження та їх обговорення. Виходячи з результатів констатувального етапу дослідження, а саме з аналізу психологічних чинників та умов, що впливають на формування відданості організації у персоналі ДСЗ, нами було визначено мету, завдання та структуру психолого-управлінського тренінгу «Умови формування відданості організації у персоналі державної служби зайнятості».

1. МЕТА, ЗАВДАННЯ І СТРУКТУРА ТРЕНІНГУ

Мета тренінгу – формування у керівників ДСЗ уявлення про психологічні чинники та основні умови формування відданості організації у персоналі ДСЗ.

Завдання тренінгу:

1. Оволодіння керівниками ДСЗ знаннями про сутність та значення відданості організації для ефективної роботи ДСЗ.

2. Оволодіння керівниками ДСЗ методами діагностики чинників, що впливають на формування відданості організації у персоналі ДСЗ.

4. Усвідомлення умов, необхідних для формування відданості організації в системі ДСЗ.

Структура тренінгу:

Структура тренінгу включає наступні ключові компоненти:

- вступ;

- розділ 1: «Сутність та значення відданості організації для більш ефективної роботи державної служби зайнятості»;
- розділ 2: «Діагностика та розвиток основних психологічних чинників та умов мезорівня, що впливають на формування відданості організації у персоналу ДСЗ»;
- розділ 3: «Діагностика та розвиток основних психологічних чинників та умов мікрорівня, що впливають на формування відданості організації у персоналу»;
- підведення підсумків тренінгової сесії.

Усього тренінг включає три розділи. Загальний обсяг тренінгу складає 26 годин (по 8 годин на кожен розділ та по 1 годині на вступ та заключну частину).

Реалізація тренінгових сесій здійснювалась за допомогою спеціальних методичних прийомів, а саме з використанням інтерактивних технік: презентація, метод «мозкового штурму», робота в парі або малій групі, «рольова гра», та проєктивних технік: метод незакінчених речень, метод асоціацій тощо.

2. ЗМІСТОВА СКЛАДОВА ТРЕНІНГУ

Програма психолого-управлінського тренінгу формування відданості організації складається зі вступу, трьох розділів та заключної частини.

Програма тренінгу побудована згідно з розробленою теоретичною моделлю та результатами експериментального етапу дослідження.

Перелік розділів та тренінгових сесій наведено в *табл. 1*.

Таблиця 1

Розділ тренінгу	Тренінгові секції
<i>Розділ 1. Сутність та значення відданості організації у забезпеченні ефективної роботи персоналу державної служби зайнятості</i>	• Тренінгова сесія 1. Сутність феномену «відданість організації» та роль відданості організації у підвищенні ефективності діяльності державної служби зайнятості. • Тренінгова сесія 2. Прогнозування відданості організації при прийомі на роботу нових працівників
<i>Розділ 2. Діагностика та розвиток основних психологічних чинників та умов мезорівня, що впливають на формування відданості організації у персоналу ДСЗ</i>	• Тренінгова сесія 3. Основні чинники мезорівня, що впливають на формування відданості організації. • Тренінгова сесія 4. Вплив позитивного соціально-психологічного клімату в колективі на формування відданості організації у персоналу ДСЗ • Тренінгова сесія 5. Вплив рівня організаційного розвитку на відданість організації у персоналу ДСЗ
<i>Розділ 3: Діагностика та розвиток основних психологічних чинників та умов мікрорівня, що впливають на формування відданості організації у персоналу</i>	• Тренінгова сесія 6. Основні чинники мікрорівня, що впливають на формування відданості організації. • Тренінгова сесія 7. Вплив задоволеності працею на формування відданості організації у персоналу ДСЗ. • Тренінгова сесія 8. Вплив мотиваційних чинників роботи на відданість організації у персоналу ДСЗ

Проаналізуємо зміст тренінгу більш детально.

Вступна частина психолого-управлінського тренінгу (1 година):

1. Знайомство з учасниками тренінгу. Криголам «Знайомство»: «Мене звати... У вільний час я люблю...»

2. Вивчення очікувань від тренінгу.

3. Ознайомлення з загальною програмою тренінгу.

4. Групове обговорення: «Як ми організуємо свою роботу?»

5. Групове обговорення: «Визначення цілей і завдань тренінгу».

6. Визначення правил групової роботи за допомогою техніки «мозковий штурм» за для досягнення мети та завдань тренінгу.

Аналіз кожної теми психолого-управлінського тренінгу буде проводитись за наступною схемою: 1) мета та завдання; 2) структура; 3) інтерактивні вправи та завдання, використані під час проведення тренінгу.

Розділ 1. Сутність та значення відданості організації у забезпеченні більш ефективної роботи персоналу державної служби зайнятості (8 годин)

Тренінгова сесія 1. Сутність феномену «відданість організації» та роль відданості організації у підвищенні ефективності діяльності державної служби зайнятості

Мета: формування у працівників керівної ланки ДСЗ уявлень про сутність відданості організації та про значення феномену відданості організації у підвищенні ефективності діяльності службовців ДСЗ, а відтак і всієї служби зайнятості загалом.

Завдання: оволодіння учасниками тренінгу знаннями щодо основних підходів до визначення відданості організації та її структурних компонентів; виявлення учасниками тренінгу значення, позитивних та негативних наслідків відданості організації для персоналу ДСЗ; оволодіння учасниками тренінгу методами діагностики відданості організації та її структури; формування в учасників тренінгу позитивної мотивації до подальшого вивчення даного феномену та розвитку відданості організації у себе та підлеглих.

Вступ:

- *Криголам:* «Я люблю свою роботу тому що...».

Змістовно-смысловий компонент тренінгу:

- *Метод незавершених речень* (із подальшим груповим обговоренням): «Відданість організації – це...»;

- *Міні-лекція:* «Основні підходи зарубіжних та українських вчених до визначення поняття відданості організації. Роль відданості організації у забезпеченні ефективної роботи персоналу ДСЗ».

Діагностичний компонент тренінгу:

- Психологічний практикум: визначення рівня відданості організації за допомогою опитувальника організаційної відданості Л. Портера [8];

- Психологічний практикум: визначення структурних компонентів відданості організації за допомогою методики Дж. Мейера та Н. Аллен [7].

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- Метод асоціацій (індивідуальна форма): «Визначити позитивні та негативні асоціації, які виникають у Вас із поняттям «відданість організації»;

- Групове обговорення: «На вашу думку, чи необхідно підвищувати рівень знань держслужбовців щодо поняття відданості організації. Обґрунтуйте свою відповідь»;

- Групове обговорення: «Як можна підвищити рівень знань про відданість організації серед персоналу ДСЗ?»;

- Робота в малих групах (по 3 людини) з подальшим обговоренням результатів: кожен з учасників групи вибирає один зі структурних компонентів відданості організації та висвітлює його «+» та «-», які можуть впливати на роботу ДСЗ.

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Розділ 2. Діагностика та розвиток основних психологічних чинників та умов мезорівня, що впливають на формування відданості організації у персоналу ДСЗ (8 годин)

Тренінгова сесія 2. Основні чинники мезорівня, що впливають на формування відданості організації

Мета: Визначити основні чинники (на рівні організації), що впливають на формування відданості організації у працівників ДСЗ.

Завдання: структурувати уявлення учасників тренінгу щодо чинників формування відданості організації; зробити аналіз умов, які необхідні для формування відданості організації; визначити нові можливості для формування відданості організації у персоналу ДСЗ, пов'язані з взаємодією з керівництвом (стиль керівництва, особистість керівника, прозорість цілей, наявність трудового стимулювання праці).

Вступ:

Криголам: «Кожний учасник по черзі оголошує побажання групі на сьогодні».

Змістовно-смысловий компонент тренінгу:

- *Міні-лекція:* «Визначення основних чинників мезорівня, що впливають на формування відданості організації»;

- *«Мозковий штурм»:* «Проаналізуйте, будь ласка, можливі шляхи підвищення: а) власної відданості організації; б) відданості організації у своїх підлеглих. Представте та аргументуйте свою позицію перед іншими членами».

Діагностичний компонент тренінгу:

- *Метод інтерв'ю* (із подальшим груповим обговоренням): «Які методи формування відданості організації ви використовуєте у своїй повсякденній роботі?»;

- *Психологічний практикум: опитувальник* «Особисті якості керівника», що дає можливість визначити тип керівництва, зробити висновок щодо ролі стилю керівництва у формуванні відданості організації;

- *Психологічний практикум:* «Діагностика власної орієнтації на стиль «команда» (за допомогою методики Р. Блейка-Дж. Мутон)».

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- *Творче завдання:* «Шукаю ідеального керівника»;
- *Групове завдання:* «Самоактуалізаційні якості управління»;
- *Вправа: «Пазл».* Спрямована на формування у керівників усвідомлення важливості бачення стратегії та цілей організації всіма учасниками колективу;

- *Вправа: «Символи».* Спрямована на досягнення розуміння керівниками ролі ефективної комунікації з підлеглими. **Підведення підсумків тренінгової сесії.**

Тренінгова сесія 3. Вплив сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі на формування відданості організації у персоналу ДСЗ

Мета: вивчення впливу сприятливого психологічного клімату на формування відданості організації.

Завдання: оволодіння учасниками тренінгу знаннями щодо характеристик сприятливого психологічного клімату в колективі та його впливу на формування відданості організації; ознайомлення учасників тренінгу з методами діагностики сприятливості психологічного клімату; виявлення можливостей формування сприятливого психологічного клімату в ДСЗ.

Вступ

Криголам: «Квадрат».

Змістовно-смісловий компонент тренінгу:

- *Метод незавершених речень* (із подальшим груповим обговоренням): «Соціально-психологічний клімат в колективі – це...»;
- *Групова дискусія:* «Проаналізуйте, як позитивний соціально-психологічний клімат може вплинути на формування відданості організації у персоналу ДСЗ»;
- *Міні-лекція:* Сутність соціально-організаційного клімату в колективі та його вплив на формування відданості організації.

Діагностичний компонент тренінгу:

- *Психологічний практикум:* Методика оцінки психологічної атмосфери у колективі (за А.Ф. Фідлером) [5].

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- *Робота в малих групах:* «Ідеальний соціально-психологічний клімат у моєму колективі: як цього досягти?» [2];
- *Робота в малих групах:* «Як характеристики спілкування можуть негативно впливати на формування соціально-психологічного клімату в колективі?» [3];
- *Ділова гра «Виконання термінового завдання в організації».* (Моделюється ситуація виконання термінового завдання, яке надійшло від керівництва наприкінці робочого дня) [2].
- **Підведення підсумків тренінгової сесії.**

Тренінгова сесія 4. Вплив рівня організаційного розвитку на відданість організації у персоналу ДСЗ

Мета: вивчення впливу високого рівня організаційного розвитку на формування відданості організації.

Завдання: оволодіння учасниками тренінгу знаннями щодо організаційного розвитку та його впливу на формування відданості організації; ознайомлення з методами діагностики організаційного розвитку; виявлення можливостей підвищення рівня організаційного розвитку в ДСЗ.

Вступ

Криголам: «Вавілонська вежа».

Змістовно-смісловий компонент тренінгу:

- *Метод незавершених речень* (із подальшим груповим обговоренням): «Організаційний розвиток – це...»;
- *Групова дискусія:* «Проаналізуйте, які позитивні та негативні зміни відбувались у вашій організації за останні півроку, чи призвели вони до підвищення рівня організаційного розвитку?»;
- *Метод мозкового штурму:* «Які чинники впливають на організаційний розвиток?»;
- *Міні-лекція:* Сутність організаційного розвитку та його вплив на формування відданості організації.

Діагностичний компонент тренінгу:

- *Психологічний практикум:* опитувальник «Як розвивається Ваша організація?» В. Зигерта, Л. Ланга (модифікація Л. М. Карамушки)» [4].

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- *Проектне завдання:* «Визначте перспективи та труднощі організаційного розвитку ДСЗ в найближчий період (1 рік)»;
- *Робота в парах з подальшим обговоренням:* «Опишіть характеристики організаційного розвитку, які властиві ДСЗ»;
- *Вправа:* «Шокова терапія». Вона спрямована на усвідомлення керівниками важливості доведення до відома працівників інформації про організаційні зміни та їх наслідки.

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Розділ 3: Діагностика та розвиток основних психологічних чинників та умов мікрорівня, що впливають на формування відданості організації в персоналу (8 годин)

Тренінгова сесія 5. Основні чинники мікрорівня, що впливають на формування відданості організації.

Мета: визначити основні чинники (пов'язані з особистісними характеристиками працівника), що впливають на формування відданості організації у працівників ДСЗ.

Завдання: структурувати уявлення учасників тренінгу щодо особистісних чинників формування відданості організації; забезпечити усвідомлення ролі керівника у створенні необхідних умов мікрорівня для формування відданості організації.

Вступ:

Криголам: «Зробіть комплімент своєму сусіду».

Змістовно-смысловий компонент тренінгу:

- *«Мозковий штурм»:* «Проаналізуйте, які особистісні чинники працівників можуть впливати на формування їхньої відданості організації?»;
- *Міні-лекція:* Основні чинники мікрорівня, які мають вплив на відданість організації.

Діагностичний компонент тренінгу:

- *Метод інтерв'ю* (із подальшим груповим обговоренням): «Як ви вважаєте, якими методами можливо сформувати відданість працівника, спираючись на його особистісні характеристики?».

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- *Індивідуальне завдання:* «Унікальність кожного» (К. Фопель). Мета: усвідомлення необхідності допомагати у саморозвитку своїм підлеглим, враховуючи унікальність кожного під час управлінської взаємодії;
- *Творче завдання:* «Портрет ідеального співробітника».

Тренінгова сесія 6. Вплив задоволеності працею на формування відданості організації у персоналу

ДСЗ

Мета: вивчення впливу рівня задоволеності працею на формування відданості організації.

Завдання: оволодіння учасниками тренінгу знаннями щодо факторів задоволеності працею та впливу задоволеності працею на формування відданості організації; ознайомлення учасників тренінгу з методами діагностики задоволеності працею; виявлення можливостей підвищення рівня задоволеності працею у службовців ДСЗ.

Вступ

Криголам: «Вишукуємось».

Змістовно-смысловий компонент тренінгу:

- *Групова дискусія:* «Які фактори задоволеності працею Ви можете назвати?»;
- *Міні-лекція:* Вплив задоволеності працею на формування відданості організації.

Діагностичний компонент тренінгу:

- *Психологічний практикум:* методика «Інтегральна задоволеність працею» Н.П. Фетискіна, В.В. Козлова, Мануйлова [6].

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- *Робота в парах:* «Актуальне питання». Мета: визначити можливості для створення необхідних умови для повного задоволення потреб персоналу державної служби зайнятості.

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Тренінгова сесія 6. Вплив мотиваційних чинників роботи на відданість організації у персоналу ДСЗ

Мета: вивчення впливу мотиваційної структури, притаманної персоналу державної служби зайнятості на формування відданості організації.

Завдання: оволодіння учасниками тренінгу знаннями щодо мотиваційної структури та переважаючих чинників що впливають на задоволеність та незадоволеність працею; ознайомлення учасників тренінгу з методами діагностики мотиваційних чинників; виявлення мотиваційної структури персоналу ДСЗ.

Вступ

Криголам: «Подарунок».

Змістовно-смысловий компонент тренінгу:

- *Групове обговорення:* «Що таке мотивація?»;
- *Міні-лекція:* Мотиваційні фактори діяльності персоналу та їх вплив на задоволеність працею.

Діагностичний компонент тренінгу:

- *Психологічний практикум:* методика на визначення мотиваційних факторів діяльності Ф. Герцберга [9].

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- *Міжгрупова дискусія:* «Чи можуть впливати гігієнічні фактори на формування відданості організації. Як саме?», «Які фактори-мотиватори можуть допомогти при формуванні відданості організації у персоналу ДСЗ?».

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Тренінгова сесія 8. Прогнозування відданості організації при прийомі на роботу нових працівників

Мета: опанування працівниками керівної ланки ДСЗ методів, що дають можливість спрогнозувати рівень відданості організації при прийомі на роботу нового співробітника.

Завдання: оволодіння учасниками тренінгу знаннями щодо впливу можливості реалізації кар'єрних орієнтацій на відданість організації та впливу мотивів професійної діяльності в момент прийому на роботу на відданість організації; оволодіння учасниками тренінгу методами діагностики кар'єрних орієнтацій та мотивів професійної діяльності.

Змістовно-смысловий компонент тренінгу:

- *Метод незавершених речень* (із подальшим груповим обговоренням): «Кар'єрні орієнтації – це...»;

«Мотиви професійної діяльності – це...»

- *Міні-лекція:* «Роль кар'єрних орієнтацій та мотивів професійної діяльності при формуванні відданості організації у майбутніх співробітників».

Діагностичний компонент тренінгу:

- Психологічний практикум: тест «Якорі кар'єри» (Шейн).
- Психологічний практикум: тест «Мотиви професійної діяльності» [1].

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- Мозковий штурм: «Як під час співбесіди закласти фундамент відданості у майбутнього співробітника?».

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Розроблений тренінг має на меті забезпечення реалізації наступних умов формування відданості організації у персоналу ДСЗ, а саме: усвідомлення структурними керівниками ДСЗ сутності та значущості відданості організації; ознайомлення з методиками оцінки відданості організації у персоналу ДСЗ; формування уявлень про основні чинники та умови розвитку відданості організації у персоналу ДСЗ з метою подальшого використання здобутих знань у щоденній робочій практиці центрів зайнятості.

Список використаних джерел

1. Доминяк В. Лояльність персонала как социально-психологическая установка / В. Доминяк // Персонал-Микс. – 2002. – №5. – С. 73.
2. Карамушка Л.М. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
3. Карамушка Л.М. Психологія управління : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
4. Карамушка Л.М. Дизайн дослідження та діагностичний інструментарій для вивчення психологічних особливостей організаційного розвитку / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. – Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2009. – Ч. 24. – С. 196–208.
5. Фетискин Н.П. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 190–191.
6. Фетискин Н.П. Интегральная удовлетворенность трудом / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 470–473.
7. Meyer, J. P. Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization / J. P. Meyer, N. J. Allen, C. A. Smith // Journal of Applied Psychology. – 1993. – Vol. 78. – P. 538–551.
8. Mowday, R.T., Steers R.M., Porter L.W. The measurement of organizational commitment / R.T. Mowday, R.M. Steers, L.W. Porter // Journ. of Vocational Behavior. – 1979. – V. 14. – № 2. – P. 224–247.
9. Herzberg, F. One More Time: How Do You Motivate Employees? / F. Herzberg // Harvard Business Review, January-February. – 1968. – P. 37–45.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Dominjak V. Lojal'nost' personala kak social'no-psihologicheskaja ustanovka / V. Dominjak // Personal-Miks. – 2002. – №5. – S. 73.
2. Karamushka L.M. Tehnologiji roboti organizacijnih psihologiv : navchal'nij posibnik / L.M. Karamushka. – K. : Firma «INKOS», 2005. – 366 c.
3. Karamushka L.M. Psihologija upravlinnja : navch. posibnik / L.M. Karamushka. – K. : Milenium, 2003. – 344 s.
4. Karamushka L.M. Dizajn doslidzhennja ta diagnostichnij instrumentarij dlja vivchennja psihologichnih osoblivostej organizacijnogo rozvitku / L.M. Karamushka // Aktual'ni problemi psihologii. T. 1: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : Nauk. svit, 2009. – Ch. 24. – S. 196–208.
5. Fetiskin N.P. Metodika ocenki psihologicheskoy atmosfery v kollektive (po A.F. Fidleru) / Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. – M. : Izd-vo Instituta psihoterapii, 2002. – C. 190–191.
6. Fetiskin N.P. Integral'naja udovletvorennost' trudom / Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. – M. : Izd-vo Instituta psihoterapii, 2002. – C. 470–473.
7. Meyer, J. P. Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization / J. P. Meyer, N. J. Allen, C. A. Smith // Journal of Applied Psychology. – 1993. – Vol. 78. – P. 538–551.
8. Mowday, R.T., Steers R.M., Porter L.W. The measurement of organizational commitment / R.T. Mowday, R.M. Steers, L.W. Porter // Journ. of Vocational Behavior. – 1979. – V. 14. – № 2. – P. 224–247.
9. Herzberg, F. One More Time: How Do You Motivate Employees? / F. Herzberg // Harvard Business Review, January-February. – 1968. – P. 37–45.

Ohotnytska, K.Yu. Design of the training ‘Psychological Conditions For Development of Staff’s Commitment in State Employment Service of Ukraine’. The article presents the results of the training stage of an investigation of staff’s organizational commitment in the State Employment Service (SES) of Ukraine. Based on the results of the training experiment the author designed the content and structure of the training ‘Psychological Conditions for Development of Staff’s Commitment in State Employment Service’ aimed at SES managers’ development of understanding of the psychological factors of and the basic conditions for the formation of staff’s organizational commitment.

The article discusses the training’s design, objectives, duration, procedure, as well as the interactive techniques and exercises used in it.

The results of the training’s test-run showed its effectiveness fro the development of staff’s organizational commitment in the State Employment Service of Ukraine.

Keywords: state employment service, staff, organizational commitment, factors of organizational commitment development, conditions for organizational commitment development, training, training experiment.

Відомості про автора

Охотницька Катерина Юріївна, заступник директора ДП «ІПК промисловості» (м. Київ), аспірантка лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна.

Ohotnytska, Katerina Yuriivna, deputy director, IPK Industry state company, Kyiv, post-graduate student, Laboratory of organizational psychology, G.S.Kostyuk Institute of Psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: ipkprom@gmail.com

УДК 159.9.078

Сняданко І.І.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У КОНТЕКСТІ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сняданко І.І. Модель психологічного консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності. Стаття присвячена аналізу структури моделі психологічного консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності. Розкрито особливості змісту психологічного консультування студентів технічних університетів у напрямку підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності. Здійснено аналіз моделі психологічного консультування студентів технічних університетів, яка являє собою покрокове оволодіння студентами психологічними компетенціями, що необхідні для підготовки студентів до майбутньої професійно-управлінської діяльності, а саме: особистісна, навчальна, навчально-професійна та управлінська компетенції.

Ключові слова: компетенція, модель, психологічне консультування, технічний університет, когнітивно-поведінковий підхід, проблемно-орієнтований підхід, професійно-управлінська діяльність.

Сняданко И.И. Модель психологического консультирования студентов технических университетов в контексте их подготовки к будущей профессионально-управленческой деятельности. Статья посвящена анализу структуры модели психологического консультирования студентов технических университетов в контексте их подготовки к будущей профессионально-управленческой деятельности. Раскрыты особенности содержания психологического консультирования студентов технических университетов в направлении подготовки к будущей профессионально-управленческой деятельности. Проанализирована модель психологического консультирования студентов технических университетов, представляющая собой пошаговое овладение студентами психологическими компетенциями, которые необходимы для подготовки студентов к будущей профессионально-управленческой деятельности, а именно: личностная, учебная, учебно-профессиональная, управленческая компетенции.

Ключевые слова: компетенция, модель, психологическое консультирование, технический университет, когнитивно-поведенческий подход, проблемно-ориентированный подход, профессионально-управленческая деятельность.

Постановка проблеми. Впровадження моделі психологічного консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності є однією з актуальних проблем, адже на сьогодні психологічна підготовка у вищих навчальних закладах обмежується лише навчальними курсами з дисциплін психолого-педагогічного курсу.

У зв'язку з цим розроблення моделі психологічного консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності є одним із актуальних питань, яке сприятиме формуванню високого рівня психологічної готовності студентів до майбутньої професійно-управлінської діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні психологічне консультування є одним із популярних видів психологічної допомоги клієнту. Психологічне консультування є сферою практичної професійної діяльності психолога, яка пов'язана з наданням допомоги людям, що її потребують, у вигляді порад, рекомендацій щодо розв'язання життєвих психологічних проблем, як в особистій, так і в професійній сфері [5; 6; 7]. Разом із тим, залишається не розробленою модель психологічного консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності.

Метою цієї статті є аналіз та обґрунтування моделі психологічного консультування студентів технічних університетів в контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності. Згідно з метою статті виділяємо такі завдання, які необхідно розкрити:

1. Здійснити аналіз актуальних підходів у психологічному консультуванні;
2. Представити модель психологічного консультування студентів технічних університетів в контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності;
3. Обґрунтувати представлену модель, її структуру та етапи консультування.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Термін «консультування» у практиці надання психологічної допомоги застосовується в декількох випадках: як особливий вид допомоги, який призводить до конструктивних змін в клієнта; як деякий репертуар можливих дій; як психологічний процес [5].

Усі консультаційні підходи фокусуються на зміні почуттів, думок і дій людей таким чином, щоб люди могли жити більш ефективно. По-друге, процес консультування є психологічним. Консультування не є чимось

статичним, воно має на увазі обмін думками між консультантами і клієнтами, а також перебіг розумових процесів окремо, як у консультантів, так і в клієнтів [5; 6].

В основу моделі консультування студентів технічних університетів в контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності було покладено когнітивно-поведінковий підхід – як один із актуальних підходів, який займається дослідженням поведінки людини в різних ситуаціях.

На виокремлення когнітивно-поведінкового підходу як окремого напрямку в психології вплинув соціально-поведінковий підхід А. Бандури [1], який трактував поведінку людини як таку, що обумовлена впливом соціальних чинників, які підкріплюють вибір людиною поведінкових стратегій в тій чи іншій ситуації.

Засновники саме когнітивно-поведінкового підходу є А. Бек, А. Еліс [2], які в основу психологічних проблем помістили емоційні реакції, що виникають унаслідок викривлення реальності; такі реакції базуються на помилкових припущеннях, узагальненнях тощо, які в результаті впливають на поведінку людини.

У межах когнітивно-поведінкового підходу був сформований когнітивно-поведінковий метод, який є одним із найбільш популярних методів у світовому професійному співтоваристві психотерапевтів; це один із небагатьох напрямків психотерапії з науково доведеною ефективністю [2].

Ефективність застосування когнітивно-поведінкового методу описано в роботах таких закордонних вчених, як А. Бек, Д. Вестбрук, Д. Гринбергер, М. Девіс, Р. Девульф, А. Еліс, Дж. Кірк, Г. Кеннерлі, М. Маккей, Р. МакМаллін, К. Падески, Д. Угрін, П. Феннінг, М. Феннел, А. Фріман та ін. [3]; та вітчизняних учених: О. Романчук, А. Карачевський та ін. [4]. Когнітивно-поведінкова психотерапія пояснює психологічні проблеми як наслідок некоректної переробки інформації. Унаслідок цього людина робить помилкові висновки й виявляється неспроможною ефективно керувати своєю поведінкою. Основою когнітивно-поведінкового методу є корекція помилкових переконань, що дозволяє змінити ставлення до проблемних реакцій і виправити поведінкові помилки [3; 4].

Когнітивно-поведінковий метод припускає, що проблеми людини виникають через спотворення сприйняття реальності, яке базується на хибних уявленнях, що, у свою чергу, виникли в результаті неправильного навчання в процесі розвитку особистості. Когнітивно-поведінковий підхід змінює погляд людини на себе і свої проблеми. Відмовившись від уявлення про себе як про безпорадну жертву обставин, людина отримує можливість побачити в собі істоту, яка як схильна породжувати помилкові ідеї, так і спроможна виправити їх. Визнавши і виправивши помилки мислення, можливо жити на більш високому рівні самореалізації [1; 2; 3; 4; 7].

При створенні моделі консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності також було враховано результати емпіричного дослідження рівня психологічної готовності студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності. Отримані результати свідчили про значний взаємозв'язок між рівнями розвитку особистісної, навчальної, навчально-професійної та управлінської компетенцій студентів технічних університетів, рівень розвитку яких визначає психологічну готовність студентів до майбутньої професійно-управлінської діяльності.

У результаті проведеного дослідження було зроблено висновок, що модель консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності має являти собою таку систему психологічної підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності, яка забезпечить реалізацію покрокової психологічної підготовки, де кожен з кроків базується на попередньому і спрямований на формування певного виду компетенцій, що характеризується високим рівнем самоефективності студента в межах даної компетенції. Рівень самоефективності студента є показником ефективності розвитку такої компетенції.

Упровадження психологічного консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності передбачає такі рівні консультування, які передбачають набуття студентами:

1. Особистісної компетенції;
2. Психологічної компетенції у навчальній діяльності;
3. Психологічної компетенції у навчально-професійній діяльності;
4. Психологічної компетенції в управлінській діяльності.

Розглянемо більш детально кожен з етапів психологічного консультування. Набуття *особистісної компетенції* передбачає, що студент має оволодіти знаннями про себе, усвідомити свої сильні і слабкі сторони, бар'єри, що заважають йому бути самоефективним в здійсненні будь-якої діяльності; після оволодіння знаннями про себе, студент має знайти альтернативні ефективні стратегії поведінки і закріпити навички застосування нових ефективних стратегій поведінки у своєму житті. Сукупність психологічних знань про себе, особливості мотивації, умінь та навичок самоефективної поведінки людини будемо називати особистісною компетенцією студента (рис. 1).

Набуття психологічної компетенції студентів в навчальній діяльності передбачає оволодіння студентами в процесі такої підготовки знаннями щодо своїх здібностей у здійсненні навчальної діяльності; аналізі власних стратегій здійснення навчальної діяльності; пошуку ефективних стратегій та набуття навичок застосування ефективних стратегій поведінки у навчальній діяльності. Сукупність знань, мотивації, умінь та навичок самоефективної поведінки студента в навчальній діяльності називаємо навчальною компетенцією. Іншими словами, студент має навчитись вчитись (див. рис. 1).

Набуття студентами психологічної компетенції у навчально-професійній діяльності спрямоване на те, що студент має оволодіти знаннями щодо себе як суб'єкта здійснення навчально-професійної діяльності, зокрема з'ясувати те, що заважає студенту бути самоефективним в процесі здійснення навчально-професійної діяльності. Метою є оволодіння мотивацією до ефективного здійснення навчально-професійної діяльності, пошук нових моделей поведінки і закріплення нових вмінь та навичок навчально-професійної діяльності. Тобто в студента формується навчально-професійна компетенція, яку визначаємо як сукупність знань, умінь та навичок самоефективної поведінки студента в процесі здійснення навчально-професійної діяльності у технічному університеті (див. рис. 1).

Набуття студентами психологічної компетенції в управлінській діяльності передбачає оволодіння психологічними знаннями щодо своїх можливостей здійснювати управлінську діяльність за фахом, що здобувається, здійснення аналізу своїх можливостей та бар'єрів щодо управлінської діяльності, а також пошук ефективних моделей поведінки в управлінській діяльності, набуття умінь та навичок самоефективної поведінки в управлінській діяльності. Тобто сукупність знань, мотивації, умінь та навичок самоефективної поведінки в управлінській діяльності називаємо *управлінською компетенцією* (див. рис. 1).

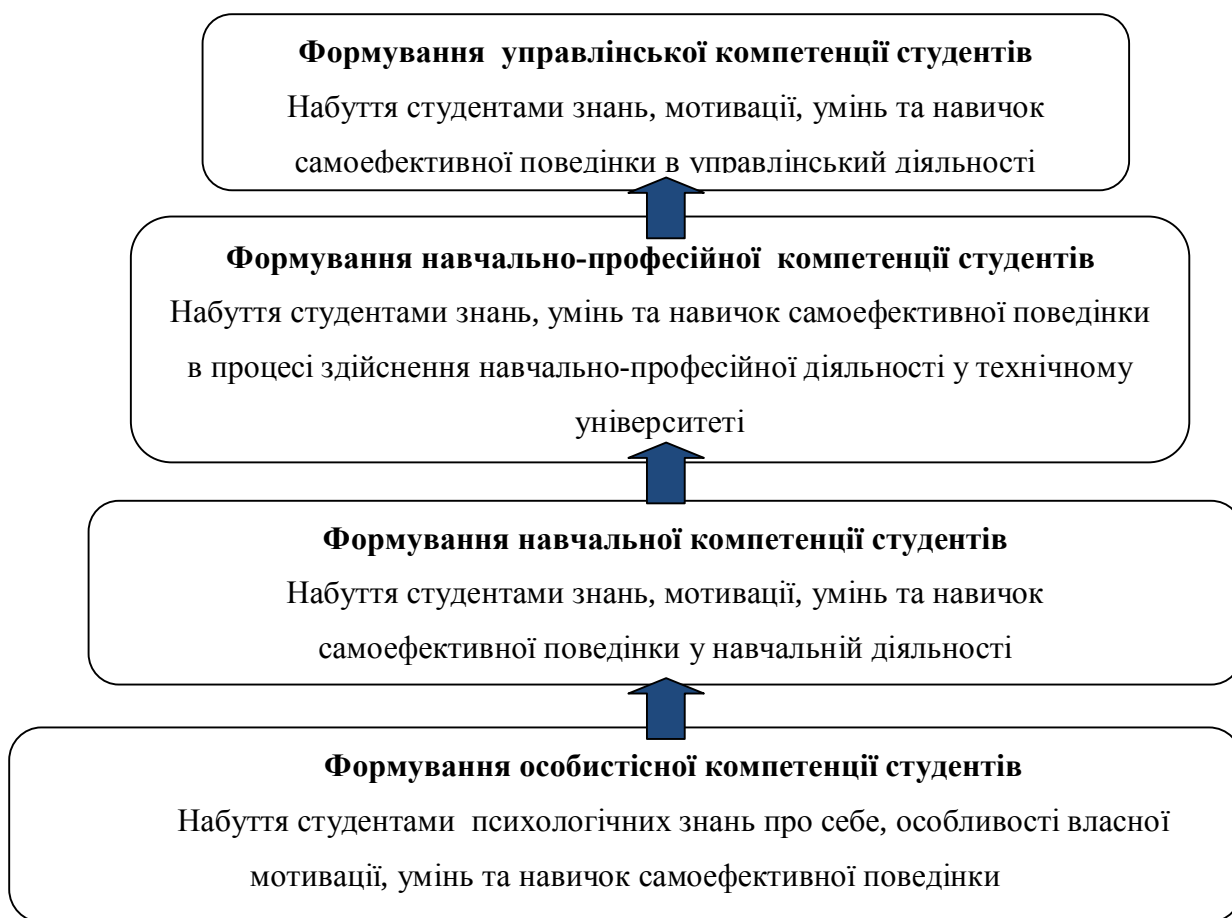


Рис. 1. Модель формування компетенцій у процесі здійснення психологічного консультування студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності

Відповідно, модель консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності має являти собою *технологію психологічної підготовки*, що забезпечить оволодіння студентами компетенціями, необхідними для ефективного здійснення у майбутньому професійно-управлінської діяльності, а саме: особистісної, навчальної, навчально-професійної та управлінської компетенцій.

Отже, психологічне консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності має складатись з консультування студентів на кожному етапі психологічної підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності (рис. 2).

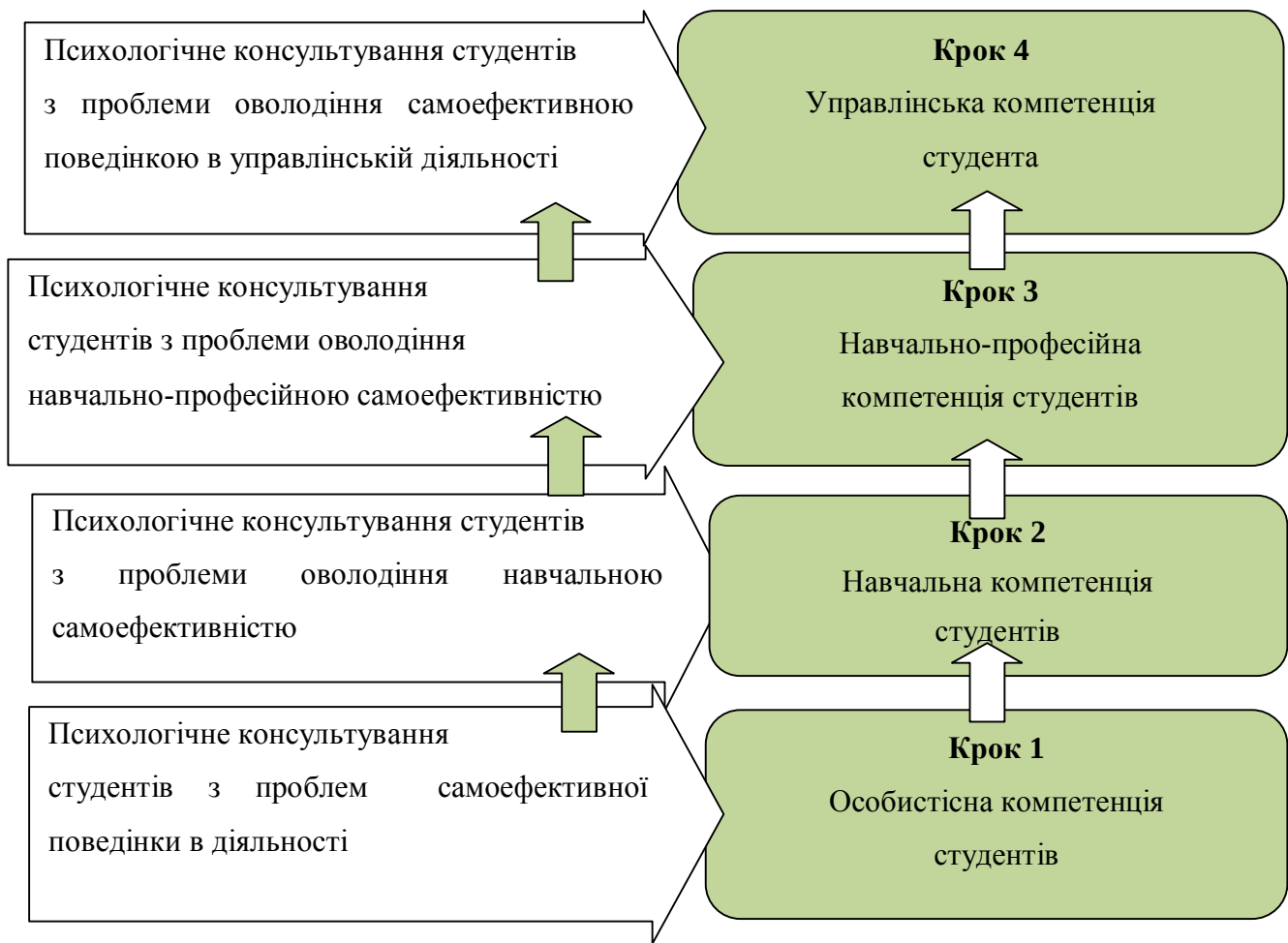


Рис. 2. Структура психологічного консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності

З рис. 2 бачимо, що психологічне консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до професійно-управлінської діяльності передбачає покрокове консультування студентів. При цьому, з кожним кроком кількість учасників консультування може зменшуватись, у той час як *Крок 1*, *Крок 2* і *Крок 3* є рекомендовані для всіх студентів перших, других і третіх кроків навчання, а *Крок 4* може бути вибіркоким лише для тих студентів, які планують у майбутньому займатись управлінською діяльністю.

Виходячи з цього, перед нами стоїть завдання розробити окремо моделі консультування для кожного кроку психологічної підготовки студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності.

Згідно з когнітивно-поведінковим підходом, основними компонентами, на які спрямована проблемно-орієнтована модель консультування, що виникла в межах когнітивно-поведінкового підходу, є:

- 1) *когніції* – це те, що думає студент про себе в конкретній проблемній ситуації;
- 2) *емоції* – які емоції виникають в конкретній проблемній ситуації;
- 3) *поведінка* – що студент робить, як поводить себе в конкретній проблемній ситуації.

Тобто модель психологічного консультування студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності являє собою сукупність покрокових моделей консультування студентів технічних університетів, спрямованих на їх психологічну підготовку до майбутньої професійно-управлінської діяльності.

Розглянемо **модель психологічного консультування студентів**. Модель складається з таких етапів:

1 етап – *діагностичний*: спрямований на дослідження рівня самоєфективності студентів у предметній діяльності та спілкуванні, їх оцінки себе та своїх можливостей;

2 етап – *психоедукаційний*: аналіз отриманих на діагностичному етапі результатів, ознайомлення студента з когнітивно-поведінковим методом та методом символдрами, що лежать в основі моделі психологічного консультування;

3 етап – здійснення власне психологічного консультування з проблем самоефективності студента. Цей етап поділяється на 3 основні підетапи:

підетап 1 – пошук, аналіз та інтерпретація діючої когнітивно-поведінкової моделі поведінки студента;

підетап 2 – пошук нової більш ефективної когнітивно-поведінкової моделі поведінки студента;

підетап 3 – вироблення умінь та навичок поведінки студента згідно з новою ефективною когнітивно-поведінковою моделлю поведінки.

Відповідно, модель консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності має являти собою поетапну психологічну підготовку студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності (рис. 3).

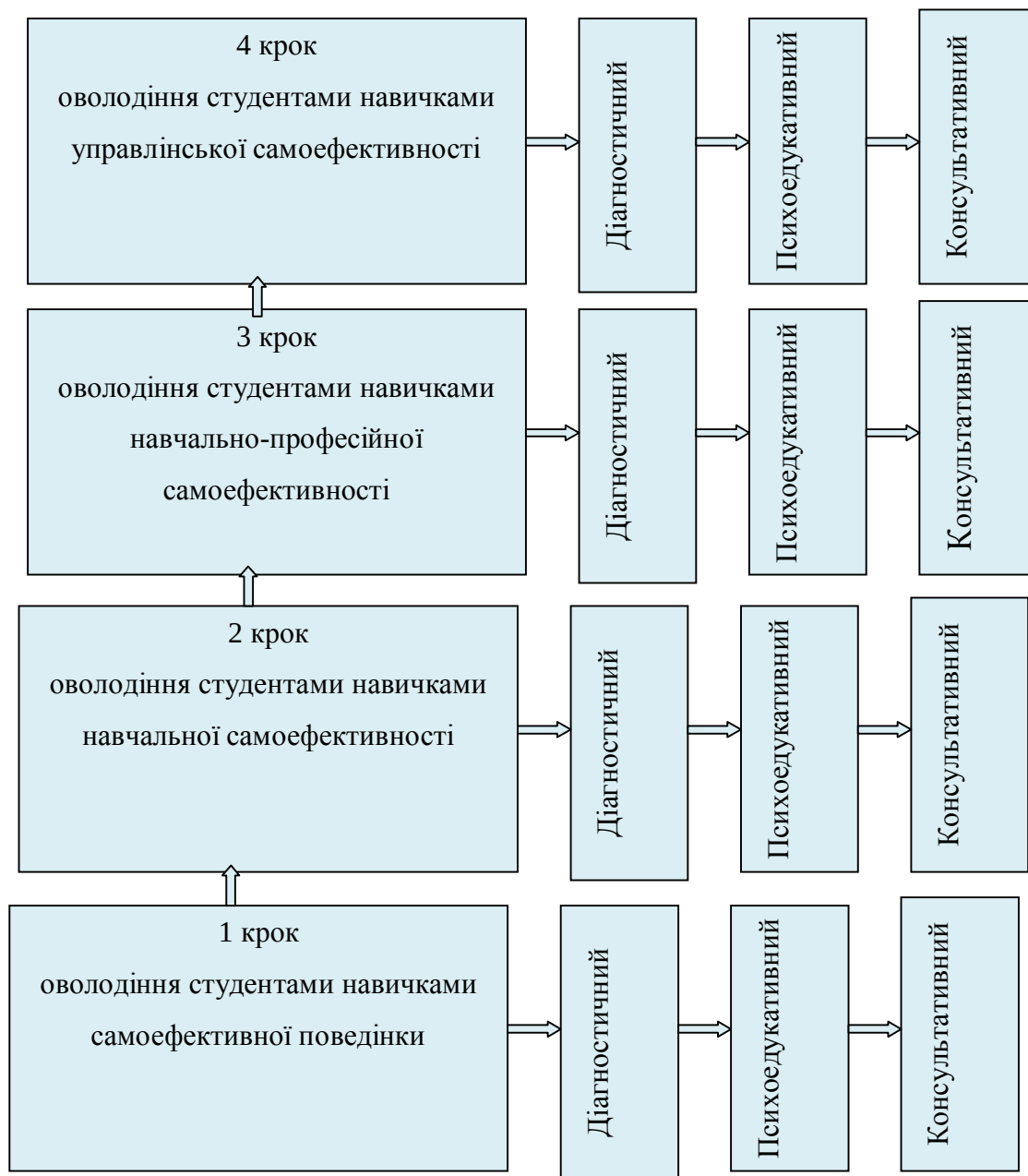


Рис. 3. Модель психологічного консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності

Цілями психологічного консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності на кожному з етапів покрокової підготовки є:

- 1 крок: забезпечити оволодіння студентами навичками самоефективної поведінки;
- 2 крок: забезпечити оволодіння студентами навичками навчальної самоефективності;
- 3 крок: забезпечити оволодіння студентами навичками навчально-професійної самоефективності;
- 4 крок: забезпечити оволодіння студентами навичками управлінської самоефективності.

Головною метою такої моделі консультування є поетапна психологічна підготовка студентів до майбутньої професійно-управлінської діяльності в період навчання в технічному університеті.

Висновки. В результаті проведеного аналізу моделі психологічного консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності було виділено когнітивно-поведінковий метод як один з ефективних методів для психологічного консультування студентів, обґрунтовано модель психологічного консультування, його структуру, яка являє собою покрокове оволодіння студентами компетенціями (особистісною, навчальною, навчально-професійною та управлінською).

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших досліджень передбачають експериментальне впровадження моделі психологічного консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Бек А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери ; Cognitive Therapy of depression. – СПб. : Питер, 2003. – 304 с.
3. Вестбрук Д. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію / Д. Вестбрук, Дж. Кірк, Г. Кеннерлі ; Український інститут Когнітивно-поведінкової терапії. – Львів : Свічадо. – 2014. – 410 с.
4. Карачевский А.Б. Об обучении когнитивно-поведенческой терапии в Украине / А.Б. Карачевский // Вісник Асоціації Психіатрів України. – 2013. – №4. – С. 32–35.
5. Коттлер Дж. Психотерапевтическое консультирование / Дж. Коттлер, Р. Браун. – СПб. : Питер, 2001. – 464 с.
6. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб. : Питер, 2002. – 464 с.
7. Солошенко Д.В. Экстренная психологическая помощь. Консультирование / Д.В. Солошенко // Практическая психология и социальная работа. – 2003. – №9. – С. 17–38.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bandura A. Teorija social'nogo nauchenija / A. Bandura. – SPb. : Evrazija, 2000. – 320 s.
2. Bek A. Kognitivnaja terapija depressii / A. Bek, A. Rash, B. Sho, G. Jemerli ; Cognitive Therapy of depression. – SPb. : Piter, 2003. – 304 s.
3. Vestbruk D. Vstup u kognitivno-povedinkovu terapiju / D. Vestbruk, Dzh. Kirk, G. Kennerli ; Ukrajins'kij institut Kognitivno-povedinkovoi terapiji. – L'viv : Svichado, 2014. – 410 s.
4. Karachevskij A.B. Ob obuchenii kognitivno-povedencheskoj terapii v Ukraine / A.B. Karachevskij // Visnik Asociacii Psihiatriv Ukraini. – 2013. – №4. S. 32–35.
5. Kottler Dzh. Psihoterapevticheskoe konsul'tirovanie / Dzh. Kottler, R. Braun. – SPb. : Piter, 2001. – 464 s.
6. Nel'son-Dzhouns R. Teorija i praktika konsul'tirovaniya / R. Nel'son-Dzhouns. – SPb. : Piter, 2002. – 464 s.
7. Soloshenko D.V. Jekstrennaja psihologicheskaja pomoshh'. Konsul'tirovanie / D.V. Soloshenko // Prakticheskaja psihologija i social'naja rabota. – 2003. – №9. – S. 17–38.

Sniadanko, I.I. A model of psychological counseling of technical university students in the context of their training for future professional and managerial activities. The article deals with the structure of the model of technical university students' psychological counseling in the context of their training for future professional and managerial activities. The author discusses the content of the technical university students' psychological counseling in relation to their professional and managerial training as well as analyzes the model of technical university students' psychological counseling as step-by-step development of their psychological competencies needed for their future professional and administrative activities and including personal, educational, professional and managerial competences.

The analysis of the model of technical university students' psychological counseling in the context of their professional and managerial training found the cognitive-behavioral method to be one of the most effective methods of students' psychological counseling. The author also analyzes the roles of A. Bandura and A. Beck in the formation of cognitive-behavioral psychology, describes the cognitive-behavioral method as a proved and efficient scientific method, and outlines further research of the issue in question and the experimental implementation of the psychological counseling model.

Keywords: competence, model, psychological counselling, technical university, cognitive and behaviorial approach, problem-oriented approach, professionally-administrative activity.

Відомості про автора

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

Sniadanko, Irina Ihorivna, PhD, assoc. professor, dept. of psychology, education and social management, 'Lviv Polytechnic' National University.

E-mail: sniadanko@rambler.ru

ГЕНДЕРНА ДИСКРИМІНАЦІЯ В СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Ткалич М.Г. Гендерна дискримінація в сучасних українських організаціях: результати емпіричного дослідження. В статті аналізуються результати емпіричного дослідження уявлень про рівність прав та можливостей жінок та чоловіків в організаціях, ставлення до поєднання роботи з сімейним життям, проблем сексуальних домагань, декретної відпустки, успішності працівників жіночої та чоловічої статі в професійній діяльності. Визначається відсутність статевих, вікових, освітніх відмінностей у поглядах на дискримінацію. Підкреслюється вплив типу організації (державної або приватної) та сфери її діяльності (промислово-виробничої, освітньої та медичної, соціально-правового захисту, сфери послуг) на рівень гендерної дискримінації.

Ключові слова: гендерна взаємодія, гендерна дискримінація, стать, вік, сексуальні домагання, тип організації, сфера діяльності організації.

Ткалич М.Г. Гендерная дискриминация в современных украинских организациях: результаты эмпирического исследования. В статье анализируются результаты эмпирического исследования представлений о равенстве прав и возможностей женщин и мужчин в организациях, отношении к совмещению работы с семейной жизнью, проблем сексуальных домогательств, декретного отпуска, успешности работников женского и мужского пола в профессиональной деятельности. Определяется отсутствие половых, возрастных, образовательных различий во взглядах на дискриминацию. Подчеркивается влияние типа организации (государственной или частной) и сферы ее деятельности (промышленно-производственной, образовательной и медицинской, социально-правовой защиты, сферы услуг) на уровень гендерной дискриминации.

Ключевые слова: гендерное взаимодействие, гендерная дискриминация, пол, возраст, сексуальные домогательства, тип организации, сфера деятельности организации.

Постановка проблеми. Згідно з дослідженням С.Л. Бем [1], М.С. Кіммела [2], R.M. Kanter [7], D. Stork [9] та ін., гендерна дискримінація в організаціях є однією з перешкод на шляху становлення конструктивної взаємодії в сучасних організаціях, повноцінної професійної реалізації особистості, можливостей гармонійно поєднувати роботу і своє особисте, сімейне життя. Тому, на нашу думку, постає необхідність визначити уявлення персоналу про рівень гендерної дискримінації в організаціях, в яких вони працюють, задля подальшого аналізу можливостей її подолання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з сучасним дослідженням гендеру в організаційному контексті, вираженість гендерної дискримінації обумовлена низкою факторів: соціо-економічними факторами макросередовища, особливостями організаційної культури, кількістю жінок та чоловіків в організації, їх соціо-демографічними характеристиками та ін. [1; 2; 3; 7; 8].

Як свідчать дослідження, S. Charlesworth et al. [5], J. K. Fletcher et al. [6], D. Stork et al. [9], через велику кількість чоловіків на керівних посадах, організаційні практики занадто спрямовані на чоловіків, а жінки більше потерпають від дискримінації. Окрім цього, до неї призводять існуючі в культурі та суспільстві гендерні стереотипи професійної діяльності [1; 2; 3] та відсутність програм балансу “робота – життя” [10], які є значущими для професійної реалізації насамперед жінок, оскільки не дозволяють їм вдало поєднувати сім’ю та роботу, а змушують обирати або кар’єру, або сім’ю.

Мета статті полягає у визначенні рівня гендерної дискримінації в сучасних українських організаціях та аналізі основних її особливостей, пов’язаних з характеристиками особистості персоналу (стать, вік, сімейний стан, рівень освіти) та організаційними факторами (тип організації, сфера діяльності підприємства).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В дослідженні взяли участь 1138 осіб, з них 781 – жінок, 357 – чоловіків. 35.2% з них працюють на державних підприємствах, 64.8% – приватної форми власності. Сфери діяльності організацій, співробітники яких брали участь у дослідженні, є різними: промислово-виробнича (31.1%), освітня та медична (25.9%), сфера послуг (30.8%) сфера соціально-правового захисту населення (12.2%).

Вік досліджуваних від 18 до 72 років ($M = 36,8$), за яким вони були розподілені на 4 вікові групи згідно з віковою періодизацією професійної діяльності особистості: 1) до 27 років – 30.5%; 2) до 45 років – 43.0%; 3) до 60 років – 24.7%; 4) до 75 років – 1.8%. Сімейний стан: неодружені (30.7%), одружені (56.7%), розлучені (10.6%), вдівці (1.7%). Рівень освіти: середня – 16%, середньо-спеціальна – 22%, вища – 62%.

Дослідження проводилося за допомогою розробленої нами анкети з проблем гендерної дискримінації, у створенні якої ми спиралися на роботи S. Charlesworth et al. [5], F. Jones et al. [10], D. Stork et al. [9] та на власні дослідження [4]. Анкета складалася з 7 тверджень, кожне з яких респондентом пропонувалося оцінити за шкалою від 1 – “повністю не згоден” до 7 – “абсолютно згоден” (питання анкети представлені в *табл. 1*).

Окрім загального аналізу результатів дослідження, нами були проаналізовані відмінності у відповідях за статтю, віком, рівнем освіти, а також за типом власності підприємства (державне або приватне) та сферою діяльності організації, в якій працюють респонденти.

Загальні відомості про оцінку персоналом організацій показників гендерної дискримінації (M) та рівень гендерної дискримінації в організаціях (y %) представлено у *табл. 1*.

Таблиця 1

Загальні відомості про рівень гендерної дискримінації в організаціях

№ з/п	Показники гендерної дискримінації в організації	М	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
1	Жінки в нашій організації цінуються так само, як і чоловіки	5.17	13.8	34.3	51.9
2	Установки стосовно жінок змінюються в нашій організації	3.33	43.2	42.1	14.7
3	У нашій організації є програми рівних можливостей для чоловіків і жінок	4.72	22.3	29.6	48.0
4	У нашій організації серйозно ставляться до сексуальних домагань на роботі	4.69	28.0	19.6	52.5
5	У нашій організації відповідально ставляться до декретної відпустки	5.7	9.1	24.1	67.0
6	У нашій організації жінки так само успішні, як і чоловіки	5.57	8.8	29.2	62.1
7	У нашій організації жінки потерпають від дискримінації	1.93	77.5	17.9	5.2

Отже, як видно з табл. 1, в цілому в українських організаціях, з точки зору її співробітників, дискримінація за статевою ознакою є помірно вираженою –про це свідчать як середні оцінки, так і показники у відсотках.

Більше половини респондентів (51.9%) вважають, що жінки так само цінуються в організації, як і чоловіки. Майже половина (48%) стверджують, що в організації, в якій вони працюють, є програми рівних можливостей для чоловіків і жінок. 67% співробітників відмічають, що в їх організації відповідально ставляться до декретної відпустки, а в 52.5% – до сексуальних домагань. Хоча варто зазначити, що 28% респондентів вказали на низький рівень серйозного ставлення до цієї проблеми. 77.5% респондентів відзначають низький рівень дискримінації жінок в організаціях і лише 5.2% оцінюють його як високий.

Проаналізуємо відмінності в уявленнях персоналу організацій щодо рівня гендерної дискримінації в сучасних українських організаціях відповідно до *соціально-демографічних характеристик персоналу* (стать, вік, сімейний стан, рівень освіти).

Статистично значущих відмінностей між відповідями *чоловіків і жінок* знайдено не було, окрім питання щодо однакової успішності чоловіків і жінок в організації ($\chi^2 = 12.49$, $p < .05$): 10.1% жінок зазначили, що успішність жінок і чоловіків не є однаковою, серед чоловіків таких виявилось лише 4.9%. Отже, чоловіки і жінки в українських організаціях однаково бачать проблеми гендерної дискримінації та загалом вказують на її помірний рівень вираженості.

Аналіз впливу інших соціально-демографічних характеристик особистості (вік, сімейний стан, рівень освіти) показав наявність відмінностей лише у відповідях на деякі питання.

Сімейний стан співробітників вплинув на відмінності лише у відповіді на питання щодо зміни установок щодо жінок в організаціях ($\chi^2 = 11.91$, $p < .01$): розлучені співробітники вище оцінюють ці зміни ($M = 4.21$), ніж неодружені ($M = 3.07$) та одружені ($M = 3.27$). На рівні гіпотези можемо припустити, що відбулися зміни саме у ставленні до розлучених жінок, тобто вони більше не вважаються “неповноцінними” через те, що не мають чоловіка.

Вікові відмінності знайдені у відповідях на питання щодо відповідального ставлення до декретної відпустки ($\chi^2 = 16.35$, $p < .001$): у віковій групі 46–60 років це ставлення оцінюють вище ($M = 6.18$), ніж в групі до 27 років ($M = 5.41$) та групі 28–45 років ($M = 5.55$). Це можна пояснити тим, що для співробітників віком до 45 років питання декретної відпустки є важливим, тому вони оцінюють цей параметр більш критично.

Окрім цього, співробітники середньої вікової групи (28–45 років) вище оцінюють рівень дискримінації жінок в організації ($M = 2.14$), ніж співробітники до 27 років ($M = 1.62$) та старше 45 років ($M = 1.78$) ($\chi^2 = 8.34$, $p < .01$). На нашу думку, це пов'язано з тим, що саме на віковий період 28–45 років припадає активна реалізація кар'єрних планів персоналу, спроби професійної реалізації, а отже, ставлення до можливих перешкод на цьому шляху (в тому числі і гендерних) є більш сензитивним.

Рівень освіти респондентів вплинув на їх оцінку однакової цінності жінок і чоловіків ($\chi^2 = 7.66$, $p < .01$): кількість респондентів з вищою освітою (5.31), які вважають, що жінки в їх організації цінуються так само, як і чоловіки, більше, ніж кількість тих, хто має середньо-спеціальну ($M = 5.03$) та середню ($M = 4.49$) освіту. Щодо змін установок до жінок в організації, то найнижчий рівень цих змін відчують респонденти з середньою освітою ($M = 2.94$), в той час як оцінка змін респондентами з середньо-спеціальною та вищою освітою є вищою ($M = 3.73$ та $M = 3.19$ відповідно) ($\chi^2 = 6.61$, $p < .04$). Зазначимо, що рівень освіти частіше за все пов'язаний з посадою, яку обіймає співробітник – ті, хто мають середню освіту, обіймають нижчі посади, ніж ті, хто мають середньо-спеціальну або вищу – і це, звичайно, впливає на відповіді.

Проаналізуємо *зв'язок показників гендерної дискримінації з організаційними факторами* (формою власності підприємства (державна або приватна) та сферою діяльності організації).

Нами були визначені статистично значущі відмінності у відповідях співробітників *державних організацій та приватного сектору* (комерційних установ) майже за всіма питаннями (табл. 2). Результати представлені у середніх показниках (М), максимальне значення – 7.

Таблиця 2

Гендерна дискримінація у державних та приватних організаціях (М)

№ з/п	Показники гендерної дискримінації в організації	Державні (М)	Приватні (М)	t
1	Жінки в нашій організації цінуються так само, як і чоловіки	5.53	4.82	3.75***
2	Установки стосовно жінок змінюються в нашій організації	3.44	3.26	0.93
3	У нашій організації є програми рівних можливостей для чоловіків і жінок	4.99	4.45	2.49**
4	У нашій організації серйозно ставляться до сексуальних домагань на роботі	5.11	4.47	2.68**
5	У нашій організації відповідально ставляться до декретної відпустки	6.11	5.48	3.71***
6	У нашій організації жінки так само успішні, як і чоловіки	5.91	5.18	4.26***
7	У нашій організації жінки потерпають від дискримінації	1.77	2.15	- 2.41**

*** p < .001; ** p < .01

Отже, загалом, дискримінація за статтю на державних підприємствах є меншою, ніж в організаціях приватного сектору – всі дані на рівні високої статистичної значущості.

Жінки в державних організаціях (М = 5.53) цінуються так само високо, як і чоловіки, ніж це є у приватних (М = 4.82). Так само більш серйозно в державних установах ставляться до проблеми сексуальних домагань (М = 5.11) та відповідально до декретної відпустки (М = 6.11), ніж у приватних (М = 4.47 та М = 5.48 відповідно). Жінки у державних організаціях (М = 5.91) так само успішні, як і чоловіки, в приватному секторі ця оцінка нижча (М = 5.18). Жінки в приватному секторі потерпають від дискримінації частіше (М = 2.15), ніж у державному (М = 1.77).

На наш погляд, це обумовлено більш високим рівнем соціальної захищеності персоналу державних підприємств. В багатьох приватних та комерційних структурах персонал працює без належного оформлення, контракту, із заробітною платою “у конвертах”, без можливостей повною мірою скористатися так званим “соціальним пакетом” (відпустка, лікарняний, декретна відпустка, кількість робочих годин, нормованість робочого часу та ін.), тому оцінка дискримінації загалом у приватних організаціях вища.

Окрім цього, “соціальний пакет” більш важливий для жінок через навантаженість материнської ролі, домашніх обов’язків та ін., отже, персонал жіночої статі приватного сектору оцінює гендерну дискримінацію вище, ніж жінки, які працюють в державних організаціях. Результати аналізу уявлень щодо дискримінації жінок, які працюють в державному та приватному секторі, це підтверджують так само, як і загальні результати за типом власності підприємства або організації.

Також нами був проаналізований зв’язок між *сферою діяльності організації* та зазначеними показниками гендерної дискримінації. Для перевірки статистичної значущості результатів нами був обраний непараметричний тест (Kruskal-Wallis Test (χ^2)). Результати представлено у табл. 3.

Таблиця 3

Гендерна дискримінація в організаціях різних сфер діяльності (М)

№	Показники гендерної дискримінації в організації	Промислово-виробнича	Освітня та медична	Соціально-правовий захист	Послуги
1	Жінки в нашій організації цінуються так само, як і чоловіки	4.51***	5.49***	5.28***	5.47***
2	Установки стосовно жінок змінюються в нашій організації	3.25	3.19	3.6	3.48
3	У нашій організації є програми рівних можливостей для чоловіків і жінок	4.28*	4.82*	4.98*	4.95*
4	У нашій організації серйозно ставляться до сексуальних домагань на роботі	4.2***	4.67***	5.17***	5.3***
5	У нашій організації відповідально ставляться до декретної відпустки	5.88	6.06	5.74	5.45
6	У нашій організації жінки так само успішні, як і чоловіки	4.8***	6.01***	5.66***	5.82***
7	У нашій організації жінки потерпають від дискримінації	2.37***	1.71***	2.0***	1.76***

*** p < .001; * p < .05

Отже, не знайдено статистично значущої різниці у відповідях персоналу організацій різних сфер діяльності лише на питання щодо зміни установок щодо жінок в їх організації – зміни оцінюються на середньому рівні. А також на питання відповідального ставлення до декретної відпустки – персонал організацій досліджених нами сфер оцінює цей фактор достатньо високо.

У всіх інших питаннях рівень оцінки гендерної дискримінації персоналом відрізняється на рівні високої статистичної значущості.

З точки зору опитаних у промислово-виробничій сфері ($M = 4.51$) жінок цінують найменше, у освітній, медичній ($M = 5.49$) та сфері послуг ($M = 5.47$) – найбільше ($\chi^2 = 17.27$, $p < .001$).

Невеликі відмінності ($\chi^2 = 9.01$, $p < .05$) між відповідями персоналу організацій різних сфер знайдені у питанні щодо програм рівних можливостей для чоловіків та жінок – найвище їх наявність оцінена персоналом сфери соціально-правового захисту ($M = 4.98$), найнижче – персоналом промислово-виробничої сфери ($M = 4.28$). Загальна оцінка у всіх сферах – на середньому рівні.

Виявлені відмінності в оцінці серйозності ставлення до сексуальних домагань на роботі ($\chi^2 = 15.25$, $p < .001$): найменш серйозно до цієї проблеми ставляться на промислово-виробничих підприємствах ($M = 4.2$), найбільш серйозно – у сфері послуг ($M = 5.3$).

Оцінка успішності чоловіків і жінок в організаціях різних сфер також не є однаковою ($\chi^2 = 37.40$, $p < .001$): персонал промислово-виробничої сфери оцінює її нижче ($M = 4.8$), ніж персонал інших сфер, в освітній та медичних сферах ця оцінка на достатньо високому рівні ($M = 6.01$).

Як уже зазначалося вище, загалом, персонал організацій вказує на відсутність або низький рівень дискримінації жінок, однак, у промислово-виробничій сфері оцінка дискримінації є вищою ($M = 2.37$), ніж в інших сферах ($\chi^2 = 18.55$, $p < .001$).

Отже, аналіз визначених нами показників гендерної дискримінації в організаціях різних сфер діяльності показав, що при загально позитивній оцінці становища чоловіків і жінок в організаціях, персонал промислово-виробничої сфери більше відчуває наявність цієї дискримінації щодо жінок.

На наш погляд, становище жінок в організаціях промислово-виробничої сфери обумовлене тим, що, серед зазначених, це – найбільш «маскулінна» сфера: зазвичай її відносять до традиційно «чоловічої» діяльності, окрім того, вона є більш консервативна, а гендерна дискримінація є сама по собі консервативним явищем, заснованим на традиційних гендерних стереотипах [2; 7].

У свою чергу, освіта є традиційно «жіночою» сферою, так само медична сфера більше належить до «фемінних», як і соціально-правовий захист населення, до якого, окрім підрозділів МВС, належать Управління соціального захисту населення та Центри зайнятості. Сфера послуг сама по собі є достатньо різноманітною, такою, що динамічно розвивається, та є менш консервативною, а, отже, будь-які прояви дискримінації тут є менш вигодоносними.

Висновки. Отже, загалом гендерна дискримінація в українських організаціях виражена на помірному рівні. Аналіз впливу соціально-демографічних характеристик персоналу (стать, вік, сімейний стан, рівень освіти) на їх уявлення щодо гендерної дискримінації показав, що він є не суттєвим: чоловіки та жінки однаково бачать рівень гендерної дискримінації, вікові та освітні відмінності в уявленнях є незначними і проявляються лише в окремих питаннях, так само незначним є вплив сімейного стану.

Організаційні фактори (тип організації, сфера діяльності підприємства) виявилися значущими в уявленнях про гендерну дискримінацію: персонал державних підприємств відзначає нижчий рівень дискримінації, ніж персонал приватного сектору. В промислово-виробничій сфері гендерна дискримінація виражена більше, ніж у освітній та медичній, сфері соціально-правового захисту населення та сфері послуг.

Перспективи подальших досліджень. На наш погляд, враховуючи результати дослідження проблеми гендерної дискримінації в сучасних українських організаціях, постає необхідність розробки гендерно-орієнтованих програм психологічного супроводу персоналу організацій, які були б спрямовані на оптимізацію міжособистісної та гендерної взаємодії, створення рівних умов професійного розвитку для персоналу різної статі.

Список використаних джерел

1. Бем С.Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Сандра Лившиц Бем. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 336 с.
2. Киммел М.С. Гендероване суспільство / М.С. Киммел. – К. : Сфера, 2003. – 490 с.
3. Ткалич М.Г. Гендерна психологія : навч. посіб. / М.Г. Ткалич. – К. : Академвидав, 2011. – 248 с.
4. Ткалич М.Г. Проблеми гендерної взаємодії персоналу організацій: сексуальні домагання на робочому місці / М.Г. Ткалич // Гендерні підходи у сфері державної служби та служби в органах місцевого самоврядування : м-ли міжн. наук-практ. конф (1 червня 2012 р) / за наук. ред. Т.М. Литвиненко та ін. – Луцьк : СПД, 2012. – С. 121–125.
5. Charlesworth, S. Getting gender on the agenda: the tale of two organizations / S. Charlesworth, M. Baird // Women in Management Review. 2007. – Volume 22. – No 5. – P. 391–404.
6. Fletcher, J.K. Introducing Gender: Overview / J.K. Fletcher, R.J. Ely // Reader in Gender, work and Organization / Edited by R.J. Ely, E.G. Foldy, M.A. Scully. – Blackwell Publishing, 2003. – P. 3–9.
7. Kanter, R.M. Men and Women of the Corporation / R.M. Kanter. – N.Y. : Basic Books, 1993.
8. Metz, I. Organizational Factors, Social Factors, and Women's Advancement / I. Metz // Applied Psychology: an International Review, 2009. 58 (2), 193–213.

9. Stork, D. The new workforce reality: insights for today, implications for tomorrow / D. Stork, F. Wilson // Simmons School of Management [Електронний ресурс].
10. Work-Life Balance. A psychological Perspective / [edited by F. Jones, R.J. Burke, M. Westman]. – New York : Psychology Press, 2008. – 320 p.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bem S.L. Linzy gendera: Transformacija vzgljadov na problemu nera-venstva polov / Sandra Livshic Bem. – M. : Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija, 2004. – 336 s.
2. Kimmel M.S. Genderovane suspil'stvo / M.S. Kimmel. – K. : Sfera, 2003. – 490s.
3. Tkalic M.G. Genderna psihologija: navchal'nij posibnik / M.G. Tkalic. – K. : Akademvidav, 2011. – 248 s.
4. Tkalic M.G. Problemi gendernoi vzaemodii personalu organizacij: seksual'ni domagannja na robochomu misci / M.G. Tkalic // Genderni pidhodi u sferi derzhavnoi sluzhbi ta sluzhbi v organah miscevoogo samovrjaduvannja : materialy mizhn. nauk-prakt. konf (1 chervnja 2012 r) / za nauk. red. T.M. Litvinenko ta in. – Luck : SPD, 2012. – S. 121–125.
5. Charlesworth, S. Getting gender on the agenda: the tale of two organizations / S. Charlesworth, M. Baird // Women in Management Review. 2007. – Volume 22. – No 5. – P. 391–404.
6. Fletcher, J.K. Introducing Gender: Overview / J.K. Fletcher, R.J. Ely // Reader in Gender, work and Organization / Edited by R.J. Ely, E.G. Foldy, M.A. Scully. – Blackwell Publishing, 2003. – P. 3–9.
7. Kanter, R.M. Men and Women of the Corporation / R.M. Kanter. – N.Y. : Basic Books, 1993.
8. Metz, I. Organizational Factors, Social Factors, and Women's Advancement / I. Metz // Applied Psychology: an International Review, 2009. 58 (2), 193–213.
9. Stork, D. The new workforce reality: insights for today, implications for tomorrow / D. Stork, F. Wilson // Simmons School of Management [Електронний ресурс].
10. Work-Life Balance. A psychological Perspective / [edited by F. Jones, R.J. Burke, M. Westman]. – New York : Psychology Press, 2008. – 320 p.

Tkalych, M.G. Gender discrimination in Ukrainian organizations: Empirical Results. The article analyzes the results of an empirical investigation of employees' opinions about equal rights and opportunities for women and men in professions, attitudes to work and family life balance, the problems relevant to sexual harassment, maternity leave, and successful careers of males and females in Ukrainian organizations today.

The article analyzes the results of an empirical investigation of employees' opinions about equal rights and opportunities for women and men in professions, attitudes to work and family life balance, the problems relevant to sexual harassment, maternity leave, and successful careers of males and females in Ukrainian organizations today.

Using a specially designed questionnaire the author found the absence of sex-, age-, and education-relevant differences in the respondents' views on discrimination: men and women saw the levels of gender discrimination similarly whereas age, marital and educational differences in opinions are insignificant and manifested only in some aspects.

The author stresses out the importance of organizational factors (type of organization, organization's sector of economy) in the respondents' perceptions of gender discrimination: the employees from public organizations showed lower levels of discrimination compared to those from the private sector organizations. In the industrial and manufacturing sector gender discrimination was more pronounced than in education, healthcare, the sector of social and legal protection of the population, and public services.

The article emphasizes the need to develop employees' gender-oriented programs and training courses in order to optimize their interpersonal and inter-gender interactions as well as to create equal conditions for their professional development irrespectively of their gender.

Keywords: gender interaction, gender discrimination, gender, age, sexual harassment, type of organization, type of activity.

Відомості про автора

Ткалич Маріанна Григорівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Запорізького національного університету, Запоріжжя, Україна.

Tkalych, Marianna Hrygorivna, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Applied Psychology, Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya, Ukraine.

E-mail: tkalych@ua.fm

УДК 159.923

Гнускіна Г.В.

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ У ПІДПРИЄМЦІВ: ЗВ'ЯЗОК МІЖ РІВНЕМ ВИРАЖЕНОСТІ ТА ЧИННИКАМИ МЕЗОРІВНЯ

Гнускіна Г.В. Професійне вигорання у підприємців: зв'язок між рівнем вираженості та чинниками мезорівня. У статті проаналізовано рівень вираженості складових професійного вигорання у підприємців. Розкрито зв'язок між вираженістю професійного вигорання та чинниками мезорівня (форма реєстрації підприємців; сфера підприємницької діяльності; кількість людей, які працюють в організації). Показано, що такі складові професійного вигорання, як «емоційне напруження» та «редукція особистих досягнень», є менш вираженими у підприємців-юридичних осіб, а вираженість складових «деперсоналізація» та «редукція особистих досягнень» зменшується в організаціях з більшою кількістю людей. Констатовано підвищення вираженості складової «деперсоналізація» у підприємців, які працюють на виробництві.

Ключові слова: підприємці; професійне вигорання; чинники мезорівня; форма реєстрації підприємців; сфера підприємницької діяльності; кількість людей, які працюють в організації.

Гнускіна А.В. Профессиональное выгорание у предпринимателей: связь между уровнем выраженности и факторами мезоуровня. В статье проанализировано уровень выраженности составляющих профессионального выгорания у предпринимателей. Раскрыта связь между выраженностью профессионального выгорания и факторами мезоуровня (форма регистрации предпринимателей; сфера предпринимательской деятельности; количество людей, которые работают в организации). Показано, что такие составляющие профессионального выгорания, как «эмоциональное напряжение» и «редукция личных достижений», являются менее выраженным у предпринимателей-юридических лиц, а выраженность составляющих «деперсонализация» и «редукция личных достижений» уменьшается в организациях с большим количеством людей. Констатировано повышение выраженности составляющей «деперсонализация» у предпринимателей, которые работают на производстве.

Ключевые слова: предприниматели; профессиональное выгорание; факторы мезоуровня; форма регистрации предпринимателей; сфера предпринимательской деятельности; количество людей, которые работают в организации.

Постановка проблеми. Розвиток підприємництва в Україні є одним із суттєвих векторів соціально-економічних трансформацій, які відбуваються в нашій країні протягом останніх десятиріч. Наряду із певними досягненнями в цій сфері, можна говорити про наявність у вітчизняних підприємців значної кількості труднощів (відсутність достатньої підтримки з боку держави, недосконалість законодавчої бази, економічних ресурсів, традицій ведення підприємництва, політичного напруження в країні тощо), що обумовлює виникнення багатьох негативних феноменів в їх діяльності, одним із яких є професійне вигорання. Указана проблема стосовно українських підприємців є практично не дослідженою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури показує, що проблема психологічних особливостей підприємницької діяльності знайшла певне відображення в роботах зарубіжних [1; 5; 11 та ін.] та українських [2; 8 та ін.] учених. Разом із тим, ця проблема є пріоритетною темою серед згаданих досліджень, оскільки ще зовсім донедавна основними напрямками дослідження підприємницької діяльності було дослідження, насамперед, управлінсько-економічних чинників, які впливають на ефективність підприємницької діяльності, тобто, насамперед, на отримання прибутку. Особистість ж самого підприємця, його емоційна сфера, психічне здоров'я тощо досить часто залишались поза увагою дослідників.

Одним із важливих аспектів проблеми професійного вигорання підприємців є, на наш погляд, вивчення чинників, які обумовлюють вираженість професійного вигорання. Ця проблема тією чи іншою мірою досліджувалась на матеріалі діяльності фахівців, які працюють в державній службі [3], освіті [10], банківській сфері [7]. Разом із тим, вона практично не вивчалась стосовно аналізу професійного вигорання у підприємців.

Нами в наших попередніх публікаціях [4] висвітлено вплив чинників мікрорівня, зокрема, організаційно-професійних характеристик підприємців, на вияви професійного вигорання. Серед названих чинників було проаналізовано освітні (рівень та тип освіти підприємців), професійні (стаж підприємницької діяльності, досвід управлінської діяльності та підприємництва, тривалість робочого дня, наявність вихідних днів) та інші характеристики підприємців. Разом із тим, не менш важливим є дослідження впливу чинників мезорівня, які стосуються організації, на вияви професійного вигорання.

Виходячи із актуальності проблеми та її недостатньої розробки, нами визначено таку **мету дослідження**: дослідити вираженість професійного вигорання у підприємців та проаналізувати його зв'язок з чинниками мезорівня.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Для вивчення вираженості складових синдрому «професійного вигорання» використовувався опитувальник «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина-людина» К. Маслач і С. Джексон [9].

Вивчення організаційно-професійних характеристик підприємців здійснювалося за допомогою авторської анкети-«паспортички».

У дослідженні взяло участь 302 підприємці Дніпропетровської області.

За *формою реєстрації* підприємницької діяльності підприємці були розподілені таким чином: 80,7% із них були фізичними особами, 19,3% – юридичними особами.

За сферою підприємницької діяльності підприємці утворили такі групи: 56,8% підприємців працювали у сфері торгівлі, 30,4% – у сфері надання послуг та 12,8% – у сфері виробництва.

Що стосується кількості людей, що працюють в організації, то підприємці були розподілені таким чином: 86,6% опитаних працювали в організаціях, в яких працює до 10 осіб, а 13,4% – в організаціях, в яких працює від 11 до 30 осіб.

Математична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13). Для статистичної обробки та аналізу даних використовувались методи описової статистики та кореляційний аналіз.

Проаналізуємо, насамперед, дані, які стосуються вираженості «професійного вигорання» у підприємців.

У процесі дослідження встановлено, що для досить великої кількості підприємців характерна наявність основних складових синдрому «професійного вигорання» (табл. 1).

Таблиця 1

**Рівень вираженості складових синдрому «професійного вигорання»
(у % від загальної кількості опитаних)**

Складові «професійного вигорання»	Рівень вираженості		
	Низький	Середній	Високий
Емоційне виснаження	18,7	43,0	38,3
Деперсоналізація	27,3	32,7	40,0
Редукція особистих досягнень	18,3	35,2	46,5

Так, високий рівень такої складової «професійного вигорання», як «емоційне виснаження» (зниження емоційного фону, байдужість або емоційне перенасичення та ін.), виявлено у 38,3% опитаних підприємців. Високий рівень вираженості наступної складової, якою є «деперсоналізація» (деформації стосунків з клієнтами, підлеглими та ін.), зафіксовано у 40,0 % опитаних. І високий рівень ще однієї складової – «редукції особистих досягнень» (негативне оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів та ін.) – констатовано у 46,5% підприємців.

Отже, більше ніж третина опитаних підприємців мають високий рівень вираженості всіх складових синдрому «професійного вигорання». І найбільш вираженим серед них є така складова, як «редукція особистих досягнень». Скоріше за все, це можна пояснити складністю підприємницької діяльності взагалі, і, зокрема, в складних соціально-економічних умовах її здійснення в Україні. Отримані дані свідчать, на наш погляд, про достатньо серйозні психологічні проблеми в діяльності підприємців та необхідність надання їм психологічної допомоги з даного питання.

Далі проаналізуємо взаємозв'язок вираженості складових «професійного вигорання» та чинників мезорівня (табл. 2).

Зазначимо, що нами [6] було виділено три групи чинників мезорівня: а) форма реєстрації (фізична особа; юридична особа); б) сфера підприємницької діяльності (торгівля; надання послуг; виробництво; в) кількість осіб в організації (організації, де працює 10 працівників; організації, де працює від 11 до 30 осіб).

Таблиця 2

Взаємозв'язок вияву складових «професійного вигорання» та чинників мезорівня

Складові «професійного вигорання»	Чинники мезорівня (коефіцієнт кореляції (r_s))		
	Форма реєстрації	Сфера підприємництва	Кількість людей в організації
Емоційне виснаження	<u>-0,204**</u>	0,076	-0,102
Деперсоналізація	-0,119	<u>0,167**</u>	<u>-0,197**</u>
Редукція особистих досягнень	<u>-0,284**</u>	-0,065	<u>-0,185**</u>

** $p < 0,01$

Аналіз отриманих даних показав достатньо вираженого зв'язку між складовими синдрому «професійного вигорання» та чинниками мезорівня. Про це свідчить наявність 5 статистично значущих зв'язків (із потенційних 9) між складовими синдрому «професійного вигорання» та всіма чинниками мезорівня.

Що стосується форми реєстрації підприємців, то, як видно із табл. 2, у підприємців, які зареєстровані як юридичні особи, рівень вираженості синдрому «професійного вигорання» менший, ніж у підприємців, які зареєстровані як юридичні особи. Указана закономірність проявилась стосовно таких складових синдрому «професійного вигорання», як «емоційне виснаження» ($r_s = -0,204$, $p < 0,01$) та «редукція особистих досягнень» ($r_s = -0,284$, $p < 0,01$). Очевидно, здійснення підприємницької діяльності в рамках організації, як це відбувається у підприємців-юридичних осіб, більше захищає підприємців від негативних зовнішніх впливів, підвищує більшу відповідальність підприємців за інших людей і, в результаті, знижує байдужість або емоційне перенасичення підприємців та ін. Окрім того, скоріше за все, це створює більше можливостей для організації професійної діяльності підприємців, їх професійної підготовки, відповідно, знижує негативне оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів та ін.

Таким чином, можна говорити про те, що підприємці-фізичні особи більше, ніж підприємці-юридичні особи, потребують уваги щодо профілактики “емоційного виснаження” та “редукції особистих досягнень”.

Також констатовано наявність статистично значущого зв'язку між *сферою підприємництва* та такою складовою синдрому “професійного вигорання”, як «деперсоналізація» ($r_s=0,167$, $p<0,01$). Суть такого зв'язку полягає в тому, що вираженість даної складової вища у підприємців, які працюють у сфері виробництва, ніж у тих підприємців, які працюють у сфері послуг і особливо в сфері торгівлі. Напевне, це можна пояснити більшою складністю у здійсненні професійної діяльності в сфері виробництва, як за змістом, так і за організацією, що і обумовлює, відповідно, вищий рівень деформації стосунків з клієнтами та підлеглими у підприємців, які працюють у цій сфері.

Отже, можна зробити висновок, що особливій уваги в плані профілактики та подолання “деперсоналізації” потребують підприємці, які працюють у сфері виробництва.

Окрім того, у дослідженні констатовано наявність статистично значущих зв'язків між таким показником, як *“кількість людей, які працюють в організації”*, та такими складовими синдрому «професійного вигорання», як «деперсоналізація» ($r_s=-0,197$, $p<0,01$) та “редукція особистих досягнень” ($r_s=-0,185$, $p<0,01$). Суть цієї закономірності проявляється в тому, що зі збільшенням кількості людей, які працюють в організації, вираженість даних складових синдрому “професійного вигорання” зменшується. Очевидно, що збільшення кількості працівників, які працюють в організації, підвищує рівень відповідальності підприємців за забезпечення взаємодії, як всередині організації, так при її взаємодії з соціумом, а також для забезпечення ефективності професійної діяльності, що знижує, відповідно, деформацію стосунків з клієнтами та підлеглими та негативне оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів.

Отже, можна говорити про те, що організації із меншою кількістю працівників потребують більшої уваги в контексті профілактики та подолання “деперсоналізації” та “редукції особистих досягнень” як складових синдрому.

Висновки. В результаті проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Більше ніж третина опитаних підприємців мають високий рівень вираженості всіх складових синдрому «професійного вигорання».

2. Найбільш вираженою серед складових професійного вигорання є «редукція особистих досягнень».

3. Існує зв'язок між вираженістю складових професійного вигорання та чинниками мезорівня (форма реєстрації підприємців; сфера підприємницької діяльності; кількість людей, які працюють в організації):

а) “емоційне напруження” та “редукція особистих досягнень” є менш вираженими у підприємців-юридичних осіб;

б) “деперсоналізація” та “редукція особистих досягнень” зменшується в організаціях з більшою кількістю людей;

в) “деперсоналізація” є найбільш виражена у підприємців, які працюють на виробництві.

3. Отримані дані свідчать про необхідність спеціальної підготовки підприємців стосовно профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання», з урахуванням виявлених закономірностей.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших досліджень автор вбачає в дослідженні зв'язку між вираженістю професійного вигорання підприємців та їх особистісними характеристиками (мотивація, підприємницькі здібності, локус контролю тощо).

Список використаних джерел

1. Акперов И.Г. Психология предпринимательства : учеб. пособие / И.Г. Акперов, Ж.В. Масликова. – М. : Финансы и статистика, 2003. – 544 с.
2. Варналій З.С. Основи підприємництва : навч. посіб. – [3-тє вид., випр. і доп.] / З.С. Варналій. – К. : Знання-Прес, 2006. – 350 с.
3. Грубі Т.В. Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної податкової служби України / Т.В. Грубі // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка ; за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К., 2008. – Т.1. – Ч.20. – С. 42–45.
4. Зав'ялова Е.К. Психология предпринимательства : учеб. пособие / Е.К. Зав'ялова, С.Т. Посохова. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. – 296 с.
5. Карамушка Л.М. Особливості прояву синдрому «емоційного вигорання» у працівників банківських структур / Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова, О.І. Панасюк // Актуальні проблеми психології. – Том 1 : Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2005, част.16. – С. 75–79.
6. Креденцер О.В. Аналіз основних психологічних ознак підприємницької діяльності сфери торгівельного бізнесу / О.В. Креденцер // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка ; за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К., 2010. – Т.1. – Ч. 25–26. – С. 320–329.
7. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2001. – С. 276–282.
8. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.
9. Урбанович А.А. Психология управления / А.А. Урбанович. – М. : Харвест, 2003. – 640 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Akperov I.G. Psihologija predprinimatel'stva : ucheb. posobie / I.G. Akperov, Zh.V. Maslikova. – М. : Finansy i statistika, 2003. – 544 s.

2. Varnalij Z.S. Osnovi pidpriemnictva : navch. posib. – [3-te vid., vipr. i dop.] / Z.S. Varnalij. – K. : Znannja-Pres, 2006. – 350 s.
3. Grubi T.V. Psihologichni chinniki profesijnogo vikorannja pracivnikiv derzhavnoji podatkovoji sluzhbi Ukraini / T.V. Grubi // Aktual'ni problemi psihologiji : zb. nauk. prac Institutu psihologiji im. G.S. Kostjuka ; za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K., 2008. – T.1. – Ch.20. – S. 42–45.
4. Zav'jalova E.K. Psihologija predprinimatel'stva : ucheb. posobie / E.K. Zav'jalova, S.T. Posohova. – SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2004. – 296 s.
5. Karamushka L.M. Osoblivosti projavu sindromu «emocijnogo vikorannja» u pracivnikiv bankiv's'kih struktur / L.M. Karamushka, T.V. Zajchikova, O.I. Panasjuk // Aktual'ni problemi psihologiji. – Tom 1 : Social'na psihologija. Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija : zb. naukovih prac' Institutu psihologiji im. G.S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : Milenium, 2005, chast.16. – S. 75–79.
6. Kredencer O.V. Analiz osnovnih psihologichnih oznak pidprijemnic'koji dijal'nosti sferi torgivel'nogo biznesu / O.V. Kredencer // Aktual'ni problemi psihologiji : zb. nauk. prac' Institutu psihologiji im. G.S. Kostjuka ; za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K., 2010. – T.1. – Ch. 25–26. – S. 320–329.
7. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti / pod red. G.S. Nikiforova, M.A. Dmitrievoj, V.M. Snetkova. – SPb. : Rech', 2001. – S. 276–282.
8. Sindrom «profesijnogo vikorannja» ta profesijna kar'jera pracivnikiv osvitnih organizacij: genderni aspekti : navch. posib. dlja stud. vishh. navch. zakl. ta sluhachiv in-tiv pisljadiplom. osviti / za nauk. red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki, T.V. Zajchikovoï. – K. : Milenium, 2004. – 264 s.
9. Urbanovich A.A. Psihologija upravljenja / A.A. Urbanovich. – M. : Harvest, 2003. – 640 s.

Hnuskina, G.V. Burnout among entrepreneurs: the links between the severity of symptoms and meso-level factors.

On the basis of the empirical study results the author analyzes the levels of the components of entrepreneurs' burnout (emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements). More than a third of the respondents were shown to have high levels of burnout with the reduction of personal achievements being the most pronounced burnout symptom.

The author identified the following three groups of meso-level factors that affected the severity of burnout among businessmen: a) the business registration form (individual, legal entity), b) the specialization of business (trade, services, manufacturing), and c) the number of workers in the organization (organizations that employ no more than ten workers, organizations that employ 11 to 30 people).

The investigation found out the relationships between the severity of burnout and some meso-level factors. The emotional tension and reduction of personal achievements were less developed in the entrepreneurs registered as legal entities, whereas the severity of depersonalization and reduction of personal achievements were lower in the organizations that employed larger numbers of workers. Besides, the entrepreneurs who specialized in manufacturing had higher levels of depersonalization.

Keywords: entrepreneurs; burnout; meso-level factors; business registration form; specialization of business; number of people working in the organization.

Відомості про автора

Гнускіна Ганна Володимирівна, аспірантка лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна.

Hnuskina, Hanna Volodymyrivna, postgraduate student, laboratory of organizational psychology, G.S. Kostyuk Institute of psychology, NAPS of Ukraine, Kiev, Ukraine.

E-mail: anna-mart@live.com

УДК 159.938.363.2:88.373

Захаріяш Л.П.

ВПЛИВ ОБРАЗУ-ТИПАЖУ ПІДПРИЄМЦЯ НА РЕАЛІЗАЦІЮ ДІЛОВОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДІ

Захаріяш Л.П. Вплив образу-типажу підприємця на реалізацію ділової активності молоді. Виявлено специфічні соціально-психологічні складові особистості успішного підприємця, а саме: мотивація досягнення, психологічна гнучкість, готовність ризикувати, позитивне мислення; домінування таких цінностей, як робота, гроші та свобода; високий рівень освіти і освіченості, стійкість соціальних зв'язків, адаптивний досвід, професіоналізм, а також виявлено значущість емоційного капіталу (любов до справи, пристрасть, відчуття самореалізації). Встановлено, що вплив образу підприємця на прояв ділової активності особи обумовлений специфікою образу-типажу підприємця. Виявлено п'ять найбільш поширених серед молоді образів-типажів підприємця: «Харизматичний», «Авантюрний», «Працеголик», «Місіонерський», «Віктимний». Встановлено вплив образу-типажу на професійні настанови, мотиви, цінності та на процес професійного самовизначення особи.

Ключові слова: образ-типаж підприємця, соціально-психологічний вплив, професійне самовизначення, мотивація, ділова активність.

Захаріяш Л.П. Влияние образа-типажа предпринимателя на реализацию деловой активности молодежи.

Определены специфические социально-психологические черты успешного предпринимателя, а именно: мотивация достижения, психологическая гибкость, готовность рисковать, позитивное мышление; доминирование таких ценностей, как работа, деньги и свобода, высокий уровень образованности, устойчивость социальных связей, адаптивный опыт, профессионализм, а также выявлена высокая значимость эмоционального капитала (любовь к делу, страсть, чувство самореализации). Выявлены пять основных образов-типажей предпринимателя в общественном мнении молодежи: «Харизматичный», «Авантюрный», «Трудоголик», «Миссионер», «Виктимный». Доказано, что особенности восприятия предпринимателя личностью влияют на формирование профессиональных установок относительно будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образ-типаж предпринимателя, социально-психологическое влияние, профессиональное самоопределение, мотивация, деловая активность.

Постановка проблеми. Процес державотворення викликав кардинальні зміни в економічному та суспільному житті країни, що зумовило появу «нових» гравців на ринку праці. Мова йде про підприємців, які в неоднозначному середовищі сьогодення прагнуть створити власну справу, мають бажання не тільки пристосовуватись до нових умов, а й жити в них, проявляючи ініціативу, креативність, реалізуючи себе, свої таланти, свою унікальність у вільній діловій активності. У зв'язку із соціальною актуальністю, соціально-економічним запитом, престижністю підприємницької діяльності сьогодні підприємництво розглядається як один із ефективних шляхів підвищення економічного добробуту особи. Останнім часом підприємницька діяльність все більше набуває популярності, формується той прошарок молоді, яка обирає підприємництво за майбутню професію і прагне досягти рівня справжнього професіонала. Виникає потреба у кваліфікованих підприємницьких фахівцях, що зумовлює збільшення кількості бізнес-шкіл, спеціальних навчальних закладів, бізнес-тренінгів, де молодь розвиває необхідні компетенції, поведінкові моделі для успішного введення власної справи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних психологічних, соціологічних та економічних дослідженнях зазначено, що підприємництво – новий для України соціально-психологічний феномен, який символізує рівність шансів на досягнення бажаних цілей усіх соціальних груп [1; 2; 3; 4].

Образ підприємця в громадській думці науковці визначили два протилежних типи підприємця. Перший стереотип можна виразити фразою «бізнес – брудна справа» або «бізнесмен – людина глибоко нечесна, спекулянт, шахрай, що не має ні честі, ні совісті, заклопотаний тільки тим, як би більше награвувати, підкупити політиків». Існує і протилежний, романтичний образ підприємця: «відважний борець зі старою системою, який захищає ідеали ринкової економіки в боротьбі з могутньою бюрократією», причому такий образ поширений не менше, ніж перший [5, 54–61].

У процесі соціального сприймання виникає цілісний образ іншої людини або іншого соціального об'єкта, сформований на основі його оцінок [6, 149]. У концепції персоналізації, зокрема у висвітленні «метаіндивідуальної атрибуції» образ професіонала формується через рефлексію і визначення «себе в інших» й «інших у собі» [7, 23].

Процес соціальної перцепції підприємця охоплює такі складові: сприймання та оцінювання зовнішніх ознак, поведінки індивіда, створення уявлень про його психологічні особливості, стани; оцінювання отриманих уявлень та зіставлення зовнішніх ознак індивіда з особистісними характеристиками; розуміння та інтерпретація отриманої інформації; оцінювання партнера загалом; загальні умовиводи; прогнозування дій і вчинків партнера; створення стратегії власної поведінки. Визначено, що соціальне сприймання підприємця формується через механізми: ідентифікації, емпатії, егоцентризму, рефлексії, стереотипізації, каузальної атрибуції, ефектів соціальної перцепції [8; 9].

Визначено специфічні соціально-психологічні риси і компетенції, які необхідні для виконання певного виду діяльності, чинники та умови їхнього формування у майбутніх підприємців. Соціальна перцепція підприємця в громадській думці має такі особливості: почасти зруйновано його попереднє (радянське) негативне забарвлення, окреслено нове соціальне бачення підприємця, насамперед у контексті впливу його на конструктивні професійні домагання молоді [10, 20–25].

Вплив образу професіонала на професійне самовизначення розглядається з точки зору вчинкової моделі та знаходить відображення в наукових доробках [11; 12; 18], де соціальна перцепція професіонала постає детермінантою вчинку й самоствердження через власний учинок. Ознакою соціально-психологічного впливу вважають зміну індивідом поведінки іншої людини, її намірів, настанов, уявлень, оцінок. Найпоширеніші соціально-психологічні механізми впливу – «наслідування», «зараження», «санкціонування», «переконання» [18, 17–18].

З нашої точки зору, ми розглядаємо прояв спрощеної ділової активності або обрання підприємницької діяльності як можливої майбутньої професії, як пошук нового, нестандартного в усіх сферах діяльності людини. За такого підходу в професійному аспекті життєдіяльності молоді проявляє самостійність, активність, інтуїтивність, творчі риси та здібності, обдарованість, талановитість, а образ професіонала, як наслідок соціальної перцепції, постає як зразок для подальшого професійного самовизначення, конструювання майбутнього й усвідомлення власної суб'єктності.

Проблема сприймання підприємця молоддю набуває особливої актуальності в сучасних умовах. Водночас поза увагою дослідників залишається питання впливу образу підприємця на ділову активність молоді.

Мета статті полягає у визначенні соціально-психологічних особливостей впливу образу підприємця на ділову активність молоді.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Для дослідження використовувались наступні методи: систему уявлень молоді щодо особи підприємця вивчено за допомогою опитувальника Н. Ваонової, П. Осипова, Л. Шимрової «Вивчення образу підприємця та професійних орієнтирів молоді»; для аналізу образу підприємця в громадській думці застосовано модифікований варіант особистісного семантичного диференціалу; методи описової та математичної статистики: кореляційний аналіз, регресійний аналіз (коефіцієнт β -Бета), для систематизації та групування ознак означених об'єктів дослідження та встановлення зв'язків між ними застосовані коефіцієнти χ^2 -Пірсона, U-критерій Манна-Уїтні.

Усього в дослідженні взяли участь 322 особи (226 молоді і 96 експертів). Експертна група (96 осіб) складалася з підприємців (47 осіб) і менеджерів комерційного банку (49 осіб).

Випробувані із числа молоді були розподілені на три групи, залежно від професійного самовизначення: професійно не визначились – 119 осіб; обрали підприємницьку діяльність – 56 осіб; обрали соціально орієнтовані професії – 51 особа.

Групи обстежених не репрезентують усю генеральну сукупність, тому ми інтерпретуємо отримані результати дослідження як тенденції.

На першому етапі дослідження визначено специфічні соціально-психологічні характеристики образу підприємця, його соціально-психологічні риси у сприйманні молоддю: на когнітивному рівні (ділові компетенції, освіта й освіченість); емоційному-мотиваційному (цінності, суб'єктивна привабливість або непривабливість до образу підприємця); на поведінковому рівні (стратегії досягнення мети, особливі манери, вихованість, аксесуарні ознаки зовнішності, до цього рівня віднесений стиль життя як особливості економічного і соціально-культурного його змісту).

Наступним етапом було здійснено порівняння еталонного профілю соціально-психологічних характеристик успішного підприємця, побудованого на основі оцінок експертів, із профілями підприємця, які побудували представники трьох досліджуваних груп. Молодь, яка професійно не визначилась, у порівнянні профілів успішного підприємця виявила майже за усіма показниками статистично значущі відмінності від еталону, їй, на відміну від оцінок експертів, у сприйманні підприємця притаманне перебільшення гуманності й відкритості ($p \leq 0,01$), зниження цінності професійності, освіти і освіченості підприємця ($p \leq 0,01$). Молоді люди вважають його, у порівнянні із оцінками експертів, менш вольовим й адаптованим ($p \leq 0,01$), але суб'єктивно привабливим. Враховуючи, що цій частині молоді притаманне переважно дистантне сприймання підприємця, образ підприємця для неї виявляється дистантно-ілюзорним.

У порівнянні експертних характеристик підприємця із аналогічними оцінками учнів, які обрали соціально спрямовані професії (студенти технікуму), виявлено теж значущі відмінності від еталону майже за усіма показниками. Оцінки цих учнів, на відміну від експертних, суттєво зміщені у бік негативного полюсу. Вони сприймають підприємця більш нерішучим, пасивним, несамостійним, не здатним приймати швидкі рішення ($p \leq 0,01$). Таке бачення обумовлено переважно дистантним сприйманням підприємця і пояснює упередженість щодо нього.

Отже, на основі отриманих результатів зроблено висновок, що молоді, яка професійно не визначилась, і майбутні соціальні працівники притаманне дистантне сприймання і нереалістичний образ підприємця.

Профіль, побудований на основі оцінок підприємця молоддю, яка має досвід спрощеної ділової активності, у порівнянні із експертним, статистичних відмінностей від еталону майже не виявив. Значущі відмінності виявились лише за двома показниками: майбутні підприємці сприймають підприємця як гуманного ($p \leq 0,01$) й відкритого ($p \leq 0,05$), що свідчить про деяку ідеалізацію його образу. Визначено, що цій групі досліджуваних притаманне переважно контактне соціальне сприймання підприємця, що пояснює більшу реалістичність його образу.

Особливості образу підприємця для трьох груп обстежуваних молоді визначаються контактним – дистантним, реалістичним – нереалістичним (ілюзорним) соціальним сприйманням.

Визначено основні мотиви вибору підприємницької діяльності як власного професійного майбутнього: ознаки стилю життя підприємця (20,1%); наслідування референтних осіб-підприємців (12,9%); бажання проявити ділову активність (10,1%); альтруїстичність (9,8%); реалізація ідеї або мрії (8,5%); вплив ЗМІ (телепередач, інтерв'ю з відомими бізнесменами) – 5,6%; прояв громадянської позиції (бажання вплинути на економічну ситуацію в Україні) (7,2%).

На основі опитувальника «Образ підприємця» (для експертів), за оцінками експертної групи, було визначено загальні специфічні соціально-психологічні характеристики особистості успішного підприємця, а саме (результати наведено у середніх значеннях): мотивація досягнення (9,5), психологічна гнучкість (9,8), готовність ризикувати (7,5), позитивне мислення (6,8), стійкість соціальних зв'язків (6), домінування таких цінностей, як робота (10), гроші (9,5), свобода (9,6); виявлено значущість емоційного капіталу для підприємця (любов до справи, пристрасть, відчуття самореалізації), високого рівню освіти і освіченості, адаптивного досвіду, професіоналізму. Виявлено, що підприємництво серед молоді є одним із престижних видів діяльності.

Доведено, що у певній частині молодих людей формуються такі ідеали та еталони для наслідування, як успішність, професіоналізм, економічна незалежність, а також підвищується значущість цінностей матеріального характеру.

Застосування проєктивного твору «Образ підприємця» (для молоді) дало змогу визначити п'ять образів-типажів підприємця: «Авантюрний», «Харизматичний», «Місіонерський», «Працеголик», «Віктимний» (табл. 1).

Наведемо короткі характеристики образ-типажів підприємця. «Харизматичний» підприємець – лідер, успішний менеджер і водночас є власником або співвласником справи. На шляху досягнення успіху виявляє гнучкість і креативність, високоосвічена особа, знає, як та з ким потрібно домовитися, вміє «обійти» закони так, щоб нічого не порушити. Цей стереотипізований образ підприємця виступає героєм сучасності. Підкреслимо, що найбільш поширений такий образ серед молоді, яка професійно орієнтована на підприємницьку діяльність, ці респонденти здобувають бізнес освіту (41%).

Образ-типаж «авантюрний», цей образ підприємця у семантичному має двозначний зміст. У першому значенні це людина, яка реалізовує бажане, самостійна, живе за принципом «мета виправдовує засоби», з іншого боку – людина, яка живе та радіє за рахунок інших, витрачаючи величезні кошти, веде аморальний спосіб життя, робить усе що «заманеться». Такий образ-типаж переважно у студентів, які обрали соціально спрямовані професії (52%).

Таблиця 1

Соціальне сприймання підприємця молоддю залежно від професійного самовизначення (%)

Молодь	Авантюрний	Харизматичний	Працеголик	Місіонер	Віктимний
Має спрощений досвід ділової активності	22,13	41,08	32,15	3,57	1,78
Обирає соціально спрямовані професії	52,94	21,56	5,9	9,80	9,80
Професійно не визначилась	59,65	17,64	3,36	10,1	9,24

Образ-типаж «працеголик», домінує в уявленнях молоді (32%), яка досвід спрощеної ділової активності. На думку молоді, він працює по 12–16 годин на добу, завжди зайнятий, для нього не існує вільного часу, головне для нього – робота, а решта – на другому плані: власне здоров'я, родина, друзі, захоплення («... це не професія, це якась одержимість своєю справою...»).

Діяльність «підприємця-місіонера», якою її бачать 10% респондентів, які професійно не визначились. Має виключно просоціальний характер: по-перше, він меценат, котрий дає гроші на важливі культурні акції; по-друге, він відважний боєць за справедливість із беззаконням у державі, котрий захищає знедолених та бідних, віддає гроші у благодійні фонди, дитячі будинки, дітям, яким потрібна термінова операція; по-третє, у нього є місія життя, яку є можливість реалізувати за допомогою підприємництва. Крім того, він реалізовує свої мрії тим, що займається улюбленою справою, тому він успішна та самореалізована особистість.

Образ підприємця – «віктимний». Підприємець такого типу постійно бореться за виживання у «жорстоких законах бізнесу» або існує в умовах, коли хтось або щось постійно шкодить або заважає його діяльності (законодавство, податки, які не дають змоги розвиватися, рейдери, конкуренти, погана команда, невдалий час для власної справи та інше). Тобто можна вважати, що він має переважно екстернальну позицію, яка підкреслює домінування перешкод як таких, що визначають його тип реагування на зовнішні обставини. Цей образ-типаж майже відсутній у тих респондентів, які обирають підприємницьку діяльність за майбутню діяльність.

Дослідження показало, що зміст образу підприємця розкривається через систему уявлень особи про різні складові особистості підприємця: на когнітивному рівні (ділові компетенції, освіта й освіченість); емоційному-мотиваційному (цінності, суб'єктивна привабливість або непривабливість до образу підприємця); на поведінковому рівні (стратегії досягнення мети, особливі манери, вихованість, аксесуарні ознаки зовнішності, стиль життя, як особливості економічного і соціально-культурного його змісту).

Ознаками впливу образу-типажу підприємця на професійне самовизначення є зміна елементів професійної структури особи, що включає такі компоненти: когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий (вибір професії, начальних програм, які спрямовані на підприємницьку підготовку, відповідного закладу навчання, прояв ділової активності).

Визначено показники впливу образу підприємця на професійне самовизначення молоді. Вплив відображається на усіх рівнях професійної структури молоді, а саме на когнітивному, емоційно-мотиваційному і поведінковому. Показниками високого рівня впливу є контактний образ підприємця, відповідні знання про специфічні характеристики, особливості підприємницької діяльності, позитивне ставлення до підприємця і підприємництва, намір у майбутньому займатись цією діяльністю, прояв ділової активності, обрання і навчання у відповідному навчальному закладі. Ознаками середнього рівня впливу є дистантний образ підприємця, спрощені знання про його діяльність, прояв інтересу до підприємницької діяльності, суб'єктивно привабливе ставлення, бажання в майбутньому займатися цією діяльністю, обрання непрофільного навчального закладу. Ознаками низького рівня впливу є дистантний образ підприємця, поверхове знання про нього і його діяльність, відсутність інтересу до підприємницької діяльності, упереджене ставлення до підприємця, навчання в непрофільному навчальному закладі.

Із метою виявлення особливостей впливу образу підприємця на професійну структуру молоді було використано регресійний аналіз. Залежною змінною постали типажі образу підприємця, незалежною – об'єднані показники елементів структури професійного самовизначення молоді: контактний/дистантний образ професіонала, суб'єктивне ставлення до підприємця, мотивація у виборі професії (вибір навчального закладу, ступінь професійного самовизначення, наявність досвіду роботи у сфері підприємництва).

Виявлено, що особливості образу-типажу підприємця впливають на формування професійних настанов щодо майбутньої професійної діяльності, а саме:

– «Харизматичний» підприємець зумовлює професійну настанову «реалізація потенціалу»: контактний образ ($\beta=,301$); мотивація у виборі професії «престижність» ($\beta=,265$), рівень оплати праці ($\beta=,211$); вибір економічно спрямованих професій ($\beta=,201$); досвід спрощеної ділової активності ($\beta=,119$). Ці респонденти – представники, переважно, «другого» покоління підприємців. Образ-типаж «Харизматичний» уособлює успішну особистість, яка має лідерські риси, фінансово і соціально реалізована, має високий статус у соціумі. Серед усіх інших образів-типажів «Харизматичний» здійснює найпотужніший вплив на професійне самовизначення молоді. Цей образ зумовлює професійну настанову, яка спонукає особу розкривати «Я» через реалізацію особистісних ресурсів у діловій активності;

– образ-типаж «Авантюрний» із суб'єктивною привабливістю визначає таку професійну настанову особу, як *«легкі швидкі гроші»*: дистантний образ ($\bar{Z}=,331$); суб'єктивно привабливий образ підприємця ($\bar{Z}=,301$); досвід соціальної взаємодії ($\bar{Z}=,209$); мотивація у виборі професії «престижність» ($\bar{Z}=,201$); бажання у майбутньому займатись підприємницькою діяльністю ($\bar{Z}=,230$); професійно не визначився ($\bar{B}=,203$). Виявилось, що образ-типаж «Авантюрний» викликає різне емоційне ставлення до підприємця: частина учнів ставиться позитивно, а частина – негативно. Цей стереотип втілює професійну настанову «легкого розкішного життя», яке реалізується нечесним шляхом. Таке соціальне сприймання підприємця здійснює вплив на емоційно-мотиваційний елемент професійного самовизначення учня. У професійному виборі особа керується переважно поверхневими уявленнями про ознаки стилю життя успішної людини, а також виключно особистими потребами. Така особа зорієнтований на максимальну можливу фінансову винагороду;

– образа-типаж «Місіонер» зумовлює професійну настанову *«альтруїстичне самоствердження»*: дистантне сприймання підприємця ($\bar{Z}=,320$); позитивне ставлення до підприємця ($\bar{B}=,290$); мотивація у виборі професії «комфортність» ($\bar{B}=,290$); можливість допомагати іншим ($\bar{B}=,309$); бажання в майбутньому займатись підприємницькою діяльністю ($\bar{Z}=,256$); вибір соціально спрямованих професій ($\bar{B}=,204$); остаточно професійно не визначився ($\bar{B}=,245$). В уявленнях молоді підприємець реалізує альтруїстичний «смісл життя» через підприємницьку діяльність. У підґрунті професійної настанови «альтруїстичне самоствердження» – бажання бути прийнятим, суспільно корисним;

– «Віктимний» типаж визначає настанову *«я гірший ніж інші»*: дистантне сприймання підприємця ($\bar{Z}=,303$); негативне ставлення до підприємця ($\bar{B}=,271$); мотивація у виборі професії «комфортність» ($\bar{B}=,278$); мотивація у виборі професії «допомога іншим» ($\bar{B}=,206$); вибір соціально спрямованих професій ($\bar{B}=,249$); професійно не визначився ($\bar{Z}=,259$). Такий образ-типаж визначено як «аутсайдер». Професійна настанова визначає орієнтацію на соціальну схвалюваність, традиційність, також ця частина респондентів тяжіє до психологічного комфорту;

– образ-типаж «Працеголик» – *«потрібно працювати напружено і багато»*: контактне сприймання підприємця ($\bar{Z}=,320$); позитивне ставлення до підприємця ($\bar{B}=,309$); мотивація у виборі професії «розвиток здібностей» ($\bar{Z}=,245$); вибір економічно спрямованих професій ($\bar{B}=,201$). Такий типаж образу підприємця втілює сильну особу, яка напружено працює і завдяки праці досягає успіху в бізнесі. Образ-типаж підприємця «Працеголик» не є популярним серед молоді, але має високий ступінь впливу на вибір підприємницької діяльності молоді. Такий зміст стереотипів щодо підприємця і підприємництва зумовлює активізацію наполегливої праці, спонукає особу до активної підприємницької діяльності.

Отже, особливості соціально-психологічного впливу образу підприємця на професійне самовизначення молоді залежать від змісту, характеру уявлень, стереотипів, настанов щодо підприємця і його діяльності, що у сукупності відображає ставлення, інтерес та професійну поведінку молоді.

Висновки. Виявлено специфічні соціально-психологічні складові особистості успішного підприємця, а саме: мотивація досягнення, психологічна гнучкість, готовність ризикувати, позитивне мислення; домінування таких цінностей, як робота, гроші та свобода; високий рівень освіти і освіченості, стійкість соціальних зв'язків, адаптивний досвід, професіоналізм, а також виявлено значущість емоційного капіталу (любов до справи, пристрасть, відчуття самореалізації).

Визначено, що особливості сприймання підприємця молоддю впливають на формування їхніх професійних настанов щодо майбутньої професійної діяльності. Формування контактного й просоціального образу-типажу впливає на особливості професійної поведінки, у молоді підвищується рівень ділової активності, бажання реалізовувати інтереси, схильності, таланти у професійній діяльності, формується відповідальне ставлення до майбутньої професії, здійснюється позитивний вплив на емоційно-вольову сферу особи.

Молодь, яка обирає підприємницьку діяльність, переважно має суб'єктивно привабливе сприймання підприємця, на противагу їм молоді, яка обирає соціально спрямовані професії, має переважно упереджене ставлення до образу підприємця. Молодь, яка професійно не зорієнтована, має дистантно-ілюзорне і суб'єктивно привабливе ставлення до підприємців.

Встановлено, що характер соціально-психологічного впливу образу підприємця на прояв ділової активності молоді обумовлений специфікою образу-типажу підприємця. Виявлено п'ять найбільш поширених серед учнівської молоді образів-типажів підприємця, які зумовлюють наступні професійні настанови особи: «Харизматичний» – визначає професійну настанову «реалізація потенціалу», у виборі майбутньої професії активізує бажання самореалізації, орієнтоване на досягнення й підтримку високого соціального статусу, що зумовлено престижністю професійної діяльності. «Авантюрний» – зумовлює професійну настанову «легкі швидкі гроші», яка націлена на задоволення власних запитів, реалізацію мрій, спрямовує людину до вибору професії на максимальний, практичний вияв можливостей. «Працеголик» – актуалізує настанову «потрібно працювати напружено і багато», яка визначає діяльну і відповідальну, активну залученість до трудової діяльності. «Місіонерський» – настанова «альтруїстичне самоствердження», яка орієнтує і передбачає в професійному самовизначенні соціальне схвалення та спрямованість зусиль на вирішення соціальних проблем суспільства. «Віктимний» – «я гірший, ніж інші», настанова, яка посилює потребу в психологічному комфорті, що визначається відмовою від активної позиції і свідомої регуляції професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Розробка соціально-психологічних програм та зусилля, спрямовані на формування реалістичного образу підприємця, зумовлюють корекцію професійного самовизначення молоді.

Список використаних джерел

1. Волеваха І. Б. Психологічні чинники конкурентноздатності малого бізнесу в оцінках підприємців / І. Б. Волеваха // Вісник Чернігівського національного пед. ун-ту. – Т. 1, вип. 94; [гол. ред. М. О. Носко]. – Чернігів : ЧДПУ, 2011. – 288 с. – С. 84–88.
2. Карамушка Л. Н. Психологічна готовність підприємців до професійної діяльності як чинник розвитку підприємницьких організацій / Л. Н. Карамушка, О. В. Креденцер // Соціальна психологія. – 2010. – № 1(39). – С. 63–76.
3. Пачковський Ю. Ф. Підприємництво як предмет соціологічного дослідження (діяльнісно-поведінковий аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. соціол. наук : спец. 22.00.04 «Спец. та галуз. соціол.» / Ю. Ф. Пачковський. – К., 2004. – 32 с.
4. Мелия М. И. Формирование позитивного образа предпринимателя в общественном сознании / М. И. Мелия, М. В. Розин // Вопр. психол. – 1993. – № 1. – С. 54–61.
5. Браун Л. Імідж – шлях до успіху / Л. Браун. – СПб. ; М. ; Харків, Мн. ; СПб. : Пітер, 2000. – 187 с.
6. Фролов П. Д. Суб'єктність реципієнта як об'єкт інформаційного впливу / П. Д. Фролов // Матер. II Всеукраїнського психол. конгресу, 19–20 квітня 2010 р. – К., 2010. – Т. II. – С. 146–150.
7. Петровский В. Н. Психосемантика / В. Н. Петровский // Матер. Всерос. науч.-практ. конф. «Практический ресурс в экономике и предпринимательстве». – Ставрополь : СКСИ, 2002. – 495 с. – С. 23–31.
8. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.
9. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
10. Данчева О. В. Практична психологія в економіці та бізнесі / О. В. Данчева, Ю. М. Швалб. – К. : ЛІБРА, 1999. – 270 с.
11. Роменець В. А. Вчинок і постання канонічної психології / В. А. Роменець // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – 300 с. – С. 11–36.
12. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Volevaha I. B. Psihologichni chinniki konkurentnozdatnosti malogo biznesu v ocinkah pidprijemciv / I. B. Volevaha // Visnik Chernigiv'skogo nacional'nogo ped. un-tu. – T. 1, vip. 94; [gol.red. M. O. Nosko]. – Chernigiv : ChDPU, 2011. – 288 s. – S. 84–88.
2. Karamushka L. N. Psihologichna gotovnist' pidprijemciv do profesijnoi dijal'nosti jak chinnik rozvitku pidprijemnic'kih organizacij / L. N. Karamushka, O. V. Kredencer // Social'na psihologija. – 2010. – № 1(39). – S. 63–76.
3. Pachkovs'kij Ju. F. Pidprijemnictvo jak predmet sociologichnogo doslidzhennja (dijal'nisno-povedinkovij aspekt) : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja doktora. sociol. nauk : spec. 22.00.04 «Spec. ta galuz. sociol.» / Ju. F. Pachkovs'kij. – K., 2004. – 32 s.
4. Melija M. I. Formirovanie pozitivnogo obraza predprinimatelja v obshhestvennom soznanii / M. I. Melija, M. V. Rozin // Vopr. psihol. – 1993. – № 1. – S. 54–61.
5. Braun L. Imidzh – shljah do uspihu / L. Braun. – SPb. ; M. ; Harkiv ; Minsk ; SPb. : Piter, 2000. – 187 s.
6. Frolov P. D. Sub'jektnist' recipijenta jak ob'jekt informacijnogo vplivu / P. D. Frolov // Mater. II Vseukrajins'kogo psihol. kongresu, 19–20 kvitnja 2010 r. – K., 2010. – T. II. – S. 146–150.
7. Petrovskij V. N. Psihosemantika / V. N. Petrovskij // Mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. «Prakticheskij resurs v jekonomike i predprinimatel'stve». – Stavropol' : SKSI, 2002. – 495 s. – S. 23–31.
8. Bruner Dzh. Psihologija poznanija / Dzh. Bruner ; per. s angl. – M. : Progress, 1977. – 413 s.
9. Gornostaj P. P. Lichnost' i rol': Rolevoj podhod v social'noj psihologii lichnosti / P. P. Gornostaj. – K. : Interpress LTD, 2007. – 312 s.
10. Dancheva O. V. Praktichna psihologija v ekonomici ta biznesi / O. V. Dancheva, Ju. M. Shvalb. – K. : LIBRA, 1999. – 270 s.
11. Romenc' V. A. Vchinok i postannja kanonichnoi psihologii / V. A. Romenc' // Ljudina. Sub'jekt. Vchinok: Filosofs'ko-psihologichni studiji / za zag. red. V. O. Tatenka. – K. : Libid', 2006. – 300 s. – S. 11–36.
12. Maslou A. Motivacija i lichnost' / A. Maslou. – SPb. : Piter, 2008. – 352 s.

Zakhariash, L.P. Impact of entrepreneurs' image-type on implementation of youth's business activities. The formation of an entrepreneur's holistic image being a system of social perceptions of him/her is based on other peoples' assessments in the process of social perception. The author analyzes the content of the entrepreneur's image through high school students' perceptions of various components of the entrepreneur's personality at the cognitive (business competence, education, and intellect), emotional-motivational (values, entrepreneur's attractiveness / unattractiveness), and behavioral (goal achievement strategies, manners, appearance, and lifestyle as a reflection of an individual's economic and socio-cultural content) levels. The entrepreneur's image-type was found to affect youth's simplified business activities. The entrepreneur's image-type determines individuals' professional mindset. Thus the *charismatic* image-type is characterized by a professional mindset dubbed 'capacity realization' which in selecting a profession activates the individual's desire for self-realization as well as for achievement and maintenance of a high social status due to the profession's prestige. The *adventurous* image-type is based on a professional mindset of getting easy and fast money, satisfying one's own needs, realization of dreams, and choosing the right profession for the utmost self-realization. The *workaholic* image-type stands for a mindset to work hard meaning an active and responsible work involvement. The *missionary* image-type is characterized by a set for altruistic self-assertion that provides professional approval and of social problem solution. The *victim* image-type ('I'm the worst' attitude) is based on the set that strengthens the need for psychological comfort through the rejection of the active position and conscious regulation of professional activities.

Keywords: entrepreneur's image-type, social-psychological impact, professional self-determination, professional guidance, business activity.

Відомості про автора

Захаріяш Лілія Петрівна, кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії мас та спільнот, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, місто Київ, Україна.

Zakhariash, Liliia Petrivna, PhD, researcher, Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: info.liliya@mail.ru

ЗНАЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ КРИВДНИКОМ ВІДЧУТТЯ ПРОВИНИ У ЖЕРТВИ ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА

Бутко В.В. Значення формування кривдником відчуття провини у жертви домашнього насильства. У статті розглянуто теоретичні та практичні дослідження з теми «Образ Я, жінок, що потерпіли від насильства в сім'ї». Вивчено і проаналізовано наративи 19 жінок, які за тими чи іншими обставинами звернулися за психологічною підтримкою та було з'ясовано, що справжньою причиною звернення і виникнення заявленої проблеми є домашнє насильство. Виявлено та підтверджено адаптивну поведінку у міжособистісних стосунках з прагненням до узгодження своїх дій з думкою оточуючих, що свідчить про невпевненість в собі, прагнення пристосуватися, конформність, тенденцію до відсування своїх мрій та бажань на другий план, що свідчить про заниження власної самооцінки щодо інших та прагнення до підкорення авторитету та якнайменше самій зустрічатися зі своїм Я, оскільки не знають його і бояться наслідків.

Ключові слова: домашнє насильство, образ Я, самооцінка, самоповага, самореалізація, відчуття провини, філософія жертви, нарратив, сугестивність.

Бутко В.В. Значение формирования обидчиком чувства вины у жертвы домашнего насилия. В статье рассмотрены теоретические и практические исследования по теме «Образ Я, женщин, пострадавших от насилия в семье». Изучены и проанализированы нарративы 19 женщин, которые по тем или иным обстоятельствам обратились за психологической поддержкой и было выяснено, что настоящей причиной обращения и возникновения заявленной проблемы является домашнее насилие. Выявлено и подтверждено адаптивное поведение в межличностных отношениях со стремлением к согласованию своих действий с мнением окружающих, что свидетельствует о неуверенности в себе, стремлении приспособиться, конформности, тенденции к отнесению своих мечтаний и желаний на второй план, свидетельствует о занижении собственной самооценки относительно других и стремлении к подчинению авторитету и поменьше самой встречаться со своим Я, поскольку не знают его и боятся последствий.

Ключевые слова: домашнее насилие, образ Я, самооценка, самоуважение, самореализация, вина, философия жертвы, нарратив, суггестивность, контрсуггестивность.

Постановка проблеми. У сучасному житті, яке здавалось би змінило систему взаємовідносин у суспільстві, не зникла проблема домашнього насильства. Виходячи з даних, наведених в результаті останнього соціологічного опитування, яке проводило Міністерство соціальної політики в 2010 р. в Україні, 44% громадян особисто зазнавали насильства у сім'ї. Разом із тим, існує очевидна проблема того, що при досить великому колі можливостей для реалізації індивіду як особистості, люди не навчилися будувати свої стосунки з коханими людьми у демократичній, люблячій манері. Отже, аналізуючи дану проблему та спираючись на досвід дослідників особистостей кривдників, спробуємо відповісти на питання: по-перше, чому одна людина вибирає для себе такий шлях у житті, в якому має підпорядкувати своє Я волі чи вибору іншої людини, а, по-друге, на що спирається побудована система взаємовідносин у сім'ях, де насильство відбувається неодноразово. Вважаємо, що вирішення цих питань може створити підґрунтя для більш детального дослідження самооцінок жінок як «найціннішого джерела в розумінні образу «Я» [5, 29] та як елементу самоусвідомлення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичний аналіз показує, що ця проблема хвилює сучасних дослідників, та, на жаль, частіше за все досліджуються причини, які призводять до виникнення самої конфліктної ситуації. Цікавим виявилось дослідження емоційного інтелекту Т.В. Циганчук, оскільки демонструє певні наслідки такої мазохістської взаємодії, однак не дає відповіді на важливі питання: чому, з якої причини, що саме спонукає жінку до неприродно-довгого, незрозумілого для багатьох терпіння та чому жінки витрачають неймовірну кількість зусиль та часу на те, щоб не бачити очевидне.

Тож **метою** нашого дослідження став пошук відповіді на питання: чому, провівши певні заходи, створивши ситуацію, де жінка може побачити себе з більш вигідної сторони, тим самим підняти свою самооцінку, та... зникнути з терапевтичної програми і повернутися до звичайного для неї життя?

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Пам'ятаючи про те, що сама конфліктна ситуація ставить людину перед вибором, жінки, які перебувають у ситуації, де присутнє домашнє насильство, не хочуть розуміти, що самі дають своєму кривднику «карт бланш» на його наступний прояв емоцій чи дій. Як саме? Не реагуючи належним чином, а сприймаючи все як належне. «Більш точно цей феномен можна описати як стійку низьку самооцінку, іншими словами – сформовану персоніфікацію себе, яка значно програє порівняно з персоніфікацією значущих людей». [14, 318]. Однак людина усвідомлює перш за все такі свої якості, на які хтось чи щось звертає її увагу [5, 32]. Отже, хто і як звертає увагу жінок саме на те, що вони «не здатні до самостійного прийняття рішень, не здатні про себе подбати, не можуть бути гарними дружинами і взагалі нічого їм не можна довірити, бо однак зіпсують?». Досить риторичні питання. Такими докорами кривдник починає викликати у своєї жертви відчуття провини. «Відчуття провини довело свою здібність бути найефективнішим засобом до формування та укріплення залежності, а в цьому саме і є одна з соціальних функцій авторитарної етики впродовж всієї історії» [13, 150]. Відомо, що значущі для нас люди можуть підняти нашу самооцінку і дати нам відчуття себе потрібними і бажаними, а можуть і знищити одним своїм словом. Пояснення такого сприйняття ми також знаходимо у теорії дзеркального відображення Я Чарльза Хортон Кулі, згідно з якою, формування образу Я залежить від оцінки значущої людини, за умови втрати довіри до себе. Свого часу дослідники поведінки осіб, які вчинили насильство в сім'ї, ставили питання: «Чому одна людина не бажає розвитку іншої?»; «Чому колись люблячий чоловік поступово займає позицію агресора у своїй власній сім'ї?». Розглянувши психологічні особливості поведінки домашніх кривдників, дослідниками

було визнано наявність у кривдників комплексу неповноцінності. Ще Альфред Адлер вважав, що кривдники невпевнені в собі, боязкі, сором'язливі люди, які:

- знаходяться під владою забобонів;
- мають неповноцінність якогось органу;
- мали занадто велику батьківську опіку, яка не дозволяла їм у дитячому віці самостійно приймати рішення;

- не мали батьківської уваги;
- було багато негативної батьківської уваги, схильні маскувати свій комплекс неповноцінності агресивною поведінкою або зловживанням алкоголем.

Сучасними дослідниками також підтверджено, що спонукаючим фактором для кривдників у прояві справжнього ставлення до життя та своїх близьких у повсякденні частіше за все являється зловживання алкоголем або наркотичними речовинами. Вони мають «чарівну» дію на мозок людини. Такі речовини, потрапляючи у кров, пошкоджують тонкий захисний шар еритроцитів, що порушує їх слабкий негативний заряд і призводить до злипання еритроцитів, які закупорюють мікрокапіляри у мозку, позбавляючи нейрони харчування і кисню – виникає гіпоксія. Через 7–9 хвилин вона викликає відчуття короткотривалої ейфорії, яка в свою чергу і спричиняє поштовх до дії, відкриваючи захисні бар'єри психіки. Народна мудрість вже давно зазначила: що у тверезого на думці, те у п'яного на язиці. Але чи не занадто близькі характеристики кривдників та їх жертв? Чи лише одна система координат: жертва – кривдник існує в сім'ях, де присутнє домашнє насильство? Г. Саллівен приходить до розуміння особистості через визначальне значення оцінок та суджень значущих для індивіду оточуючих, під впливом яких проходить персоніфікація особистості. На основі його теорії, а також на розумінні, що особистість проявляється в поведінці у процесі взаємодії з оточуючими, Т. Лірі, Г. Лефоржем, Р. Сазеком у 1954 р. [2, 263] був розроблений особистісний опитувальник «Інтерперсійний діагноз». Згідно з ключем визначаються первинні оцінки за 16-ма характеристиками, які формують 8 октантів, що у свою чергу відображають такі варіанти міжособистісних відносин: домінування-підпорядкованість; агресивність-дружність; егоїстичність-залежність; підозрілість-альтруїстичність. Схема заснована на допущенні, що чим ближчі результати опитаного до центру, тим сильніше виявляється залежність 2-х змінних. Відстані отриманих показників вказує на адаптивність чи екстремальність інтерперсійної поведінки. Якісний аналіз отриманих даних опитаних 19 жінок, потерпілих від насильства в сім'ї, вказує на:

- покірність, схильність до самоприниження, слабку волю, схильність поступатися всім і в усьому, завжди ставити себе на останнє місце і схильність самих себе засуджувати, пасивність, прагнення знайти опору в комусь іншому;

- завелику підозрілість, схильність до сумнівів в усьому, образливість, відчуженість щодо «ворожого і злого світу»;

- безпомічність, боязливість, слухняність; не вміє проявити супротив, щиро вважає, що всі інші завжди праві;

- схильність до компромісу у співпраці та розв'язанні проблем, гнучкість; прагнення бути у згоді з думкою оточуючих.

Саме октанта підпорядкування та авторитарність демонструє адаптивну поведінку цих жінок у їх міжособистісних відносинах. Решта вказує на одну важливу загальну рису: прагнення до згоди з думкою оточуючих шляхом ставлення себе на останнє місце і пошуку компромісу, що практично вказує на конформність. Знову звертаємо вашу увагу на відсування власного Я на другий план, що веде до відчуття втрати власного Я.

Вивчаючи наративи, можемо сказати, що багатьох жінок цієї категорії характеризує поступливість, тому що: «близькі мусять розуміти один одного, хто його зрозуміє, як не я», демонструють передбачливу запопадливість щодо бажань і забаганок чоловіка, яка сформувалась внаслідок уникання невдач і бажання «хоч би не кричав». Саме така адаптивна поведінка допомагає їй психіці сприймати кожен скандал не як неочікуваність, яка вимагає від психіки негайного перегляду власної картини світу, власного сприйняття оточуючого, а як когнітивний дисонанс, який треба лише пояснити для себе особливостями характеру, темпераменту та спадковості чоловіка. В такій адаптивній поведінці присутня велика небезпека – відсування власних прагнень та бажань на другорядний план. Е. Фромм так описав механізм підміни совісті на звичайний страх: «Поведінка просто відповідає вимогам моменту, регулюється страхом покарання і надією на винагороду, завжди залежить від величини даних авторитетів, від їх обізнаності та від їх надуманої чи реальної можливості карати та винагороджувати. Досить часто переживання, яке люди сприймають за відчуття провини, породжене їх совістю, фактично є не чим іншим, як страхом перед таким авторитетом. Закони і санкції зовнішнього авторитету стають ніби частиною людського Я і замість відчуття відповідальності перед чимось зовнішнім цьому Я, людина відчуває відповідальність перед чимось всередині себе самого: перед своєю совістю. Совість являє собою більш ефективний регулятор поведінки, ніж страх перед зовнішнім авторитетом тому, що в змозі ухилитися від останнього» [13, 146]. Важливим аспектом такої совісті є те, що вона регулюється не ціннісними судженнями особистості, а виключно зовнішнім авторитетом.

Проаналізувавши наративи 19 жінок, потерпілих від різних видів насильства в їх сім'ях, можна виділити таке ключове слово: він; такий лозунг: він – моя сім'я, я мушу, а на доданок сльози; такий слоган: хто його зрозуміє, як не я..; та таку ідеологему: колись він зрозуміє.. ну, що ще я можу зробити?! Варто звернути увагу на те, що жінки про себе практично не говорять, окрім тих моментів, де вони описують, як саме вони догоджають чоловікові. Це підтверджує попередні допущення про втрату інтересу до власного Я.

Неймовірний факт: жінки бачать справжнє ставлення до себе і при цьому прагнуть його виправдати! Дивлячись на таку позицію жінки, яка може поламані, після такого спалаху саморозкриття чоловіка, ребра

«лікувати» фіналгоном, здається, що її інстинкт самозбереження зник. Отже, важливішим від питання: «чому відбувається насильство однієї людини над іншою», є питання: «яка нужда приховувати від себе правду?» Захисні механізми психіки, які виконують роль її самозбереження, стають непомітними на фізичному рівні, але все ж вони виконують свою роль. Ленор Уокер зазначила, що якщо жінка зазнала одного з видів насильства двічі або більше, то вона починає замикатися в собі, прагне про це не говорити. Болюче питання: «Чому це відбувається саме зі мною?», породжує питання: «Можливо зі мною щось не так?» Ця підозра мала б наслідок у певних діях: розібратися, що саме не так, і змінити це. Однак за весь час існування людства люди боялися змін чи не найбільш за все. Зміни несуть з собою тривогу за невідоме майбутнє. Тривога – сигнал організму до дії. І психіка починає шукати вихід. Постає питання, над яким так старанно попрацював кривдник: що ти можеш? Знову звертаємося до наративів. Відповідь, яка, зазвичай, вимовляється з надрином у голосі, сльозами, з докором сумління та відчуттям власного розчарування: «Та що я можу?!». Глуха стіна і біль розчарувань. Замість щось змінювати – легше приховати, і починається витрачання неймовірної кількості сил на те, щоб не бачити правди. «Позбавлення незнання – одне з найбільш страшних позбавлень. Якщо людину позбавити будинку – у неї є шанс придбати будинок. Але якщо позбавити незнання – то це назавжди» [11, 110]. Висновок: «Краще нехай всі думають, що у мене все гаразд; Бог терпів і нам велів; я зможу»...

Повертаючись до питання: чому одна людина відмовляється від власного Я, роблячи себе залежною від волі та вибору іншої, варто його поглибити: що ж відбувається, коли жертва надає перевагу у відносинах залежності власної думки і дії від волі свого чоловіка: податливість, пристосування чи маніпуляція для досягнення власних інтересів завдяки виникненню відчуття провини у кривдника? В дитячому віці, коли і справді немає вибору, і дитина смутно усвідомлює свою підпорядкованість і поразку перед батьками, вона мусить виробити якесь ставлення до ситуації. «Вона не може відчувати переживання, які призводять до відчаю і завдають болю. Раціоналізація в даному випадку, в принципі, та сама, що і в індійського недоторканого або християнського страждальця. Його поразка і слабкість пояснюється покаранням за гріхи» [13, 151]. «Винувата совість стає основою для чистої совісті» [13, 146]. Очищення совісті досягається шляхом постійного самовдосконалення у догоджанні своєму кривднику. Тож чому одна людина відмовляється від власного Я, роблячи себе залежною від волі та вибору іншої людини? Вона не відмовляється, вона лише відпрацьовує своє гріхи. «Тривога за невідворотні гріхи перед авторитетом і потреба в їх прощенні породжує нескінченний ланцюг гріхів, відчуття провини, потреби у відпущенні гріхів, яка тримає людину у кабалі, а подяка за прощення сильніше від критичності щодо вимог авторитету» [13, 150]. Розглядаючи це питання, варто його поглибити: що ж відбувається насправді, коли жертва надає перевагу у відносинах залежності: податливість, пристосування чи маніпуляція для досягнення власних інтересів завдяки виникненню відчуття провини у кривдника?

У попередній статті проводився аналіз відносин батьків та дітей до п'яти років, саме під час формування Я-концепції, де робився наголос на залежності існування дитини від її батьків. При виборі такої форми виховання батьками, де пригнічується виток внутрішньої активності дитини, обмежується або навіть унеможливується право вибору і подальший розвиток особистості. Така концепція «виховання» створює психологічно обмежених людей. Безкінечна безпомічність, мертва Я-концепція, абсолютні раби – ось найжахливіші наслідки недбалого підходу до виховання. Нам вдалося дослідити малюнки більшості дітей з таких сімей, з якими вдалося попрацювати. Наводимо як приклад малюнок «Неіснуючої тварини» хлопця 10-ти років:



Рис. 1. Малюнок «Неіснуючої тварини» хлопця 10-ти років

Страхітливе створіння, з багатьма клешнями готується до бою з такими ж створіннями, які вилазять з-під землі. Його батьки одружені 16 років. Упродовж всього (!) подружнього життя в сім'ї присутнє економічне (спочатку з боку тата щодо мами, яка на той момент займалася сім'єю та першою дитиною, а потім навпаки) насилля. Та сторона, яка в певний період часу знаходилася у більш вигідному становищі, спричиняла психологічний тиск стосовно іншої. Зовнішньо ця сім'я виглядає абсолютно благополучно. Алкогольної залежності в батьків немає і ніколи не було, але присутня ігрова (комп'ютерна) залежність в одного з батьків, спричинена прагненням відгородитися від реальності, вона і не визнається. Хлопець має гарні оцінки, але досить нестійку увагу, завдяки якій іноді «проскакують» і неочікувано низькі; занижену самооцінку, невпевненість в собі і тривожність. Взаємини цих батьків одне з одним і зі своїми дітьми (що досить чітко відображено в малюнку), рухаються, на жаль, по одній системі координат, хоча всі нагородовані, одягнені, діти мають цікаві і досить дорогі іграшки, а постійний конфлікт між батьками, дорікання і крики роблять свою справу.

У разі тривалого домашнього насильства спостерігається пригнічення внутрішньої психологічної активності особистості, яка в майбутньому надає перевагу зовнішньому контролю. В цьому випадку людина не відмовляється від власного Я, вона його просто не знає, не відчуває завдяки повній або досить великій недовірі до себе. Через недовіру до себе людина не шукає виходу з ситуації, яка насправді не задовольняє її, лише намагається змиритися зі своєю долею, часто знаходячи виправдання у надприродному. Тоді як її близькі лише підтверджують безвихідність ситуації: «Це твій чоловік (батько, брат)! – так, він такий, у нього складний характер, але ж він твій! – ти мусиш його терпіти і приймати: такий вже він є...» Отже, в цьому випадку використовується прийом «рольового примушення». В.К. Тарасов зазначав, що рольове примушення – це другий за ефективністю засіб впливу на чужу поведінку після оперування чужою картиною світу. «Розуміння рольового розподілу між партнерами, чистий і точний перехід від ролі до ролі – основа успіху в управлінській боротьбі» [11, 188]. Жінки, які з дитинства зазнали насильства в сім'ї, практично підтверджують це при використанні методу вільного самоопису. Відповідаючи на питання: «Хто я?», говорять, називаючи лише їхні соціальні ролі: дружина, мама іноді називали свою професію і більше нічого – жінки бачать і сприймають себе у дуже звуженому просторі. «Люди зі стійко низькою самооцінкою можуть мінімізувати тривогу завдяки різним способам маскуванню і соціальної ізоляції, можуть каналізувати тривогу і диз'юнктивні прагнення, присутні в інтерперсійних взаємовідносинах, за допомогою експлуататорських установок і заміщення процесів, або ж можуть проявляти їх в рамках дисоціативних процесів» [14, 318]. Та варто пам'ятати, що рівень самоповаги більш стійкий, порівняно з рівнем частих самооцінок.

Процес реальної взаємодії особистості з іншими людьми здатен похитнути таку ідеалістичну довіру до власного чоловіка, і він це відчуває, саме тому досить швидко окреслює кордони спілкування з іншими людьми. Створює практично ідеальні умови для росту сугестивності. Варто звернутися до поняття «контрсугестивності», яке обумовлене характерологічними, віковими особливостями та життєвим досвідом і базується на загальній критичності особистості щодо зовнішніх впливів. «Чим багатша структура життєдіяльності індивіду, чим ширше коло його соціальних приналежностей, тим більш складним і диференційованим буде його самосвідомість» [5, 44]. Вивчення поведінки осіб, які скоїли домашнє насильство, показує, що вони, ізолюючи свою жертву від друзів, родичів, роботи, постійно звертають увагу дружин лише на конкретні їхні якості (переходить «на особистість»), звужуючи її Я і тим самим занижуючи її самооцінку. «Змусивши опонента до звуження власної картини світу і змусивши його розглядати деталі, ми зможемо перехопити ініціативу» [11, 70]. Ініціатива належить чоловікові в такій сім'ї завдяки звуженню картини світу жінки, невідворотності негативних переживань внаслідок «недбального» ставлення до його вимог, розвитку залежності думки жінки від думки чоловіка, тим самим виключивши її з процесу прийняття важливих рішень і спричинивши заниження самооцінки жінки шляхом розвитку недовіри до себе і, як наслідок, неспроможності діяти самостійно, без допомоги. Існують практичні підтвердження, що коли така жінка зустрічає відповідального і чесного чоловіка, який не має комплексу неповноцінності, вона думає, що знайшовши щастя в сімейному житті, вона віднаходить своє власне щастя. Втративши такого чоловіка, наприклад внаслідок нещасного випадку, жінка відчуває втрату себе. Розвиток особистості не можливо зупинити зовсім, можна приспати способом соціальної деривації, але й в цій групі розвиток особистості лише обмежений. Жертва продовжує пізнавати та відкривати себе, але як дуже негативний образ: нездари та дурепи. Той набір компонентів: уявлення про свої психічні та моральні якості, своє тіло, свої здібності, їх зміст та значимість – варіюються залежно від умов, створених кривдником, лише у негативний бік. Її самооцінка дуже занижується, а рівень прагнень звужується до виконання конкретно вказаних цілей та дій, наприклад: подавати чоловікові вечерю саме так, як він бажає. Таким чином, соціальна природа Я пригнічує біологічну природу Я, усвідомлення якого йде «зсередини», завдяки розвитку органічного самоусвідомлення. Ще І.М. Сеченов говорив про самовідчуття, з яких виходять дії. Людина, яка починає втрачати довіру до самої себе, частіше звертається до оцінок оточуючими: «А Галя каже, що я смачний борщ варю!», на що одразу отримує відповідь: «Твоя Галя сама нічого робити не вміє, от так і каже! І взагалі, це просто жіноча солідарність!» І. С. Кон говорив, що самооцінка – це вибір майбутнього. Отже, занижена самооцінка жінки – це неможливість думати про майбутнє. Цікавим в даному виді взаємовідносин є те, що в такій сім'ї постійно присутні конфлікти. Сам по собі конфлікт – це ситуація, яка ставить людину перед вибором невідомого Майбутнього або повторення Минулого. Завдяки штучно створеній і майстерно підтримуваній низькій самооцінці жертви вибір Майбутнього практично не здійснюється. Чоловік штучно створює умови формування невротичного стану у своєї жінки, де

роль «значущої людини» може відігравати лише він, її чоловік. Завдяки виказуванню певної поблажливості до «аж такої» дружини, у жертви створюється додаткове враження, що чоловік її любить і піклується про неї. Просто іноді він не витримує її таку непуцящу.

Висновки. Залежність, часто невротична, від думки інших, а в даному випадку від чоловіка як значущої людини значно зміцнює відчуття провини жертви, відчуття власної неспроможності, спричиняє виключеність з процесу прийняття відповідальних рішень, які виникли внаслідок тривалого сугестивного процесу. Усе це поглиблює прагнення жінок до душевного спокою і змушує їх до постійного вдосконалення своїх навичок на дуже вузькому соціальному проміжку взаємодії з оточуючим світом, тим самим унеможлиблює виникнення здорового прагнення до самостійного пошуку компромісних рішень, залишаючи в арсеналі власних реакцій лише протест. За Фрейдом, це єдина природна реакція на пошук виходу енергетичного потенціалу людини, яка не може знайти іншого виходу для вивільнення душевної енергії та її реалізації. Однак такі бунти, де жертва прагне перехопити ініціативу, частіше призводять лише до поглиблення відчуття провини, оскільки жертва не має когнітивного потенціалу для досягнення потрібного їй результату, і вона сама починає корити себе за те, що завдяки їй стійкий мир похитнувся, і тоді вона стає вдячною чоловікові, коли той її прощає. Так породжується особистісна та соціологічна пасивність. В той час, як державні психологічні центри надають юридично-інформаційні послуги та індивідуальну психологічну допомогу, направлену на пошуки альтернативного шляху розвитку власного життя, більшість жінок про це не знають і не прагнуть шукати шляхи подолання ситуації, що склалася. Усе це тому, що вони не усвідомлюють її як загрозову. В той час як власні діти змушені відчувати безвихідь і засвоювати ролі і життєву філософію жертви, рухаючись у тій самій системі координат, що і їхні батьки. Пам'ятаючи про те, що кожен клієнт – індивідуальність, кожна життєва ситуація – неповторна, а вищеперераховане ускладнює процес саморозкриття цих жінок, вважаємо за доцільне допомогти клієнту виявити, хоча б частково, приховану провину і допомогти розвінчати цей міф.

Перспективи подальших досліджень полягають у тому, щоб запропонувати шляхи підвищення рівня самоповаги жінок, які опинилися в складній для них ситуації постійного домашнього насильства через велику залежність від власного чоловіка.

Тому дуже важливий пошук таких шляхів в терапії, які б допомогли саморозкриттю жінок.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / А. Адлер // Очерки по индивидуальной психологии / [пер. с нем.]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 220 с. – (Классики психологии).
2. Ахмедов Т. Н. Гипноз. Новейший справочник / Т. Н. Ахмедов. – М. : Эксмо, 2005. – 608 с.
3. Большая энциклопедия психологических тестов / [автор-сост. А. Каррелин]. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
4. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 2 / А. Л. Венгер. – М. : Генезис, 2007. – 128 с.
5. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
6. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
7. Кочунас Р. Психологическое консультирование и групповая терапия. – [6-е изд.] / Р. Кочунас. – М. : Академический проект ; Трикта, 2008. – 464 с. – (Серия «Gaudeamus»).
8. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с. – (Справочник практического психолога).
9. Методичний посібник для фахівців, які впроваджують корекційні програми для осіб, які вчинили насильство в сім'ї / [укл.: Мустафаєв Г. М., Довгаль І. І.]. – К., 2011. – 192 с.
10. Проблема насильства в українських сім'ях. Соціологічне опитування / за ред. Павлиш С.О. – К. ; Запоріжжя : Друкарський світ, 2010. – 52 с.
11. Тарасов В. К. Искусство управленческой борьбы. Технологии перехвата и удержания управления / В. К. Тарасов. – М. : Добрая книга, 2003. – 480 с.
12. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений / [сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский] / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
13. Фромм Э. Человек для себя / [пер. с англ. и послесл. Л. Ф. Чернышевой] / Э. Фромм. – Мн. : Коллегиум, 1992. – 253 с.
14. Harry, Stack Sullivan. The interpersonal theory of psychiatry / Stack Sullivan Harry. – W.W. Norton & Company, Inc. 1953.
15. Циганчук Т. В. Причины та наслідки насильства над жінкою в сім'ї / Т. В. Циганчук, Д. Д. Лях // Науково-практичний освітньо-методичний журнал // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – №3. – С. 64.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Adler A. Ocherki po individual'noj psihologii / A. Adler // Ocherki po individual'noj psihologii / per. s nem. – М. : Kogito-Centr, 2002. – 220 s. (Klassiki psihologii)
2. Ahmedov T. N. Gipnoz. Novejshij spravochnik / T. N. Ahmedov. – М. : Izd.-vo Jeksmo, 2005. – 608 s.
3. Bol'shaja jenciklopedija psihologicheskikh testov / [avtor-sostavitel' A. Karrelin]. – М. : Jeksmo, 2007. – 416 s.
4. Venger A. L. Psihologicheskoe konsul'tirovanie i diagnostika. Prakticheskoe rukovodstvo. Chast' 2 / A. L. Venger. – М. : Genezis, 2007. – 128 s.
5. Kon I. S. Otkrytie «Ja» / I. S. Kon. – М. : Politizdat, 1978. – 367 s.
6. Kon I. S. V poiskah sebja: Lichnost' i ee samosoznanie / I. S. Kon. – М. : Politizdat, 1984. – 335 s.
7. Kochunas R. Psihologicheskoe konsul'tirovanie i gruppovaja terapija. – [6-e izd.] / R. Kochunas. – М. : Akademicheskij Proekt ; Triкта, 2008. – 464 s. – (Serija «Gaudeamus»).

8. Malkina-Pyh I. G. Jekstremal'nye situacii / I. G. Malkina-Pyh. – M. : Izd-vo Jeksmo, 2005. – 960 s. – (Spravochnik prakticheskogo psihologa).
9. Metodichnij posibnik dlja fahivciv, jaki vprovadzhujuť korekційni programi dlja osib, jaki vchinili nasil'stvo v sim'ji / [ukladachi: Mustafajev G.M., Dovgal' I. I.]. – K., 2011. – 192 s.
10. Problema nasil'stva v ukraїns'kih sim'jah. Sociologichne opituvannja / za red. Pavlish S. O. – K. ; Zaporizhzhja : Drukars'kij svit, 2010. – 52 s.
11. Tarasov V. K. Iskusstvo upravlencheskoj bor'by. Tehnologii perehvata i uderzhanija upravljenja / V. K. Tarasov. – M. : Dobraja kniga, 2003. – 480 s.
12. Frejd Z. Psihologija bessoznatelnogo : sb. proizvedenij / [sost., nauch. red., avt. vstup. st. M. G. Jaroshevskij] / Z. Frejd. – M. : Prosveshhenie, 1990. – 448 s.
13. Fromm Je. Chelovek dlja sebja / [per. s angl. i poslesl. L. F. Chernyshevoj] / Je. Fromm. – Mn. : Kollegium, 1992. – 253 s.
14. Harry Stack Sullivan. The interpersonal theory of psychiatry / Stack Sullivan. – W. W. Norton & Company, Inc. 1953.
15. Ciganchuk T. V. Prichini ta naslidki nasil'stva nad zhinkoju v sim'ji / T. V. Ciganchuk, D.D. Ljah // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2014. – № 3. – С. 64.

Butko, V.V. Importance of offenders' formation of feeling of guilt in domestic violence victims. The article deals with self-concept of women-victims of domestic violence. The author analyzes the stories of 19 women who came for psychological help and makes a conclusion that their problems stemmed from at least one of the four types of domestic violence. The analysis of the results of a survey done on 19 women who suffered from domestic violence using *T. Leary's Interpersonal Behavior Circle* as well as the pictures of *Inexistent Animal* (A.L. Venger's technique) and their verbal descriptions done by the women's 16 children allowed the author to conclude that in building the relationships with children their parents used the same tactics as in building the relationships with each other. Women-victims of domestic violence were shown to behave adaptively in interpersonal relationships and to coordinate their actions with other peoples' opinion. They also lacked self-confidence, conformed to other people, tended to play down their dreams and desires, had low self-esteem, obeyed the authorities, as well as avoided self-analysis and self-criticism.

Keywords: domestic violence, self-concept, self-esteem, self-respect, self-realization, guilt, victim's behavior, narrative, suggestibility.

Відомості про автора

Бутко Вікторія Володимирівна, аспірант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Butko, Viktoriia Volodymyrivna, postgraduate student, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: vk_luriya@ukr.net

УДК 159.925

Zaporozhets T.O.

EMOTIONAL INTELLIGENCE, SITUATION AWARENESS AND SITUATIONAL PSYCHOLOGICAL READINESS IN AIR TRAFFIC CONTROLLERS

Запорожець Т.О. Емоційний інтелект, ситуаційна обізнаність та ситуативна психологічна готовність фахівців управління повітряним рухом. У статті розглянуто роль емоційного інтелекту як основної детермінанти у формуванні ситуаційної обізнаності та ситуативної психологічної готовності фахівців управління повітряним рухом (УПР). Представлена загальна характеристика специфіки професійної діяльності фахівців УПР. Проаналізовано психологічний зміст професійних обов'язків фахівців УПР. Представлені роль психологічної готовності і ситуативної психологічної готовності у професійній діяльності фахівців та підходи до їх визначення. Визначено поняття ситуативної обізнаності та її взаємозв'язок з ситуативною психологічною готовністю. Представлено поняття емоційного інтелекту та підходи до його визначення. Охарактеризовані основні моделі емоційного інтелекту.

Ключові слова: емоційний інтелект, психологічна готовність, ситуативна психологічна готовність, ситуативна обізнаність, управління повітряним рухом, фахівці управління повітряним рухом.

Запорожец Т.А. Эмоциональный интеллект, ситуационная осведомленность и ситуативная психологическая готовность специалистов управления воздушным движением. В статье рассмотрена роль эмоционального интеллекта как основной детерминанты в формировании ситуационной осведомленности и ситуативной психологической готовности специалистов управления воздушным движением (УВД). Представлена общая характеристика специфики профессиональной деятельности специалистов УВД. Проанализировано психологическое содержание профессиональных обязанностей специалистов УВД. Представлены роль психологической готовности и ситуативной психологической готовности в профессиональной деятельности специалистов и подходы к их определению. Определены понятие ситуативной осведомленности и ее взаимосвязь с ситуативной психологической готовностью. Представлено понятие эмоционального интеллекта и подходы к его определению. Охарактеризованы основные модели эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологическая готовность, ситуативная психологическая готовность, ситуационная осведомленность, управление воздушным движением, специалисты управления воздушным движением.

The problem definition. The rapid development and extension of air transportation system for the last 20 years have resulted in the importance of improvement and maintenance of aviation safety. Any type of aviation accidents can have a huge impact on ecological, social and economical spheres, which can lead not only to significant financial costs, such as administrative and medical expenses, time inputs with the involvement of a wide range of specialists to investigate the specific case, but also can cause injuries of human beings and fatal outcomes.

To meet the growing demand, air traffic services massively depend on the ability of air traffic specialists to interact with the new systems. As a result, most of the interventions are designed to promote the development of more useful and reliable equipment in order to diminish the level of errors and maintain safety. Even though the whole air transportation system is based on the complex interaction of air traffic, airspace and air traffic controller's activities, the role of the human operator has not always been considered when systems were developed or procedures were changed. According to the latest ICAO reports, at least 80-85% of aviation accidents were caused by the human factors. Only after some significant research was done on the impact of the workload and cognitive characteristics on the efficiency of air traffic controller's job and air traffic in general, we've started to advance our understanding on the influence of human factors. Considering that the in-flight safety is determined by the level of functioning of both work structures and aviation human-technological systems, each of its elements (air traffic controllers, pilots, aircraft, computers etc) relates with each other and they work together to enhance system safety, productivity and efficiency. Air traffic controllers serve as a key component in this complex interaction, whose mental workload frequently brings to changes in performance, well-being and health of specialists. In this paper we touch upon factors which could enable the effective maintenance of reliability of air traffic controllers for the further improvement of air transportation system's safety.

The analysis of recent research and publications. In general, the role of human factor in air traffic controllers was regarded by several scholars such as M.S. Smolensky, E.S. Stein, F.T. Durso etc., who underlined the importance of investigation of psychological determinants which influence the job performance. The individual differences in performance were put as a key component by A.J. Tattersall, T.H. Monk, R.S. Lazarus, who basically presented the first ideas on the psychological readiness of the air traffic controllers as a predisposition to work in a risky environment.

Correspondingly, **the main goal of this paper** is to highlight the role of emotional intelligence in determination of situation awareness and situational psychological readiness in air traffic controllers.

Discussion of the main results of investigation. It's been a constant question for a consideration whether there are differences between individuals in the way they perform tasks and whether these differences can affect the accuracy and efficiency of air traffic controllers (further – ATC) job. However, the individual differences, especially mental processing, decision making skills and psychoemotional characteristics of ATC are one of the most important determinants of their ability to deal effectively with the task demands of their environment. Air traffic controller's environment is filled with an overabundance of physical and symbolic information presented in visual, tactile and auditory form or modality. The research conducted on the job analysis of en-route controllers by Ammerman, Bergen, Davies, Hostetler, Inman and Jones [4] showed that there's six main activities such as situation monitoring, resolving aircraft conflicts, managing air traffic sequences, routing or planning flights, assessing weather impact, managing sector/position resources, which also involve 46 sub-activities and 348 distinct tasks [6]. Another important feature of ATC job is communication and coordination between the ATC specialists and the other crew members as one of the requirements for successful ATC performance. There is a body of research to suggest that errors in communication and coordination can be presented as the causal factors in ATC failures [16].

As a result, ATC are expected to make decisions and solve problems in a changeable environment within a short period of time following the operational standards and expecting no errors to be occurred. The job of ATC requires not only the appropriate skills, professional knowledge and experience from its specialists, but also the specific personality variables and individual factors, which enable them to form the psychological readiness to perform efficiently in a high risk and safety sensitive environment that may prove to be a daunting challenge.

The phenomenon of psychological readiness has been researched by several scientists. Psychological readiness can be defined as an integral dynamic state, which facilitates the internal disposition to the effective job performance and mobilization of inner resources. According to the studies that been made, there are two approaches to define psychological readiness: functional and individual. The functional approach is based on the assumption that readiness is a certain mental state of a human, which appears to be either short-term or long-term. It can be generally characterized as the ability of a human to mobilize the mental and physical resources. The individual approach considers psychological readiness as a manifestation of the willingness of a human to express his/her personal traits, which can be explained by the natural predisposition of a human to perform effectively [1].

The state of readiness is influenced by the specific conditions in which the professional activity takes place. Dyachenko and Kandybovych distinguish long-term and situational forms of psychological readiness. In general, the long-term readiness includes: a positive attitude towards the profession and professional activities, adequate professional traits which correspond to job requirements, temperament, motivation; professionally important features of perception, attention, emotional and volitional and mental processes; knowledge and skills that are required for certain activities. Situational readiness is constructed by such factors as: an understanding of a specialist task, awareness of personal responsibility for his/her decision, the desire to succeed and develop a clear plan of action. Thus, situational readiness depends on long-term readiness and determines its performance [2].

Situational psychological readiness – is a dynamic state of personality, characterized by internal disposition on certain activities and behaviors through the mobilization of inner resources for its coherent, purposeful implementation.

Considering that air traffic controllers must maintain up-to-date assessments of the rapidly changing location of each aircraft (in three-dimensional space) and their projected future locations relative to each other, along with other pertinent aircraft locations (destination, fuel, communications, etc.) situational psychological readiness serves as a preconditioned state of the air traffic controllers to perform in the demanding ATC environment.

To sum up, the role of situational psychological readiness in ATC can be defined using the following features:

1. Emotional disposition to work;
2. Identifying and understanding the action plan in accordance with the goals and objectives of the turn-based programming;
3. The ability to control your own emotional state;
4. Ability to understand and separate the elements of ATC situation; keep the track of its current position and make predictions about future development;
5. Mobilization of inner resources to perform effectively.

As it was assumed, situational psychological readiness enables ATC to perform effectively by accurately sorting out and projecting the path of the constantly changing number of aircraft to maintain the level of minimum separation and safe, efficient landing and takeoff operations. In order to maintain the up-to-date assessments of the “picture”, ATC are called on to mobilize inner resources to have complete and accurate situation awareness (SA), which is commonly defined as the perception of the elements in the environment within a volume of time and space, the comparison of their meaning and the projection of their status in the near future [7]. The research conducted by Kinney on operation errors in ATC shows that in nearly 91-95% of the cases, the errors occurred because of the influence of such factors like attention, judgment and communications, which are closely related with SA, as its main phases, such as perception of the elements in the environment, comprehension of the current situation and projection of the future status serve as a predisposition to effective decision making and performance [9]. SA is usually described as a characteristic of ATC in a particular environment, which is unstable and changeable and typically affected by the actions and decisions of ATC that brings up another important and specific feature of SA such as projection and orientation on future events. SA should be distinguished from the other cognitive constructs such as understanding or perception, but both mental operations are included in it.

Overall, it can be assumed that poor SA can be clearly seen in the evidence of the occurred operational errors in ATC. Thus, good SA is a crucial condition of efficient ATC performance and finding the ways to maintain a high level SA in controllers is a fundamental goal to enhance the system safety [7].

Some researchers associate SA with situational psychological readiness as both of these phenomena determine the inclusion of ATC into a working environment. We offer to distinguish situational readiness and SA by highlighting that the latter is based on a cognitive mechanism of assimilation of relevant information (e.g., aircraft locations, altitudes, destination, etc) while situational readiness includes emotional regulation of a specialist in accordance with the current ATC situation and predetermines the inclusion on physical and emotional levels [10]. However, we suggest that situational psychological readiness is a precondition and one of the main factors that influence good and accurate SA, which brings up the main question of what individual factors affect the formation of situational psychological readiness as well as SA and how they can be possibly manipulated/trained in order to improve personnel selection and task and job design and training.

The key point in the formation of situational psychological readiness of ATC lies in the emotional competence, which is expressed in the ability to deal with emotional experiences, manage the emotional state, being empathetic towards the people around. All of these characteristics are related to emotional intelligence, which has become an important body of research over the past decade.

The phenomenon of emotional intelligence (EI) was presented in several studies (e.g, Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1990). Emotional intelligence is associated with multiple successful outcomes in the domains of mental health, social relationships and work (e.g., Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). According to the definition of EI by Mayer and Salovey [13] it is a set of skills, hypothesized to contribute to the accurate appraisal, the effective regulation and expression of emotions in oneself and in others and the use of feelings to motivate, plan, and achieve in one's life. Goleman explained concept of emotional intelligence by highlighting that rational and emotional types of minds coexist and relate with each other, indicating that emotional intelligence serves as is an inspiration to act for the rational mind, and the rational mind, in turn, refines the emotions and in some cases prevents their expression [8]. According to EI theory, emotions are called to provide with vital information for making sense of inner experiences and navigating a persons social environment [3]. Thus, individuals who are receptive to internal and external cues of emotion, engage in information processing about their own and others emotion experiences, and use the information as a guide to their thought and behavior are more likely to exhibit adaptive functioning in both the intrapersonal and interpersonal realms. More recently, Petrides and Furnham suggested that EI could be conceptualized as two separate constructs: Ability EI (AEI) and Trait EI (TEI), segregated by method of operationalisation [15].

There are several theoretical approaches to define the structure of EI, among which the most notable are the ability-based and mixed models.

The ability-based model by Mayer and Salovey [14] consists of the following components of EI:

- 1) perceiving emotions – the ability to be aware of emotions, identify them and to distinguish and adequately express;
- 2) using emotions to improve thinking and intellectual activity, the ability to use emotions as an incentive to action / solve certain problems;
- 3) understanding emotions – understanding the causes of emotional experiences;
- 4) managing emotions – their ability to control and regulate, the ability to stimulate the expression of positive emotional experiences.

Goleman's [8] mixed model presents the following five components of EI:

1. Self-awareness – the ability to know one's emotions, strengths, weaknesses, drives, values and goals and recognize their impact on others while using gut feelings to guide decisions;
2. Self-regulation – involves controlling or redirecting one's disruptive emotions and impulses and adapting to changing circumstances;
3. Social skill – managing relationships to move people in the desired direction;
4. Empathy – considering other people's feelings especially when making decisions;
5. Motivation – being driven to achieve for the sake of achievement.

There are different views on the possibility of developing emotional intelligence. Mayer and Salovey stated that emotional intelligence is a relatively stable state [13]. Goleman suggests that emotional intelligence can be developed at any age starting from childhood and significantly improved in adulthood [8].

As a final point, EI comprises a set of four emotional skills including accurately perceiving emotions, integrating emotions with cognition, understanding emotional causes and consequences, and managing emotions for personal adjustment [12]. These skills build hierarchically, from the ability to perceive emotions up to managing emotions. Perceiving emotions includes the ability to accurately identify and express emotions, which helps to discriminate between hospitable and hostile situations [5]. The ability to generate and use emotions to enhance thinking includes altering emotion to redirect cognitive processes, obtain new perspectives, and enhance problem-solving or creativity. Emotional understanding includes the ability to understand emotional information, the manner in which they combine, and their causes and consequences [11]. Emotional management includes the ability to be open to feelings and modulate them to facilitate growth. Another important feature of emotional intelligence – is an ability to empathically interact with people, to be capable of defining their emotional state and as a result to build a strong and effective cooperation with people.

The key role of emotional intelligence in ATC can be defined using the following features:

1. The high level of emotional intelligence in ATC is the main attribute in formation of situational psychological readiness as it is expressed in a high emotional competence that is responsible for emotional regulation, inner mobilization and disposition to work;
2. Emotional intelligence helps out to form good situation awareness, as it mobilizes ATC to be in control of their attention, make effective and accurate judgments;
3. Emotional intelligence enables ATC to make a strong and effective team coordination;
4. Emotional intelligence facilitates a high level of self-motivation and goal awareness in ATC.

Conclusions:

1. Considering that the ATC are obliged to make decisions in a challenging high-risk environment, which lead to the chances of emotional stress occurrence ATC specialists are expected to have not only a high level of knowledge and appropriate practical skills, but also a number of individual psychological qualities which could enable him to be mentally and psychologically prepared to work.

2. The formation of situational psychological readiness helps out ATC to mobilize inner recourses to perform job responsibilities effectively, which highly depends on the level of self-regulation.

3. A complete situation awareness serves key component in the perception of the elements in the environment within a volume of time and space, the comparison of their meaning and the projection of their status in the near future and can be formed on the basis of situational psychological readiness.

4. The main determinant of situation awareness and situational psychological readiness is the level of emotional intelligence as a group of mental abilities that support identification, control and understanding of emotions, which are aimed stimulate intellectual activity and emotional self-regulation.

5. The key role in emotional intelligence in ATC lies in the ability to make an appropriate decision based on the understanding their own emotions, which are the result of the differential assessment of the current job situation. That's why emotional intelligence is the key component in emotional self-regulation that determines the formation of situational psychological readiness and situation awareness.

The further researches suggested to be done on the investigation and development of the measurement and understanding of emotional intelligence, which could help to select ATC personnel and also can be used to create the appropriate and effective training for current controllers which could be further implemented into their professional development in order to maintain effective performance.

References

1. Дурай-Новикова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. псих. наук / К. М. Дурай-Новикова. – М., 1983. – 18 с.
2. Дьяченко М. И. Психологическая готовность / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М. : Наука, 1986. – 315 с.
3. Abe, J.A.A. Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning / J.A.A. Abe // *Personality and Individual Differences* 51, no. 7, 2011, p. 817-822.
4. Ammerman, H.L. FAA air traffic control operational concepts. Vol.VII,ARTCC / H.L. Ammerman. Host, Washington, 1987, p. 47–70.
5. Bar-On, R. The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual / R. Bar-On. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997, 44 p.
6. Costa, G. Occupational stress and stress prevention in air traffic control : working papers / G. Costa. International labor office Geneva, 2009, p.1–43.

7. Endsley, M.R. Theoretical underpinnings of situation awareness: A critical review / M.R. Endsley // *Situation awareness analysis and measurement*, 2000, p. 3–32.
8. Goleman, D. Working with emotional intelligence / D. Goleman. USA: Random house LCC, 1995, p. 357–430.
9. Kinney, G.C. The human element in air traffic control: Observations and analyses of the performance of controllers and supervisors in providing ATC separation services / G.C. Kinney, M.J. Spahn, R.A. Amato. MRT-7655. METREK Division, MITRE Corporation, McLean VA, 1997, p. 87–98.
10. Leedom, D.K. Aircrew coordination for army helicopters; Research overview / D.K. Leedom // In R.S. Jensen (Ed.), *Proceedings of the Sixth International Symposium on Aviation Psychology*, Columbus; The Ohio State University, 1991, p. 284–289.
11. Lyubomirsky, S. The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? / S. Lyubomirsky, L. King, E. Diener // *Psychological bulletin* 131, no. 6, 2005, p. 234–246.
12. Mayer J.D. Human abilities: Emotional intelligence / J.D. Mayer, R.D. Roberts, S.G. Barsade // *Annu. Rev. Psychol.* 59, 2008, p. 507–536.
13. Mayer J.D. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings / J.D. Mayer, P. Salovey // *Applied and preventive psychology* 4, no. 3, 1995, p. 197–208.
14. Mayer J.D. Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? / Mayer J.D., P. Salovey, D.R. Caruso // *American Psychologist* 63, no. 6, 2008, p. 503–534.
15. Petrides, V.K. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies / V.K. Petrides, A. Furnham // *European Journal of Personality* 15, no. 6, 2001, p. 425–448.
16. Smolensky M.V. Human factors in air traffic control / M.V. Smolensky. M.V. USA: Academic press, 1998, 477 p.

References

1. Durai-Novikova K. M. Formirovanie professional'noi gotovnosti studentov k pedagogicheskoi deiatel'nosti : avtoref. dis. na zdobutia nauk. stupenia dokt. psikh. nauk / K. M. Durai-Novikova. – M., 1983. – 18 s.
2. D'iachenko M. I. Psikhologicheskai gotovnost' / M. I. D'iachenko, L. A. Kandybovich. – M. : Nauka, 1986. – 315 s.
3. Abe, J.A.A. Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning. / J.A.A. Abe // *Personality and Individual Differences* 51, no. 7, 2011, p. 817–822.
4. Ammerman, H. L. FAA air traffic control operational concepts. Vol.VII,ARTCC / H.L. Ammerman. Host, Washington, 1987, p. 47–70.
5. Bar-On, R. The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual / R. Bar-On. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997, 44 p.
6. Costa, G. Occupational stress and stress prevention in air traffic control : working papers / G. Costa. International labor office Geneva, 2009, p. 1–43.
7. Endsley, M. R. Theoretical underpinnings of situation awareness: A critical review / M.R. Endsley // *Situation awareness analysis and measurement*, 2000, p. 3–32.
8. Goleman, D. Working with emotional intelligence / D. Goleman. USA: Random house LCC, 1995, p. 357–430.
9. Kinney, G. C. The human element in air traffic control: Observations and analyses of the performance of controllers and supervisors in providing ATC separation services / G.C. Kinney, M.J. Spahn, R.A. Amato. MRT-7655. METREK Division, MITRE Corporation, McLean VA, 1997, p. 87–98.
10. Leedom, D.K. Aircrew coordination for army helicopters; Research overview / D.K. Leedom // In R.S. Jensen (Ed.), *Proceedings of the Sixth International Symposium on Aviation Psychology*, Columbus; The Ohio State University, 1991, p. 284–289.
11. Lyubomirsky, S. The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? / S. Lyubomirsky, L. King, E. Diener // *Psychological bulletin* 131, no. 6, 2005, p. 234–246.
12. Mayer, J.D. Human abilities: Emotional intelligence / J.D. Mayer, R.D. Roberts, S.G. Barsade // *Annu. Rev. Psychol.* 59, 2008, p. 507–536.
13. Mayer, J. D. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings / J.D. Mayer, P. Salovey // *Applied and preventive psychology* 4, no. 3, 1995, p. 197–208.
14. Mayer, J. D. Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? / Mayer J.D., P. Salovey, D.R. Caruso // *American Psychologist* 63, no. 6, 2008, p. 503–534.
15. Petrides, V. K. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies / V.K. Petrides, A. Furnham // *European Journal of Personality* 15, no. 6, 2001, p. 425–448.
16. Smolensky, M. V. Human factors in air traffic control / M.V. Smolensky. M.V. USA: Academic press, 1998, 477 p.

Zaporozhets, T.O. Emotional intelligence, situation awareness and situational psychological readiness in air traffic controllers. The following paper presents the role of emotional intelligence in the formation of situation awareness and situational psychological readiness in air traffic control. The specifics of professional job of ATC was presented based on the conclusion that air transportation is a complex system of interaction of air traffic, airspace and air traffic controller's activities, where the role of ATC was regarded as one of the most important. The complexity of ATC job is presented by highlighting the main activities such as situation monitoring, resolving aircraft conflicts, managing air traffic sequences, routing or planning flights, assessing weather impact, managing sector/position resources, which also involve 46 sub-activities and 348 distinct tasks, on the basis of which is assumed that ATC requires not only the appropriate skills, professional knowledge and experience from its specialists, but also the specific personality variables and individual factors, which enable them to form the psychological readiness to perform efficiently in a high risk and safety sensitive environment.

The situational psychological readiness was defined as a dynamic state of personality, characterized by internal disposition on certain activities and behaviors through the mobilization of inner resources for its coherent, purposeful implementation and its role in ATC was named using the following features: emotional disposition to work; identifying and understanding the action plan in accordance with the goals and objectives of the turn-based programming; the ability to control your own emotional state; ability to understand and separate the elements of ATC situation; keep the track of its current position and make predictions about future development; mobilization of inner resources to perform effectively. The correlation between situation awareness and situational psychological readiness was showed.

The key role of emotional intelligence in ATC was presented by following characteristics: the high level of emotional intelligence in ATC is the main attribute in formation of situational psychological readiness as it is expressed in a high emotional competence that is responsible for emotional regulation, inner mobilization and disposition to work; EI helps out to form good SA, as it mobilizes ATC to be in control of their attention, make effective and accurate judgments; EI enables ATC to make a strong and effective team coordination; EI facilitates a high level of self-motivation and goal awareness in ATC.

Keywords: emotional intelligence, psychological readiness, situational psychological readiness, situation awareness, air traffic control, air traffic controllers (ATC).

Відомості про автора

Запорожець Тетяна Олександрівна, аспірантка кафедри авіаційної психології гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна.

Zaporozhets, Tetiana Oleksandrivna, postgraduate student, Department of aviation psychology, Humanities Institute, National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

E-mail: zaporozhets.tanya@gmail.com

УДК 159.922:33:336.7-051

Кушніренко К.О.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІОГРАФІЙ В СИСТЕМІ «ЛЮДИНА-ТЕХНІКА» ТА «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»

Кушніренко К.О. Порівняльний аналіз та особливості професіографії в системі «людина-техніка» та «людина-людина». Стаття присвячена вивченню особливостей професіографії діяльності фахівців різних систем – системи «людина-людина» та «людина-техніка». Представлена загальна схема побудови професіографії діяльності фахівців різних сфер, яка має 3 блоки: загальну характеристику професії, основні виробничі операції і умови праці, та психограму. Описана психограма представників кожної з систем – практикуючого лікаря як представника системи «людина-людина» та авіаційного диспетчера, як представника системи «людина-техніка». Водночас представлений порівняльний аналіз цих двох систем на основі виокремлених 10 пунктів.

Ключові слова: професіографія, система, банківська сфера, аналіз, порівняння, людина, техніка, психологічні особливості, діяльність, схема.

Кушніренко К.О. Сравнительный анализ и особенности профессиографии в системе «человек-техника» и «человек-человек». Статья посвящена изучению особенностей профессиографии деятельности специалистов разных систем – системы «человек-человек» и «человек-техника». Представлена общая схема построения профессиографии деятельности специалистов разных сфер, которая имеет 3 блока: общую характеристику профессии, основные производственные операции и условия труда, и психограмму. Описана психограмма представителей каждой из систем – практикующего врача как представителя системы «человек-человек» и авиационного диспетчера, как представителя системы «человек-техника». В то же время представлен сравнительный анализ этих двух систем на основе выделенных 10 пунктов.

Ключевые слова: профессиография, система, банковская сфера, анализ, сравнение, человек, техника, психологические особенности, деятельность, схема.

Постановка проблеми. Вивчаючи особливості професійної діяльності, використовуючи різні підходи та принципу аналізу, ми працюємо над створенням професіографії. Професіографія в кожному окремому випадку має свої особливості, звертає більше уваги на той чи інший аспект, при цьому деякі складові можуть зовсім виключатись з професіограми. Розглядаючи різноманітні професії, які є представники різноманітних систем, професіографія видозмінюється, але існує загальна схема професіографії. [4]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо, що нині на високому рівні розроблено професіографії в системі «людина-техніка» льотчиків (Б. Ломов, 1987), моряків (М.С. Корольчук, 1997), рятувальників (С.М. Миронець, О.В. Тімченко, 1998–2013), операторів (В.І. Осьодло, 2014). Водночас теоретичний аналіз проблеми професіографії в системі «людина-людина» у цілому і зокрема працівників банківської сфери потребує покращення. Умови і психологічні особливості професіографії діяльності спеціалістів банківської сфери зумовлюють їх ефективне функціонування завдяки «людським факторам» [3].

Мета статті: здійснити порівняльний аналіз систем «людина-техніка» та «людина-людина», і виявити особливості професіографії в цих системах.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Схема професіографії, за В.О. Бодровим:

I. Загальна характеристика професії (описова частина професіограми).

1. Визначення професії та короткі відомості про її призначення; соціально-економічне значення, перспективи її розвитку; поширеність, зв'язку з іншими професіями; типові установи, підприємства; рівень технічної складності, автоматизації; основні виробничі операції.

2. Вимоги до загальної і спеціальної підготовки, роль індивідуальних якостей, склад робочих груп; перспективи просування по службі, стимулювання професійної діяльності, зарплата.

3. Режим праці та відпочинку, розподіл робочого часу.

II. Основні виробничі операції і умови праці.

1. Найменування і основний зміст найбільш важливих операцій (перерахування та аналіз).

2. Основні завдання, які вирішуються працівником.

3. Характеристика дій працівника по ряду параметрів; характеристика параметрів швидкості, точності, координаційної складності виконуваних робочих операцій; вимоги до фізичної витривалості.

4. Характеристика робочих місць, показники санітарно-гігієнічних умов.

III. Психограма.

1. Психологічні функції і системи аналізаторів, що знаходяться під переважним навантаженням і мають найбільшу важливість для забезпечення процесу роботи. Пороги відчуття (абсолютні, диференціальні та оперативні пороги в аналізаторах, провідних для даної професії).

2. Характеристика включення в роботу різних аналізаторів, їх взаємодія, ступінь напруги в різні періоди часу. Характеристика їх необхідної лабільності.

Просторове сприйняття і сприйняття часових інтервалів. Найважливіші характеристики і способи його організації.

Характеристика параметрів швидкості, точності, координаційної складності виконуваних операцій. Темп діяльності. Стійкість моторних відповідей при тривалому їх повторенні.

3. Переважний вид установки (на швидкість, точність, надійність, безпека тощо).

4. Швидкість формування та переробки навичок, їх міцність.

5. Особливості зберігання інформації. Обсяг і характер матеріалу для запам'ятовування. Вимоги до пам'яті (довготривалої, короткочасної, оперативної).

6. Характеристика переважних способів переробки інформації, прийняття рішень. Вимоги до широти і чіткості асоціацій, швидкості розумових операцій, продуктивності мислення, його гнучкості і критичності.

7. Вимоги до надійності в роботі: допустимі кількісні відхилення від заданого значення; допустимі коливання часу виконання дій.

8. Характеристика типових помилок у роботі; за кількісними та якісними ознаками; за мотивацією (негативною, позитивною); за ступенем усвідомленості; залежно від інформаційного навантаження (в результаті надмірного обсягу або швидкості надходження інформації, недовантаження, монотонності в роботі, шумів, за відсутності шумів): залежно від функціонального стану спеціаліста (при нормальному стані організму, в результаті стомлення, впливу факторів середовища, емоційних впливів, під впливом патологічного процесу).

9. Наявність і частота ситуацій, які викликають емоційну напруженість, що вимагають великих вольових зусиль, великої відповідальності (ситуації, різко мінливі, що вимагають роботи в умовах дефіциту або надмірності часу або інформації, робота в умовах небезпеки тощо). Вимоги до емоційної стійкості. Вимоги до вольових якостей і рис характеру (сміливість, рішучість, наполегливість, самовладання, винахідливість тощо).

10. Особливості професійного спілкування і вимоги до комунікативних рис особистості.

Таким чином, на підставі аналізу найважливіших елементів досліджуваної професії виявляються психічні якості, що мають вирішальне значення; необхідні і бажані; несумісні з даною діяльністю; комплексні, що визначають успіх діяльності. Потім формулюються вимоги до психічних якостей працівника.

У заключній частині розглядаються також можливості виховання та компенсації психологічних якостей, важливих для успішної діяльності і даються рекомендації з безконфліктної переорієнтації особистості для випадку непереборного протиріччя між позитивною мотивацією до діяльності і невідповідністю властивостей індивіда її вимогам [1].

Оскільки наша стаття направлена на дослідження психологічних особливостей професіографії діяльності спеціалістів банківської сфери, що є представниками системи «людина-людина», то для більшого розуміння особливостей діяльності представників даної системи, необхідно розглянути психограму практикуючого лікаря, як представника системи «людина-людина» та порівняти її з психограмою авіаційного диспетчера, як представника протилежної системи, а саме «людина-техніка».

Психограма практикуючого лікаря

Лікаря, безумовно, необхідно мати міцне здоров'я, тому що він зобов'язаний у будь-яку погоду, в будь-який час дня і ночі йти на виклик хворого. У нього має бути гарний імунітет. Через те що лікарю доводиться бути в тісному фізичному контакті з іншими хворими, особливо при цьому чутливими, то він і сам має бути вільним від усяких подразливих чи неприємних хвороб і фізичних недоліків, як, наприклад, висип, спітнілі руки, гнилі зуби тощо [3].

Вимоги до нервової системи практикуючого лікаря надзвичайно великі: нерегулярність способу життя, занепокоєння і важка відповідальність професії, пригнічуючи враження від людських страждань, нарешті, незабезпеченість його власного матеріального існування.

Оскільки лікареві в необмеженій кількості доступні всі ліки й отруйні речовини, для нього є особливою небезпекою та конструктивна слабкість нервової системи, що виражається в хворобливому потягу до збудливих і дурманних засобів. Для лікаря бажана сильна мускулатура ніг і значна сила рук. Для успіху лікаря мають значення приємне звертання й особливо виразний голос, тому що вони полегшують установлення душевного контакту з хворим, сприяють дії навіювання [3].

Лікар повинен вміти долати мимовільні прояви відрази чи огиди. Лікар має володіти гостротою і тонкістю сприйняття почуттів, особливо: 1) здатністю розрізнення кольору для судження про характер висипу, дослідження крові і т.п.; 2) дуже тонкою здатністю розрізнення шумів при вистукуванні та вислуховуванні; 3) тонко розвинутим нюхом; 4) тонко розвинутим відчуттям дотику для дослідження, тобто при обмацуванні органів; 5) бажана чутливість до зміни температури; 6) здатністю швидко і доцільно реагувати при наданні

першої допомоги у нещасних випадках. Особливо важливо володіти візуальним (зоровим) типом уявлення та бути спостережливим стосовно чуттєвих, і особливо наочних речей.

Лікар має тонко розуміти внутрішнє життя пацієнта, тому що при удаваних чисто фізичних захворюваннях часто важливу роль грають психічні фактори. Уважність лікаря має бути завжди напружена. Лікареві необхідно володіти здатністю зосереджувати увагу на нових об'єктах. Діяльність лікаря вимагає розпорядливості. Увага лікаря має бути спрямована на зовнішній світ, тому що професія пов'язана винятково з цим світом. Йому треба запам'ятовувати ті різноманітні висновки, які він робить при відвідуванні різних пацієнтів. Лікар має утримувати в пам'яті зроблені ним спостереження протягом хвороби і по можливості й після неї на випадок нового захворювання [3].

Лікарю необхідні надійна пам'ять та великі пізнання. Для нього важлива акустична та дотикова пам'ять. Велике значення має вміння швидко і точно користуватися своїм досвідом. Для діяльності лікаря бажані чуйність, тому що він постійно знаходиться у зіткненні зі страждаючими людьми. Для нього ж самого занадто глибокий жаль є тяжким, а у відомих випадках і небезпечним. Лікар має володіти здатністю швидко відходити від неприємних почуттів. Має придушувати багато неприємних зорових і нюхових вражень. Лікареві потрібен суб'єктивний тип уявлень, тому що діяльність всебічно спирається на особистий вплив людини на людину.

Для лікаря має насамперед значення інтерес до питань природознавства, до людини в першу чергу з фізіологічної сторони, а потім також і до щирсердечного життя людини, і до соціальних відносин. Уміння ладнати з колегами бажано для лікаря значною мірою, тому що у своїй практиці він часто змушений радитися з лікарями-фахівцями. Той хто швидко стомлюється, зовсім не підходить до лікарської діяльності. Лікар має бути наполегливим, повинен мати значну непіддатливість стосовно прохань, бажань хворого або оточуючих його. Бажано, щоб лікар керувався переважно доводами розуму. Лікарю нерідко потрібен організаторський та педагогічний талант. Він має неодмінно володіти почуттям такту і врівноваженості. Лікар повинен бути схильним до порядку і акуратності [3].

Психограма авіаційного диспетчера

Професійне середовище диспетчера містить у собі природні елементи, технічні елементи й соціальні елементи. Можна поділити психологічні завдання які виконує диспетчер, на три великі групи: 1) завдання, пов'язані з прийомом інформації; 2) завдання, пов'язані з процесом збереження і переробки інформації; 3) завдання, пов'язані з передачею переробленої інформації [3].

Для вирішення багатьох професійних завдань вагоме значення має наявність відповідних умінь і навичок. Необхідно розрізняти стабільні і динамічні характеристики, властивості, що піддаються розвитку, або компетенції й властивості, значною мірою обумовлені природними особливостями. З огляду на досить високий рівень зорових і слухових сигналів, що надходять до диспетчера, можна вважати, що така діяльність не висуває підвищених вимог до зорової і слухової чутливості диспетчера. Досить мати звичайний, нормальний слух і нормальний зір.

Безперервний потік досить інтенсивних сигналів, характерний для діяльності диспетчера, потребує від нього сенсорної стійкості. Необхідні стійкість уваги, пильність, оскільки вони прямо залежать від сили збуджувального процесу. На успішність збереження стійкої професійної уваги впливають такі характеристики особистості, як відповідальність, зацікавленість. Переключення уваги в диспетчера відбувається безупинно, в напружені періоди роботи – до п'яти і більше разів за хвилину. Воно може бути ситуативним, але може і підкорятися внутрішньому планові диспетчера. Наявність таких схем послідовності переключення уваги для типових ситуацій являє собою основу вміння, що забезпечує швидке, звичне, таке, що не потребує зусиль, переключення уваги на той об'єкт, який в цей момент є найбільш значущим. Занадто швидкий темп стомлює працівника. При занадто повільному переключенні можна упустити важливі зміни в обстановці. Тому темп переключення уваги залежить від ступеня вірогідності таких змін. Оцінка ступеня мінливості ситуації в певний момент і передбачення ступеня мінливості ситуації в найближчому майбутньому виробляються в диспетчера в процесі придбання професійного досвіду і є важливими компонентами атенційних умінь [3].

Вимоги до обсягу довгострокової пам'яті диспетчера звичайні, а до обсягу оперативної пам'яті порівняно високі. Важливим є мнемічне уміння – це уміння запам'ятовувати, зберігати, актуалізовувати зведення, що зберігаються, а також уміння відфільтровувати інформацію, яка вже використана і не буде потрібна надалі. Безперервні зміни повітряної обстановки висувають підвищені вимоги до швидкості протікання розумових процесів. Необхідно підкреслити також особливу роль такої властивості, як критичність мислення. Для роботи в оптимальному режимі не потрібно, щоб швидкість і точність психомоторних реакцій перевищувала середні значення. Обов'язковою умовою є відсутність дефектів мови. Важлива тривалість голосових зв'язувань. До голосності, виразності мови немає підвищених вимог. Важливі також такі комунікативні властивості, як легкість вступу в контакт, доброзичливість. Витримка, самовладання, ініціативність, рішучість, сміливість впливають на успішність рішення оперативних задач, особливо в умовах дефіциту часу або неповноти інформації. В оптимальному режимі важливою емоційно-вольовою функцією є збереження активності та працездатності в умовах недовантаження інформацією та в умовах стомлення, що поглиблюється [3].

Проаналізувавши та описавши психограму практикуючого лікаря, як представника системи «людина-людина», та психограму авіаційного диспетчера, як представника системи «людина-техніка», можемо зробити порівняльний аналіз цих двох професій:

1. У системі «людина-людина» до працівника висуваються підвищені вимоги до зовнішнього вигляду, в той час як в системі «людина-техніка» вимоги є звичайними.
2. Вимоги до фізичного здоров'я більш високі в системі «людина-людина», ніж у системі «людина-техніка».
3. Нервова система людини потребує підвищених вимог до працівників як системи «людина-техніка», так і системи «людина-людина».
4. Вимоги виразності голосу існують в обох системах.
5. У будь-якій системі діяльності необхідно є здатність швидко і доцільно реагувати при екстремальних ситуаціях.
6. До працівників системи «людина-людина» висуваються вимоги щодо тонкого розуміння внутрішнього життя людини, в той час як в системі «людина-техніка» таких вимог не існує.
7. Будь-яким працівникам має бути характерна здатність тримати увагу в напруженому стані.
8. У системі «людина-техніка» підвищені вимоги до оперативної пам'яті, в той час як в системі «людина-людина», а саме діяльності лікаря, важлива здорова акустична і дотикова пам'ять.
9. Усім працівникам має бути характерна акуратність і порядок.
10. У системі «людина-людина» працівник має володіти суб'єктивним типом уявлень, оскільки є особистісний вплив людини на людину, а в системі «людина-техніка» такого впливу немає, тому необхідним є об'єктивний тип уявлень [2; 3; 5].

Таким чином, професіографія в кожній системі має свої особливості, акценти, певні складові, які є притаманними усім, або ж, навпаки, присутніми лише в професіографії окремої професії.

Вивчаючи різноманітні професіограми різних систем, безпосередньо представників системи «людина-людина», банківських працівників, ми побачили, що професіограми працівника банківської сфери, які існують на сьогоднішній час, створені на практичному, повсякденному рівні, а ті, які існують в Ощадному банку України, були розроблені ще в 20 столітті і не є достатньо повними.

Як приклад, наведемо складові професіограми «Контролера-касира Ощадного банку»:

1. *Соціально-економічна характеристика професії:*
 - галузь народного господарства; – потреба в кадрах; – географія професій;
 - тип підприємства чи організації; – тип первинного колективу.
2. *Виробнича характеристика професії:*
 - місце роботи; – знаряддя праці; – предмет праці; – мета праці; – основні виробничі операції; – професіональне знання, уміння, навички;
3. *Санітарно-гігієнічна характеристика професії:*
 - ступінь ваги і напруженості праці; – обмеження по статі і віку; – змінність;
 - режим праці і відпочинку; – завантаженість аналізаторів; – несприятливі фактори; – медичні протипоказання;
4. *Вимоги професії до індивідуально психологічних особливостей фахівця:*
 - нейродинаміка; – психомоторика; – добова біоритміка; – сенсорно - перцептивна сфера; – пам'ять; – увага; – мислення; – інтелект; – емоційно - вольова сфера; – риси характеру [4].

Таким чином, можна зробити висновок, що хоча перераховані складові виступають елементами професіографії, вони є досить мінімізованими. А така головна складова професіографії, особливо в системі «людина-людина», як психограма, має лише перелік властивостей психіки, які зовсім не розкриті і не описані. Більшість уваги приділяється технічній стороні діяльності, що не є головним при роботі з людьми.

Висновки. Здійснивши вивчення особливостей професійної діяльності, використовуючи різні підходи та принципи аналізу, ми працюємо над створенням професіографії. Професіографія – це комплексний метод вивчення й опису змістовних і структурних характеристик професії з метою встановлення особливостей взаємин суб'єкта праці з компонентами діяльності та її функціонального забезпечення. Професіографія в кожному окремому випадку має свої особливості, звертає більше уваги на той чи інший аспект, при цьому деякі складові можуть зовсім виключатись з професіограми.

Загальна схема професіографії включає: загальну характеристику професії, основні виробничі операції і умови праці та психограму. Здійснивши опис та порівняльний аналіз психограм системи «людина-людина» та «людина-техніка», ми з'ясували, що професіографія в кожній системі має свої особливості, акценти, певні складові, які є притаманними усім, або ж, навпаки, присутніми лише в професіографії окремої професії.

Професіографія в банківській системі має такі компоненти: соціально-економічна характеристика професій, виробнича характеристика професії, санітарно-гігієнічна характеристика професій та вимоги професії до індивідуально психологічних особливостей фахівця. Всі ці компоненти є лише перерахованими і не описаними. Тому розробка професіограми банківського працівника є актуальною і необхідною, оскільки є нерозвинутою за часів сьогодення.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні професій системи «людина-людина», а саме спеціаліста банківської сфери та створенні авторської професіограми та психограми для таких працівників на основі отриманих даних шляхом емпіричного дослідження.

Список використаних джерел

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : [учеб. пособ. для вузов]. – [2-е изд.] / В.А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2006. – 511 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
3. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного відбору / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
4. Лобанова Н.Т. Банковское дело / Банки: организация и персонал / Н.Т. Лобанова. – М. : Центр Развития Карьеры «Формула Успеха», 2004. – 448 с.
5. Лукашевич Н.П. Психология труда : учеб. пособие / Н.П. Лукашевич, И.В. Сингаевская, Е.И. Бондарчук. – [2-е изд., доп. и пере-раб.] – К. : МАУП, 2004. – 112 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bodrov V.A. Psykholohyya professyonal'noy pryhodnosty : [ucheb. posob. dlya vuzov]. – [2-e yzd.] / V.A. Bodrov. – М. : PERSE, 2006. – 511 s.
2. Zeer E.F. Psykholohyya professyy : ucheb. posobyе dlya studentov vuzov / E.F. Zeer – М. : Akadem. proekt ; Ekaterynburh : Delovaya knyha, 2003. – 336 s.
3. Korol'chuk M. S. Teoriya i praktyka profesiynoho vidboru / M.S. Korol'chuk, V.M. Kraynyuk. – К. : Nika-Tsentr, 2006. – 536 s.
4. Lobanova N.T. Bankovskoe delo / Banky: orhanyzatsyya y personal / N.T. Lobanova. – М. : Tsentr Razvytyya Kar'ery «Formula Uspekha», 2004. – 448 s.
5. Lukashevych N.P. Psykholohyya truda : ucheb. posobyе / N.P. Lukashevych, Y.V. Synhaevskaya, E.Y. Bondarchuk. – [2-e yzd., dop. i pere-rab.]. – К. : MAUP, 2004. – 112 s.

Kushnirenko, K.O. Comparative analysis and distinctive features of professiography in the man-machine and man-to-man systems. This article deals with the distinctive features of professiography of professionals' work in the man-machine and man-to-man systems. The author presents the design of professiography for various professions which has three blocs: the profession's general characteristics, basic work operations and work conditions, and a psychogram. The author describes the psychograms of the representatives of each system: a medical practitioner as a representative of the man-to-man system and the air controller as a representative of the man-machine system.

The two systems are being compared according to ten items: 1) appearance requirements – higher in the man-to-man system than in the man-machine system; 2) physical health requirements - higher in the man-to-man system than in the man-machine system; 3) the nervous system has increased requirements for workers in both systems; 4) requirements for expressive voice exist in both systems; 5) both systems require quick reactions in emergencies; 6) requirements for subtle understanding of humans' inner life - higher in the man-to-man system, absent in the man-machine system; 7) both systems are characterized by the workers' ability to keep attention focused for a long time; 8) the man-machine system requires well-developed operative memory, while the man-to-man system (physician) needs well-developed acoustic and tactile memories; 9) both systems' workers are characterized by neatness and discipline; 10) the type of ideas - subjective in the man-to-man system and objective in the man-machine system.

The author pays special attention to the bank employees' professiogram made up of four components: the profession's socio-economic characteristics, work characteristics, sanitary-hygienic characteristics, and the requirements for employees' psychological characteristics.

Keywords: professiography, system, banking, analysis, comparison, man, technology, psychological characteristics, activity, diagram.

Відомості про автора

Кушніренко Катерина Олегівна, аспірант кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна.

Kushnirenko, Kateryna Olegivna, post-graduate student, dept. of psychology, Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine.

E-mail: Voronina_@bigmir.net

УДК 159.99

Лазос Г.П.

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВНУТРІШНІМ ПЕРЕСЕЛЕНЦЯМ З КРИМУ

Лазос Г.П. Особливості надання психологічної допомоги внутрішнім переселенцям з Криму. В статті наводиться узагальнення первинного досвіду надання психологічної допомоги внутрішньо переселеним особам. Розглядаються причини, що призвели до вимушеного переселення громадян України, визначені функції психолога у роботі з такою категорією постраждалих. Виділені та описані характерні психічні стани та особливості поведінки переселенців. У статті розкрито психолого-філософську теорію травми за R. Papadopoulos, яку покладено в основу технології надання психологічної допомоги постраждалим. Наведені загальні принципи групової роботи з переселенцями, ефективні методи і методики для роботи з травмою. Окреслені перспективи наступних досліджень.

Ключові слова: тимчасово переселені особи, переселенці, психологічна допомога, психічні стани, травма, групова психотерапія.

Лазос Г.П. Особенности предоставления психологической помощи внутренним переселенцам из Крыма. Статья посвящена обобщению первичного опыта предоставления психологической помощи внутренне переселенным лицам. Рассматриваются причины, которые привели к вынужденному переселению граждан Украины, определены функции психологов в работе с такой категорией пострадавших. Выделены и описаны характерные психические состояния и

особенности поведения переселенцев. В статье излагается психолого-философская теория травмы R. Papadopoulos и, созданная на ее основе технология оказания психологической помощи пострадавшим. Рассматриваются основные принципы групповой работы с переселенцами, эффективные методы и методики для работы с травмой.

Ключевые слова: временно переселенные лица, переселенцы, психологическая помощь, психические состояния, травма, групповая психотерапия.

Постановка проблеми. За даними Агентства ООН у справах біженців, станом на 1 вересня 2014 року кількість внутрішньо переміщених осіб в Україні сягнула 259,471 тис. осіб. Також у звіті організації зазначається, що 243,896 тис. осіб внутрішніх переселенців походять зі східних областей України, а 15,845 тис. осіб – з Криму [1].

Проблема надання психологічної допомоги переселенцям не нова для світу, проте є зовсім новою і неопанованою для вітчизняних фахівців. Зазначимо, що наразі в Україні немає навіть усталеного терміна, який використовується щодо громадян України, які були вимушені тимчасово виїхати зі своїх домівок в інші області країни. Так, у літературних джерелах і офіційних документах, у повсякденній мові фахівців трапляються різні визначення цієї категорії осіб: тимчасово переселені особи, внутрішньо переміщені особи (ВПО), переселенці, вимушені мігранти, внутрішні біженці тощо. Зазначимо, що правозахисники наголошують на тому, що саме термін «внутрішньо переміщені особи» максимально відповідає міжнародній правовій практиці і має бути поширений в Україні. У своїй роботі та в даному тексті ми застосовуємо термін «переселенці» як синонім до юридичного терміна «внутрішньо переміщені особи».

З метою окреслення суб'єкта надання психологічної допомоги скористаємося визначенням Управління Верховного комісара ООН у справах біженців (УВКБ ООН). Внутрішньо переміщеними особами вважаються люди, змушені залишити свої домівки (місця проживання) для того, щоб уникнути наслідків збройного конфлікту (ситуації загального насилля, порушень прав людини) або стихійних лих чи техногенних катастроф, які не перетнули визначений на міжнародному рівні державний кордон країни [1]. Уточнимо, що в сучасних українських реаліях причинами переміщення людей пов'язані із вчиненням щодо них та членів їхніх родин насильством, переслідуванням, військовими або терористичними діями, реальною загрозою бути переслідуваними за ознакою національної приналежності, віросповідання, мови, а також у випадках масового порушення соціального порядку чи захоплення територій проживання іншою країною.

Зрозуміло, що всім цим людям, які залишили домівки та рідну землю, роботу, родичів і друзів (близький соціум), необхідна психологічна допомога при адаптації до нових умов життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема надання психологічної допомоги біженцям, переселенцям чи їх психологічного супроводу не нова для світу, проте є зовсім новою і неопанованою для вітчизняних фахівців. Розглянемо сучасні існуючі підходи щодо цієї проблеми разом із первинними висновками нашого дослідження.

Мета статті полягає в узагальненні отриманого досвіду практичної роботи із переселенцями з Криму, а саме: визначити функції психолога, психічні стани переселенців, теоретико-практичну модель роботи з постраждалими.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Насамперед окреслимо коло функцій психологів, залучених до роботи з переселенцями. Як зазначає Г. У. Солдатова, що вивчала організацію та роботу відповідних психологічних служб в Росії, психолог, який працює з переселенцями, виконує насамперед функцію посередника між культурами і допомагає як суспільству, так і мігрантам [2]. На наш погляд, очевидно, для сучасної Росії (завдяки своїм особливостям) дуже актуальним є питання толерантного ставлення до власних (внутрішніх) мігрантів, а також подолання проблеми мігрантофобії. Вивчення ж досвіду західних фахівців, які давно працюють з проблемами мігрантів та біженців, показує, що окрім психологічної підтримки, допомога їм передбачає асиміляцію в нових культурних умовах та адаптацію до незвичних умов життя [3; 5; 7].

Наш власний досвід роботи з переселенцями дає змогу визначити наступні головні функції психолога, який здійснює психологічну допомогу внутрішньо переміщеним особам: 1. Психологічна адаптація (опрацювання важких стресових станів; допомога у сприйнятті змін і поверненні до життя; допомога у асиміляції та інтеграції отриманого досвіду і створенні нових життєвих перспектив); 2. Соціальна адаптація (допомога тимчасовим переселенцям в адаптації до нового середовища (місця переїзду)).

Як коментар до виділених функцій наведемо важливе спостереження, працюючи з переселенцями з Криму, ми взагалі не стикалися з проблемою мігрантофобії в нашому суспільстві, стосовно ж до переселенців із Сходу України, то ситуація є дещо складнішою, хоча і вона зовсім не має ознак мігрантофобії з боку суспільства.

Для того щоб ефективно організувати роботу з психологічної допомоги вимушеним переселенцям, необхідно мати чітке розуміння їхніх психічних станів, спричинених травматичною ситуацією.

Події, які примушують людей зриватись з місць, залишати свої домівки, настільки виходять за межі нормального життя, що переживаються як надзвичайно стресові для всіх, хто опинився в таких ситуаціях (незважаючи на те, чи від'їжджали вони через тривожні відчуття, чи через реальну загрозу життю під час розгортання військових дій). Психологи так само мають зважати на те, що переселенці опиняються в таких стресових умовах щонайменше декілька разів: до переселення, під час переселення і після свого переселення. Розглянемо загальні особливості психічних станів та пов'язані з ними проблеми у переселенців, що були спричинені їх вимушеним переміщенням.

Порушення в *афективній сфері*. Такого роду порушення могли виявлятися в «емоційному отупінні», стані пригніченості, роздратованості, похмурості, нездатності відчувати радість, любов, творчий підйом. Для переселенців були характерні відчуття безпорадності (особливо в перші два – три тижні). Загострювались внутрішньоособистісні конфлікти й кризи. Зазвичай, з'являлось почуття провини та сорому. Часто напади сильної провини призводили до проявів аутоагресії (самозвинувачення, самопокарання тощо). Під час індивідуальної роботи нами спостерігались прояви образи та замкненості, пов'язані з ідеєю про те, що їх ніхто не здатен зрозуміти (ніхто з психологів «не побував у їхній шкірі»). Так само спостерігались постійний неспокій, різноманітні страхи аж до параноїдальних думок. Описані афективні переживання часто викликають соматизацію у переселенців, і їхні симптоми проявляються у вигляді головного болю та розладів травлення.

Порушення у *когнітивній сфері*. У переселенців часто спостерігались погіршення пам'яті, концентрації уваги, виразна неухважність і забудькуватість. На початку роботи фіксувались амнезія щодо сумних подій і, навпаки, нав'язливі спогади, повтори. Часто переселенці розповідали про дуже явні (документальні), жахливі сни. Частими були скарги на безсоння, неможливість розслабитися, так звані «рвані сни». Запахи, музика, звуки, події – будь-що могло нагадати їм про травматичні ситуації. Звертала на себе увагу виразна внутрішня конфліктність щодо цінностей та ідеалів, головних уявлень про себе, світ, інших людей. Характерною була різка зміна життєвих засад: з оптимізму щодо майбутнього до безнадії та відчаю.

Зміни у *поведінці*. Звертали на себе увагу такі особливості поведінки переселенців, як непередбачуваність вчинків, надлишкова розгальмованість, немотивована пильність. Інколи навіть зовсім невинні стимули могли викликати агресивну афектацію або переляк. Виразною була алогічність і непослідовність у вчинках.

Підґрунтям цих поведінкових проявів, за нашими спостереженнями, є брак довіри (або втрата довіри до будь-чого/будь-кого). У місцях розміщення переселенців виникає багато конфліктів, мешканці живуть ізольовано, майже не спілкуються між собою, відчувається відчуженість і недовіра одне до одного, до психологів, до представників влади тощо. Частим способом зниження тривоги є алкоголь та інші хімічні речовини. Зазначені вище труднощі зі сном (тривожні сновидіння, «рваний сон») призводять до недосипання та знесилення на фізичному рівні, підсилюють роздратованість.

Як бачимо, описані психічні стани, що виникли внаслідок вимушеного переселення, схожі з основними симптомами реакції на стрес та на травму і можуть розвиватись у посттравматичні стресові розлади (ПТСР). Очевидною є актуальність роботи з травмою, а першочерговим завданням – опрацювання травматичних переживань переселенців.

Існує багато теорій стосовно травми, її наслідків та шляхів їх долання (психологічних, психотерапевтичних, медичних, філософських) [4; 6; 7; 8]. З поміж них ми обрали для своєї роботи з переселенцями парадигму бачення травми та опрацювання її наслідків, яка видається нам перспективною у психологічній допомозі такого роду контингенту.

Отже, ми послуговувались ідеями відомого американського вченого R. Papadopoulos, викладених ним у його психолого-філософській теорії травми [8]. Розглядаючи етимологію терміна «травма», R. Papadopoulos акцентує увагу на тому, що цей термін походить від давньогрецького дієслова «teiro», що має дві конотації: 1) закарбування – закарбовувати; 2) відтирати, стирати щось. Таким чином, термін «травма» має два протилежних значення: у людей, які зазнали психологічної травми різного ступеня важкості внаслідок травматичних подій, може відбуватися процес закарбування травми, або вони можуть, навпаки, знаходити після пережитих подій нові сенси існування, підійти до так званого почуття відтворення (бо травма «втирає» попередні сенси, цінності, плани, рутину життя). Кінцевою метою психологічної допомоги травмованим людям має бути перехід до переосмислення травми, нового погляду на подальше життя, до формування його нових цілей, цінностей і сенсу, пошуку відповідних ресурсів.

У своїй роботі з переселенцями ми дотримувались саме цих ідей. Пропонуємо опис теоретичної моделі роботи з травмою внутрішньо переміщених осіб з Криму, створеної на основі теорії R. Papadopoulos та апробованої нами під час надання психологічної допомоги.

Спочатку зазначимо, що, з психологічної точки зору реакції на стресові і травматичні події, які призвели до переселення, можуть варіюватися залежно від цілої низки змінних, а саме:

- особистісної: історія життя (анамнез), психологічні особливості, копінг-стратегії, захисні механізми, ригідність/лабільність, сильні/слабкі сторони, соціальний статус, освіта тощо;
- «соціального капіталу» (стосунки, наявність підтримки): сім'я (нуклеарна, розширена), спільноти (місцеві, етнічні, міжнародні);
- гендеру;
- фактичних обставин травматичних подій: очікуваність/неочікуваність подій, ізоляція, тривалість травматичної події, тривалість афектації;
- сенсу, що мають травматичні події: політичний, релігійний, ідеологічний тощо;
- досвіду схожих подій;
- існування надії – відсутність надії.

Зазначимо, що кожна з виділених змінних може зумовлювати реакцію на травматичну подію та процес її усвідомлення, а також на причини, що призвели до переселення. В цілому, як зазначає R. Papadopoulos, можна

виокремити наступні три великі групи можливих наслідків травми, що призвели до переселення: негативні, позитивні та нейтральні.

Негативна група наслідків. Звичайно, сама екстремальна подія і викликана нею психологічна травма можуть спричинити психічні розлади різного ступеня важкості. У наданні психологічної допомоги переселенцям важливо визначити ступінь важкості цих розладів. Згідно з R. Papadopoulos, ми пропонуємо застосовувати таку диференціацію:

1) звичайні людські страждання (ЗЛС) (ordinary human suffering (OHS)) – це найпоширеніша відповідь людини на трагедію в житті. Страждання не завжди спричиняє патологічний стан; страждання є частиною життя і не завжди є доцільним застосовувати фармакологію та патологізувати проблему людини;

2) травматичні психологічні реакції (ТПР) (distressful psychological reaction (DPR)) – це афект, який не завжди потребує уваги спеціалістів. Звичайна людська стійкість здатна подолати цей тип афекту.

3) психіатричні розлади (ПР) (psychiatric disorder (PD)). Найпоширенішим типом розвитку цього афекту є ПТСР, яке потребує професійного втручання як лікарів-психіатрів, так і психотерапевтів.

Позитивна група наслідків. Друга категорія можливих психологічних наслідків для переселенців стосується явищ, які зазвичай лежать у фокусі уваги саме психологічної/психотерапевтичної теорії і практики. Безперечно, існують люди, які не тільки «виживають» після нелюдських тортур і пережитих жорстких обставин зі значним ступенем цілісності, а ще й можуть психологічно зміцнюватися внаслідок безпосереднього впливу травматичних подій. Завдяки такій динаміці та психологічній трансформації ця категорія наслідків отримала назву «розвиток, активований лихом» [8]. До цієї групи зараховують усі позитивні зміни, які є прямим результатом пережитих страждань. Існує велика кількість людей, які завдяки переосмисленню своїх страждань змогли перетворити трагічний досвід на позитивні зміни, знайти нові сили та відчуті потяг до прогресивного розвитку. Саме вивчення таких випадків вносить нові напрями у дослідження травми, розроблення її теорії, заперечує загальноприйняту тенденцію фармакологізації та патологізації людських страждань. Приклад таких випадків забезпечує доказовий базис для «відтирання» («стирання») травматичних переживань (друге семантичне значення травми), тобто травма в таких випадках розглядається як категорія, що слугує очищенню від попередніх життєвих пріоритетів та забезпечує «чистий аркуш» для початку нового життя. Варто зазначити, що позитивний розвиток, «розвиток, активований лихом», має тривалу історію дослідження, яку започаткували ще філософи і письменники давніх часів. В психології ці ідеї доповнили теорію травми досить пізно (переважно роботами К. Юнга та В. Франкла). В. Франкл на власному досвіді в'язня концтабору часів Другої світової війни продемонстрував всьому світу, як можна трансформувати свої страждання, надаючи їм сенс. Як свідчать дані літератури, останнім часом у дослідженнях теорії і практики травми ці ідеї починають переважати [3; 8; 9]. Наразі в літературі можна натрапити на багато термінів і визначень, які мають таке саме значення, що й «розвиток, активований лихом»: зростання, пов'язане зі стресом; розвиток, пов'язаний із кризою; посттравматичне зростання; позитивні перетворення внаслідок травми; страждання, що призвели до позитивної трансформації.

Що стосується переселенців, то, за нашим досвідом, дотримуватись такого напрямку психологічної допомоги достатньо важко, адже спочатку дуже складно зосередитись на позитивних результатах від тих травматичних подій, які спричинили переселення, повне вірвання та труднощі на всіх щаблях існування. Однак, попри короткий проміжок часу нашої роботи можемо навести яскраві приклади саме такої трансформації травми.

Молодий лікар-татарин, який переселився разом з родиною з Криму, організував медичну службу в санаторії, де проживають переселенці. Згодом ця служба перетворилась на систему аптек і надання допомоги лікарів різного профілю, стала відома навкруги. Молодий лікар захопився цією справою, отримав не тільки цікаву роботу, а й визнання і авторитет серед переселенців і місцевих жителів.

Чоловік середнього віку, який був змушений виїхати з Криму, залишивши там свою родину, досить складно адаптувався до нових умов життя (постійно пригнічений стан, поганий сон, брак апетиту). Але згодом він почав опікуватись іншими, менш захищеними у соціальному і фізичному плані групами переселенців, став координатором громадської організації, а потім зайнявся політичною діяльністю і захистом прав переселенців, ставши досить відомою людиною.

Існує багато прикладів військових, які були вимушені залишити територію Криму, але не зрадили і залишилися вірними присязі та змогли знайти себе під час АТО, їхні героїчні вчинки передаються з «уст в уста» і перетворюються ледь не на легенди.

Нейтральна група наслідків. Третій варіант виходу з кризової ситуації пов'язаний із актуалізацією психологічної стійкості. Стійкість – це термін, який у фізиці означає здатність тіла не змінювати свої властивості. Психологи пропонують у цьому випадку метафорично розглядати людину, родину або суспільство як еластичні утворення, які мають витримувати тиск і не змінювати свої основні цінності, сенси та здібності. До того ж, однією з найважливіших якостей людської стійкості є релятивний процес. За визначенням F. Walsh, це означає, що людина є більш стійкою, якщо вона включається у спільну взаємну підтримку людей один одному [10].

Більшість людей справді не потребують професійної допомоги, тому що багато проявів їхнього здорового функціонування залишаються незмінними та не залежать від подій, які змінили їхнє життя. І, як би пафосно це не звучало, справді прекрасно – бачити гідність і стійкість людського духу, які переважають, зміцнюються в жаклих умовах деградації, безпорадності, приниження, реального збитку та втрат.

Описані три варіанти розвитку наслідків травми у переселенців не виключають один одного. Важливо відстежувати під час роботи різні комбінації описаних проявів у динаміці і в хронологічному порядку. За нашими спостереженнями, при наданні психологічної допомоги переселенцям, як правило, спочатку реагують негативно, через місяць–два – нейтрально, а згодом – позитивно.

У діагностуванні вимушених переселенців з Криму ми використовували «Решітку травми» (табл. 1).

Таблиця 1

Решітка травми (за R. K Papadopoulos)					
Рівні локалізації порушення	Негативний ефект травми			Нейтральний ефект травми	Позитивний ефект травми
	Психіатричні розлади (ПР)	Травматичні психологічні реакції (ТПР)	Звичайне людське страждання (ЗЛС)	Стійкість, здатність відновлюватись	Розвиток, активований лихом
Індивідуальний					
Сімейний					
Общинний (на рівні громади)					
Суспільство/культура					

Ця таблиця заповнювалась щодо кожного переселенця, з яким ми працювали. По суті, «Решітка травми» допомагає робити первинну діагностику та відстежувати динаміку змін. Таблиця фіксує три основні групи реакцій на травматичний досвід (горизонтальні колонки), а також чотири рівні локалізації порушення (індивідуальність, сім'я, громада (община), суспільство/культура). Досвід роботи з переселенцями з Криму свідчить, що в діагностичній роботі важливо не лише визначити ступінь важкості психічного стану, але й зупинитись також на важливих для існування людини контекстах (сім'я, спільнота, культура/суспільство), адже залежно від них травматизація може відбуватися на різних рівнях і з різними наслідками. Так, наприклад, багато з представників кримськотатарської спільноти, які вимушені були переселитися до центральних областей України, переживають травму більше на культурному і соціальному рівні, маючи в історії свого народу трагічні події, пов'язані зі сталінською депортацією. Вони вже втрачали свою землю, і повторення такої втрати є основною травмою, яку вони переживають на екзистенційному рівні. Водночас перспектива заново будувати свій дім, впорядковувати своє життя на новому місці не викликає у них того трагізму, який відчутно проявляється в переселенців, що мають слов'янські етнічні корені. З огляду на це має правильно вибудовуватися психологічна допомога переселенцям. За допомогою таблиці психолог може визначити і відмітити рівень порушення та відповідний ефект травми, позначивши дату першої зустрічі, а при наявності очевидних змін внаслідок психологічної роботи – вносити нові відомості щодо зміни рівня чи ефекту для спостереження за динамікою цих змін.

Перейдемо до розгляду психологічної/психотерапевтичної роботи з переселенцями. Спочатку зазначимо, що в роботі з переселенцями ми дотримувались загальної моделі психологічного втручання при роботі з травмованими клієнтами. Попередньою фазою втручання є фаза стабілізації, головна мета якої – сприяння входженню травмованої людини у процес відновлення. Особа, що пережила травматичні події, обережно виводиться з початкового шокового стану, стадії заперечення і лише потім підводиться до прийняття реальності свого травматичного досвіду. Лише після цього людина є готовою до психотерапії, якщо у ній є необхідність.

Світова практика надання психологічної допомоги переселенцям, біженцям та мігрантам свідчить, що існує багато підходів до виокремлення груп для психотерапевтичної роботи [5; 6]. Ми послуговувались наступним розподілом: групи дітей, групи дорослих, групи людей похилого віку; інколи окремо збиралися групи кримських татар; групи роботи з координаторами та волонтерами.

Як свідчить наш досвід надання психологічної допомоги переселенцям, групова робота – найефективніший метод роботи з даним контингентом постраждалих. Зазначимо, що здебільшого під час групової роботи переселенці проговорювали своє занепокоєння побутом, дуже рідко – майбутнім, вирішували конфліктні ситуації. Згодом групи набули більшої періодичності та цільності, стало психотерапевтичного формату. Окремо було проведено декілька груп з кримськотатарськими переселенцями з огляду на їхню культурну специфіку (вони були більш «закритими» емоційно, порівняно з іншими: з одного боку, було важливо їх інтегрувати до загальної спільноти переселених, з іншого боку, вони краще і безпечніше почувались у колі «своїх»).

Отриманий досвід проведення низки груп з переселенцями дозволяє виділити такі загальні принципи роботи групи¹:

1). Постійне утримання важливого контексту, про який йшлося в теоретичній моделі: ми розглядаємо переживання переселенців з Криму як екзистенційну проблему (інколи прірву), а не як патологічний стан.

2). Створення безпечного простору. Важливо відстежувати і підтримувати безпечний простір у групі протягом усього часу її роботи (дбайливе ставлення до кожного, один до одного; пояснення того, що відбувається; впевненість у конфіденційності; щирість). Дбайливе ставлення виявлялося, наприклад, у тому, що ми надавали вибір самому члену групи відповідати чи не відповідати на телефонний дзвінок під час зустрічі (адже у членів групи спостерігалась тривога з приводу родичів, що залишились в Криму; інколи були дзвінки зі служби зайнятості тощо). Так само ми пропонували їм самостійно формувати правила роботи групи (символічно ми бачили цей процес як *відновлення переселенцями контролю над своїм життям*) і обережно підказували деякі важливі моменти (наприклад, правило не виходити за межі приміщення, де проходить група без попередження та пояснень).

3). Утримання від травматизації. Особливо під час перших груп ми намагались стримувати сильну афектацію переселенців та подробиці їх розповідей про поневіряння і трагічні події. Оскільки група перебувала в досить тривожному стані, багато з учасників відчували провину, страх та сором за те, що з ними трапилось – важливо було їх стабілізувати. (Так, наприклад, коли жінка похилого віку почала розповідати про жахи підпалу її дверей «чемними людьми у зеленому» за те, що вона була активісткою опозиційної партії, члени групи, недослухавши, почали непокоїтись, плакати тощо).

4). Розвиток довіри одне до одного. Поряд зі створенням безпечного простору ми стежили за тим, щоб члени групи ставилися одне до одного шанобливо і обережно. Особливо пильними ми були під час розповідей про трагічні події, про мрії та фантазії тощо. Часто ми дозволяли собі деякі інформаційні блоки щодо важливості усіх процесів, які відбуваються в групі. Це помітно знижувало тривожність.

5). Постійне відстеження у групі динаміки та балансу сил, контролю тощо. Інколи групу важливо було контролювати з точки зору проявів афектації, інколи, навпаки, ми надавали більше свободи й можливості самопрояву.

6). Надання місця і простору для скарг. Коли група є достатньо згуртованою і безпечною, важливо надавати слово учасникам групи, охочим поскаржитися і поплакати. Розуміння того, що група – майже єдине місце, де можна жалітися, скаржитися і плакати, є дуже важливим етапом розвитку групи та психотерапевтичного процесу. При цьому психотерапевти (ведучі) мають особливо пильно стежити за зворотним зв'язком. Часто у деяких членів групи через власну специфіку опрацювання переживань такий формат викликає роздратування («скільки можна це чути», «ви вже казали про це», «днями нічого не роблять, тільки жалюються» і т. ін.).

7). Формування ідеї взаємної підтримки в групі переселенців: і в групі, і поза її межами вони є одне в одного, можуть і повинні допомагати і підтримувати одне одного (ідея релятивізму за F. Walsh [10]).

8). Фасилітація розв'язання проблем. Одним із прийомів під час роботи груп був мозковий штурм. За допомогою цього прийому ми залучали всіх учасників вирішувати актуальні проблеми, що час від часу виникали в учасників (на яку пропозицію щодо роботи пристати, як вирішити питання з сусідами в Криму, як знайти орендарів у залишені квартиру чи будинок тощо).

9). Створення перспективи подальшого *«розвитку, активованого лихом»* (переоцінка та рефлексія трагічного досвіду, асиміляція здобутків, орієнтація на ресурси, сильні сторони, постановка планів, розширення перспектив, підвищення самооцінки, інколи пошук нової місії). У цьому випадку ми застосовували багато діалогічних технік, елементи футуропрактики («Конструювання майбутнього»), символдраматичні мотиви «Будівництво будинку» (груповий образ), «Я – через 5 (10) років» (мовчазний образ).

10). Застосування творчих завдань та елементів арт-терапії. Група готувала колажі з різних тем («Джерела ресурсів», «Позитивні/негативні наслідки переселення» тощо). Застосовувались також мовчазні і групові образи з кататимно-імагінативної психотерапії («Безпечне місце», «Улюблена казка дитинства», «Подорож до невідомого місця»).

11). Навчання основним методам саморегуляції, боротьби зі стресом. Було створено банк ідей щодо ресурсів і різних способів саморегуляції. Також ми пропонували учасникам багато відповідних вправ (вправи і методики з тілесно-орієнтованої терапії – «Ключ Алієва»; І. Шульц (I. Schultz) аутогенне тренування або прогресивна м'язова релаксація; вправа «Уявні рухи – пальці рук»; різні дихальні вправи: квадратне дихання, вправа «Дихання через долоні» тощо).

Група сприяє набуванню навичок опікування себе, навичок спілкування, взаємної підтримки, згуртування сімей і спільнот.

12). Заохочення гумору в групі. За нашим досвідом, така форма розрядки не є проявом опору складним, непережитим переживанням, а скоріше допомагає вільнішому почуванню себе в групі, її згуртуванню (членів групи об'єднували однакові жарти), відволікає від важких думок і переживань.

¹

Зазначимо, що описані принципи є першим результатом рефлексії практичного досвіду і у подальшому вони можуть змінюватися, доповнюватися тощо.

Висновки. Таким чином, підсумовуючи викладений матеріал, можемо зазначити, що психологічна допомога тимчасово переселеним особам повинна бути своєчасною та обов'язково комплексною. Власний досвід роботи з переселенцями з Криму дає змогу визначити головні функції психолога: допомога у психологічній та соціальній адаптації. Травматична ситуація переселення спричинила зміни у психічних станах людей, що змінили їх поведінку. Розуміння психічних станів переселенців визначає завдання психологічної роботи з ними: опрацювання та переосмислення травми, формування нового погляду на подальше життя, що призводить до формування його нових цілей, цінностей і сенсу, пошуку відповідних ресурсів. Свою ефективність доводить групова форми роботи з переселенцями, а метод символдрами, низка вправ для саморегуляції, вправи когнітивно-біхевіоральної психотерапії допомагають поступово опрацьовувати травматичні переживання.

Перспективи подальших досліджень. Незважаючи на те, що глибшої рефлексії отриманого практичного досвіду з цієї проблеми ще не існує з об'єктивних обставин (досить короткий проміжок часу), вважаємо, що робота з психологічної та соціальної адаптації переселенців, опрацювання складних переживань і надання допомоги із стабілізації психічних станів переселенців проводиться ефективно. Наразі сформовано загальні принципи надання психологічної допомоги переселенцям з Криму, триває дослідницька робота з апробації різних методик і технік, узагальнюється досвід колег – співробітників кризового медико-психологічного центру при Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України, психологів «Психологічної служби Майдану», західними науковцями, що є фахівцями в цій галузі.

Вважаємо, що подальший аналіз і узагальнення практики надання психологічної допомоги переселенцям, проведення спеціальних досліджень сприятимуть розробленню як теорії психологічної роботи з травмою і її наслідками у вітчизняних умовах, так і методичних і суто практичних аспектів надання допомоги постраждалим.

Список використаних джерел

1. Конфлікт в Україні змушує все більше людей залишати свої оселі. – [Електронний ресурс]. – <http://unhcr.org.ua/uk/novini/novyny/1333-konflikt-v-ukrajini-zmushue-vse-bilshe-lyudej-zalishati-svoji-oseli>. – Назва з екрану.
2. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / [под ред. Г. У. Солдатовой]. – М. : Смысл, 2002. – 479 с.
3. Hárđi, L. Psychotherapy and psychosocial care of torture survivor refugees in Hungary / L. Hárđi, A. Kroo // Torture Volume. – No 21. – November, 2011. – P. 84–97.
4. Horowitz, M. J. Signs and symptoms of posttraumatic stress disorder / M. J. Horowitz, N., N. Wilner, N. Kaltreider, W. Alvarez // Archives of General Psychiatry. – 1980. – Vol. 37. – P. 85–92.
5. Kenneth, E. Miller. Rethinking a Familiar Model: Psychotherapy and the Mental Health of Refugees / Kenneth E. Miller // Journal of Contemporary Psychotherapy. – Vol. 29. – No. 4. – 1999. – P. 283–306.
6. Kira, I. Torture assessment and treatment: the wraparound approach / I. Kira // Traumatology. – 2002. – #8 (1). – P. 23–51.
7. Kristal-Andersson, B. Psychology of the refugee, the immigrant and their children: Development of a conceptual framework and application to psychotherapeutic related support work / B. Kristal-Andersson. – Department of Psychology, University of Lundt, 2000. – 370 p.
8. Papadopoulos, R.K. Refugees, home and trauma. In Therapeutic Care for Refugees. No Place Like Home / [edited by R. K. Papadopoulos]. – London : Karnac, 2002. – (Tavistock Clinic Series). – 356 p.
9. Park, C. Assessment and prediction of stress-related growth / C. Park, L.H. Cohen, R. Murch // Journal of Personality. – 1996. – # 64. – P. 71–105.
10. Walsh, F. Normal Family Processes / F. Walsh. – (Second edition). – New York: Guilford Press, 1993. – 365 p.
11. Zung, W.W.K. A Self-Raiting Depression Scale / W.W.K. Zung // Archives of General Psychiatry. – V. 12, Jan. – 1965. – P. 63–70.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Konflikt v Ukraini zmushuje vse bil'she ljudej zalishati svoji oseli. – [Elektronnij resurs]. – <http://unhcr.org.ua/uk/novini/novyny/1333-konflikt-v-ukrajini-zmushue-vse-bilshe-lyudej-zalishati-svoji-oseli>. – Nazva z ekranu.
2. Psihologicheskaja pomoshh' migrantam: travma, smena kul'tury, krizis identichnosti / [pod red. G. U. Soldatovoj]. – M. : Smysl, 2002. – 479 s.
3. Hárđi, L. Psychotherapy and psychosocial care of torture survivor refugees in Hungary / L. Hárđi, A. Kroo // Torture Volume. – No 21. – November, 2011. – P. 84–97.
4. Horowitz, M. J. Signs and symptoms of posttraumatic stress disorder / M. J. Horowitz, N., N. Wilner, N. Kaltreider, W. Alvarez // Archives of General Psychiatry. – 1980. – Vol. 37. – P. 85–92.
5. Kenneth, E. Miller. Rethinking a Familiar Model: Psychotherapy and the Mental Health of Refugees / Kenneth E. Miller // Journal of Contemporary Psychotherapy. – Vol. 29. – No. 4. – 1999. – P. 283–306.
6. Kira, I. Torture assessment and treatment: the wraparound approach / I. Kira // Traumatology. – 2002. – #8 (1). – P. 23–51.
7. Kristal-Andersson, B. Psychology of the refugee, the immigrant and their children: Development of a conceptual framework and application to psychotherapeutic related support work / B. Kristal-Andersson. – Department of Psychology, University of Lundt, 2000. – 370 p.
8. Papadopoulos, R.K. Refugees, home and trauma. In Therapeutic Care for Refugees. No Place Like Home / [edited by R. K. Papadopoulos]. – London : Karnac, 2002. – (Tavistock Clinic Series). – 356 p.
9. Park, C. Assessment and prediction of stress-related growth / C. Park, L.H. Cohen, R. Murch // Journal of Personality. – 1996. – # 64. – P. 71–105.
10. Walsh, F. Normal Family Processes / F. Walsh. – (Second edition). – New York : Guilford Press, 1993. – 365 p.
11. Zung, W.W.K. A Self-Raiting Depression Scale / W.W.K Zung // Archives of General Psychiatry. – V. 12, Jan. – 1965. – P. 63–70.

Lazos, G.P. The distinctive features of psychological support to internal migrants from the Crimea. Rendering psychological support to the displaced people is a new and unfamiliar challenge to Ukrainian psychologists. People who were forced to leave their homes, jobs, relatives, and friends are in a great need of psychological help in adapting to new living conditions. The article synthesizes the counselors' initial experience in providing psychological support to internal migrants from the Crimea. The author's personal work experience with immigrants from the Crimea helps identify the following key functions of the psychologist: 1) psychological adaptation (handling heavy stress conditions, help in adaptation to changes and return to life, help in the experience assimilation and integration, and creation of new life prospects); 2) social adaptation (help to temporary immigrants in adapting to their new environments). The traumatic situations of relocation caused changes in people's mental states, which affected their emotional and cognitive conditions and eventually changed their behaviors. Thus, the immigrants experience depression, irritability, emotional dullness, and recurrent depressive episodes. The cognitive changes are characterized by poor memory and concentration, low attention, and forgetfulness. The migrants' behaviors are often unpredictable, illogical, uncontrolled, and unmotivatedly vigilant. Understanding of immigrants' mental states determines the content of psychological assistance to them. The main idea of this assistance which is based on the R.Popadopoulos' psychological and philosophical theory of trauma, is the psychologists' work to diminish the clients' traumatic experiences, change their attitudes towards the traumas, form their new views of the future life, which leads to their setting new goals, determining new values and meanings, as well as finding the appropriate resources.

Effective in dealing with immigrants appeared to be a group work. Further analysis and synthesis of practical work as well as new investigations will improve the psychological assistance given to this group of clients.

Keywords: temporarily displaced persons, migrants, psychological assistance, mental states, trauma, group psychotherapy.

Відомості про автора

Лазос Гелена Петрівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Lazos Gelena, PhD, researcher, Laboratory of counselling psychology and psychotherapy, G.S. Kostyuk Institute of psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: lazos.gelena@yahoo.com

УДК 159.922.4:159.923.2

Левус Н.І.

ПРОЯВИ ЕТНОІДЕНТИЧНОСТІ У СТАВЛЕННІ ДО ПРЕДСТАВНИКІВ ВЛАСНОЇ ТА ІНШИХ ЕТНІЧНИХ ГРУП

Левус Н.І. Прояви етноідентичності у ставленні до представників власної та інших ідентичних груп. У статті висвітлено становлення етнічної ідентичності як виокремлення себе серед інших етнічних груп та формування певного ставлення до них. Виділено різні форми етнічної ідентичності: нейтральну, з тенденціями до позитивної та негативної, що проявляються у ставленні до представників інших етносів. Здійснено порівняння відмінностей в осіб, які демонструють певний тип етноідентичності та етнотолерантності. Досліджено соціальну дистанцію, яку встановлюють ці досліджувані із представниками власної та інших етнічних груп. Виявлено, що рівень соціальної дистанції залежить від етнічної толерантності, базованої на етнічному самовизначенні.

Ключові слова: етнічна ідентичність, етнічна толерантність, соціальна дистанція, етнічне ставлення, етнос, народ, етнічне самовизначення.

Левус Н.И. Проявления этноидентичности в отношении к представителям собственной и других этнических групп. В статье рассматривается становление этнической идентичности как выделение себя среди других этнических групп и формирование определенного отношения к ним. Определены различные формы этнической идентичности: нейтральная, с тенденциями к позитивной и негативной, проявляющиеся в отношении к представителям других этносов. Проведено сравнение различий у лиц, которые демонстрируют определенный тип этноидентичности и этнотолерантности. Исследована социальная дистанция, которую устанавливают эти лица с представителями собственной группы и других этнических групп. Обнаружено, что уровень социальной дистанции зависит от этнической толерантности, базирующейся на этническом самоопределении.

Ключевые слова: этническая идентичность, этническая толерантность, социальная дистанция, этническое отношение, этнос, народ, этническое самоопределение.

Постановка проблеми. Етнос існує насамперед завдяки самосвідомості його членів, їх самоототожненню з культурою своєї етнічної групи. Отже, кожен індивід є етнічним, по-перше, об'єктивно (в силу народження), а по-друге, суб'єктивно, свідомо, оскільки визнає себе частиною того чи іншого етносу, ідентифікує себе з ним. Через ідентифікацію, ціннісні орієнтації, традиції, етнічна сутність проявляється конкретніше, ніж через об'єктивні чинники. Саме етнічна ідентичність допомагає людям вистояти, зберегти свою мову, культуру, етнічну самобутність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Єдиний процес диференціації та ідентифікації призводить до формування соціальної ідентичності. За визначенням А. Теджфела, «соціальна ідентичність – це та частина Я-концепції індивіда, яка виникає з усвідомлення свого членства в соціальній групі (або групах) разом з ціннісним та емоційним значенням, що надається цьому членству» [6, 66–67]. Додамо, що в загальному значенні соціальна ідентичність є результат процесу порівняння своєї групи з іншими соціальними спільнотами.

Етнічна ідентичність – складова частина соціальної ідентичності особи, психологічна категорія, яка стосується усвідомлення своєї приналежності до певної етнічної спільності. Етнічна ідентичність не зводиться і може не збігатися з декларованою ідентичністю (зарахуванням себе до етнічної спільноти), яка проявляється в самоназві [1].

Етнічна ідентичність – це, у першу чергу, результат когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником етносу, певна міра ототожнення себе з ним і відокремлення від інших етносів. Зміст даного поняття добре відображає термін, запропонований Г. Г. Шпетом (1996), який розглядав етнічну ідентичність як переживання своєї тотожності з однією етнічною групою та відокремлення від інших [5, 140].

Вважаючи етнічну ідентичність складовою частиною соціальної ідентичності, сучасні дослідники в той же час роблять спроби виділити властиві лише їй особливості. Так, американський етнолог Ж. Девос розглядає етнічну ідентичність як форму ідентичності, втілену в культурній традиції і звернену в минуле на відміну від інших форм, орієнтованих на сьогодення або майбутнє [5, 140]. Можна погодитися з Г. У. Солдатовою, що ще однією особливістю етнічної ідентичності є міфологічність, оскільки «її головна опора – ідея або міф про спільну культуру, походження, історію» [4, 48].

На основі знань про свою і чужі етнічні групи формується комплекс уявлень, які утворюють систему етнодиференціюючих ознак. Етнодиференціюючими можуть виступати найрізноманітніші ознаки: мова, цінності і норми, історична пам'ять, релігія, уявлення про рідну землю, міф про загальних предків, національний характер, народне і професійне мистецтво [3].

На усвідомлення людьми своєї етнічної приналежності значний вплив має той факт, чи живуть вони в поліетнічному або моноетнічному середовищі. Ситуація міжетнічного спілкування дає індивідові більше можливостей для набуття знань про особливості своєї й інших етнічних груп, сприяє розвитку міжетнічного розуміння і формуванню комунікативних навиків. Відсутність досвіду міжетнічного спілкування зумовлює, з одного боку, меншу схильність до подібних контактів, з іншого боку, менший інтерес до власної етнічності [2].

Отже, етнічна ідентичність чіткіше усвідомлюється, а знання про відмінності між групами раніше отримуються, якщо соціалізація дитини проходить в поліетнічному середовищі. Але не лише часові межі формування етнічної ідентичності, але і точність знань про свою приналежність до певної етнічної спільності багато в чому залежить від того, до якої групи дитина належить – групи більшості або групи меншості.

Мета та завдання. Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення етнічної ідентичності в руслі виокремлення особистості серед інших етнічних груп та в процесі формування певного ставлення до них. Завданнями виступають: 1) дослідження різних форм етнічної ідентичності; 2) порівняння відмінностей в осіб, які демонструють певний тип етноідентичності та етнотолерантності; 3) виявлення соціальної дистанції, яку встановлюють ці досліджувані з представниками власної та інших етнічних груп.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У дослідженні використовувалися наступні методики: 1) Методика діагностики типів етнічної ідентичності Г. У. Солдатової, С. В. Рижової; 2) Шкала соціальної дистанції Е. Богардуса; 3) Опитувальник для діагностики рівня сформованості толерантності О. Батуриної.

Методика діагностики типів етнічної ідентичності дозволяє виявити типи ідентичності з різною якістю та ступенем прояву етнічної толерантності. Ці типи виокремлені на основі широкого діапазону шкали етноцентризму, починаючи від „заперечення” ідентичності, коли фіксується негативізм і нетерпимість стосовно власної етнічної групи, і закінчуючи національним фанатизмом. Ступінь етнічної толерантності досліджуваного оцінюється за наступними критеріями: 1) рівнем „негативізму” стосовно власної та інших етнічних груп; 2) порогом емоційного реагування на іншоетнічне оточення; 3) яскравістю прояву агресивних і ворожих реакцій стосовно інших груп.

Шкала соціальної дистанції побудована так, що досліджуваний повинен вибрати типи соціальних контактів, які б він хотів налагодити із представниками тієї чи іншої соціальної групи. Спектр цих типів був сформований на підставі результатів попередньої експертної процедури. Він містить сім видів соціальних ролей, ранжованих за рівнем близькості/віддаленості. Порядковий номер соціальної ролі відповідає кількості балів, які присуджуються за етнічну дистанцію з даною національною групою. Відповідно, чим менша кількість балів, тим ближча етнічна дистанція у досліджуваного з цією групою. У нашому дослідженні пропонувалося оцінити своє ставлення до власної та восьми інших етнічних груп, серед яких чотири групи проживають в країнах, що межують з Україною, а чотири – у тих країнах, які не мають з нею спільних кордонів.

Опитувальник для діагностики рівня сформованості толерантності досліджує особливості ставлення досліджуваного до інших культур, до людей, несхожих на нього. Характер представлених в опитувальнику думок стосовно тих чи інших проблем полікультурного суспільства, а також можливість виявити, наскільки досліджуваний поділяє ці думки, дозволяють зробити висновок про рівень сформованості толерантності (чи нетолерантності).

Серед статистичних методів опрацювання результатів використовувалися кластерний, порівняльний та факторний аналіз.

У дослідженні взяло участь 283 особи. Серед них – 200 жінок і 83 чоловіки. Середній вік досліджуваних – 31 рік. За віковою періодизацією всі вони належать до віку ранньої та середньої дорослості. Всі досліджувані за національністю українці з українською мовою спілкування.

З метою виокремлення груп за різними типами етнідентичності та рівнем сформованості толерантності проведено кластерний аналіз (рис. 1).

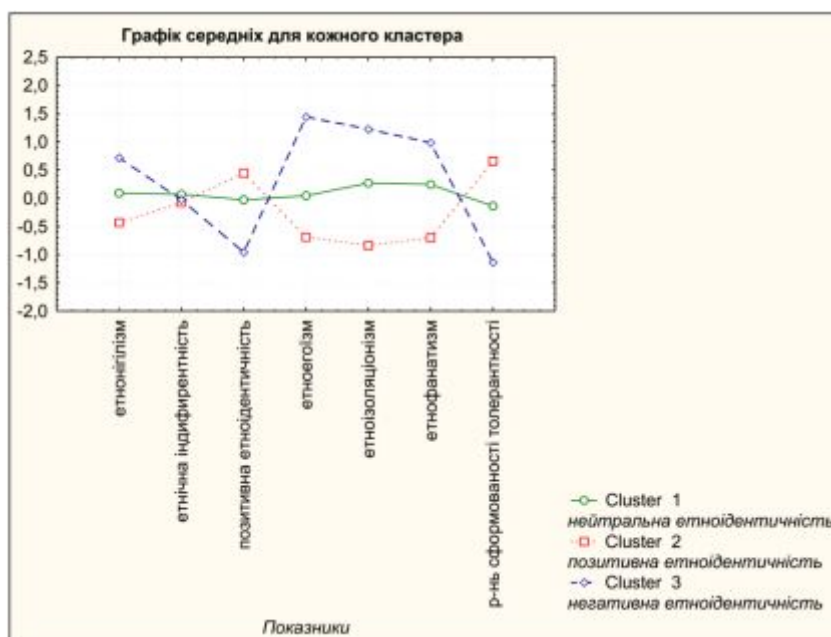


Рис. 1. Розподіл досліджуваних на підгрупи за типами етнідентичності та рівнем сформованості етнотолерантності

До першого кластера увійшло 122 особи, до другого кластера – 111 осіб, а до третього – 50 осіб. Проведений в подальшому порівняльний аналіз за тестом Шеффе (зі статистики ANOVA) підтвердив суттєві відмінності за типами етнідентичності та етнотолерантності у цих кластерах (рис. 2).

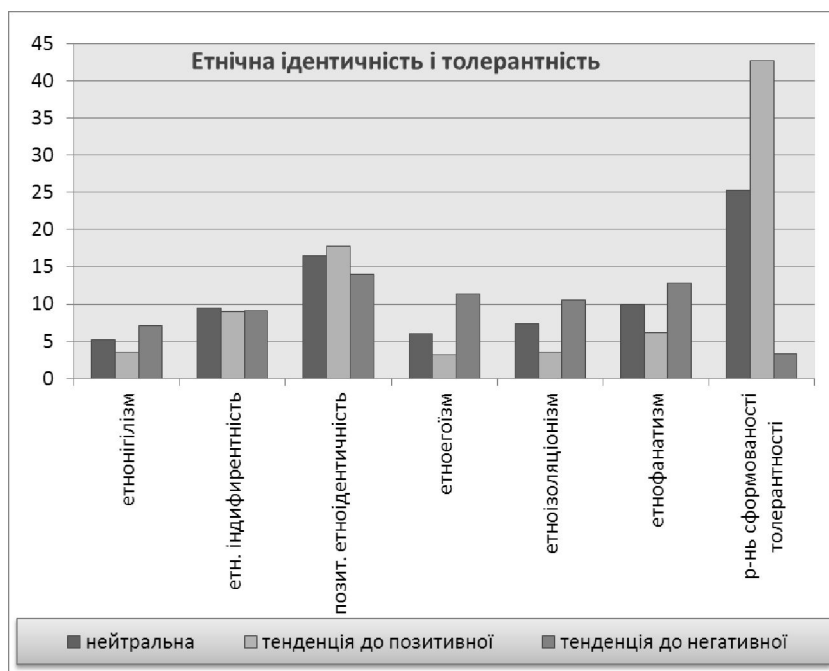


Рис. 2. Порівняння рівнів прояву етнідентичності та етнотолерантності у трьох виділених групах

Розглянемо детальніше ці відмінності. Отже, до першого кластера увійшли досліджувані, які мають середні показники за всіма типами етнічної ідентичності, а також за рівнем сформованості етнотолерантності. Загалом ці особи вирізняються нейтральним ставленням як до представників власної, так і до представників

інших етнічних груп. Етнічна ідентичність у такому випадку не проявляється яскраво, оскільки відсутні потреби та прагнення порівнювати себе з іншими, загострювати увагу на етнічній самооцінці.

На відміну від них, досліджувані, що були віднесені до другого кластера, мають низький рівень прояву крайніх варіантів етнічної ідентичності (як етніонігілізму, так і етнофанатизму). Разом із тим, вони вирізняються позитивною етнідентичністю та високим рівнем сформованості толерантності до інших етногруп. Загалом можна стверджувати, що ці особи чітко ідентифікують себе за етнічними ознаками, розуміють свою відмінність від представників інших етнічних груп, але, незважаючи на це, не вивисують себе над іншими, володіючи адекватною етнічною самооцінкою. Вони з повагою ставляться як до власної етнічності, так і до етнічності оточуючих.

Третій кластер охоплює тих досліджуваних, котрі володіють низьким рівнем толерантності, і на цьому фоні демонструють „загострені” типи етнідентичності – від етноегоїзму до етнофанатизму. Власна етнічна група в такому випадку вивисується над іншими, до інших етносів може формуватися упереджене ставлення. Відстоювання власних етнонаціональних інтересів виходить на перший план. Цікаво, що у цю групу, в порівнянні з іншими кластерами, увійшло найбільше чоловіків (співвідношення – 50% чоловіків і 50% жінок), що виявляється закономірним на фоні результатів порівняльного аналізу за t-критерієм Стюдента.

Порівняння за статтю показало, що у досліджуваних чоловіків статистично достовірно вищі крайні типи етнідентичності, як вигляді етніонігілізму, тобто байдужості до своєї етнічності та власної етнічної групи, так і у вигляді етноегоїзму, етноізоляціонізму та етнофанатизму (рис. 3). Ці форми є східцями до гіперболізації етнічної ідентичності, що супроводжується готовністю йти на будь-які дії в ім'я етнічних інтересів, визнання пріоритету етнічних прав народу над правами людини. Разом із тим відмінність у етнічному ставленні за статтю може бути спричинена нерівним співвідношенням чоловіків та жінок у загальній групі досліджуваних.

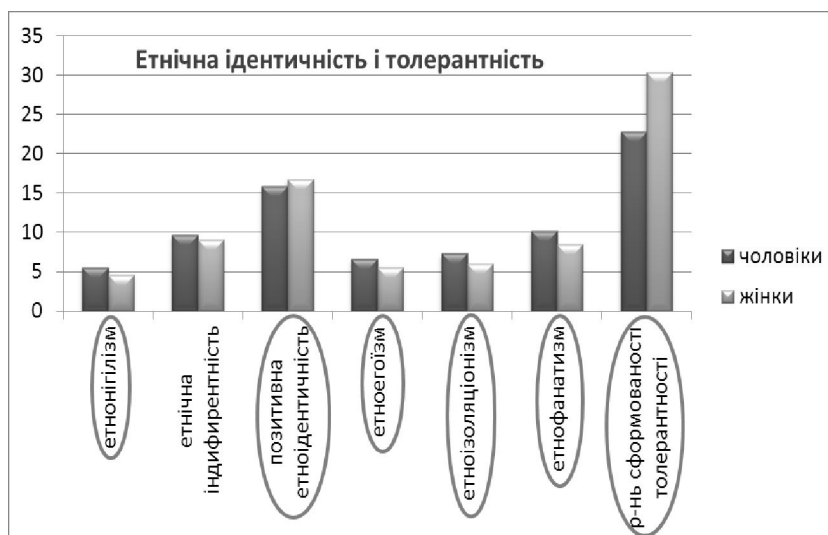


Рис. 3. Порівняння рівнів етнідентичності та етнотолерантності за статтю (обведено статистично достовірні відмінності)

Повертаючись до розгляду результатів кластерного аналізу, можемо підсумувати, що серед наших досліджуваних виокремлено три групи. До першої віднесено осіб із нейтральною етнічною ідентичністю, яка проявляється у рівному ставленні як до представників свого, так і інших етносів. До другої групи увійшли толерантні досліджувані із позитивною етнічною ідентичністю. До третьої – із загостреною етнічною ідентичністю, що проявляється в негативізмі до інших етносів. Умовно назовемо ці три кластери так: „група із нейтральною етнідентичністю”, „група із тенденцією до позитивної етнідентичності”, „група із тенденцією до негативної етнідентичності”.

Перейдемо до розгляду особливостей соціальної дистанції з представниками етнічних груп у трьох виділених кластерах. Загалом виявлено, що найближча соціальна дистанція у досліджуваних із українцями, тобто членами власної етногрупи. Що й не дивно, якщо врахувати, що у 83% досліджуваних переважає позитивна етнідентичність, і лише у 5% – етніонігілізм та етнічна індиферентність (загальні дані по всій групі).

На другому та третьому місцях за близькістю знаходяться поляки та англійці. До цих етнічних груп ставлення значно прихильніше, ніж до інших. Щодо них українці демонструють орієнтацію на відкритість, схильність до безпосередніх контактів з представниками цих етногруп (рис. 4).

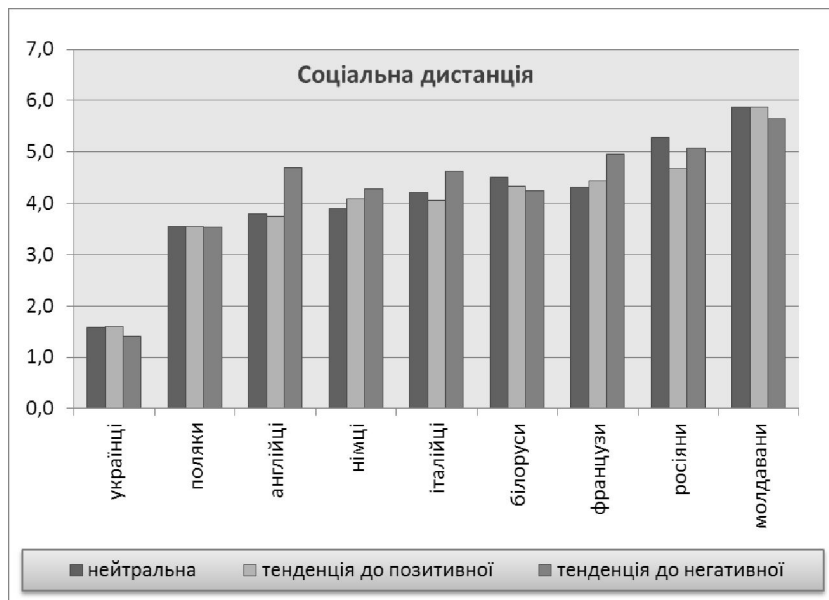


Рис. 4. Порівняння соціальної дистанції у групах з різними типами етноідентичності

Найдальшу соціальну дистанцію вибудовують із молдаванами. Також велика соціальна дистанція із росіянами, що очевидно, пояснюється певною суспільно-політичною ситуацією, що склалася в нашій країні. Таким чином, до цих груп демонструється певна громадянська ізольованість, аж до небажання бачити у своїй країні.

У групах з різними типами етноідентичності спостерігаються певні відмінності у ставленні до окремих етносів. Так група із тенденцією до негативної етноідентичності прагне вибудовувати значно дальшу соціальну дистанцію із англієцями, італійцями та французькими, ніж групи з іншими типами етноідентичності. Це підтверджується результатами порівняльного аналізу всіх трьох груп за тестом Шеффе та результатами попарного порівняння груп за t-критерієм Стюдента. Отже, ті етноси, що географічно знаходяться далі, вважаються більш дистанційованими і в соціальному плані. Соціальні ролі, якими їх наділяють особи з негативною етнічною ідентичністю, свідчать про небажання вступати у безпосередні контакти з представниками відповідних етнічних груп, хоча готовність жити з ними в одній країні при цьому зберігається.

Істотні відмінності спостерігаються у ставленні до росіян. Особи з позитивною етнічною ідентичністю прагнуть налагоджувати з ними значно тісніші контакти, ніж особи з нейтральною та негативною ідентичністю. На наш погляд, така тенденція може свідчити про те, що етнічна толерантність перевіряється у ставленні до тих етнічних груп, які негативно сприймаються іншими. Отже, якщо особа є толерантною, то вона залишається такою у ставленні до представників різних етнічних груп. Стійкість етнічної ідентичності супроводжується стійкістю у прийнятті як себе, так і інших. Це визнання інших культур, визнання права людей на інший спосіб життя, вільний вияв своїх поглядів і цінностей. Також це позитивне ставлення до культурних відмінностей, вміння знаходити в іншій культурі щось корисне і цінне для себе самого, здатність припускати існування альтернативних поглядів на проблеми, що виникають в поліетнічному суспільстві.

У групи осіб із нейтральною етноідентичністю суттєвих особливостей у ставленні до представників інших етнічних груп не виявлено, що очевидно пояснюється середнім рівнем етнотолерантності, яка була виявлена у цій групі. Цей рівень визначається визнанням і прийняттям культурного плюралізму, повагою до різноманітних соціокультурних груп, але при цьому схильністю людини поділяти (часто неусвідомлено) певні етнічні упередження, застосовувати стереотипи до представників тих або інших культур і етносів.

Факторний аналіз результатів груп з різними типами етнічної ідентичності дозволив виявити відмінності у їх факторній структурі.

За допомогою методу „кам'яного осипу” у результатах групи з нейтральною етноідентичністю було виділено сім факторів, що описують 60,93% загальної дисперсії. Розглянемо лише ті фактори, які дозволять повніше висвітлити факторну структуру етнічної ідентичності. До другого фактора увійшли етнологізм і толерантність. Тобто толерантність до інших культур у осіб з нейтральною етноідентичністю супроводжується наданням переваги власній етнічній групі. Іншими словами, для того щоб прихильно ставитися до інших, потрібно в першу чергу прихильно ставитися до себе. Четвертий фактор об'єднав близьку соціальну дистанцію з українцями, етнофанатизм та низький рівень етнологізму. Щоб бути прихильним до представників власної етнічної групи, потрібно відстоювати її інтереси, навіть якщо вони ущемляють права інших, аж до відмови іншим народам в праві користування ресурсами і соціальними привілеями.

У результатах групи з тенденцією до позитивної етноідентичності було виділено вісім факторів, що описують 68,14% загальної дисперсії. На відміну від попередньої групи, тут в п'ятому факторі об'єдналися етнофанатизм, низький рівень етнологізму та віддалена соціальна дистанція з білорусами. Як бачимо, прихильне ставлення до власної етнічної групи супроводжується дистанціюванням від інших. Цікавою є

тенденція, виявлена в шостому факторі, який містить і етнотероризм як надання переваги представникам власної етнічної групи, і дистанціювання від українців. Таким чином, для осіб з позитивною етнічною ідентичністю важливо дотримуватися розумного балансу у ставленні до представників власного етносу та представників інших етносів. Перекіс в будь-який бік може призвести або до ігнорування власних інтересів на користь інших, або до заперечення прав інших в порівнянні з власною етнічною групою.

Факторний аналіз результатів групи з тенденцією до негативної етнічної ідентичності дав змогу виділити сім факторів, що описують 69,09% загальної дисперсії. Тут важливими для нашого дослідження виявилися п'ятий та шостий фактори. П'ятий фактор об'єднав позитивну етнічну ідентичність, етнічний фанатизм та дистанціювання від поляків. Нагадаємо, що для більшості наших досліджуваних притаманна зворотна тенденція (вибудовувати із вказаною етнічною групою достатньо тісні взаємозв'язки). Натомість досліджувані із тенденцією до негативізму в етнічних стосунках прагнуть дистанціюватися від близьких сусідів та зосередитися на власній етнічній групі. Це надає їм впевненості в собі та може стати підставою для переведення етнічної ідентичності в більш позитивне русло.

У шостий фактор в цієї групи досліджуваних увійшли показники статі, низький рівень толерантності та дистанціювання від росіян. Це підтверджує результати порівняльного аналізу, які розглядалися вище. Високий рівень інтолерантності проявляється у свідомій відмові визнавати, приймати і розуміти представників інших культур. Особа схильна характеризувати культурні відмінності, як відхилення від певної норми, як девіантність, іноді не бажає визнавати рівні права для тих, хто має інший вигляд або дотримується інших цінностей.

Таким чином, можемо окреслити певні особливості осіб з різною етнічною ідентичністю в залежності від їх ставлення до представників власної та інших етнічних груп. Особи з нейтральною етнічною ідентичністю схильні нейтрально, без особливих емоцій та почуттів, ставитися як до власного етносу, так і до інших. Етнічна ідентичність у такому випадку яскраво не проявляється, відсутні прагнення до порівняння себе з іншими. Якщо представники цієї групи і проявляють прихильність до інших, то вона для них насамперед повинна базуватися на високому самоставленні.

Група досліджуваних із тенденцією до позитивної етнічної ідентичності продемонструвала високий рівень толерантності, поєднання позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів. Для них важливе дотримання балансу в етнічних стосунках, адже перекіс в будь-який бік може призвести до небажаних наслідків у міжнаціональному спілкуванні.

Особи, в яких спостерігається тенденція до негативної етнічної ідентичності, володіють низьким рівнем толерантності, інтереси власного народу ставлять над інтересами інших, аж до надмірного їх неприйняття. Дистаціювання від інших етносів і зосередження на власній етнічній групі надає їм впевненості в собі.

Висновки. Отже, якщо ми говоримо про етнічну ідентичність, то в будь-якому суспільстві вона не існує в чистому вигляді. Адже етнічна ідентичність поєднується із громадянською, політичною та культурною ідентичністю, тим самим, враховуючи особливості різних сторін життя нації.

У сучасних поліетнічних суспільствах як етнічна, так і національна ідентичність повинна супроводжуватися толерантністю до інших етносів і націй, їх духовного і практичного досвіду. Лише за такої умови можлива однакова зацікавлена участь всіх етносів та субкультур у розвитку громадянського суспільства і національної держави.

Як показало наше дослідження, потрібен оптимальний баланс толерантності стосовно власної і інших етнічних груп, який дозволяє розглядати її, з одного боку, як умову самостійності і стабільного існування етнічної групи, з іншого – як умову мирної міжкультурної взаємодії в поліетнічному світі.

Перспективи подальших досліджень. До перспектив дослідження можна віднести вивчення особистісних детермінант розвитку етнічної ідентичності.

Список використаних джерел

1. Левус Н. І. Етнічна ідентичність / Н. І. Левус // Людина в сучасному світі : в трьох книгах. – Кн. 2. Психолого-антропологічний контекст : [колективна монографія] / [А. О. Вовк, О. В. Волошок, І. І. Галецька та ін.] ; за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. В. П. Мельника. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – С. 120–135.
2. Левус Н. І. Особистість етнічно толерантної людини : яка вона? / Н. І. Левус // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 22. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – С. 313–323.
3. Сміт Е. Д. Національна ідентичність / Е. Д. Сміт / пер. з англійської П. Тарашука. – К. : Основи, 1994. – 224 с.
4. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – С. 40–63.
5. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : ИП РАН, 2000. – 320 с.
6. Хабермас Ю. В поисках национальной идентичности (философские и политические статьи) / Ю. Хабермас. – Донецк, 1999. – 217 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Levus N. I. Etnichna identichnist' / N. I. Levus // Ljudina v suchasnomu Sviti : v tr'oh knigah. – Kn. 2. Psihologo-antropologichnij kontekst : [kolektivna monografija] / [A. O. Vovk, O. V. Voloshok, I. I. Galec'ka ta in.] ; za zag. red. d-ra filos. nauk, prof. V. P. Mel'nika. – L'viv : LNU imeni Ivana Franka, 2012. – S. 120–135.

2. Levus N. I. Osobistist' etnichno tolerantnoji ljudini : jaka vona? / N. I. Levus // Problemi suchasnoï psihologiji : zbirnik naukovih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogijenka, Institutu psihologiji im. G. S. Kostjuka NAPN Ukraooini / za red. S. D. Maksimenka, L. A. Onufrievoi. – Vip. 22. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2013. – S. 313–323.
3. Smit E. D. Nacional'na identichnist' / E. D. Smit / her. z anglijs'koï P. Tarashhuka. – K. : Osnovi, 1994. – 224 s.
4. Soldatova G. U. Psihologija mezhhjetnicheskoj naprjazhennosti / G. U. Soldatova. – M. : Smysl, 1998. – S. 40–63.
5. Stefanenko T. G. Jetnopsihologija / T. G. Stefanenko. – M. : IP RAN, 2000. – 320 s.
6. Habermas Ju. V poiskah nacional'noj identichnosti (filosofskie i politicheskie stat'i) / Ju. Habermas. – Doneck, 1999. – 217 s.

Levus, N.I. Manifestations of ethnic identity in treating representatives of one's own and other ethnic groups. The article deals with the formation of ethnic identity as a distinguishing oneself among other ethnic groups and the formation of certain attitudes towards them. The author outlined some features of people with different ethnic identity based on their attitudes to the representatives of their own and other ethnic groups.

The individuals with a neutral ethnic identity were found to be inclined to show no strong emotions and feelings towards both their own and other ethnic communities. They did not clearly manifest their ethnic identity and desire to compare themselves with others. The representatives of this group showed positive attitudes towards other people if their attitudes stemmed from their high self-esteem.

The group of the respondents who tended to have a positive self-identity had high levels of tolerance and the combination of positive attitudes towards their own people and people of other nationalities, attaching great importance to maintaining the balance in ethnic relations.

The respondents inclined towards a negative ethnic identity were shown to have low tolerance placing the interests of their own people above the interests of other nationalities including their complete rejection. They alienated themselves from other ethnic groups and kept up their self-confidence focusing on their own ethnic group.

Keywords: ethnic identity, ethnic tolerance, social distance, ethnic attitudes, ethnic group, nation, ethnic self-determination.

Відомості про автора

Левус Надія Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, Львів, Україна.

Levus, Nadia Ihorivna, PhD, associate professor, dept. of Psychology, Faculty of Philosophy, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

E-mail: elpis_lviv@mail.ru

УДК 376.56

Мельник А.І.

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ГІПЕРАКТИВНИМИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Мельник А.І. Структура психологічної готовності вчителя до роботи з гіперактивними молодшими школярами. У статті розглядаються питання психологічної готовності вчителя до роботи з гіперактивними молодшими школярами. Особлива увага звертається на теоретичне обґрунтування компонентної структури психологічної готовності вчителя до роботи з гіперактивними молодшими школярами. Психологічна готовність до окремого аспекту педагогічної діяльності обумовлена диференціацією відповідних завдань і має у кожному випадку специфічний прояв та складну динамічну структуру, що визначається структурою конкретної діяльності. Психологічну готовність вчителя до інтеракцій з гіперактивними молодшими школярами визначено як цілісне особистісне утворення, в основі якого – мотиваційний, змістовий та операційно-рефлексійний компоненти.

Ключові слова: компоненти психологічної готовності, гіперактивні учні, інтеракція.

Мельник А.И. Структура психологической готовности учителя к работе с гиперактивными младшими школьниками. В статье рассматриваются вопросы психологической готовности учителя к работе с гиперактивными младшими школьниками. Особое внимание обращается на теоретическое обоснование компонентной структуры психологической готовности учителя к работе с гиперактивными младшими школьниками. Психологическая готовность к отдельному аспекту педагогической деятельности обусловлена дифференциацией соответствующих задач и имеет в каждом случае специфическое проявление и сложную динамическую структуру, определяется структурой конкретной деятельности. Психологическую готовность учителя к интеракции с гиперактивными младшими школьниками определено как целостное личностное образование, в основе которого – мотивационный, содержательный и операционно-рефлексивных компоненты.

Ключевые слова: компоненты психологической готовности, гиперактивные ученики, интеракция.

Постановка проблеми. Трансформація змісту освіти, що відбувається на сучасному етапі її розвитку, особистісно-зорієнтована спрямованість навчально-виховного процесу викликали потребу в формуванні творчої активності вчителя, здатного до ефективного розв'язання складних освітніх проблем. Сучасний педагог повинен володіти високими кваліфікаційними характеристиками, бути готовим до здійснення інноваційної діяльності, вміти виробляти індивідуальний педагогічний стиль. Не викликає сумніву той факт, що питання підготовки майбутнього вчителя, формування його професіоналізму є актуальним і невідкладним завданням, від вирішення якого залежить ефективність сучасної освіти, демократизація освітнього простору, визнання цінностей партнерства і співпраці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній науці накопичено достатньо напрацювань, що можуть слугувати теоретичною основою розробки цієї проблеми. Так, питання психологічної готовності до педагогічної діяльності знайшли відображення у дослідженнях стосовно педагогічного професіоналізму та майстерності (Н.Ю. Волянчук [5], Н.В. Гузій [6], О.Г. Мороз, В.П. Омеляненко [15] та ін.). У низці праць отримали ґрунтовне висвітлення питання психологічної підготовки до професійної діяльності педагога (В.С. Заслуженюк, В.А. Семиченко [16] та ін.), її особливості у ситуації оновлення системи освіти (П.В. Лушин [13], Л.Г. Кирилюк [11] та ін.).

Проблема психологічної готовності до педагогічної діяльності активно розроблялась у працях Н.П. Волкової [4], О.І. Бондарчук [1], Н.Р. Вітюка [3], Л.В. Долинської [8], Л.М. Карамушки, О.С. Толкова [10], Я.В. Чаплака [18] та ін.

Водночас, проблема психологічної готовності майбутніх учителів до взаємодії з гіперактивними учнями не була предметом окремих досліджень.

Мета статті – теоретично обґрунтувати компонентну структуру психологічної готовності вчителя до роботи з гіперактивними молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У Державній програмі «Вчитель» визначається завдання формування особистості вчителя відповідно до потреб практики, сучасних змін, що відбуваються в країні і світі [7]. Підготовка вчителя до певного виду діяльності – це процес формування його професійної готовності, яка містить сумарну характеристику здобутих знань; компетенцію як загальну здатність, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих у процесі навчання; готовність як усталене умотивоване прагнення виконати свій обов'язок учителя [2]. У контексті нашого дослідження особливо важливу роль відіграє проблема психологічної готовності майбутнього вчителя до реалізації професійної діяльності з гіперактивними молодшими школярами.

Розглядаючи питання особливостей психологічної готовності майбутніх вчителів до роботи з гіперактивними учнями, маємо акцентувати увагу на тому, що її основу складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності. Л.В. Кондрашова до структури психологічної готовності вчителя відносить такі компоненти: мотиваційний; орієнтаційний; пізнавально-оперативний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оцінюючий [12]. У контексті нашого дослідження саме ці компоненти мають особливо важливе значення. Враховуючи широкий діапазон компонентної структури психологічної готовності вчителя до роботи з гіперактивними школярами нами було виокремлено такі її складові: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-орієнтаційний, професійно-діяльнісний, оціночно-рефлексивний компоненти.

Основою *мотиваційно-ціннісного компонента* психологічної готовності вчителя до взаємодії з гіперактивними учнями є професійно-педагогічна спрямованість (особисте прагнення людини застосувати свої знання в обраній професійній сфері), в якій виражається позитивне ставлення до професії, нахил та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою професійну підготовку. Стійкість, глибина і широта професійних інтересів і педагогічних ідеалів визначається педагогічною спрямованістю. Ступінь сформованості професійного інтересу визначає характер роботи майбутнього фахівця над собою з метою використання своїх можливостей і здібностей. Мотиваційно-ціннісний чинник включає в себе професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною роботою. Мотиваційна сфера особистості тісно пов'язана з емоціями, почуттями, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль.

Зміст психологічної готовності характеризується зв'язком інтелектуального й емоційного в сфері особистості. Так, знання явища людиною – важливий факт, але не менш важливим є осмислення людиною цього явища, тобто те, який зміст вносить сама людина в це явище. Зміст психологічної готовності визначає характер зв'язку між знаннями професійно-етичного особистісного змісту діяльності і його переживаннями.

Не можна обмежуватись тільки накопиченням знань і розвитком інтелекту. Не менше уваги треба приділяти і емоційній стороні, формуванню культури почуттів. А тому навчально-виховний процес у вузі необхідно організовувати так, щоб студенти відчували такі самі емоції і почуття, які виникають у педагогів у їх професійній діяльності.

Серед вольових якостей, які забезпечують психологічну готовність до педагогічної діяльності, психологи виділяють:

- цілеспрямованість (керування в роботі певною метою);
- самовладання і витримка (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації);
- наполегливість (тривале збереження зусиль при досягненні поставленої мети);
- ініціативність (готовність і вміння педагога виявляти творчий підхід до вирішення проблем, самодіяльність при виконанні професійних функцій);
- рішучість (своєчасно приймати продумані рішення і без зволікань приступати до їх виконання);
- самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів);
- самокритичність (вміння помічати свої помилки, неправильні дії та прагнення їх виправити).

Робота з гіперактивними молодшими школярами потребує від учителя наявності вище наведених якостей, тому формування і розвиток у студентів названих якостей – невідкладне завдання вищої школи.

Особливо важливу роль у контексті мотиваційно-ціннісних координат займає психофізіологічний аспект. Мотиви, установки вчителя напряму залежні від його здатності вільно керувати своєю поведінкою, впевненості у своїх силах, бажання наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, працездатності, активності і саморегулювання, урівноваженості і витримки, динамічності і темпу роботи. Ці властивості і здібності забезпечують вчителю високу працездатність у виконанні професійних функцій.

Когнітивно-орієнтаційний компонент психологічної готовності вчителя до взаємодій з гіперактивними учнями включає психологічну спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічного мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності. Процес формування професійної готовності майбутнього вчителя до взаємодій з гіперактивними учнями відбувається шляхом інтелектуалізації емоцій. На основі отриманих професійних знань, у результаті психологічної обробки інформації виникає певна емоційна оцінка, характер якої і визначає певний тип готовності вчителя до взаємодій з гіперактивними учнями. Особливістю уваги учителя є її можливість до переключення, розподільності, переміщення з одного об'єкта на інший. Вона характеризується достатньою стійкістю, обсягом, концентрацією. В центрі уваги педагога повинен перебувати постійно колектив учнів, окремі учні, та ще й він повинен спрямовувати увагу на свої дії.

Цілеспрямоване формування професійної уваги, пам'яті, уявлення є важливим фактором підвищення психологічної готовності. Особливе місце серед якостей когнітивно-орієнтаційного компонента готовності займає педагогічне мислення. Основними характеристиками якого є: уміння виявляти педагогічні ситуації, явища, факти, розпізнати, моделювати їх, прогнозувати можливі наслідки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Тому, так важливо для вчителя мати ґрунтовні теоретичні знання, креативне мислення, професійний світогляд, загальну і професійну культуру.

Наші спостереження засвідчують, що в процесі навчання більшість студентів, вивчаючи той чи інший предмет, готуючись до заліків, екзаменів, обмежуються тільки фіксацією вивченого матеріалу. Професійна спрямованість змісту навчального матеріалу залишається на низькому рівні. Тому, на наше глибоке переконання, процес підготовки майбутнього педагога до роботи з гіперактивними молодшими школярами має бути так організований, щоб студенти розуміли його практичну та професійну спрямованість, необхідність, значущість, цінність знань. Знання і спеціальні вміння, не зорієнтовані на застосування в майбутній педагогічній роботі, не стають інструментами професійно спрямованої діяльності і дуже швидко втрачаються. В зв'язку з таким підходом спостерігається значний розрив між теоретичною і практичною підготовкою майбутніх вчителів, у багатьох випускників виявляється несформованим необхідний рівень професійної готовності до роботи в школі.

Належний рівень сформованості професійних умінь і навичок - важливий елемент психологічної готовності до професійної діяльності. Ще однією важливою якістю когнітивно-операційного компонента є педагогічні здібності: педагогічна спостережливість, педагогічне передбачення й уявлення. Бачити внутрішній стан вихованця, зазирнути в духовний світ школяра; вміти аналізувати, систематизувати факти і явища, правильно оцінювати всі відносини в системі «вчитель – учень», передбачити кінцеві результати роботи – необхідні якості особистості, які треба формувати на протязі навчання студента.

Основа *професійно-діяльного компонента* психологічної готовності вчителя до взаємодій з гіперактивними учнями складають ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Особлива роль у структурі цього компонента належить узагальненим професійним знанням, поглядам, переконанням, принципам і готовності діяти в практичних ситуаціях відповідно до них.

Професійно-педагогічні переконання є важливою змістовною стороною психологічної готовності до професійної діяльності, бо вони забезпечують послідовність у професійних діях, цілеспрямованість у педагогічній роботі і в спілкуванні з вихованцями. До змісту готовності до вчительської діяльності звичайно ж входить професійна освіченість. Але не тільки освіченістю фахівця визначається успішність його діяльності. Не меншу роль відіграє професійна етика, основу якої становлять моральні норми, оцінки і самооцінки, контроль і самоконтроль, повага до норм і вимог суспільного життя й уміння прищеплювати ці норми іншим людям. До числа професійно-етичних якостей належать професійна відповідальність, педагогічна вимогливість, уміння спілкуватися.

Професійна відповідальність виявляється у безкорисній і глибокій відданості педагогічній роботі. Орієнтаційний аспект є важливою характеристикою психологічної готовності до професійної діяльності, а тому весь навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі треба будувати так, щоб всі форми роботи сприяли формуванню у студентів відповідальності, професійної етики, уміння доводити розумні вимоги до логічного кінця, співвідносити їх з можливостями тих, кому вони адресовані.

Оціночно-рефлексійний компонент психологічної готовності вчителя до взаємодій з гіперактивними учнями передбачає формування рефлексії як необхідної передумови повноцінного навчання, саморозвитку, самореалізації. Рефлексія допомагає сформулювати (а за необхідності й скорегувати) мету діяльності, вибрати раціональні способи досягнення цієї мети, спрогнозувати результати тощо. Якщо фізичні органи чуття для людини – джерело зовнішнього досвіду, то рефлексія – джерело досвіду внутрішнього, спосіб самопізнання, необхідний інструмент мислення.

У психолого-педагогічній літературі рефлексія характеризується, з одного боку, як процес самопізнання людиною своїх внутрішніх психічних актів і станів (переживань, почуттів, думок), тобто здатність і вміння бачити себе, свої дії, стосунки з людьми, вивчати свій власний світ, розуміти себе. З іншого – це бачити й усвідомлювати те, як до тебе ставляться інші люди, як вони тебе розуміють.

Психологи виділяють у процесі рефлексії шість позицій, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: суб'єкт, яким він є насправді; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким він здається іншому, й ті ж три позиції, але з боку іншого суб'єкта. Таким чином, рефлексія – це процес подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами одне одного, змістом якого виступає відтворення їхніх особливостей. Найважливішою умовою саморозвитку вчителя є соціально-перцептивний вид рефлексії, пов'язаний із процесом пізнання педагогом тих, хто навчається, переосмисленням, переперевіркою своїх власних уявлень, думок про учнів.

Дотримуючись поглядів В.О. Сухомлинського, який вважав самопізнання одним із найважливіших напрямків розвитку особистості вчителя [17], ми визначаємо рефлексію як системоутворюючу особистісну властивість саморозвитку вчителя. Умовами ефективної підготовки вчителя до нового виду діяльності є здійснення рефлексії та контролю за наступними напрямками: систематичний контроль (шляхом збору інформації); самоконтроль за рівнем сприйняття навчального матеріалу, його практичним упровадженням; аналіз (шляхом математичної обробки результатів) за результатами форм контролю, що застосовувалися.

Готовність учителя до взаємодій з гіперактивними учнями, на наш погляд, виявляється у високому рівні професійно-педагогічної компетентності спеціаліста до даного виду діяльності, що базується на сукупності спеціальних знань і вмінь та стійкому вмотивованому бажанні здійснювати цю діяльність.

Оціночно-рефлексійний компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразком. Психологічна готовність включає в себе як важливий компонент потребу фахівця в професійному самовдосконаленні: «Вік живи – вік учись». Справжній вчитель не тільки вчить, а й сам постійно вчиться, відчуває потребу постійно поповнювати свої знання, розвивати свої розумові здібності, вдосконалювати професійні навички. Щоб студент міг сам оцінити свою професійну підготовку, міг керувати своїм удосконаленням, не треба давати йому готових педагогічних рецептів, а правильно орієнтувати його в самостійних пошуках цих рецептів.

Достатня розвиненість, виразність і цілісне поєднання всіх компонентів забезпечать психологічну готовність студента до професійної діяльності.

Як довготривалий процес психологічна готовність формується за допомогою низки заходів: моделювання відповідної діяльності, складання професіограм, узагальнених експертних характеристик, дискусій, ігрових методів, лекційних і практичних занять тощо, а також формування готовності до роботи в складних умовах діяльності. У своєму подальшому дослідженні поняття готовності до діяльності віднайшло своє поглиблення і конкретизацію в працях українського психолога В. О. Моляко (спочатку в контексті психології трудового навчання і виховання, потім – у психології творчості) [14]. Формування психологічної готовності до праці повинно бути спрямоване на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи, тобто і сам процес допрофесійної підготовки, тим більше професійної, слід пов'язувати з виконанням не тільки навчальних завдань, а й обов'язково таких, що максимально наближені до реальних виробничих умов.

Висновки. Психологічну готовність вчителя до інтеракцій з гіперактивними молодшими школярами вважаємо цілісним особистісним утворенням яке складають мотиваційно-ціннісний, когнітивно-орієнтаційний, професійно-діяльнісний, оцінювально-рефлексивний компоненти, що взаємозв'язані, взаємопроникають та взаємовпливають один на одного.

Перспективи подальших досліджень. У перебігу подальшої дослідницької роботи автор планує визначити критерії, показники готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації навчально-виховної роботи з гіперактивними учнями та рівні сформованості цієї готовності.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О. І. Особливості психологічної готовності керівників освітніх організацій до планування професійної кар'єри / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології. – Т. 1 : Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2005. – Ч. 1. – С. 13–16.
2. Вірна Ж. П. Професійна ідентифікація: побудова і валідація тесту кольорових відношень (для діагностики усвідомлення професійного образу) / Ж. П. Вірна // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3.
3. Вітюк Н. Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. Р. Вітюк. – Рівне, 2002. – 20 с.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація. : навч. посібник. / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2006. – 256 с.
5. Волянчук Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера : [монографія] / Н. Ю. Волянчук. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2006. – 444 с.
6. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм. Історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
7. Державна програма «Вчитель» // Редакції загальнопедагогічних газет. – 2002.

8. Долинська Л. В. Розвиток комунікативних умінь майбутніх вчителів початкових класів / Л. В. Долинська // Тези міжн. наук. Костюківських читань : Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність», НДІ психології України. – К., 1992. – Т. 1. – С. 156–157.
9. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
10. Карамушка Л. М. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін : монографія / Л. М. Карамушка, О. С. Толков. – К.-Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. – 254 с.
11. Кирилук Л. Г. Активное обучение: инструментарий и методы / Л. Г. Кирилук, В. В. Величко, Д. В. Карпиевич // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 11 (79). – С. 42–57; № 12 (80). – С. 30–40. – 2006. – № 1 (82). – С. 43–49; № 2(83). – С. 31–37.
12. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища шк., 1987.
13. Лушин П. В. Психология личностного изменения : дисс... д-ра психол. наук : 19.00.01 / П. В. Лушин ; Ин-т психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины. – К., 2003. – 431 л.
14. Моляко В. О. Дослідження психологічної готовності учнів до праці / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – С. 26–33.
15. Мороз О. Г. Перші кроки до майстерності / О. Г. Мороз, В. П. Омеляненко. – К. : Знання, 1992. – 112 с.
16. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності: навч. посібник / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К. : Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2000. – Ч. 1. – К., 2000. – 217 с.
17. Сухомлинський В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинський. – М., 1973. – Т. 4. – 477 с.
18. Чапак Я. В. Теоретико-методологічні засади готовності майбутніх психологів до практичної діяльності / Я. В. Чапак // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М. – К. : Міленіум, 2005. – Ч. 16. – С. 149–154.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bondarchuk O. I. Osoblivosti psihologichnoji gotovnosti kerivnikov osvritnih organizacij do planuvannja profesijnoji kar'jeri / O. I. Bondarchuk // Aktual'ni problemi psihologiji. – T. 1 : Ekonomichna psihologija. Organizacijna psihologija. Social'na psihologija: zb. nauk. pr. In-tu psihologiji im. G. S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K. : Milenium, 2005. – Ch. 1. – S. 13–16.
2. Virna Zh. P. Profesijna identifikacija: pobudova i validizacija testu kol'orovih vidnoshen' (dlja diagnostiki usvidomlennja profesijnogo obrazu) / Zh. P. Virna // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2002. – № 3.
3. Vitjuk N. R. Psihologichni osoblivosti formuvannja komunikativnih zdibnostej u majbutnih vchiteliv : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupnja kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 "Pedagogichna ta vikova psihologija" / N. R. Vitjuk. – Rivne, 2002. – 20 s.
4. Volkova N. P. Profesijno-pedagogichna komunikacija. : navch. posibnik / N. P. Volkova. – K. : Vidavnicij centr «Akademija», 2006. – 256 s.
5. Voljanjuk N. Ju. Psihologija profesijnogo stanovlennja trenera : [monografija] / N. Ju. Voljanjuk. – Luc'k : Volins'ka oblasna drukarnja, 2006. – 444 s.
6. Guzij N. V. Pedagogichnij profesionalizm. Istoriko-metodologichni ta teoretichni aspekti : [monografija] / N. V. Guzij. – K. : NPU im. M. P. Dragomanova, 2004. – 243 s.
7. Derzhavna programa "Vchitel'" // Redakciji zagal'nopedagogichnih gazet, 2002.
8. Dolins'ka L. V. Rozvitok komunikativnih umin' majbutnih vchiteliv pochatkovih klasiv / L. V. Dolins'ka // Tezi mizhn. nauk. Kostjukivs'kih chitan' : Aktual'ni problemi psihologiji: tradicii i suchasnist', NDI psihologiji Ukraini. – K., 1992. – T. 1. – S. 156–157.
9. Dubasenjuk O. A. Profesijna pidgotovka majbutn'ogo vchitelja do pedagogichnoji dijal'nosti : monografija / O. A. Dubasenjuk, T. V. Semenjuk, O. Je. Antonova. – Zhitomir : Zhitomir. derzh. ped. un-t, 2003. – 193 s.
10. Karamushka L. M. Formuvannja psihologichnoji gotovnosti personalu vishhoi shkoli do dijal'nosti v umovah social'no-ekonomichnih zmin : monografija / L. M. Karamushka, O. S. Tolkov. – K.-Kam'janec'-Podil'skij : Medobori-2006, 2013. – 254 s.
11. Kiriljuk L. G. Aktivnoe obuchenie: instrumentarij i metody / L. G. Kiriljuk, V. V. Velichko, D. V. Karpievich // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2005. – № 11 (79). – S. 42–57; № 12 (80). – S. 30–40. – 2006. – № 1 (82). – S. 43–49; № 2(83). – S. 31–37.
12. Kondrashova L. V. Moral'na psihologichna gotovnist' studenta do vchitel's'koji dijal'nosti / L. V. Kondrashova. – K. : Vishha shk., 1987.
13. Lushin P. V. Psihologija lichnostnogo izmenenija : dis. ... d-ra psihol. Nauk : 19.00.01 / P. V. Lushin ; In-t psihologii im. G. S. Kostjuka APN Ukrainy. – K., 2003. – 431 l.
14. Moljako V. O. Doslidzhennja psihologichnoji gotovnosti uchniv do pracj / V. O. Moljako. – K. : Znannja, 1989. – S. 26–33.
15. Moroz O. G. Pershi kroki do majsternosti / O. G. Moroz, V. P. Omel'janenko. – K. : Znannja, 1992. – 112 s.
16. Semichenko V. A. Psihologichna struktura pedagogichnoji dijal'nosti : navch. posibnik / V. A. Semichenko, V. S. Zasluzhenjuk. – K. : Kijivs'kij nacional'nij un-t im. Tarasa Shevchenka, 2000. – Ch. 1. – K., 2000. – 217 s.
17. Suhomlins'kij V. A. O vospitanii / V. A. Suhomlins'kij. – M., 1973. – T. 4. – 477 s.
18. Chaplak Ja. V. Teoretiko-metodologichni zasadi gotovnosti majbutnih psihologiv do praktichnoji dijal'nosti / Ja. V. Chaplak // Aktual'ni problemi psihologiji : zbirnik naukovih prac' Institutu psihologiji im. G. S. Kostjuka APN Ukraini / za red. Maksimenka S. D., Karamushki L. M. – K. : Milenium, 2005. – Ch. 16. – S. 149–154.

Melnik, A.I. Structure of teachers' psychological readiness to work with hyperactive primary school students.

Having analyzed the concept of teachers' psychological readiness to interact with hyperactive primary school students, we have concluded that it is a holistic personality formation consisting of a value-motivational, cognitive-orientational, professional-active, and appraisal-reflexive components. The value-motivational component of readiness is viewed as teachers' personal-and-professional orientation to diagnostic and preventive work which is characterized by a preventive effect subject's moral and psychological position that integrates professional interest, responsibilities, the fundamental assessment of a hyperactive behavior based on

necessity, appropriateness, legality of preventive work as an aspect of educational work and teachers' system-relevant qualities, civic responsibility, kindness, honesty, discretion, objectivity, strictness, and reflectivity.

The cognitive-orientational component of readiness, being its basis, consists of teachers' general psychological, pedagogical, and special knowledge. It provides the informational and methodological foundation for understanding of nature, determinants, mechanisms, conditions, characteristics, and diagnostics of students' hyperactive behavior as well as schools' hyperactive behavior preventive capacities on the basis of general and special methods of correctional and educational work of others.

The teachers readiness's appraisal-reflective component consists of their skills and capabilities (didactic, organizational, communication, perceptual, suggestive) to use the acquired knowledge in practical work with hyperactive students.

Keywords: components of psychological readiness, hyperactive students, interaction.

Відомості про автора

Мельник Анжела Іванівна, аспірантка, кафедра теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Melnik, Anzhela Ivanivna, postgraduate student, Department of theoretical and counseling psychology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.

E-mail: anjelamelnik1979@gmail.com

УДК 159.923.35

Палько Т. В.

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Палько Т.В. Психологічна програма рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти. У статті висвітлено психологічну програму розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти. Розкрито сутність розвитку рефлексії вчителів за когнітивною, афективно-оцінною та регулятивно-процесуальною складовими. Показана доцільність урахування у процесі розвитку рефлексії вчителів особистісних і психолого-педагогічних чинників. Визначено доцільність забезпечення готовності викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти до розвитку рефлексії вчителів. Висвітлено соціально-психологічні засоби розвитку рефлексії вчителів. Визначено змістові модулі програми розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти. Висвітлено особливості етапів психологічної програми розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти. Обґрунтовані найбільш доцільні форми та методи реалізації психологічної програми розвитку рефлексії вчителів.

Ключові слова: рефлексія, вчитель, післядипломна педагогічна освіта; розвиток рефлексії, психологічна програма розвитку рефлексії, викладач закладу післядипломної педагогічної освіти.

Палько Т.В. Психологическая программа рефлексии учителей в условиях последипломного педагогического образования. В статье отражена психологическая программа развития рефлексии учителей в условиях последипломного педагогического образования. Раскрыта сущность развития рефлексии учителей за когнитивной, аффективно-оценочной и регулятивно-процессуальной составляющими. Показана целесообразность учитывания в процессе развития рефлексии учителей личностных и психолого-педагогических факторов. Определена целесообразность обеспечения готовности преподавателей заведений последипломного педагогического образования к развитию рефлексии учителей. Отражены социально-психологические средства развития рефлексии учителей. Определены смысловые модули программы развития рефлексии учителей в условиях последипломного педагогического образования. Отражены особенности этапов психологической программы развития рефлексии учителей в условиях последипломного педагогического образования. Обоснованы наиболее целесообразные формы и методы реализации психологической программы развития рефлексии учителей.

Ключевые слова: рефлексия, учитель, последипломное педагогическое образование; развитие рефлексии, психологическая программа развития рефлексии, преподаватель заведения последипломного педагогического образования.

Постановка проблеми. Підвищення рівня професіоналізму педагогічних працівників можливе за умови максимального розкриття їх особистісного потенціалу, сприяння саморозвитку та самореалізації фахівця, здатного активно, якісно та творчо працювати в умовах складних викликів сьогодення.

При цьому суттєвим фактором професійної самореалізації вчителя визнається усвідомлення ним себе як творчої особистості, професіонала, що реально володіє (і довів цю реальність на власному досвіді) високим рівнем розвитку професійних якостей. У зв'язку з цим Д. Колб, американський теоретик у галузі освіти, указує на важливість для фахівців: 1) бути готовими взяти активну участь у набутті практичного досвіду; 2) виявляти здатність до рефлексії та осмислення цього досвіду; 3) володіти навичками прийняття рішень і розв'язання проблем для того, щоб використовувати нові ідеї, отримані з набутого практичного досвіду [13].

Отже, існує об'єктивна потреба в розвитку рефлексії учителів як неодмінній умові їх професійного становлення і професійної самореалізації. Водночас, спираючись на результати теоретичного аналізу літератури [11; 12; 13; 15 та ін.] та результати нашого емпіричного дослідження [16 та ін.], можна констатувати недостатній рівень розвитку рефлексії для значної частини вчителів, що спричинює звуження кола сприймання ними актуальних подій через призму професії, суб'єктивізм, однобокість, обмеженість соціальної перцепції тощо.

Відповідно актуалізується проблема розвитку рефлексії вчителів, яку можна розв'язати в умовах післядипломної педагогічної освіти (ППО) вчителів. Разом з тим, аналіз практики ППО вчителів свідчить про переважне вдосконалення фахових знань і вмінь, але недостатнє сприяння їх самопізнанню та

самовдосконаленню. Зокрема, за результатами нашого дослідження констатовано недостатнє ініціювання рефлексивного аналізу навчально-професійної діяльності вчителів в умовах ППО, коли, наприклад, можливість побачити свої здобутки чи проблеми як учителя надавалася лише 55% педагогам, а 25% досліджуваних учителів зазначають, що в процесі підвищення кваліфікації така можливість практично не надавалася [16].

Це може привести до того, що значна кількість вчителів не буде здатна глибоко осмислити власні професійні дії, поставити цілі, адекватні конкретній професійній ситуації, обрати форми організації навчання школярів відповідно до їх рівня розвитку, співвіднести власний професійний розвиток і досягнення учнів тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що окремі аспекти досліджуваної проблеми вже були предметом уваги науковців. Так, проблема рефлексії досліджувалася в працях Б. Ананьєва [1], А. Карпова [8], В. Лефевра [10], І. Семенова [17], Г. Щедровицького [20] та ін.

Вивчалася роль рефлексивних процесів у контексті готовності фахівця до творчої самореалізації, до подальшого самовдосконалення (Г. Балл [2], Д. Колб [22], Ю. Кулюткін [9], Дж. Мун [23], Д. Шен [24] та ін.), у тому числі, роль рефлексії у професійному становленні вчителів різних спеціальностей (С. Максименко [11], М. Марусинець [12], В. Орлов [15] та ін.), психологів-практиків (М. Варбан [5] та ін.), групових процесах (М. Найдѐнов [14] та ін.) тощо.

З іншого боку, вивчалися питання професійного розвитку особистості вчителя загалом (С. Максименко [11], Т. Щербан [11] та ін.) і в умовах післядипломної педагогічної освіти зокрема (О. Бондарчук [18], В. Семиченко [18] та ін.).

Водночас, психологічні особливості розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти не були предметом безпосередньої уваги науковців.

Це й визначило **мету роботи** – розробити психологічну програму розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Програма розвитку рефлексії вчителів в умовах ППО базувалася на концептуальному підході до психологічної підготовки фахівців у процесі післядипломної педагогічної освіти (О. Бондарчук [4]), відповідно до якого було визначено зміст, соціально-психологічні засоби та етапи забезпечення розвивальних впливів.

Щодо *змісту програми* розвитку рефлексії вчителів розвивальних впливів зазначимо, що в його основу було покладено авторську модель, відповідно до якої розвиток рефлексії здійснювався за такими складовими:

- когнітивна, що передбачала сприяння обізнаності педагогів у сутності рефлексії та чинників її розвитку, особливостей здійснення та розвитку рефлексії у професійній діяльності; розумінню ними необхідності поєднання рефлексії з активністю в різних сферах життєдіяльності (*критерій*: усвідомленість);
- афективно-оцінна, спрямована на актуалізацію потреби у розвитку рефлексії; мотивів самопізнання, саморозвитку, саморегуляції та самоконтролю; усвідомлення й самооцінка власних рис особистості і професійно важливих рис учителів; розвиток позитивного ставлення до педагогічної діяльності та її рефлексії (*критерій*: позитивне ставлення);
- регулятивно-процесуальна, що передбачала вдосконалення вмінь і навичок здійснення та розвитку рефлексії (педагогічної, ділової, авторефлексії) у професійній діяльності; оптимізацію самоконтролю у міжособистісній взаємодії в навчально-виховному процесі; здійснення адекватного прогнозу самоефективності як учителя (*критерій*: дієвість) тощо.

При цьому була врахована необхідність забезпечення розвитку особистісних (рефлексивність та інтернальний локус контролю) і психолого-педагогічних (готовність викладачів закладів ППО до розвитку рефлексії вчителів) чинників розвитку рефлексії вчителів.

Визначені підходи реалізовано в авторській програмі «Рефлексія у професійній діяльності вчителя та умови її розвитку» через два напрями роботи:

- 1) розвиток рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти в процесі спеціального організованого навчання;
- 2) розвиток готовності викладачів закладів ППО до відповідної роботи.

Щодо останнього на підготовчому етапі передбачено проведення семінару-тренінгу для викладачів закладів ППО, на якому через лекції діалогічної природи, тематичні дискусії та інтерактивні вправи актуалізувалася готовність викладачів закладів ППО до розвитку рефлексії вчителів.

Стосовно роботи безпосередньо з вчителями, психологічна програма її розвитку була розрахована на 45 годин (із них – 30 аудиторних години і 15 годин самостійної роботи), і складалася з чотирьох взаємопов'язаних навчальних модулів:

Модуль 1. «Рефлексія: сутність, складові та чинники розвитку» (6 годин аудиторних і 3 – самостійної роботи) спрямований на розвиток когнітивної складової, зокрема, сприяння усвідомленню вчителями особливостей здійснення та розвитку рефлексії; важливості поєднання рефлексії з активністю в різних сферах життєдіяльності.

Модуль 2. «Афективно-оцінна складова розвитку рефлексії вчителів» (8 годин аудиторних і 4 – самостійної роботи) спрямований на формування позитивного ставлення вчителів до розвитку рефлексії через актуалізацію мотивів самопізнання, саморозвитку, саморегуляції та самоконтролю; усвідомлення, самооцінку і розвиток професійно важливих рис особистості.

Модуль 3. «Регулятивно-процесуальна складова розвитку рефлексії вчителів» (8 годин аудиторних і 4 – самостійної роботи) передбачав удосконалення вмінь і навичок педагогів щодо здійснення та розвитку рефлексії у професійній діяльності відповідно до визначених в авторській моделі критеріїв і показників.

Модуль 4. «Особистісні детермінанти розвитку рефлексії вчителів» (8 годин аудиторних і 4 – самостійної роботи) спрямований на розвиток здатності до рефлексії (рефлексивності) та інтернального локусу контролю вчителів як важливих чинників успішності розвитку рефлексії.

Стосовно *соціально-психологічних засобів* розвитку рефлексії у процесі реалізації програми йдеться про спеціально організовані *соціальні впливи*, що ініціюють такі соціально-психологічні механізми особистісного розвитку як наслідування та ідентифікація в ситуації *спілкування рівних за статусом груп*, що мають спільні цілі, досягнення яких вимагає *спільної діяльності*, і які підкоряються єдиним правилам. Йдеться про [4; 21 та ін.]:

- можливість *розширення репертуару ролей, програвання ролей, що вважаються властивим вчителям з розвинутою здатністю до рефлексії*;
- *власний приклад* викладачів ППО, які демонструють здатність до рефлексії власної професійної діяльності;
- *пряме навчання* за рахунок розширення системи уявлень педагогів та доповнення її новими елементами знань про рефлексію та особливості її розвитку;
- так зване *«психологічне щеплення»*, іншими словами, надання індивіду інформації, що попередньо готує його до можливих негативних наслідків або труднощів на шляху розвитку рефлексії, зокрема, небезпеку надмірного занурення у внутрішній світ і зменшення активності у зовнішньому світі;
- *контекстне навчання* внаслідок інтерпретації результатів діяльності педагога у процесі підвищення кваліфікації таким чином, щоб актуалізувати в нього прагнення до розвитку рефлексії тощо.

У зв'язку з цим основним соціально-психологічним засобом реалізації програми розвитку рефлексії педагогічних працівників став соціально-психологічний тренінг як найбільш активна і динамічна групова форма роботи, що поєднує навчальну та ігрову діяльність. Завдяки своїй ефективності, конфіденційності, внутрішній відкритості, доброзичливій психологічній атмосфері, активному використанню індивідуальної та групової рефлексії в умовах тренінгу створюються умови для саморозвитку особистості, аналізу ситуацій взаємодії з огляду на свою точку зору та позицію партнера, розвитку здатності до пізнання та розуміння себе та інших у процесі спілкування [6 та ін.].

Кожний модуль реалізовано в чотири етапи [4]: підготовчий, діагностичний, праксеологічний, акмеологічний.

Підготовчий етап спрямований, по-перше, на активізацію попередніх знань вчителів; визначення їхнього рівня володіння даною темою; актуалізацію прагнення вчителів до розвитку рефлексії в процесі підвищення їх кваліфікації. При цьому важливо створити атмосферу робочої, довірливої атмосфери у групах, прийняття учасниками принципів роботи, запропонованих викладачами (персоналізація; конфіденційність; толерантність та ін. [6 та ін.]. Варто виявити тих учителів, які не готові до такої роботи і чинять психологічний опір через висловлювання на кшталт «Це не проблема» або ж «Є більш важливі теми, давайте обговоримо їх». Для таких педагогів має бути проведена спеціальна робота щодо забезпечення їх «відкритості» для подальшої роботи (через групові дискусії, інтерпретацію прийомів і способів поведінки) тощо.

Найбільш доцільними на даному етапі уявляються такі методи й форми роботи, як «криголами», «мозкові штурми» («Що таке рефлексія?» та ін.), групові дискусії («Якою є роль рефлексії в діяльності вчителя?» та ін.), виконання інтерактивних вправ, спрямованих на усвідомлення вчителями ролі рефлексії та складових її розвитку для успішної професійної діяльності тощо.

Окрім того, важливим завданням даного етапу є забезпечення готовності викладачів закладів ППО до розвитку рефлексії вчителів через проведення для них, як це зазначалося вище, семінару-тренінгу.

Другий, діагностичний етап, спрямований на самопізнання й усвідомлення педагогами професійно важливих рис учителів, які забезпечують розвиток відповідних складових рефлексії. На цьому етапі здійснюється діагностування та рефлексивний аналіз результатів вивчення складових розвитку рефлексії. При цьому додатковий розвивальний вплив може забезпечити прийом «попереднього прогнозу», коли до початку діагностики учасники висувують припущення про вираженість у них певних характеристик, а потім зіставляють їх із психодіагностичними даними.

Праксеологічний етап спрямований на відпрацювання знань, вмінь і навичок рефлексивного аналізу в практиці педагогічної діяльності.

На цьому етапі важливо ініціювати вихід слухачів у рефлексивну позицію через [3]:

1) *переважання пошукових методів навчання, із заохоченням не лише позитивних, але й негативних результатів пошукової діяльності*, коли поруч із «знанням» у результаті пошукової діяльності слухачів визначатимуть проблеми, фіксують своє нерозуміння певних фактів, коли гасло «Знання-сила» пов'язується із гаслом «Незнання-слабкість»;

2) *звертання до досвіду професійної діяльності* вчителів у процесі аналізу проблемних ситуацій педагогічної діяльності;

3) *організацію комунікації в процесі післядипломної освіти слухачів на принципах діалогічності*, зокрема, вільний обмін думками, виявлення позиції та бачення кожного учасника комунікації; *заохочення критики та самокритики, навіть самого викладача закладу ППО та його діяльності, наявність власної думки* тощо;

4) *упровадження принципів плюралізму та «рівної законності» різних позицій*, забезпечення вміння бачити об'єкт не з однієї точки зору, а з різних позицій (наприклад, «критик», «експерт», «дослідник»

«викладач» та ін.); насамперед через рольові та ділові ігри, що передбачають часте переключення з однієї ролі на іншу;

5) забезпечення рефлексивного контролю реалізації попередньо сформульованих мети та плану роботи, через ініціювання готовності слухачів дати відповідь на запитання «Чи досягли мети роботи?», «Чи одержали саме ті результати яких очікували? Чому?»;

6) ініціювання прогнозування слухачами особливостей розгортання професійної діяльності в майбутньому через введення спеціальних прийомів роботи, зокрема, «Спитайте себе» («Спитайте себе, яким чином можна використати набуті знання в освітній практиці?», «Спитайте себе, чи даний підхід сприятиме підвищенню успішності педагогічної діяльності?» та ін.).

Однією з основних форм роботи на даному етапі є рефлексивний аналіз реальних проблемних ситуацій педагогічної діяльності з подальшою пропозицією варіантів можливих рішень та вибором найкращих з них.

При цьому доцільно використовувати запропонований Дж. Джиббсом метод «структурованого брифінгу», який реалізується за шістьма основними стадіями [7]:

1) опис («Що сталося? Намагайтесь не висловлювати суджень і не робити висновків. Просто опишіть ситуацію»);

2) почуття («Якими були Ваші емоції та почуття? Поки що не аналізуйте їх, просто опишіть»);

3) оцінка («Оцініть, що було гарного, а що поганого в набутому вами досвіді»);

4) аналіз («Що можна винести з цієї ситуації? Залучіть сторонні ідеї, які можуть допомогти осягнути сенс того, що трапилося. Що відбувається насправді? Чи істотно відрізняється досвід, набутий іншими людьми в даній ситуації?»);

5) висновки («Який загальний висновок можна зробити з даної ситуації? Які висновки можете зробити щодо вашої коректної, унікальної особистості, ситуації або методів роботи?»);

6) план дій («Що ви збираєтесь робити по-іншому в подібній ситуації наступного разу?», «Які кроки ви збираєтесь зробити на підставі того, про що ви дізналися?»).

Найбільш суттєві проблемні ситуації педагогічної діяльності, що потребують рефлексії, можна відпрацювати через рольові та ділові ігри. Ефективною при цьому є робота в малих групах – наприклад, групова робота з осмислення проблемних ситуацій навчального процесу з позиції різних суб'єктів – учнів, батьків, учителів, адміністрації тощо з наступним міжгруповим обговоренням.

Четвертий – *акмеологічний етап*, спрямований на визначення можливостей вчителями саморефлексії як основи успішної взаємодії педагогів у професійній діяльності. Тут найбільш доцільними уявляються такі форми й методи роботи, як проектна діяльність, рефлексивні щоденники-самопостереження з рефлексивним аналізом вчителями результатів проведеної роботи щодо розвитку їх рефлексії тощо.

На кожному з етапів крім зазначених форм і методів роботи використовувалися також міні-лекції діалогічного характеру, в яких інформація подавалася таким чином, щоб активізувати мотивацію до подальшої роботи, розширювати сферу уявлень і знань педагогів щодо змісту і складових і особистісних детермінант розвитку рефлексії. Крім того, широкого застосування набули *вправи проєктивного характеру*, коли, наприклад, відбувається створення групового портрету рефлексуючого вчителя.

Саме такий підхід, на наш погляд, сприятиме розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Висновки. Розвиток рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти можливий як за умови спеціально організованого навчання вчителів, так і розвитку готовності викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти до відповідної діяльності.

Психологічна програма розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти складається з чотирьох навчальних модулів, спрямованих на розвиток когнітивної, афективно-оцінної, регулятивно-процесуальної складових і особистісних детермінант розвитку рефлексії.

Основним соціально-психологічним засобом розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти є тренінг, реалізований через підготовчий, діагностичний, праксеологічний та акмеологічний етапи.

Перспективи подальших досліджень полягають в експериментальній перевірці розробленої програми для різних категорій учителів в умовах післядипломної педагогічної освіти, визначенні чинників готовності викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти до розвитку рефлексії вчителів.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. труды / [ред. А. А. Бодалев] / Б. Г. Ананьев. – М. ; Воронеж, 1996. – 384 с. – (Психологи отечества : Избранные психологические труды).
2. Балл Г. О. Методологічні засади гуманізації (особистісної орієнтації) професійної діяльності та підготовки до неї / Г. О. Балл // Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посібник / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький : ТУП, 2001. – С. 5–25.
3. Богин В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В. Г. Богин [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.school-1.ru/articles/obuchenie_refleksii_kak_sposob.htm.
4. Бондарчук О. І. Технологія психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін / О. І. Бондарчук, Н. І. Пінчук // Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання. – 2014. – Режим доступу : <http://www.umo.edu.ua/elektronne-naukove-faxove-vidannya-qteorya-ta-metodika-upravlnnya-osvtoyuq>.
5. Варбан М. Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія; історія психології» / М. Ю. Варбан. — К., 1998. — 21 с.

6. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 176 с
7. Джиббс Дж. Моральная зрелость: диагностика развития социоморальной рефлексии / Дж. Джиббс, К. Бэсинджер, Д. Фуллер // Развитие личности. – 1997. – № 1. – С. 138–153.
8. Карпов А. В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. – № 4. – С. 8–28.
9. Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 5–13.
10. Лефевр В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. – 496 с.
11. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого учителя : навч. посіб. для студ. пед. вузів / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. — Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
12. Марусинець М. М. Професійна рефлексія як чинник професійного самовизначення майбутнього педагога початкових класів / М. М. Марусинець // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / [ред. кол. : В. В. Олійник (голов. ред.) та ін.]. – К. : Геопринт, 2009. – Вип. 11. – Ч. 1. – С. 135–143.
13. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя : [монография] / Лариса Максимовна Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
14. Найдюнов М. І. Проблема суб'єкта в рефлексивній психології / М. І. Найдюнов // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В. О. Татенка]. – К. : Либідь, 2006. – С. 197–230.
15. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / Валерій Федорович Орлов ; [за заг. ред. І. А. Зязюна]. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с.
16. Палько Т. В. Когнітивна складова розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти / Т. В. Палько // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Луганськ, 2014. – Вип. 2(34). – С. 231–239.
17. Семенов И. Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И. И. Семенов, С. Ю. Степанов. – Запорожье, 1992. – 106 с.
18. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
19. Семиченко В. А. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. А. Семиченко, О. І. Бондарчук // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 2. – Харків : ОВС, 2002. – С. 86–94.
20. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Георгий Петрович Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.
21. Demetriou, A. Organization and development of self-understanding & self-regulation: towards a general theory // Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds) // Handbook of Self-Regulation. – London : Academic Press, 2000. – P. 209–251.
22. Kolb, D. A. Experiential Learning / D. A. Kolb. – Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1984. – 263 p.
23. Moon J. Reflection in Learning and professional Development : Theory and Practice/ J. Moon. – London : Kogan Page, 1999. – 230 p.
24. Schön, D. A. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions (higher education series) / Donald A. Schön. – San-Francisco : Jossey-Bass, 1990. – 376 p.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Anan'ev B. G. Psihologija i problemy chelovekoznaniya : izbr. psihol. trudy / [red. A.A. Bodalev] / B. G. Anan'ev. – М. : Voronezh, 1996. – 384 s. – (Psihologij otechestva : Izbrannye psihologicheskie trudy).
2. Ball G. O. Metodologichni zasady gumanizaciji (osobistisnoji orijentaciji) profesijnoji dijal'nosti ta pidgotovki do neji / G. O. Ball // Psihologija praci ta profesijnoji pidgotovki osobistosti : navch. posibnik / za red. P. S. Perepelici, V. V. Ribalki. – Hmel'nic'kij : TUP, 2001. – S. 5–25.
3. Bogin V. G. Obuchenie refleksii kak sposob formirovaniya tvorcheskoy lichnosti / V. G. Bogin [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : http://www.school-1.ru/articles/obuchenie_refleksii_kak_sposob.htm.
4. Bondarchuk O. I. Tehnologija psihologichnoji pidgotovki kerivnikov osvitnih organizacij do dijal'nosti v umovah zmin / O. I. Bondarchuk, N. I. Pinchuk // Teorija ta metodika upravlinnja osvitoju: elektronne naukovе fahove vidannja. – 2014. – Rezhim dostupu : <http://www.umo.edu.ua/elektronne-naukovе-fahove-vidannja-qteorya-ta-metodika-upravlinnja-osvitojuq>.
5. Varban M. Ju. Refleksija professional'nogo stanovlenija v studencheskie gody : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk : spec. 19.00.01 «Zagal'na psihologija; istorija psihologii» / M. Ju. Varban. – K., 1998. – 21 s.
6. Vachkov I. V. Osnovy tehnologii gruppovogo treninga / I. V. Vachkov. – М. : Os'-89, 1999. – 176 s
7. Dzhibbs Dzh. Moral'naja zrelost': diagnostika razvitija sociomoral'noj refleksii / Dzh. Dzhibbs, K. Bjesindzher, D. Fuller // Razvitie lichnosti. – 1997. – № 1. – С. 138–153.
8. Karpov A.V. Zakonomernosti strukturnoj organizacii refleksivnyh processov / A.V. Karpov // Psihologicheskij zhurnal. – 2006. – № 4. – С. 8–28.
9. Kuljutkin Ju.N. Psihologicheskie problemy obrazovanija vzroslyh / Ju.N. Kuljutkin // Voprosy psihologii. – 1989. – № 2. – С. 5–13.
10. Lefevr V. A. Refleksija / V. A. Lefevr. – М. : Kogito-Centr, 2003. – 496 s.
11. Maksimenko S. D. Profesijne stanovlennja mladogo uchitelja : navch. posib. dlja stud. ped. vuziv / S. D. Maksimenko, T. D. Shherban. — Uzhgorod : Zakarpattja, 1998. – 105 s.
12. Marusinec' M. M. Profesijna refleksija jak chinnik profesijnogo samoviznachennja majbutn'ogo pedagoga pochatkovih klasiv / M. M. Marusinec' // Visnik pisljadiplomnoji osviti : zb. nauk. prac' / [red. kol. : V. V. Olijnik (golov. red.) ta in.]. – K. : Geoprint, 2009. – Vip. 11. – Ch. 1. – S. 135–143.
13. Mitina L. M. Psihologija professional'nogo razvitija uchitelja : [monografija] / Larisa Maksimovna Mitina. – М. : Flinta, 1998. – 200 s.
14. Najd'onov M. I. Problema sub'ekta v refleksivnij psihologii / M. I. Najd'onov // Ljudina. Sub'jekt. Vchinok : filosofsko-psihologo-gichni studiji / [za zag. red. V. O. Tatenka]. – K. : Libid', 2006. – S. 197–230.
15. Orlov V. F. Profesijne stanovlennja vchiteliv mistec'kih disciplin : monografija / Valerij Fedorovich Orlov ; [za zag. red. I. A. Zjazjuna]. – K. : Naukova dumka, 2003. – 276 s.

16. Pal'ko T. V. Kognitivna skladova rozvitku refleksiji vchiteliv v umovah pisljadiplomnoji pedagogichnoji osviti / T. V. Pal'ko // Teoretichni i prikladni problemi psihologiji : zb. nauk. prac' Shidnoukrajinskogo nacional'nogo universitetu im. V. Dalja. – Lugans'k, 2014. – Vip. 2(34). – S. 231–239.
17. Semenov I. N. Refleksivnaja psihologija i pedagogika tvorcheskogo myshlenija / N. I. Semenov, S. Ju. Stepanov. – Zaporozh'e, 1992. – 160 s.
18. Semichenko V. A. Psihologija pedagogichnoï dijal'nosti : navch. posibnik / Valentina Anatolijivna Semichenko. – K. : Vishha shkola, 2004. – 335 s.
19. Semichenko V. A. Psihologichni problemi navchannja pedagogichnih pracivnikiv u sistemi pisljadiplomnoï osviti / V. A. Semichenko, O. I. Bondarchuk // Rozvitok pedagogichnoï i psihologichnoï nauk v Ukraïni 1992–2002 : zbirnik naukovih prac' do 10-richchja APN Ukraïni / Akademiya pedagogichnih nauk Ukraïni. – Ch. 2. – Harkiv : OVS, 2002. – S. 86–94.
20. Shhedrovickij G. P. Myshlenie. Ponimanie. Refleksija / Georgij Petrovich Shhedrovickij. – M. : Nasledie MMK, 2005. – 800 s.
21. Demetriou, A. Organization and development of self-understanding & self-regulation: towards a general theory // Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds) // Handbook of Self-Regulation. – London : Academic Press, 2000. – R. 209–251.
22. Kolb, D. A. Experiential Learning / D. A. Kolb. – Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1984. – 263 r.
23. Moon, J. Reflection in Learning and professional Development : Theory and Practice/ J. Moon. – London : Kogan Page, 1999. – 230 p.
24. Schön, D. A. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions (higher education series) / Donald A. Schön. – San-Francisco : Jossey-Bass, 1990. – 376 r.

Palko, T.V. Teachers' psychological reflection development program for the system of post-graduate teacher education. The article deals with a teachers' reflection development program to be used in the system of post-graduate teacher education. The author highlights the essence of teachers' reflection by cognitive, affective-evaluative, and regulatory-procedural components.

The content of the program modules of teachers' reflection development in the institutions of post-graduate education was designed based on personal (reflexivity, internal locus of control) and psychological-pedagogical (lecturers' willingness to develop teachers' reflection in institutions of post-graduate education) factors.

The author discusses the social and psychological instruments for teachers' reflection development with the social-psychological training being the main instrument. The training allows to actualize some socio-psychological mechanisms of personal development that include imitation and identification in situations of interaction between the groups that are equal in status, obey mutually recognized rules and have common goals which achievement requires the groups' joint efforts.

The teachers' reflection development program includes a preliminary, diagnostic, practical, and acmeological stages. The author analyzes some aspects of the stages' implementation in the system of post-graduate education as well as the describes the most appropriate forms and methods of the teachers' reflection development program.

Keywords: reflection, teacher, postgraduate teacher education; development of reflection, reflection development program, lecturer of institution of post-graduate teacher education.

Відомості про автора

Палько Тетяна Василівна, директор Закарпатського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Ужгород, Україна.

Pal'ko Tetyana Vasylivna, Director of Zakarpattia INSET Institute, Uzhhorod, Ukraine.

E-mail: tanya0106.67@mail.ru

УДК 159.923.2

Сингаївська І.В.

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сингаївська І.В. Аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми професійної успішності особистості. У статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми професійної успішності особистості, проаналізовані теоретико-методологічні підходи до вивчення професійної успішності особистості. Виокремлено коло проблем, які вивчає психологія професіоналізму як напрям наукового дослідження, виділено підходи, які використовують науковці в пошуках моделі професійної успішності. Описано погляди науковців на проблему професіоналізму та професійної успішності, що працюють у рамках особистісного, акмеологічного, діяльнісного, структурно-функціонального, інтегративного підходів. Накреслено перспективи подальших досліджень професійної успішності фахівців у сфері освіти, зокрема – викладачів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: професійна успішність, професіоналізм; особистісний, акмеологічний, діяльнісний, структурно-функціональний, інтегративний підходи.

Сингаевская И.В. Анализ теоретико-методологических подходов к изучению проблемы профессиональной успешности личности. В статье обоснована актуальность исследования проблемы профессиональной успешности личности, проанализированы теоретико-методологические подходы к изучению профессиональной успешности личности. Выделен круг проблем, которые изучает психология профессионализма как направление научного исследования, определены подходы, которые используют ученые в поисках модели профессиональной успешности. Описаны взгляды ученых на проблему профессионализма и профессиональной успешности, работающих в рамках личностного, акмеологического, деятельностного, структурно-функционального, интегративного подходов. Начерчены перспективы дальнейших исследований профессиональной успешности специалистов в сфере образования, в частности – преподавателей высших учебных заведений.

Ключевые слова: профессиональная успешность, профессионализм; личностный, акмеологический, деятельностный, структурно-функциональный, интегративный подходы.

Постановка проблеми. Процес державотворення в Україні вимагає реформування всіх галузей соціальної сфери, народного господарства та суспільних відносин. Йдеться не лише про інституційні зміни чи реорганізацію певних суспільних структур, а й про зміну суспільної психології.

Істотна роль у цьому процесі відводиться висококваліфікованим фахівцям різних галузей. Від рівня їх професіоналізму, особистісних якостей і громадянської позиції залежить здебільшого успіх реформ, підвищення конкурентоспроможності підприємств, організацій та установ на вітчизняному та зарубіжному ринках.

Вищевказане актуалізує дослідження, зорієнтовані на фаховий та особистісний розвиток, що в поєднанні дасть змогу вийти на рівень досягнення професійної успішності особистості. Такі дослідження потребують передусім вивчення теоретичних напрацювань щодо різних аспектів становлення та розвитку професіоналізму, системного аналізу джерельної бази зазначеної проблематики з метою їх подальшого переосмислення, а відтак – створення сучасної концептуальної моделі професійної успішності фахівців різних галузей практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто виділити декілька напрямків наукового дослідження, що сприяли розробці проблеми професійної успішності, а саме:

1. Філософське осмислення сутності професійної освіти, професійного розвитку, адаптації, компетентності, мотивації та інших аспектів досягнення професійної успішності. Праці В. Андрющенка, А. Брокса, К. Біницької, П. Гуревича, О. Дахіна, К. Дж. Джерджен, Дж. Дьюї, В. Кременя, О. Кузьменко, В. Ламанаускас, О. Мороз, В. Огнев'юка, Дж. Равена, С. Сисоевої, І. Соколової, К. Хорстемке, К. Ясперса та ін. можуть слугувати суттєвим теоретичним та методологічним підґрунтям для вивчення специфіки професійної успішності особистості.

2. Психологічне осмислення проблеми знаходимо в працях Т. Антоненко, І. Бежа, О. Бондарчук, Н. Волянук, О. Журавльова, Л. Зайцевої, Л. Карамушки, В. Ликової, Г. Ложкіна, В. Носкова, В. Панка, В. Семиченко, С. Смирнова, Д. Фельдштейна та ін. Значну джерельну базу складають роботи науковців щодо різноманітних аспектів психології професійної діяльності, готовності освоєння нових галузей знань, особистісного та професійного розвитку (Р. Бойс, О. Бородуліна, Г. Васянович, О. Величко, В. Іващенко, Є. Крігер, А. Портнова, В. Слобожчиков, Л. Спіцина, Т. Траверсе).

3. Психологія професіоналізму як напрям наукового дослідження уможливорює виокремлення низки проблем, пов'язаних з пошуком системного бачення професіоналізму та професійного розвитку. Йдеться про сукупність ознак, станів, процесів, характерних для професійного розвитку особистості.

Крім того, слід враховувати психологічні особливості тієї чи іншої професії. Свідченням багатоплановості даного напрямку є численні публікації з різних питань психології професіоналізму. В полі зору дослідників знаходиться широке коло проблем:

- психологія праці як загальнотеоретична проблема (М. Армстрон, О. Бондарчук, Н. Волянук, Г. Ложкін, Н. Лукашевич, М. Пряжников, В. Толочек та ін.);
- психологія кар'єри та професійного розвитку (Г. Балл, О. Бондарчук, А. Деркач, С. Дружилов, Е. Зеєр, О. Іванова, Л. Карамушка, Є. Клімов, А. Маркова, Л. Мітіна, Г. Нікіфоров, Ю. Поваренков, Ю. Швалб та ін.);
- психологічні аспекти професійної ідентичності (Г. Балл, Н. Волянук, В. Зливков, С. Копилов, Г. Ложкін, В. Луніна, М. Марунець, В. Семиченко, О. Фонарьов та ін.);
- професійна компетентність (А. Ангеловський, Р. Бояцис, О. Брюховецька, В. Єнгаличев, Л. Колбасова, Д. Махотін, Дж. Равен, Ю. Фролов, Т. Хайленд, Ю. Швалб та ін.);
- мотивація професійної діяльності (І. Арендачук, Ж. Вірна, М. Овчинніков, Т. Приходько, І. Трушина, Д. Циринг та ін.);
- самовдосконалення як психологічна проблема розвитку професіоналізму (Г. Балл, В. Семиченко, Л. Карамушка, С. Максименко, В. Моргун, Т. Титаренко, О. Філь, Н. Чепелева та ін.);
- інші аспекти (рівні, критерії, функції) професійної діяльності (А. Батаршев, М. Дмитрієва, С. Дружилов, Н. Еверт, Е. Зеєр, Є. Клімов, В. Татенко, Е. Шейн, Т. Яценко та ін.).

Мета статті – здійснити аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми професійної успішності особистості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У процесі теоретичного дослідження проблеми професійного розвитку науковці звертаються до понять «результативність», «ефективність», «успіх», «успішність», що дає змогу підсумувати та узагальнити досягнення у тій чи іншій галузі професійної діяльності, визначити рівень цих досягнень та критерії їх оцінки. Разом із тим, поєднання професійного розвитку та успішності створює додаткові теоретико-методологічні труднощі з огляду складного механізму дослідження зазначених процесів. Йдеться про необхідність системного бачення професійної успішності, а відтак урахування численних аспектів цього багатогранного явища. У пошуках відповідної моделі професійної успішності науковці використовують різні підходи: *особистісний, акмеологічний, діяльнісний, структурно-функціональний, інтегративний*.

Без сумніву, застосування *особистісного підходу* та теоретичних концепцій розвитку особистості сприяє розумінню сутнісних ознак формування професіоналізму та його психологічних особливостей. Аналіз існуючих теорій особистості дозволяє виявити важливі теоретичні засади розвитку професіоналізму. Концепції особистісного розвитку А. Адлера, А. Бандури, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Г. Саллівана, З. Фрейда,

К. Хорні, К. Юнга та ін. [1; 8; 28; 31; 36; 47; 49; 50; 52] слугують вагомим підґрунтям для дослідження джерел формування, ресурсного і творчого потенціалу професійних здобутків.

Зокрема, «ієрархія потреб» А. Маслоу підтверджує значущість успішної професійної діяльності як прагнення до самоактуалізації. Виходячи з того, що особистість, яка вийшла на рівень потреби в самоактуалізації, творчо використовує свої можливості і мотивована цінностями, спрямованими на успіх. До останніх А. Маслоу відніс відданість справі, покликанню, улюбленій праці, поєднання внутрішньої і зовнішньої необхідності. При цьому «внутрішня необхідність» переживається як задоволення своїх бажань, а «зовнішня необхідність» – як реакція на вимоги суспільства, професійного оточення, як спонук до почуття обов'язку, відповідальності, виконання певних зобов'язань, незалежно від особистісних планів і бажань [28]. Поєднання внутрішніх і зовнішніх мотивацій стає істотним кроком у зміцненні «Я-концепції» особистості, в якій відданість професії, ідентифікація зі своєю професійною діяльністю розглядається як втілення її внутрішніх цінностей.

Концепція А. Адлера про суттєву роль соціальних процесів у розвитку особистості, так само, як і теорія міжособистісних стосунків Г. Саллівана, до сьогодні зберігають свою теоретико-методологічну цінність для вивчення та розуміння психологічних механізмів формування професійної успішності. Так, за А. Адлером, на поведінку і діяльність особистості істотно впливають: почуття неповноцінності і компенсація, що виникають у зв'язку з переживанням соціальної чи психологічної неспроможності; прагнення до досконалості, досягнення найбільш можливого; соціальний інтерес як вроджене прагнення людини до співпраці з підпорядкуванням приватних інтересів загальному благу; творче «Я» як засіб досягнення сенсу життя [1]. На думку Г. Саллівана, міжособистісне спілкування є визначником соціальної активності особистості. Водночас особистість є когнітивною системою, націленою на зниження рівня тривоги і напруги за допомогою роботи – відкритої чи прихованої активності, внаслідок якої з'являється почуття задоволення. Саме задоволення потреб особистості в соціальному контексті є рушійною силою її розвитку [50, 162–170].

З теоретичної точки зору для цього дослідження важливим також стає запропонований К. Роджерсом перелік рис успішної особистості, а саме: відкритість до переживань та усвідомлення своїх почуттів; реалізація «екзистенційного» способу життя (прагнення наповненого прожиття кожного моменту, не тікаючи від сьогодення в спогади про минуле або в мрії про майбутнє); здатність опиратися на інтуїцію у розв'язанні творчих проблем; володіння «емпіричною свободою», тобто свободою вибору, суб'єктивне переживання якої часом суперечить об'єктивній детермінації вчинків; високий рівень творчої активності тощо [36].

У творчому доробку А. Бандури знаходимо продовження переліку якостей, які впливають на поведінку і продуктивність діяльності особистості: цілепокладання як здатність передбачати майбутнє і самомотивація; когнітивні компетентності як засіб вирішення завдань і подолання життєвих проблем; мотиваційні процеси, які включають систему внутрішніх стандартів для оцінювання своєї поведінки і поведінки інших людей; саморегуляція діяльності як здатність ставити цілі і винагороджувати себе за їх досягнення; і самоефективність як усвідомлена здатність переборювати труднощі [8].

На особистісний підхід у дослідженні проблем професійного розвитку опирається ряд українських науковців (Г. Балл, О. Євсюков, В. Панок, В. Семиченко, Т. Титаренко, Т. Траверсе та ін. [5; 6; 17; 32; 37; 40; 44]). Так, О. Сергєєнкова, досліджуючи процеси професійної підготовки особистості, підкреслює важливість формування «образу професійного «Я», що вимагає «оволодіння способами типово-професійного мислення й прийомів самопізнання, що розкриваються на основі співставлення індивідуального особистісного «Я» зі специфікою майбутньої професійної діяльності та умовами досягнення успіхів при виконанні її вимог» [38, 85].

Особливого значення в сучасних дослідженнях професіоналізму набуває застосування **акмеологічного підходу**, в рамках якого з'ясовується цінність саморозвитку особистості, її самовдосконалення, у тому числі професійного (А. Деркач, Н. Джига, Н. Мурована, І. Плаксіна, Р. Цокур та ін. [14; 15; 29; 33; 51]). Зокрема, підкреслюється, що процес професійного розвитку сприяє «зміні мотиваційної сфери особистості, в якій відображаються загальнолюдські цінності; зростанню вмінь до здійснення вчинків, що відповідають зазначеним цінностям; об'єктивному оцінюванню своїх сильних і слабких рис» [29, 50].

Теоретико-методологічна цінність акмеологічного підходу полягає в поєднанні двох структурних елементів – особистісного і професійного розвитку. Водночас наповнюється новим змістом діяльнісний підхід, що дозволяє розглядати професійне становлення, вдосконалення як невід'ємну складову особистісного розвитку.

Не викликає сумнівів доцільність використання **діяльнісного підходу** в предметних рамках дослідження професійної успішності. Про це свідчать численні публікації українських та зарубіжних вчених з проблем формування та розвитку професіоналізму; професійної придатності, готовності до професійної праці; професійної компетентності; особистісно-професійної зрілості; оптимізації професійної діяльності, професійного вдосконалення в умовах суспільних змін тощо [2; 12; 21; 27; 30; 42; 45; 46; 54].

Особливістю психологічного аналізу професійної діяльності є виокремлення її психологічної структури. Однак такий підхід не повною мірою відображає динаміку взаємодії особистості зі специфікою своєї професійної діяльності. У зв'язку з цим, зазвичай розрізняють дві парадигми психологічного аналізу діяльності: морфологічну і динамічну. Морфологічна парадигма (базується на теорії діяльності О. Леонтьєва) передбачає розгляд діяльності як деякої інваріантної системи і виокремлення певних відносно сталих структурних елементів (наприклад, мотив, мета, дія, умови), з яких складається ця діяльність. При цьому подальший процес дослідження в рамках даної парадигми пов'язаний з виокремленням все нових і нових елементів професійної

діяльності. Динамічна парадигма (біля концептуальних витоків вивчення творчої діяльності – праці Б. Ананьєва та його послідовників) передбачає виявлення специфіки тих моментів, які характеризують розвиток як самої професійної діяльності, її структурних утворень, так і особистісний саморозвиток, вихід за межі правил і традицій певної професії, створення нестандартних ситуацій і пошук їх нестандартних рішень. Опираючись одночасно на аналіз морфологічної і динамічної структури професійної діяльності, можна виявити механізми формування професійної успішності особистості.

Для окреслення усіх елементів психологічної структури професійної діяльності важливо враховувати специфіку тієї чи іншої професії, гендерні, вікові особливості, умови праці, наявність творчих здібностей тощо. Проблема ускладнюється, коли звертаємося до дослідження феномену професійної успішності. Насамперед науковці підкреслюють, що:

- професійні здобутки не тотожні професійній кар'єрі;
- соціальні здобутки не тотожні професійним досягненням;
- професійна успішність тісно пов'язана з впливом соціальних чинників (соціальний статус, соціальне середовище тощо);
- успішна діяльність не зводиться до успішного вирішення окремих професійних завдань;
- професійна успішність слабо корелює з іншими видами соціальної успішності [35; 42; 43 та ін.].

Саме тому доцільним у дослідженні професійної успішності виявляється також **структурно-функціональний підхід**. Виходячи з того, що психологічна структура успішності, як і структура особистості є складною та багаторівневою, дослідники намагаються виявити всі її складові, а також механізми їх взаємодії. Водночас варто підкреслити розбіжності наукових позицій щодо змісту поняття «професійна успішність» та структурування його складових. Ще більшою проблемою видається пошук шляхів узгодження різних психологічних чинників, що сприяють розвитку професійної успішності. Слушним є зауваження професора В. Толочка про те, що «історичне збільшення в психології кількості понять (для пояснення сутності професійної успішності – І. С.), розширення складу їх компонентів, параметрів успішності... не призводить до появи надійних алгоритмів вирішення наукових і практичних завдань». Тому свою власну концепцію професійної успішності В. Толочек створив на підставі двох основних структурних елементів – «здібності» та «ресурси», кожен з яких складається з ряду «ознак (якостей), станів, відносин суб'єкта та умов життєдіяльності, що визначають його професійну успішність» [43, 21].

Застосування структурно-функціонального підходу «дало життя» численним складовим професійної успішності. На сьогодні структурними елементами професійної успішності вважаються: інтелект, здібності, знання, вміння, навички, професійно важливі якості особистості, професійна компетентність, психологічна культура особистості, мотивація, воля, комунікаційний потенціал особистості, рівень її самовдосконалення, самооцінки, самоактуалізації, професійна поведінка, професійне спілкування, професійний досвід, готовність до змін тощо [3; 7; 9; 10; 11; 13; 14; 19; 22; 23; 24; 34; 35; 41; 43; 48; 51; 55 та ін.]. Зазначений перелік не є вичерпним, з'являються нові складові професійної успішності внаслідок вимог сучасного глобалізованого світу, нових інформаційно-комунікаційних технологій, формування нової світоглядно-ціннісної парадигми тощо.

Отже, напевно чи є доречним йти шляхом додавання нових ознак професіоналізму чи професійної успішності до вже існуючих. Прогресивнішим і результативнішим, на думку автора, буде застосування комплексного підходу до вивчення професійної успішності з визначенням її системоформуючих складових, умов, чинників та показників. У цьому плані перспективним видається застосування **інтегративного підходу** з урахуванням сучасних вимог до особистості та її професійної успішності; наявного новітнього теоретико-методологічного інструментарію у галузі психологічних досліджень загалом та організаційної психології зокрема. Актуальність застосування інтегративного підходу підтверджують дослідження Г. Балла, С. Дружилова, О. Завгородньої, Л. Лазаренко, В. Ямницького та ін. [6; 16; 18; 25; 53].

З методологічної точки зору для даного дослідження істотними є два висновки професора Г. Балла:

1) психологічне трактування особистості як системної якості індивіда бажано не обмежувати фіксацією її головної функції (забезпечення здатності цього індивіда бути відносно автономним та індивідуально своєрідним суб'єктом культури), більше того, з'ясовувати засоби такого забезпечення;

2) додаткові можливості для аналізу особистості й культури загалом надає розгляд останньої як системи моделей, за допомогою яких реалізуються репродуктивно-нормативна і діалогічно-творча функції у життєдіяльності людства, людських спільнот і окремих людей [5, 49].

Такий підхід закладає основи створення моделі професійно успішної особистості, виокремлення складових цієї моделі та критеріїв її ефективного використання у професійному середовищі. Зокрема, С. Дружилов, вибудовуючи свою концепцію професіоналізму, теж керується інтегративним підходом. При цьому одним з системоутворюючих елементів називає «критерій професіоналізму».

Дослідник виділяє три основних критерії:

- критерій професійної продуктивності, що характеризує рівень професіоналізму особистості та її відповідності соціально-професійним вимогам (найважливішою складовою узагальненого критерію професійної продуктивності є ефективність професійної діяльності);
- критерій професійної ідентичності, тобто значущість професії та професійної діяльності як засобу задоволення потреб і розвитку особистісних ресурсів;

- критерій професійної зрілості, що свідчить про вміння особистості співвідносити свої професійні можливості та потреби з професійними вимогами [16, 39].

Доктор психологічних наук В. Ямницький вважає за необхідне застосування інтегративного підходу при формуванні концептуальної парадигми дослідження особистості. На його думку, особливістю такого підходу є уявлення «про симультанний характер розгортання особистісних, професійних та процесуальних аспектів онтогенетичного розвитку особистості та набуття статусу суб'єкта власної життєтворчої активності. При цьому професійний аспект є проекцією завдань розвитку, що формуються на підставі психофізіологічних змін та особистісних новоутворень, на соціальну ситуацію розвитку, зміст якої полягає у набутті статусу суб'єкта професійної діяльності» [53, 96].

Традиційні підходи, що використовуються в психології для пояснення професійного розвитку (суб'єктивний, діяльнісний, суб'єктивно-діяльнісний, системний тощо) допомагають розкрити сутність та особливості професійного розвитку особистості. Водночас сучасні суспільні перетворення, а відтак зміни в ціннісній та ментальній парадигмі не завжди узгоджуються з традиційними теоріями. Виникає низка запитань, на які намагаються відповісти сучасні дослідники психології професіоналізму, а саме: як змінюється ставлення до професії зі зміною особистісних домагань та суспільних вимог? як впливає корпоративна культура на професійну успішність? які ресурси розвитку професійної успішності є найбільш дієвими за нинішніх умов? тощо. Така ситуація призводить до перегляду традиційних підходів щодо вивчення сучасного стану розвитку процесів професіоналізму. Як наслідок, формуються нові теоретико-методологічні підходи, що стає свідченням ускладнення і самих процесів професійного розвитку, і механізмів його дослідження.

Останнім часом, окрім вже згаданого вище інтегративного підходу, ряд авторів (К. Карпінський, О. Харитонова, О. Обознов, А. Лактіонова, Ю. Поварьонков, А. Журавльов та ін.) опирається на застосування поліфункціонального, метасистемного, системно-генетичного, психосоціального та інших підходів у дослідженні особистісних та корпоративних особливостей професіоналізму [26]. Також простежується тенденція до переосмислення теоретико-методологічного інструментарію психологічних розвідок. Більше уваги приділяється характерологічним та поведінковим підходам, а також їх поєднанню, що дозволяє стверджувати про актуальність застосування інтегративного або нове бачення системного підходів для подальших досліджень у галузі психології професіоналізму.

До застосування інтегративного підходу схиляється у своїй роботі О. Сергєєнкова, зазначаючи, що «професійна індивідуальність – це психологічне новоутворення особистості, в якому особистісні та професійні властивості інтегровані таким чином, що забезпечують успішну професійну діяльність та самодостатність... Професійна індивідуальність як інтегроване психологічне новоутворення особистості набуває сутнісного змісту в умовах навчально-професійної діяльності, гарантує майбутньому учителю творчу активність і підтримку в успішній професійній діяльності та в неперервному розвитку пізнавального інтересу до індивідуальних можливостей власної особистості» [38, 24].

Дещо нове бачення системного підходу подано у дисертації Л. Балецької, яка розглядає досягнення успіху як сукупність дії чинників, породжених у мікро- (внутрішні мотиваційно-поведінкові компоненти), меза- (соціальне середовище) та макросистемі (етнічна належність, колективні ціннісні структури) людського розвитку [4, 15].

Як бачимо, різні аспекти професійного розвитку та професійної успішності досліджуються із застосуванням як усталених, так і нових теоретико-методологічних підходів. Однак переважають розробки, що торкаються окремих проблем, пов'язаних із професійною успішністю. Така дослідницька позиція є виправданою з точки зору поглибленого вивчення окремих психологічних процесів, які згодом можна використати для формування цілісної концепції. Зокрема, роботи з проблем професійного становлення, адаптації, компетенції, ідентифікації, мотивації, саморозвитку тощо слугують теоретико-методологічним підґрунтям для формування концепції професійної успішності.

На сьогодні проблема професійної успішності є актуальною з огляду формування нової світоглядної парадигми українського суспільства, у тому числі нових особистісних цінностей. Така ситуація обумовлена змінами в усіх сферах суспільного життя, що вимагає нових фахових підходів для зміцнення української держави та посилення її конкурентоздатності на світовій арені. Не останню роль в цьому процесі відіграють професійно успішні особистості, здатні змінити фаховий імідж України. Отже, виникає нагальна потреба в дослідженні психологічних засад професійної успішності з точки зору узгодження особистісних та суспільних вимог, пошуку ефективних критеріїв оцінки та прогнозування можливих наслідків успішної професійної діяльності.

Висновки. Різні аспекти професійного розвитку та професійної успішності висвітлювалися представниками психологічної науки. Проте такі дослідження ще не набули цілісного і системного характеру. Поява нових суспільних запитів потребує виходу за межі вже отриманих знань, спонукає до вивчення нових фактів, вияву тенденцій та закономірностей розвитку процесів, пов'язаних з формуванням професійної успішності в сучасних умовах.

Усе вищезазначене вкотре засвідчує актуальність теоретичних розробок щодо проблеми професійної успішності; необхідність посилення уваги до вивчення психологічних механізмів формування професійно успішної особистості; вироблення виваженої концептуальної моделі професійної успішності тощо. Тому доцільним є розвиток зазначених напрямків з метою вдосконалення теоретико-методологічної та методичної бази дослідження професійної успішності.

Перспективи подальших досліджень. На сьогодні поки що залишається мало розробленою в науковому плані низка проблем, зокрема:

- визначення соціально-психологічного змісту, умов та показників професійної успішності викладача вищого навчального закладу;
- з'ясування психологічних особливостей узгодження особистісних та суспільних вимог щодо професійної успішності викладача;
- аналіз особистісних якостей, професійної компетентності та професійного досвіду в структурі професійної успішності викладача;
- обґрунтування концептуальної моделі професійної успішності, визначення її структури та функціонування у професійному середовищі.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб. : Академический проект, 2000. – 296 с.
2. Алексеева А. В. Застосування тренінгових технологій у процесі підвищення професійної конкурентоздатності особистості / А.В. Алексеева // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 9. – С. 34–42.
3. Антоненко Т. Л. Психологічні основи впливу ціннісно-смысловой сфери на професійне становлення майбутнього фахівця / Т. Л. Антоненко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 4. – С. 26–36.
4. Балецька Л. М. Психологічні особливості атрибуції успіху у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. М. Балецька ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2014. – 254 с.
5. Балл Г. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Г. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25–53.
6. Балл Г. О. Интегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія / Г. О. Балл, О. В. Губенко, О. В. Завгородня, В. Л. Зливков, Ю. М. Крилова-Грек ; ред. : Г. О. Балл ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К. : Імекс, 2012. – 205 с.
7. Балл Г. О. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / Г. О. Балл, М. В. Бастун, В. І. Гордієнко, Г. В. Красильникова, С. Р. Красильников, Д. Ф. Крюкова, В. О. Кузнецов, В. І. Панченко, П. С. Перепелиця, Е. О. Помиткін ; Акад. пед. наук України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Хмельницький : Універ, 2001. – 329 с.
8. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
9. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 27–33.
10. Бондарчук О. І. Професійна кар'єра керівників шкіл: психологічний аспект / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Т. 1. – Ч. 16. – С. 86–89.
11. Боядис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы / Р. Боядис. – М. : НРРО, 2008. – 352 с.
12. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ірина Яківна Глазкова ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.
13. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / А. Н. Дахин. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.
14. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. Института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.
15. Джига Н. Д. Психолого-акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Н. Д. Джига. – Кострома, 2013. – 70 с.
16. Дружилов С. А. Психология профессионализма человека: интегративный подход / С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 4–5. – С. 35–42.
17. Євсюков О. Індивідуально-психологічні особливості педагогів: вплив на мотивацію інноваційної діяльності / О. Євсюков // Новий колегіум. – 2010. – № 6. – С. 39–44.
18. Завгородня О. В. Проблема особистості з позицій інтегративного підходу / О. В. Завгородня // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 5. – С. 1–7.
19. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений]. – [2-е изд.] / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2007. – 240 с.
20. Карамушка Л. М. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : моногр. / Л. М. Карамушка, О. А. Філь ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, Укр. асоц. організац. психологів та психологів праці, Центр організац. та екон. психології. – К. : ІНКООС, 2007. – 264 с.
21. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.
22. Козак Л. В. Структура та ознаки інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу / Л. В. Козак // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 2. – С. 50–60.
23. Колбасова Л. О. Профессиональная компетентность в современном социальном пространстве / Л. О. Колбасова // Вестник Оренбург. гос. ун-та. – 2009. – № 7. – С. 26–31.
24. Компетентностный подход: теория вопроса и практика реализации в учреждениях начального профессионального образования : монография / Т. Г. Новикова [и др.] ; под. ред. О. Г. Кондратьевой. – Иркутск : изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. – 319 с.
25. Лазаренко Л. А. Новые подходы в исследовании психологической компетентности и профессиональной успешности преподавателя высшей школы / Л. А. Лазаренко // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 2 – С. 100–101.
26. Личность профессионала в современном мире / [отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев]. – М. : Институт психологии РАН, 2014. – 942 с.

27. Ложкін Г. В. Психологія праці : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Г. В. Ложкін, Н. Ю. Волянчук, О. О. Солтик. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – 191 с.
28. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Смысл, 2011. – 496 с.
29. Мурована Н. М. До проблеми професійного саморозвитку вчителів: основні теоретичні підходи / Н. М. Мурована // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – 2011. – № 15. – С. 47–51.
30. Никифоров Г. С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / Г. С. Никифоров. – СПб. : Речь, 2010. – 816 с.
31. Олпорт Г. Становление личности : Избр. тр. / Гордон Олпорт ; под общ. ред. Д.А. Леонтьева ; пер. с англ. Л.В. Трубицыной, Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 461 с.
32. Панок В. Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 14–16.
33. Плаксина И. В. Психолого-акмеологическое сопровождение инновационной деятельности в образовательной среде : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / И. В. Плаксина. – Кострома : РГБ, 2007. – 255 с.
34. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
35. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Равен. – [2-е изд., испр.]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
36. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека ; пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – 480 с.
37. Семиченко В. А. «Я» в структурі професійно надійної особистості / В. А. Семиченко // Наука і освіта. – 2009. – № 3. – С. 30–33.
38. Сергєєнкова О. П. Професійна ідентичність в практиці професійної підготовки особистості / О. Сергєєнкова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – 2012. – № 18. – С. 82–86.
39. Сергєєнкова О. П. Психологічні основи формування професійної індивідуальності майбутніх учителів : автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 / О. П. Сергєєнкова ; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2007. – 36 с.
40. Титаренко Т. Впливи сучасності на самоконститування особистості / Т. Титаренко // Соціальна психологія. – 2009. – № 3. – С. 3–12.
41. Тихомандрицкая О. А., Рикель А. М. Социально-психологические факторы успешности карьеры [Электронный ресурс] / О. А. Тихомандрицкая, А. М. Рикель // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 2(10). – Режим доступа : http://www.psystudy.ru/index.php/num/2010n2-10/296_tikhomandritskaya10.html
42. Толочек В. А. Современная психология труда : учеб. пособие / В. А. Толочек. – СПб. : Речь, 2005. – 479 с.
43. Толочек В. Профессиональная успешность: понятие «способность» и ресурсы» в объяснении феномена / В. Толочек // Человек. Сообщество. Управление. – 2010. – № 2. – С. 20–38.
44. Траверсе Т. М. Психологія викладацької роботи / Т. М. Траверсе. – К. : Наук. світ, 2009. – 269 с.
45. Трушина И. А. Мотивационно-ценностные факторы успешности профессиональной деятельности молодых научно-педагогических работников / И.А. Трушина, Д.А. Циринг, С.А. Репин, М.В. Овчинников // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 4. – С. 65–72.
46. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические основания современного образования / Д. И. Фельдштейн // Профессиональное образование. – 2011. – № 2. – С. 2–6.
47. Фрейд, Зигмунд. Основные психологические теории в психоанализе / пер. М. В. Вульф, А. А. Спектор. – М. : АСТ, 2006. – 400 с.
48. Фролов Ю. В. Компетентностна модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–44.
49. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни ; пер. с фр. В. Большакова. – М. : Академический Проект, 2006. – 208 с.
50. Холл К. С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей. – М., 1997. – 543 с.
51. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. М. Цокур; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2004. – 21 с.
52. Юнг К. Г. Архетип и символ. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.
53. Ямницький В. Професійний розвиток особистості в контексті психології життєтворчості / В. Ямницький // Освіта регіону. – 2010. – № 1. – С. 94–96.
54. Elman, N. S. Professional Development: Training for Professionalism as a Foundation for Competent Practice in Psychology / Elman N. S. Illfelder-Kaye J., Robiner W. N. // Professional Psychology: Research and Practice. – 2005. – Vol. 36(4). – P. 367–375.
55. Hyland, T. Book review of Competency Based Education and Training: a world perspective by A. Arguelles and A. Goncz (eds.) / T. Hyland // Journal of Vocational Education and Training. – 2001. – Vol. 53 (3). – P. 487–490.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Adler A. Ponjat' prirodu cheloveka / A. Adler. – SPb. : Akademicheskij projekt, 2000. – 296 s.
2. Aleksejeva A. V. Zastosuvannja trenirovoh tehnologij u procesi pidvishhennja profesijnosti konkurentozdatnosti osobistosti / A. V. Aleksejeva // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2011. – № 9. – С. 34–42.
3. Antonenko T. L. Psihologichni osnovi vplivu cinnisno-smislovoi sferi na profesijne stanovlennja majbutn'ogo fahivcja / T. L. Antonenko // Pedagogika i psihologija. – 2009. – № 4. – С. 26–36.
4. Balecka L. M. Psihologichni osoblivosti atribucii uspihu u profesijnomu samoviznachenni studentiv vishhijh navchal'nih zakladiv : diss... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / L.M. Balecka ; In-t psihologij im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraini. – K., 2014. – 254 s.

5. Ball G. Integrativno-osobistisnij pidhid u psihologii: vporjadkuvannja golovnih ponjat' / G. Ball // Psihologija i suspil'stvo. – 2009. – № 4. – S. 25–53.
6. Ball G. O. Integrativno-osobistisnij pidhid u psihologichnij nauci ta praktici : monografija / G. O. Ball, O. V. Gubenko, O. V. Zavgorodnja, V. L. Zlivkov, Ju. M. Krilova-Grek; red.: G. O. Ball; NAPN Ukraïni, In-t psihologii im. G. S. Kostjuka. – K. : Imeks, 2012. – 205 c.
7. Ball G. O. Psihologija praci ta profesijnoi pidgotovki osobistosti : navch. posib. / G. O. Ball, M. V. Bastun, V. I. Gordijenko, G. V. Krasil'nikova, S. R. Krasil'nikov, D. F. Krjukova, V. O. Kuznecov, V. I. Panchenko, P. S. Perepelicja, E. O. Pomitkin ; Akad. ped. nauk Ukraïni. In-t pedagogiki i psihologii prof. osviti. – Hmel'nitskiy : Univer, 2001. – 329 c.
8. Bandura A. Teorija social'nogo nauchenija / A. Bandura. – Spb. : Evrazija, 2000. – 320 s.
9. Beh I. D. Teoretiko-prikladnij sens kompetentnogo pidhodu v pedagogici / I. D. Beh // Pedagogika i psihologija : visnik APN Ukraïni. – 2009. – № 2. – S. 27–33.
10. Bondarchuk O. I. Profesijna kar'jera kerivnikiv shkil: psihologichnij aspekt / O. I. Bondarchuk // Aktual'ni problemi psihologii : zb. nauk. prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraïni / [red. S.D. Maksimenko, L.M. Karamushka]. – K. : Institut psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraïni, 2002. – T. 1. – Ch. 16. – S. 86–89.
11. Bojaci R. Kompetentnyj menedzher. Model' jeffektivnoj raboty / R. Bojaci. – M. : HIPPO, 2008. – 352 s.
12. Glazkova I. Ja. Pidgotovka majbutn'ogo vchitelja do organizaciji navchal'nogo dialogu v profesijnij dijal'nosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Irina Jakivna Glazkova ; Hark. derzh. ped. un-t im. G. S. Skovorodi. – H., 2004. – 20 s.
13. Dahin A. N. Modelirovanie kompetentnosti uchastnikov otkrytogo obrazovanija / A. N. Dahin. – M. : NII shkol'nyh tehnologij, 2009. – 292 s.
14. Derkach A. A. Akmeologicheskie osnovy razvitija professionala / A. A. Derkach. – M. : Izd-vo Mosk. psihol.-soc. Instituta ; Voronezh: MODJeK, 2004. – 752 s.
15. Dzhiga N. D. Psihologo-akmeologicheskaja koncepcija sozidanija produktivnogo subjekta obrazovanija : avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.13 / N. D. Dzhiga. – Kostroma, 2013. – 70 s.
16. Druzhilov S. A. Psihologija professionalizma cheloveka: integrativnyj podhod / S. A. Druzhilov // Zhurnal prikladnoj psihologii. – 2003. – № 4–5. – S. 35–42.
17. Jevsjukov O. Individual'no-psihologichni osoblivosti pedagogiv: vpliv na motivaciju innovacijnoji dijal'nosti / O. Jevsjukov // Novij kolegijum. – 2010. – № 6. – S. 39–44.
18. Zavgorodnja O. V. Problema osobistosti z pozicij integrativnogo pidhodu / O. V. Zavgorodnja // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2009. – № 5. – S. 1–7.
19. Zeer Je. F. Psihologija professional'nogo razvitija : [ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij]. – [2-e izd.] / Je. F. Zeer. – M. : Izdatel'skij centr Akademija, 2007. – 240 s.
20. Karamushka L. M. Formuvannja konkurentozdatnoji upravlins'koi komandi (na materialy dijal'nosti osvithnih organizacij) : monogr. / L. M. Karamushka, O. A. Fil'; In-t psihologii im. G. S. Kostjuka APN Ukraïni, Ukr. asoc. organizac. psihologiv ta psihologiv praci, Centr organizac. ta ekon. psihologii. – K. : INKOS, 2007. – 264 c.
21. Klimov E. A. Psihologija professionala / E. A. Klimov. – M. : In-t prakticheskoi psihologii ; Voronezh : MODJeK, 1996. – 400 s.
22. Kozak L. V. Struktura ta oznaki innovacijnoji profesijnioji dijal'nosti vkladacha vishhogo navchal'nogo zakladu / L. V. Kozak // Pedagogichnij proces: teorija i praktika : zbirk nauk. prac'. – 2012. – Vip. 2. – S. 50–60.
23. Kolbasova L. O. Professional'naja kompetentnost' v sovremennom social'nom prostranstve / L. O. Kolbasova // Vestnik Orenburg. gos. un-ta. – 2009. – № 7. – S. 26–31.
24. Kompetentnostnyj podhod: teorija voprosa i praktika realizacii v uchrezhdenijah nachal'nogo professional'nogo obrazovanija: monografija / T. G. Novikova [i dr.] ; pod. Red. O. G. Kondrat'evoj. – Irkutsk : Izd-vo Irkut. gos. un-ta, 2010. – 319 s.
25. Lazarenko L. A. Novye podhody v issledovanii psihologicheskoi kompetentnosti i professional'noj uspeshnosti prepodavatelja vysshej shkoly / L. A. Lazarenko // Fundamental'nye issledovanija. – 2008. – № 2 – S. 100–101.
26. Lichnost' professionala v sovremennom mire / [otv. red. L. G. Dikaja, A. L. Zhuravlev]. – M. : Institut psihologii RAN, 2014. – 942 s.
27. Lozhkin G. V. Psihologija praci : navch. posib. dlja stud. VNZ / G. V. Lozhkin, N. Ju. Voljanjuk, O. O. Soltik. – Hmel'nic'kij : HNU, 2013. – 191 c.
28. Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoj prirody / A. Maslou. – M. : Smysl, 2011. – 496 s.
29. Murovana N. M. Do problemi profesijnogo samorozvitku vchiteliv: osnovni teoretichni pidhodi / N. M. Murovana // Pedagogichna osvita: teorija i praktika. Pedagogika. Psihologija : zb. nauk. pr. – 2011. – № 15. – S. 47–51.
30. Nikiforov G. S. Psihologicheskoe obespechenie professional'noj dejatel'nosti: teorija i praktika / G. S. Nikiforov. – SPb. : Rech', 2010. – 816 s.
31. Olport G. Stanovlenie lichnosti: Izbr. tr. / Gordon Olport; Pod obshh. red. D.A. Leont'eva ; per. s angl. L.V. Trubicynoj, D.A. Leont'eva. – M. : Smysl, 2002. – 461 s.
32. Panok V. G. Osnovni naprjami profesijnogo stanovlennja osobistosti praktichnogo psihologa u vishhij shkoli / V. G. Panok // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2003. – № 4. – S. 14–16.
33. Plaksina I. V. Psihologo-akmeologicheskoe soprovozhdenie innovacionnoj dejatel'nosti v obrazovatel'noj srede : dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.13 / I. V. Plaksina. – Kostroma : RGB, 2007. – 255 s.
34. Povarenkov Ju. P. Psihologicheskoe soderzhanie professional'nogo stanovlenija cheloveka / Ju. P. Povarenkov. – M. : Izd-vo URAO, 2002. – 160 s.
35. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve: vyjavlenie, razvitie, realizacija / Dzh. Raven. – [2-e izd., ispr.]. – M. : Kogito-Centr, 2002. – 396 s.
36. Rodzhers K. R. Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka : per. s angl./ obshh. red. i predisl. Iseninoj E.I. – M. : Progress, Univers, 1994. – 480 s.
37. Semichenko V. A. «Ja» v strukturi profesijno nadijnoi osobistosti / V. A. Semichenko // Nauka i osvita. – 2009. – № 3. – S. 30–33.

38. Sergejenkova O. P. Profesijna identichnist' v praktici profesijnoi pidgotovki osobistosti / O. P. Sergejenkova // *Pedagogichna osvita: teorija i praktika. Pedagogika. Psihologija* : zb. nauk. pr. – 2012. – № 18. – S. 82-86.
39. Sergejenkova O. P. Psihologichni osnovi formuvannja profesijnoi individual'nosti majbutnih uchiteliv : avtoref. dis... d-ra psihol. nauk: 19.00.07 / O.P. Sergejenkova ; Hark. nac. un-t im. V. N. Karazina. – H., 2007. – 36 s.
40. Titarenko T. Vplivi suchasnosti na samokonstituvannja osobistosti / T. Titarenko // *Social'na psihologija*. – 2009. – № 3. – S. 3–12.
41. Tihomandrickaja O. A., Rikel' A. M. Social'no-psihologicheskie faktory uspešnosti kar'ery [Elektronnij resurs] / O. A. Tihomandrickaja, A. M. Rikel' // *Psihologicheskie issledovanija* : jelektron. nauch. zhurn. – 2010. – № 2(10). – Rezhim dostupu : http://www.psystudy.ru/index.php/num/2010n2-10/296_tikhomandritskaya10.html
42. Toloček V. A. Sovremennaja psihologija truda : ucheb. posobie / V. A. Toloček. – SPb. : Rech', 2005. – 479 s.
43. Toloček V. A. Professional'naja uspešnost': ponjatje «sposobnost» i resursy» v objasnenii fenomena / V. A. Toloček // *Chelovek. Soobshhestvo. Upravlenie*. – 2010. – № 2. – S. 20–38.
44. Traverse T. M. Psihologija vkladac'koï roboti / T. M. Traverse. – K. : Naukovij svit, 2009. – 269 s.
45. Trushina I. A. Motivacionno-cennostnye faktory uspešnosti professional'noj dejatel'nosti molodyh nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov / I. A. Trushina, D.A. Ciring, S.A. Repin, M.V. Ovchinnikov // *Vestnik JuUrGU. Serija «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*. – 2013. – T. 5. – № 4. – S. 65–72.
46. Fel'dshtejn D. I. Psihologo-pedagogicheskie osnovanija sovremenogo obrazovanija / D. I. Fel'dshtejn // *Professional'noe obrazovanie*. – 2011. – № 2. – S. 2–6.
47. Frejd, Zigmund. Osnovnye psihologicheskie teorii v psihoanalize / per. M. V. Vul'f, A. A. Spektor. – M. : AST, 2006. – 400 s.
48. Frolov Ju. V. Kompetentnostna model' kak osnova ocenki kachestva podgotovki spe-cialistov / Ju. V. Frolov, D. A. Mahotin // *Vysšee obrazovanie segodnja*. – 2004. – № 8. – S. 34–44.
49. Horni K. Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni / K. Horni ; per. s fr. V. Bol'shakova. – M. : Akademicheskij Proekt, 2006. – 208 s.
50. Holl K. S. Teorii lichnosti / K.S. Holl, G. Lindsej. – M., 1997. – 543 s.
51. Cokur R. M. Formuvannja potencijalu profesijnogo samorozvitku v majbutnih vkladachiv vishhoï shkoli u procesi magisters'koï pidgotovki : avtoref. dis... kand. ped. nauk : 13.00.04 / R. M. Cokur ; Pivdenoukr. derzh. ped. un-t im. K.D.Ushins'kogo. – O., 2004. – 21 c.
52. Jung K. G. Arhetip i simvol. – M. : Renessans, 1991. – 304 s.
53. Jamnic'kij V. Profesijnij rozvitok osobistosti v konteksti psihologiji zhittetvorchoŝti / V. Jamnic'kij // *Osvita regionu*. – 2010. – № 1. – S. 94–96.
54. Elman, N. S. Professional Development: Training for Professionalism as a Foundation for Competent Practice in Psychology / Elman N. S. Illfelder-Kaye J., Robiner W. N. // *Professional Psychology: Research and Practice*. – 2005. – Vol. 36(4). – P. 367–375.
55. Hyland, T. Book review of Competency Based Education and Training: a world perspective by A. Arguelles and A. Gonczi (eds.) / T. Hyland // *Journal of Vocational Education and Training*. – 2001. – Vol. 53 (3). – P. 487–490.

Syngaivska, I.V. Analysis of theoretical and methodological approaches to the study of professional efficiency of an individual. Individuals' professionalism affects the success of reforms, as well as the competitiveness of enterprises, organizations and institutions in the domestic and foreign markets. This makes the study of individuals' professional efficiency and various aspects of professionalism development quite important

Researchers' attention has been focused on a wide range of problems relevant to work psychology that include, in part, the psychology of career and professional development, professional identity, professional competence, professional activities motivation, professional self-improvement as well as the levels, criteria, and functions of professional activities.

Seeking to create a model of professional efficiency, scientists use a variety of approaches: personal, acmeological, activity, structural-functional, and integrative. The research and theoretical works on individuals' professional development, adaptation, competence, identification, motivation, and self-development make the theoretical and methodological basis for the concept of professional efficiency. There is an urgent need to study the psychological foundations of professional efficiency by coordinating the personal and social requirements and finding effective criteria for evaluating and predicting the possible consequences of successful professional activities.

To the author's mind it is reasonable to continue studying the psychological mechanisms of formation of professionally efficient individuals in order to make a balanced conceptual model of professional efficiency to improve the theoretical and methodological basis for research of professional efficiency in various fields of practice.

Keywords: professional success; professionalism; personal, acmeological, activity, structural-functional, integrative approaches.

Відомості про автора

Сингаївська Ірина Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», м. Київ, Україна.

Synhaivska, Irina Valentynivna, PhD, associate professor, professor, Department of Psychology, University of Economics and Law 'Krok', Kyiv, Ukraine.

E-mail: irasing@yandex.ru

ДОСУГОВО-ТАНЦЕВАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ

Смотрицкий А.В. Досугово-танцевальные практики как средство социально-психологической адаптации мигрантов. В статье представлен краткий обзор современных подходов к изучению процесса социально-психологической адаптации мигрантов. Выделены следующие типы адаптации: социокультурная, психологическая и социоэкономическая, а также обозначены влияющие на них факторы. Обоснованы основные адаптивные психологические механизмы (векторы адаптации): идентификация и самореализация. Предложена модель процесса социально-психологической адаптации мигрантов. Презентуется технология оптимизации процесса социально-психологической адаптации мигрантов – «Досугово-танцевальные практики», основу которой составляют социальные парные танцы. Проанализировано воздействие механизмов влияния досуговой танцевальной практики на успех социально-психологической адаптации мигрантов.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, аккультурация, социокультурная адаптация, психологическая адаптация, социоэкономическая адаптация, досугово-танцевальные практики, социальные парные танцы.

Смотрицкий А.В. Дозвілєво-танцювальні практики як засіб соціально-психологічної адаптації мігрантів. У статті представлено короткий огляд сучасних підходів до вивчення процесу соціально-психологічної адаптації мігрантів. Виділено наступні типи адаптації: соціокультурна, психологічна та соціоекономічна, а також означено фактори, що на них впливають. Обґрунтовано виділення основних адаптивних психологічних механізмів (векторів адаптації): ідентифікація і самореалізація. Запропоновано модель процесу соціально-психологічної адаптації мігрантів. Презентується технологія оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації мігрантів – «Дозвілєво-танцювальні практики», основу якої складають соціальні парні танці. Проаналізовано дію механізмів впливу дозвілєвої танцювальної практики на успіх соціально-психологічної адаптації мігрантів.

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, акультурація, соціокультурна адаптація, психологічна адаптація, соціоекономічна адаптація, дозвілєво-танцювальні практики, соціальні парні танці.

Постановка проблемы. Увеличение миграционных потоков в современном мире приводит к необходимости основательного изучения процессов адаптации мигрантов и населения принимающих территорий. Все чаще причинами асоциальных явлений в поликультурном мире становятся межнациональные, межрасовые конфликты, неприятие людьми друг друга, непонимание необходимости жить в поликультурной среде, а, скорее всего, и неумение к ней адаптироваться [11]. В то же время необратимая глобализация, общий уровень политических и экономических отношений предполагает укрепление международных связей, превращение современного человека в «человека мира», что означает возможность его комфортного пребывания в любой, в том числе и поликультурной, среде. Именно поэтому в последнее время стали актуальны исследования, связанные с проблемами адаптации человека в новом социуме [8].

Анализ последних исследований и публикаций. Рассмотрению проблем социально-психологической адаптации мигрантов уделяется в последнее время повышенное внимание как в отечественных, так и в зарубежных литературных источниках [2; 8–10; 12; 15]. Большинство авторов акцентируют свое внимание на теоретических аспектах названной проблемы [1–3; 8; 9; 15]. Изучаются формы, типы, этапы, критерии, стратегии, факторы, влияющие на адаптацию [1–3; 6–9; 11; 12; 14; 15]. При этом недостаточно (по нашему мнению) изученными и разработанными остаются практические средства и технологии оптимизации процесса социально-психологической адаптации. Поиск таких инструментов в сфере досугово-танцевальных практик вплоть до наших исследований не велся вообще.

Целью данной статьи является утверждение состоятельности рассмотрения досугово-танцевальных практик в качестве средства социально-психологической адаптации мигрантов в свете современных научных концепций адаптации и аккультурации.

Изложение основного материала и результатов исследования. В современной научной литературе принято проводить разделение между социокультурной, психологической и социоэкономической (экономической) адаптацией [8; 12]. При этом под психологической адаптацией понимается совокупность внутренних психологических последствий (ясное чувство личной или культурной идентичности, хорошее психологическое здоровье и достижение психологической удовлетворенности в новом культурном контексте), под социокультурной адаптацией – совокупность внешних поведенческих следствий связи индивидов с их новой средой, включая их способность решать ежедневные социально-культурные проблемы (в семье, в быту, на работе и в школе) [8], а под социоэкономической адаптацией – результат освоения в процессе аккультурации новых адекватных условиям внешней среды способов взаимодействия в инокультурной среде, позволяющих мигранту полноценно участвовать в социальной и экономической жизни общества принимающей страны [2].

Психологическая адаптация определяется психологической удовлетворенностью и хорошим физиологическим самочувствием, а **социокультурная** – тем, как индивиды преодолевают трудности повседневной жизни в новом культурном контексте. Психологическая адаптация может быть лучше проанализирована в контексте стресса и психопатологии, а социокультурная – в русле концепции социальных навыков [8]. **Социоэкономическая адаптация** нами рассматривается как психологическая переменная, а именно воспринимаемая социоэкономическая адаптация, которая выражается, например, в удовлетворенности

статусом занятости, условиями проживания, финансовым положением и т.д. [2]. Она характеризуется наличием или отсутствием работы, удовлетворенностью ею, уровнем профессиональных достижений и благосостояния в новой культуре [7].

Психологическая и социокультурная адаптации эмпирически взаимосвязаны [7], тем не менее, **факторы, влияющие на социокультурную и психологическую адаптации**, а также их длительность значительно отличаются друг от друга. К примеру, психологическая адаптация находится под влиянием личностных особенностей, жизненных обстоятельств и социальной поддержки. Напротив, для социокультурной адаптации наиболее важными факторами являются длительность проживания в новой среде, язык, количество контактов и культурная дистанция [14]. Факторы, влияющие на эти типы адаптации, часто различны, но взаимно дополняемы: хорошая психологическая адаптация зависит от личностных переменных, событий жизни и социальной поддержки, а хорошая социокультурная адаптация зависит от знания культуры, степени включенности в контакты и межгрупповых установок [8].

Факторами, способными оказать влияние на социоэкономическую адаптацию мигрантов являются: (1) *демографические характеристики*: пол, возраст, уровень образования, этническая принадлежность, состав семьи; (2) *характеристики пребывания в стране*: продолжительность проживания, начальные условия мигранта, переезды и перемещения внутри принимающей страны; (3) *неэкономические и психологические аспекты*: уровень владения языком страны, выбранная стратегия аккультурации, выраженность и валентность этнической, религиозной и гражданской идентичности, уровень субъективного благополучия, социальный или этносоциальный капитал, исповедуемая религия и религиозность, стресс аккультурации, аттитуды на социальную мобильность и перемену места жительства и др. (4) *характеристики принимающего общества*: экономические условия, этнический состав, культурная дистанция, отношение к мигрантам (уровень толерантности, выраженность мультикультурной идеологии, аттитуды на социальное равенство и т.п.); (5) *государственная политика в отношении мигрантов*: наличие квот, пособий, работа институтов, уровень коррупции и т.п. [2]. Социоэкономическая адаптация может влиять на отношения между социокультурной и психической адаптацией [2].

Необходимо отметить, что сам факт внедрения мигрантов в социальную среду принимающих территорий «делает» ее инокультурной и для местного населения, актуализируя процессы адаптации последних. Поэтому имеет смысл рассматривать проблему с точки зрения взаимной адаптации мигрантов и принимающего населения и изучать этот процесс через призму их взаимодействия. Несмотря на то, что социально-психологическая адаптация населения принимающих территорий не есть предмет настоящего исследования, предлагаемый нами инструмент – досугово-танцевальные практики – является универсальным средством оптимизации межличностного общения и взаимодействия и, как следствие, катализатором взаимной адаптации мигрантов и коренного населения.

Вступая в непосредственное и продолжительное взаимодействие, группы индивидов из разных культур претерпевают изменения элементов своей оригинальной культуры, данный процесс называется **аккультурацией** [15]. Родство и взаимосвязь между феноменом культуры и процессами коммуникации предстает очевидным фактом: в человеческом общении выражается сущность межсубъектных отношений, в ходе коммуникативной деятельности обеспечивается трансляция социокультурных норм и ценностей, что делает возможным само бытие культуры [5].

Рассматривая стратегии аккультурации, канадский психолог Дж. Берри в качестве двух основных векторов адаптации определяет стремление к идентификации с населением региона прибытия и стремление к сохранению собственной социокультурной идентичности в новой среде [1]. Нам представляется, что один лишь вектор идентификации не может в полной мере отражать всю сложность процесса социально-психологической адаптации. Существует опасность подмены понятий. Прimitивно истолкованная идентификация может привести к конформному отзеркаливанию и воспроизведению социальных «ключей» и «паролей» входа в новое социальное окружение без погружения в среду. Это будет лишь имитация социально-психологической адаптации, а не реальная адаптация.

Мы являемся сторонником рассмотрения явления социально-психологической адаптации в русле следующих тенденций: разделения понятий приспособления (adjustment) и собственно адаптации (adaptation); движения от пассивного приспособления к построению системы продуктивного взаимодействия личности и среды, от конечной цели — гомеостатического равновесия, отсутствия конфликтов – к самоактуализации и самореализации личности в реальной социальной среде.

В этой связи заслуживает внимания концепция российского ученого А.А. Реана, предложившего рассматривать социально-психологическую адаптацию по внутреннему и внешнему критерию, где внутренний критерий связывается с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, состоянием удовлетворенности, отсутствием дистресса, ощущения угрозы и т.п., а внешний критерий отражает соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, принятым в социуме правилам и критериям нормативного поведения. Социально-психологическая адаптация по внутреннему или внешнему критерию определяется как Im-адаптация (Im – Imaginary – мнимый), подчеркивая при этом самим названием, что адаптация по одному из критериев это неполная, односторонняя, «ненастоящая», но возможная форма адаптации личности. И обе эти формы отличаются от Re-адаптации личности (Re – Real –

действительный), которая представляет собой системную, полную, истинную социальную адаптацию личности [9].

Системная социальная адаптация (Re-адаптация) есть адаптация по внутреннему и внешнему критериям; это появление нового системного образования – способности личности к самоактуализации в гармонии с реальным социумом.

Мы полагаем, что можно говорить о действии двух основных механизмов процесса социально-психологической адаптации мигранта: идентификация и самореализация (рис. 1).



Рис. 1. Модель процесса социально-психологической адаптации

В предлагаемой нами модели процесса социально-психологической адаптации мы выделяем 4 основные стратегии (типа) социально-психологической адаптации: Оптимальная (реальная) адаптация, Конформистская адаптация, Маргинальная адаптация, Эскапизм (см. рис. 1).

В ходе социально-психологической адаптации осуществляется не только приспособление индивида к новым социальным условиям, но и реализация его потребностей, интересов и стремлений; личность входит в новое социальное окружение, становится его полноправным членом, самоутверждается и развивает свою индивидуальность. В результате социально-психологической адаптации формируются социальные качества общения, поведения и деятельности, принятые в обществе, благодаря которым личность реализует свои стремления, потребности, интересы и может самоопределиваться [3].

В нашем исследовании процесс социально-психологической адаптации мы рассматриваем в рамках *социальной психологии общения и взаимодействия*. При этом, в первую очередь, под общением мы понимаем взаимодействие людей, то есть их воздействие друг на друга и реагирование на соответствующие воздействия. Под общением также понимается обмен информацией между людьми при их взаимодействии друг с другом в указанном выше понимании значения термина. Социальные парные танцы, составляющие основу досугово-танцевальных практик, исследуются нами, в том числе, и как универсальный невербальный язык общения, способствующий установлению оптимального взаимодействия, построенного на непосредственном, зачастую невербальном, а значит, лишенном социальных стереотипов, контакте. Результат процесса социально-психологической адаптации мигрантов нами определяется как достижение (установление) оптимального межличностного взаимодействия с членами территориальной общины, через взаимодействие в танцевальной (партнерской) диаде и в локальном танцевальном сообществе. Исследуемые нами досугово-танцевальные практики (ДТП) выступают средством социально-психологической адаптации, исполняя роль катализатора процесса, запуская специфические механизмы танцевального взаимодействия.

Социальные парные танцы и досугово-танцевальные практики как особые социально-психологические феномены

Социальные танцы (Social dance) – категория танцевальных стилей разных народов мира, при исполнении которых упор делается не на соревновательную или перформансную составляющие, а на импровизационное взаимодействие, построенное на доверии и эмоциональной сонастройке.

Социальный танец отличается от спортивного или сценического тем, что в нём нет строго определенной, заученной последовательности движений, заранее прописанной хореографии, он не является структурированным танцем в буквальном прочтении [4]. В тоже время это и не спонтанный танец в привычном для танцевальных терапевтов понимании. Этот вид танца можно охарактеризовать как построенный на основе стиливой импровизации. Социальный танец выстраивается на импровизационном взаимодействии под музыку, достигаемом благодаря установлению эмоционально-доверительных отношений между партнерами, четким распределением ролей (ведущий-ведомый) и принятием социальной ответственности за происходящее на танцполе. В социальных танцах не делается упор на технику, отточенность и внешнюю красоту движений, гораздо более важна внутренняя гармония в паре. От танцоров ожидается и всячески приветствуется способность к импровизации, умение протанцевать «здесь и сейчас», под внезапно возникшую музыку с неизвестным ранее партнером, без специальной эмоциональной подготовки и мотивации на достижение внешнего эффекта. Танец рассматривается как выражение чувств, которые незачем загонять в какую-то определённую схему [10]. Поскольку чёткой схемы нет, а танцуют двое, на первый план выходит распределение ролей, выражающееся в ведении в паре. Один партнёр (мужчина) является ведущим, другой (женщина) – ведомым. Партнёр, который «продумывает» танец, отвечает не только за себя, но и за свою партнёршу, за красоту её движений – он ведёт её, не забывая танцевать сам. Задача партнёрши, на первый взгляд, сводящаяся к простому следованию, на самом деле подразумевает не только умение прочувствовать партнёра (не пытаясь гадать о его намерениях), но и согласиться (принять) делать не только то, что хочется, а следовать чужим желаниям, при этом, не превращаясь в марионетку, создавать танец вместе с партнером, разделяя с ним и другими парами, находящимися на танцполе, социальную ответственность.

Более того, при посещении уроков или вечеринок, постоянный партнёр или партнёрша не приветствуются. Во время занятий пары всё время меняются. Подчеркивается необходимость научиться танцевать (сотрудничать) с любым партнёром, вплоть до незнакомого ранее. Эти танцы не требуют каких-то специальных умений и подготовки, научиться им можно в любом возрасте.

Приобщаясь к занятиям по социальным парным танцам с целью проведения досуга, люди отмечают заметные изменения в стиле собственного поведения, в манере общаться, в умении считывать эмоциональный фон и сонастраиваться, в способности налаживать эффективное взаимодействие с партнером, построенное на доверии.

Многообразие социальных танцев (аргентинское танго, бачата, венский вальс, линди хоп, меренге, румба, руэда, сальса, самба, свинг, хастл и другие) позволяет практически каждому подобрать танцевальный стиль, согласно своим предпочтениям. В силу своей многогранности и вариативности эти социальные танцы уже не воспринимаются как фольклорные, а являются частью всемирного культурного наследия. В 2009 году эксперты ЮНЕСКО включили танго в список всемирного культурного наследия. Список всемирного нематериального наследия ЮНЕСКО включает в себя практики, навыки и умения, которые признаются рядом групп и сообществ в качестве неотъемлемой части их духовного мира [13].

Социальные парные танцы составляют основу ДТП. **Досугово-танцевальные практики** – это общение и взаимодействие между людьми посредством танца. Человек, занимающийся данными практиками, взаимодействует как в диаде во время создания самого танца, так и в группах (малых и больших) в виде клубов и сообществ единомышленников (по интересам).

Досугово-танцевальные практики представляют собой не только собственно занятия (обучение и свободное танцевание) социальными парными танцами во время групповых и индивидуальных уроков, тренингов и семинаров, вечеринок и балов. Это и непосредственное общение во время этих мероприятий и опосредованное в танцевальных чатах и форумах. Это активное участие в танцевальном туризме: посещение стран-прародителей танцевальных стилей, конгрессов и фестивалей по всему миру, мастер-классов, танцевальных шоу и концертов.

Процесс обучения танцам наглядно повторяет **этапы процесса социально-психологической адаптации** от отзеркаливания (подражания) движений авторитетных танцоров (внешней идентификации с населением региона прибытия) до импровизации, намеренного подчеркивания индивидуальности (личностной самореализации) к оптимальной стратегии налаживания продуктивного межличностного взаимодействия в изменившихся жизненных условиях (интеграция).

На основе многочисленных эмпирических исследований мигрантов, занимающихся досугово-танцевальными практиками в 4-х странах мира (Израиль, Польша, Финляндия и США), были выделены **механизмы танцевального взаимодействия**, влияющие на развитие соответствующих социальных навыков и формирование аттитудов, а именно: механизм эмоциональной сонастройки – идентификация (эмпатия), механизм танцевальной импровизации – самореализация (креативность) и механизм диадно-субкультурного взаимодействия – интеграция (коммуникабельность).

Необходимо отметить, что подобные критерии адаптивности выделял А.Н. Жмыриков [6]:

- степень интеграции личности с макро- и микросредой;

- степень реализации внутриличностного потенциала;
- эмоциональное самочувствие.

Выводы. Досугово-танцевальные практики, в силу своих специфических характеристик, могут выступать действенным средством оптимизации процесса социально-психологической адаптации мигрантов. Действие механизмов адаптации в ДТП происходит одновременно-последовательно, и по мере развития социальных навыков и формирования аттитудов коммуникационное взаимодействие выходит на качественно новый эмоционально-доверительный уровень, что способствует оптимизации социально-психологической адаптации мигрантов в новой социальной среде.

Перспективы дальнейших исследований видятся нам в разработке детального социально-психологического тренинга социокультурной и психологической адаптации мигрантов, построенного на концепте досугово-танцевальных практик.

Список использованных источников

1. Берри Дж. Кросс-культурная психология: исследования и применение / Дж. Берри, А.Х. Пуртинга, М.Х. Сигалл, П.Р. Дасен. – Х. : Гуманитарный центр, 2007. – 558 с.
2. Григорьев Д.С. Факторы социоэкономической адаптации мигрантов / Д.С. Григорьев // Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии : материалы Четвертой международной научной конференции. – Т. 2. – Смоленск, 2014. – С. 70–73.
3. Гулина М.А. Словарь-справочник по социальной работе / М.А. Гулина. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
4. Дуранина Н.В. Структурированный танец как средство гармонизации психических состояний и отношений / Н.В. Дуранина // Статья написана для Бюллетеня Ассоциации танце-двигательной терапии. №13. – 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://exat-edu.ru/page.php?id=154&PHPSESSID=a67c8d6024fda1247abafc7f64f80106>
5. Жиленко М.Н. Танец как форма коммуникации в социокультурном пространстве : дисс. ... канд. культурологии / М.Н. Жиленко. – М. : Гос. академия слав. культуры, 2000. – 191 с.
6. Жмыриков А.Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения : дисс. ... канд. психол. наук. / А.Н. Жмыриков. – М., 1989. – 192 с.
7. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н.М. Лебедева. – М., 1999. – 224 с.
8. Лебедева Н.М. Теоретические подходы к исследованию взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России / Н.М. Лебедева // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России : сборник научных статей / под ред. Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко. – М. : РУДН, 2009. – С. 10–63.
9. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
10. Смотрицкий А.В. Досугово-танцевальные практики как сфера приложения арт-терапевтических технологий / А.В. Смотрицкий // Пространство арт-терапии. – К., 2014. – С. 95–99.
11. Boucher et al. Ethnic conflict: International perspectives / Boucher et al // Sage, 1987.
12. Jasinskaja-Lahti, I. (2011) Time and Context in the Relationship between Acculturation Attitudes and Adaptation among Russian-Speaking Immigrants in Finland and Israel / I. Jasinskaja-Lahti, G. Horenczyk, T. Kinunen // Journal of Ethnic and Migration Studies, 37(9), pp. 1423–1440.
13. UNESCO, Safeguarding Intangible Cultural Heritage, available: <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=en&pg=00002>
14. Ward, C. Acculturation and Adaptation Revisited / C. Ward, A. Rana-Deuba // Journal of Cross-cultural Psychology. Vol 30, No. 4, 1999, pp. 422–442.
15. Yoon, E. (Ed.). (2013) A meta-analysis of acculturation/enculturation and mental health. Journal Of Counseling Psychology, 60(1), pp. 15–30.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Berri Dzh. Kross-kul'turnaja psihologija: issledovaniya i primenenie / Dzh. Berri, A.H. Purtinga, M.H. Sigall, P.R. Dasen. – H. : Gumanitarnyj centr, 2007. – 558 s.
2. Grigor'ev D.S. Faktory socioekonomicheskoj adaptacii migrantov / D.S. Grigor'ev // Teoreticheskie problemy jetnicheskoy i krosskul'turnoj psihologii : materialy Chetvertoj mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. – T. 2. – Smolensk, 2014. – С. 70–73.
3. Gulina M.A. Slovar'-spravochnik po social'noj rabote / M.A. Gulina. – SPb. : Piter, 2008. – 400 s.
4. Duranina N.V. «Strukturirovannyj tanec kak sredstvo harmonizacii psihicheskikh sostojanij i otnoshenij» / N.V. Duranina // Stat'ja napisana dlja Bjulletenja Associacii tance-dvigatel'noj terapii. – № 13. – 2003 [Elektronyi resurs]. – Rezshim dostupa : <http://exat-edu.ru/page.php?id=154&PHPSESSID=a67c8d6024fda1247abafc7f64f80106>
5. Zhilenko M.N. Tanec kak forma kommunikacii v sociokul'turnom prostranstve : diss. ... kand. kul'turologii / M.N. Zhilenko. – M. : Gos. akademija slav. kul'tury, 2000. – 191 s.
6. Zhmyrikov A.N. Diagnostika social'no-psihologicheskoy adaptirovannosti lichnosti v novyh uslovijah dejatel'nosti i obshhenija : diss. ... kand. psihol. nauk / A.N. Zhmyrikov. – M., 1989. – 192 s.
7. Lebedeva N.M. Vvedenie v jetnicheskiju i kross-kul'turnuju psihologiju / N.M. Lebedeva. – M., 1999. – 224 s.
8. Lebedeva N.M. Teoreticheskie podhody k issledovaniju vzaimnyh ustanovok i strategij mezhkul'turnogo vzaimodejstvija migrantov i naselenija Rossii / N.M. Lebedeva // Strategii mezhkul'turnogo vzaimodejstvija migrantov i naselenija Rossii : sbornik nauchnyh statej / pod red. N.M. Lebedevoy i A.N. Tatarko. – M. : RUDN, 2009. – С. 10–63.
9. Rean A.A. Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika / A.A. Rean, A.R. Kudashev, A.A. Baranov. – SPb. : PrajmevROZNAK, 2006. – 479 s.
10. Smotrickij A.V. Dosugovo-tanceval'nye praktiki kak sfera prilozhenija art-terapevticheskikh tehnologij / A.V. Smotrickij // Prostranstvo art-terapii. – K., 2014. – С. 95–99.
11. Boucher et al. Ethnic conflict: International perspectives / Boucher et al. // Sage, 1987.

12. Jasinskaja-Lahti, I. (2011) Time and Context in the Relationship between Acculturation Attitudes and Adaptation among Russian-Speaking Immigrants in Finland and Israel / I. Jasinskaja-Lahti, G. Horenczyk, T. Kinunen // Journal of Ethnic and Migration Studies, 37(9), pp.1423–1440.
13. UNESCO, Safeguarding Intangible Cultural Heritage, available: <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=en&pg=00002>
14. Ward, C. Acculturation and Adaptation Revisited / C. Ward, A. Rana-Deuba // Journal of Cross-cultural Psychology. Vol 30, No. 4, 1999, pp. 422–442.
15. Yoon, E. (Ed.). (2013) A meta-analysis of acculturation/enculturation and mental health. Journal Of Counseling Psychology, 60(1), pp. 15–30.

Smotrisky, A.V. Leisure-dancing practices as means of social-psychological adaptation of migrants. The article deals with the social-psychological mechanisms of migrants' adaptation to new cultural environments based on a generalized analysis of the relevant works of Ukrainian and foreign researchers. The author discusses the psychological, socio-cultural, and socio-economic adaptations, describes identification and self-actualization as the adaptive psychological mechanisms (adaptation vectors) as well as presents a model of social and psychological adaptation.

The author suggests some leisure-dancing practices in combination with elements of socio-psychological training as an effective practical mechanism to optimize migrants' socio-psychological adaptation to new environment.

Giving definitions of leisure-dancing practices and the social-partner dance as their foundation, the author provides arguments for the use of leisure-dancing in psychologists' work with migrants and host population, as well as describes the leisure-dancing mechanisms of adaptation, emotional attunement, dance improvisation, and dyadic-subcultural interaction.

The author also makes conclusions about the leisure-dancing mechanisms of adaptation that contribute to the development of migrants' social skills and attitudes to achieve emotionally trusted interaction with the local population.

The follow-up research may include the development of a socio-psychological training course based on the leisure-dancing techniques.

Keywords: social-psychological adaptation, acculturation, socio-cultural adaptation, psychological adaptation, socio-economic adaptation, leisure-dancing practices, social dancing pair.

Сведения об авторе

Смотрицкий Андрей Валериевич, исполнительный директор Ассоциации политических психологов Украины, соискатель научной степени кандидата психологических наук Института социальной и политической психологии Академии педагогических наук Украины, член Всеукраинской «Арт-терапевтической ассоциации», Киев, Украина.

Smotrisky, Andrey Valerievich, Executive director, Association of Political Psychologists of Ukraine, an applicant for a PhD, Institute of social and political psychology of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, a member of the All-Ukrainian Civil Organisational "Art-Therapy Association", Kyiv, Ukraine.

E-mail: andreydance@yahoo.com

УДК 159.923.2

Тоба М.В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИДУАЛЬНИХ НОРМ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ СУЧАСНИХ ВНЗ

Тоба М.В. Соціально-психологічні особливості резидуальних норм освітнього простору сучасних ВНЗ. У статті актуалізовано проблему соціально-психологічних особливостей резидуальних норм освітнього простору сучасних ВНЗ. Конкретизовано дефініції «резидуальні норми», «середовище», «простір». Вказано на те, що норми групи, в тому числі резидуальні, можуть виступити важливим ресурсом розвитку або нерозвитку освітнього простору та вплинути на його зміст і якість пропозицій.

Визначено, що змістовно-функціональні особливості норм групи, в тому числі навантаження резидуальних норм, їх якісні характеристики можуть стати одним із соціально-психологічних критеріїв оцінки освітнього простору ВНЗ. Вивчення резидуальних норм дозволило вибудувати умовні вектори освітнього середовища як елемента освітнього простору ВНЗ, які розмістились в площинах «пасивність-свобода» та «пасивність-залежність».

Ключові слова: групові норми, резидуальні норми, імпліцитні норми, експліцитні норми, освітнє середовище, освітній простір.

Тоба М.В. Социально-психологические особенности резидуальных норм образовательного пространства современных вузов. В статье актуализирована проблема социально-психологических особенностей резидуальных норм образовательного пространства современных вузов. Конкретизированы дефиниции «резидуальные нормы», «среда», «пространство». Указано на то, что нормы группы, в том числе резидуальные, могут выступить важным ресурсом развития или не развития образовательного пространства и повлиять на его содержание и качество предложений.

Определено, что содержательно-функциональные особенности норм группы, в том числе нагрузка резидуальных норм, их качественные характеристики могут стать одним из социально-психологических критериев оценки образовательного пространства вузов. Изучение резидуальных норм позволило выстроить условные векторы образовательной среды как элемента образовательного пространства вузов, разместились в плоскостях «пассивность-свобода» и «пассивность-зависимость».

Ключевые слова: групповые нормы, резидуальные нормы, имплицитные нормы, эксплицитные нормы, образовательная среда, образовательное пространство.

Постановка проблеми. Важливим елементом мікросередовища студентів, безумовно, є студентська група, котра виступає сегментом освітнього простору сучасних ВНЗ та переробляється, відображається, оцінюється суб'єктами групової взаємодії як найважливіший репрезентант соціального середовища взагалі. Саме тому сучасний етап розвитку соціально-психологічних знань характеризується посиленням уваги науковців до вивчення простору як на мікро, так і на макрорівнях та його впливу щодо детермінації соціальної поведінки особистості та її соціальних компетенцій. Одним із важливих елементів соціально-психологічних практик є формування соціальних навичок «розшифровування» та «зчитування» соціальних кодів та резидуальних, «неписаних» правил поведінки, що є, з одного боку, необхідними умовами для оптимальної життєдіяльності та адаптації до нових міжособистісних взаємодій в системах тих чи інших соціально-психологічних просторів, а з іншого – ресурсом розвитку або нерозвитку цих просторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток соціально-психологічних, педагогічних знань актуалізував вивчення ролі освітнього (освітнянського) простору як суспільно значущої практики. Про вплив соціального середовища на формування психологічних властивостей особистості, на розвиток її психічних процесів ще, свого часу, показували дослідження метрів психології Л. Виготського, О. Леонтьєва, О. Лурії, С. Рубінштейна.

На сучасному етапі наука пропонує нам антропсихологічну модель навчального середовища В.І. Слободчикова; категорію «освітньо-виховне середовище» вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Н. Селіванова, І. Якиманська та ін.; «творче освітнє середовище» розглядається К. Приходченко, В. Ясвіним та ін.; з поняттям «інформаційно-освітнє середовище навчального закладу» можна ознайомитись в роботах А. Білощицького, С. Лещук та ін.

Структура середовища та його частини (соціально-контактна; інформаційна; соматична; предметна) представлена в працях Є. Климова [6]. Конструювання освітнього простору та навчальної діяльності за законами когнітивного спілкування репрезентоване в соціальній психології В.Казміренком [5], З. Сіверс, В. Духневичем, Л. Осадько, С. Дідковським, Є. Белоножко, Т. Кудріною, В. Гордієнком.

Соціально-психологічна природа групової норми в контексті проблеми нормативного впливу групи розкрита в працях С. Аша, М. Шерифа, Ф. Знанецького, Ш. Надірашвілі, Г. Маградзе, Н. Сарджвеладзе, М. Цискаридзе, Г. Московітца, Дж. Каарбо, Н. Л. Керр, С. Московічі, Е. Лажа, Г.-П. Ерба, Г. Бонера, Б. Девід, Дж. Тернера, К.В. Де Дрю і Н. Де Врієс, А. Мааса, С. Волпато, Р. Бонда, П. Сміта та ін.

Проте, у вітчизняній соціальній психології не проводились ґрунтовні комплексні дослідження норм групи, в тому числі вивчення резидуальних норм освітнього простору вузів.

Мета статті – представити результати емпіричного дослідження резидуальних норм освітнього простору сучасних вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Так, за словами В. Слободчикова [7], освітній простір перетворюється на «генетичну матрицю» відтворення суспільства, який повинен виступити простором особистого розвитку кожної людини. На думку вченого, освітній простір не є чимось однозначним і таким, що є заданим наперед. Простір розпочинається там, де відбувається зустріч суб'єктів, які розпочинають спільно проектувати цей простір, котрий, відповідно, є і як предмет, і як ресурс спільної діяльності, де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освітньої діяльності починають «вибудовуватись» певні зв'язки та ставлення, котрі, *безумовно, регулюються нормами заданого простору.*

Якісний, особистісно-орієнтований освітній простір повинен включати широкий спектр можливостей для розвитку його суб'єктів. Методологічним інструментарієм для опису освітнього простору служить система психодіагностичних параметрів, яка розроблена вченими для аналізу ставлень, стосунків, відносин (В. М'ясищев, Б. Ломов, С. Дерябо, В. Ясвін). Науковцями виокремлюється п'ять базових, основних параметрів оцінки освітнього простору. Серед них: широта, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомлення і стійкості, а також шість, так би мовити, «другорядних» параметрів: емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, принциповість, активність [11]. При цьому, хочемо наголосити, що ми не проводили моніторинг розвитку освітнього простору ВНЗ за названими критеріями, оскільки це не було завданням нашого дослідження. Однак, здійснені нами наукові розвідки соціально-психологічних особливостей виникнення і функціонування норм в студентських групах, дозволили нам зробити низку умовисновків щодо соціально-психологічного компонента освітнього простору ВНЗ.

Проведений теоретико-методологічний аналіз моделей нормотворення дає нам підстави констатувати, що кожна із них має пояснювально-перспективний потенціал лише на певному етапі розвитку соціуму. Порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду дослідження групової норми, а також систематизація результатів емпіричного дослідження дозволив нам вибудувати системно-концептуальну модель групового нормотворення в студентських групах як сегмента освітнього простору. Модель представлена у вигляді двох блоків, які в різному співвідношенні, взаємодії та взаємовпливах опосередковують формування як прогресивних, так і регресивних групових норм [8]. Зупинимось тільки на компонентах першого блоку – «зміст і якість пропозицій освітнянського простору (відкритість, закритість, нормативність, конформність, інноваційність, ритуалізм)». Так, за нашими результатами, освітній простір ВНЗ характеризується конформністю, також зафіксована тенденція до переважання негативних групових норм, норм деструктивного змісту, шаблонності та домінування принципу «бути таким, як всі». Середній рівень самоактуалізації як у хлопців, так і у дівчат, та низький рівень ініціативності також ніяким чином не корелює з розвиваючою

функцією освітнього простору, а тому цей простір можна класифікувати як такий, де переважає «середовище безтурботного споживання» (за Я. Корчаком, навчальне середовище поділяється на догматичне, ідейне, безтурботного споживання, зовнішньої вишуканості і кар'єри); як «екологічний світ» з обмеженими можливостями («екологічний світ» за Дж. Гібсоном).

При цьому, групові норми є такими, що видозмінюються, взаємопереходять та взаємодоповнюють одна одну, вони є аморфними, тобто виразні межі, практично, відсутні. Наприклад, резидуальна (неформальна) групова норма за певних умов може стати формальною або навпаки. Така властивість характерна майже до кожної із виокремлених норм у наведеній класифікації (див. *рис. 1*).

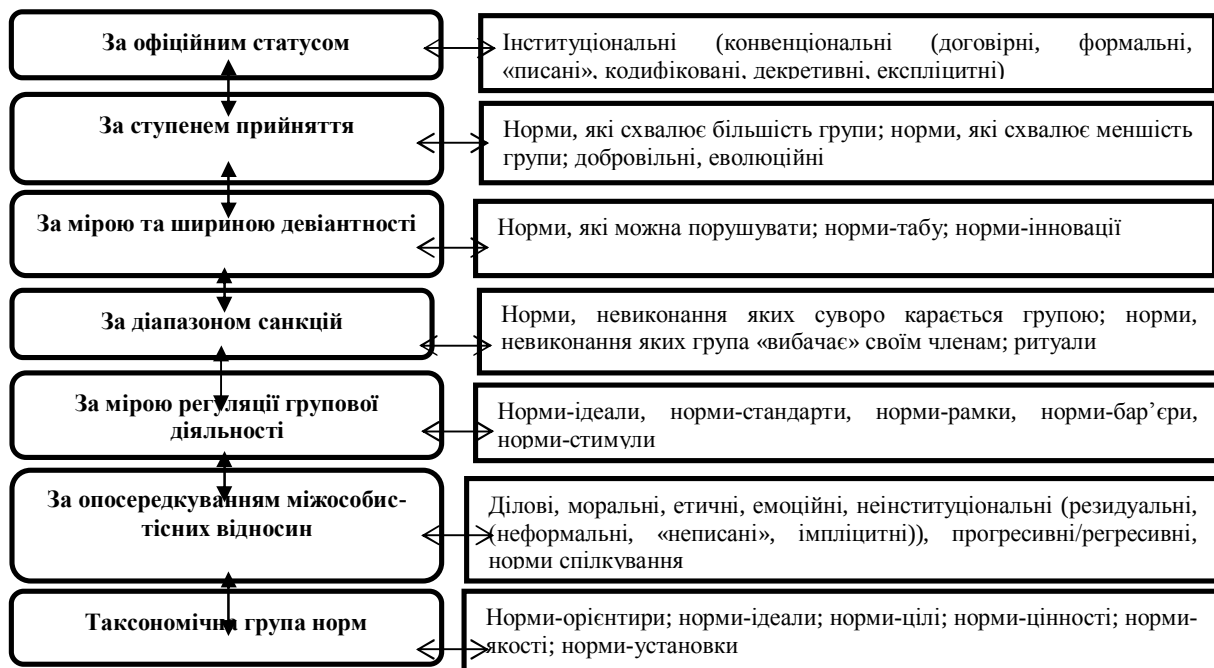


Рис. 1. Класифікація норм у студентській групі

Складність та умовність такого поділу також підтверджується і тим, що кожна із норм одночасно стосується всіх підструктур загальної класифікації, наприклад, за мірою опосередкування міжособистісних відносин норма спілкування є нормою-стимулом, яка опосередковує та регулює групову діяльність, за діапазоном санкцій ця ж сама норма може строго каратися групою, за умови її порушення; за мірою прийняття такою, що приймається більшістю групи, а за офіційним статусом – інституціональною. Отже, нормативна видозмінюваність створює всі передумови для оптимізації нормотворчих процесів освітнього простору ВНЗ.

Перш ніж ми перейдемо до якісної характеристики резидуальних норм освітнього простору ВНЗ, проведемо певну конкретизацію дефініцій. Особливо це стосується дефініцій «інституціональні» та «неінституціональні» норми, яким відповідають певні синоніми, зокрема, інституціональні норми можна зустріти в соціально-психологічній літературі під назвою *конвенціональні, договірні, формальні, «писані», кодифіковані, декретивні, експліцитні*, тоді як неінституціональні це – *резидуальні, неформальні, «неписані», імпліцитні*. Ми використовуємо дефініцію «резидуальні» норми освітнього простору.

Також поняття «середовище» та «простір» не є синонімами, а тільки близькими та такими, що мають багато точок дотику, але при цьому «простір» є ширшим поняттям, оскільки, власне, середовище заповнює цей простір, а не навпаки [9]. У системі «людина-середовище» становище людини розглядається як центральне. За словами Г. Щедровицького, при взаємодії людини з середовищем «два організми середовища уже нерівноправні» [10, с. 152]; суб'єкт є первинним; середовище задається щодо нього як таке, що має ту чи іншу значущість для людини. Середовище охоплює комплекс природних (фізичних, хімічних, біологічних) і соціальних чинників, які можуть прямо або побічно, миттєво або довготривало впливати на життя та діяльність людини. Тобто фокус дослідників спрямований на вивчення *умов, впливів, чинників активного або не активного середовища на людину*. При цьому освітнє та навчальне середовище також не є ідентичними, друге є завжди організованим. Середовище при складанні своїх взаємовідношень-стосунків утворює простір і умови життя людини.

Також нам випала нагода ознайомитися з досвідом інтерпретації педагогічного середовища шведськими вченими на курсі «Педагогічне середовище та теоретичні перспективи» ("Pedagogiska miljöer och teoretiska perspektiv") в Стокгольмському університеті (Швеція). Так, Г. Ленц Тагучі (Hillevi Lenz Taguchi) [13], Е. Нордін-Гултман (E. Nordin-Hultman) [15], Г. Далберг (Gunilla Dahlberg) [12] аналізують педагогічне

середовище з позиції різних перспектив, де домінуюче місце посідає постмодерна, згідно з якою середовище це не тільки об'єкт, навпаки, середовище – суб'єкт, який створює передумови та умови для утворення та збереження ідентичності дитини та її розвитку.

Освітній простір як поняття зустрічається також в роботах французького соціолога П. Бурдьє, де соціальний простір він називає структурою визначених соціальних позицій, систему стосунків-взаємовідношень між різними позиціями. В своїх роботах вчений описує соціальний простір як поле сил, як сукупність об'єктивних відношень, які нав'язуються всім, хто входить до цього поля [1].

Уявлення про простір пов'язане з порядком розподілу одночасно існуючих об'єктів дослідження. В широкому значенні освітній простір можна інтерпретувати як сукупність освітніх інститутів, освітніх процесів і освітніх середовищ, котрі діють на конкретній території; це набір певним чином пов'язаних між собою умов, які впливають на людину. Оскільки досліджуваними виступили репрезентанти трьох різних регіонів України (захід, південь, північ), то це стало однією із причин вести мову про освітній простір вищих навчальних закладів.

Отже, резидуальні норми – це неофіційні правила, котрих дотримуються у групі і які, як правило, усвідомлюються після їх порушення. Деякі резидуальні норми соціальної взаємодії, наприклад, норми невербальної комунікації (погляди, жести тощо), складають глибокий пласт культурного спілкування, який важко швидко розпізнати та зрозуміти, що несе за собою низку проблем та непорозумінь. Названі норми керують тими сторонами людської поведінки, які не охоплені формальними, вивіреними і впорядкованими соціальними нормами. Основними критеріями таких норм є те, що більшість людей погоджується з цими нормами. Для ефективного входження особистості студента в групу необхідним є засвоєння відповідних норм поведінки. Більшою мірою резидуальні норми регулюють взаємодію учасників групи, забезпечують його орієнтирами в мікросередовищі в якому перебуває особистість. На думку багатьох дослідників, резидуальні норми є результатом оперантно обумовленого наuczіння, оскільки учасники взаємодії безпосередньо і нерелфлексивно розуміють «як потрібно діяти», «що приймається оточуючими, а що засуджується», і це розуміння стабілізує індивідуальну поведінку в групі, а також підтримує соціальний порядок. На думку Д. Гоулмана [3] і його колег, норми є вираженням прихованого наuczіння на груповому рівні – це «неписані» правила, які ми черпаємо із повсякденної взаємодії і автоматично їх засвоюємо. Такий висновок підтверджується цілою низкою досліджень, зокрема, результатами класичних експериментів С. Мілграма з вивчення резидуальних правил, регламентуючих поведінку індивідів в метро і в чергах [14]. С. Мілграм зауважує, що вчинки, які потрапляють під категорію «так не можна робити», примушують допустити, що знання об'єктивного соціального порядку управляють поведінкою не тільки на когнітивному рівні, але й на емоційному. Дії, які виходять за рамки звичних соціальних норм, можуть привести до миттєвого виникнення інтенсивної, стримуючої емоції, яка спрямовує дії індивіда в напрямку до прийнятних соціальних стереотипів, що складають стабільний фон повсякденного життя.

Резидуальні норми представлені також в етнометодології Г. Гарфінкеля [2]. Звичайно, етнометодологія як теорія відома перш за все серед соціологічних теорій, але для соціальної психології вона також становить інтерес, передусім тому, що акцентує увагу на способах і якісних характеристиках поведінки людей за певними приписами. Під «етносом» в названій теорії вчений розуміє будь-яку спільність людей, під «методами» – способи взаємодії людей за «неписаними» правилами поведінки, які регулюють їх повсякденне життя. В рамках етнометодологічної теорії враховується той факт, що члени суспільства виходять із спільного запасу знань. Передумовою для інтеракцій між людьми виступає наявність речей «які знає кожний», вони опосередковуються нами в процесі соціалізації, ми приймаємо їх як схему спільної реальності і, разом з іншими, конструємо соціальну реальність. Згідно з Гарфінкелем, ми конструємо соціальну реальність один для одного, в якій зв'язок норм та цінностей встановлюється тільки нами. Інтеракції є вдалими, оскільки всі учасники інтерпретують свою поведінку як типовий приклад («документ») стандартного, відомого в суспільстві взірця. Цей новий метод Гарфінкель назвав «документальним методом інтерпретації». Отже, студентська група, згідно з цією теорією, виступає тим «етносом», тою спільністю суб'єктів, яка характеризується специфічним, властивим тільки для неї соціально-психологічним простором, який вони самі впорядковують та моделюють відповідно до «своїх» групових норм, до резидуальних та інституціональних норм, які впливають на способи та стилі взаємодії між учасниками освітнього простору, на вироблення, компонування нормативності та нормативної поведінки.

Так, резидуальними, «неписаними» правилами студентської групи виявилися такі (див. рис. 2).

У результаті емпіричного дослідження виявлені резидуальні групові норми, які спрямовані на взаємодопомогу, підтримку, солідарність суб'єктів групової взаємодії. Респонденти вказують на пріоритетність такої норми, як підказування, яка приймається більшістю членів студентської групи, впливає на їх міжособистісну взаємодію і чітко зафіксована в «когнітивних» картах учасників освітнього простору; яка інтерпретується ними як допомога, а не як «ведмежа послуга», а в разі порушення цієї норми, «девіант» розцінюється ними як людина пихата, жорстка, «чужа».

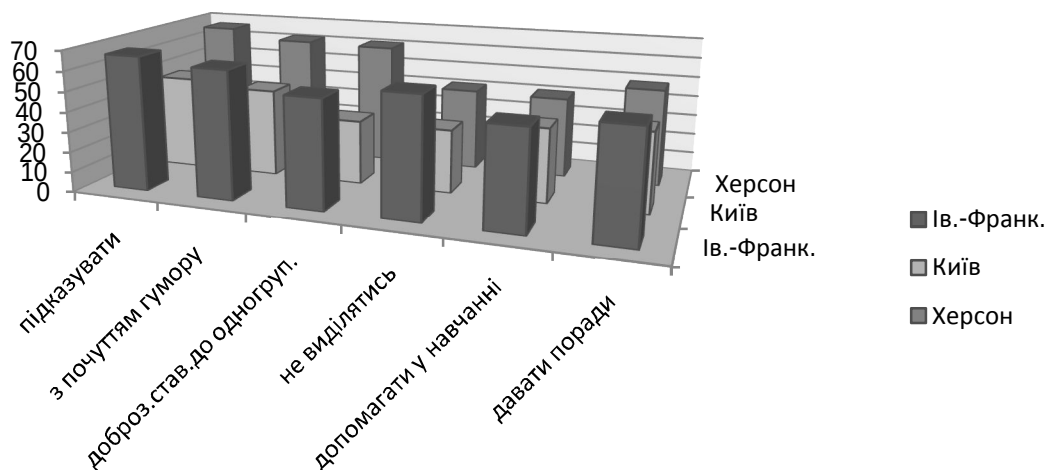


Рис. 2. Резидуальні норми студентської групи

Окрім того, можна сказати, що резидуальні норми освітнього простору, в основному стосуються навчальної діяльності і всього, що з нею пов'язано. Наприклад, 64,21% респондентів відзначили, що дають списувати іншим членам групи, 60% – списують при написанні контрольних робіт; 58,83% опитаних на лекціях займаються іншими справами (читають книгу, готуються до семінару). При цьому, ще раз наголосимо, що нас цікавить не дидактичний аспект, а соціально-психологічний компонент освітнього простору. Зокрема, більшість групи демонструє норму, яка підтверджує, що вчитись необов'язково. Парадокс полягає в тому, що студенти, в основному, навчаються тому, що їх приваблює статус людини з вищою освітою, наявність диплома, престижність навчального закладу та ін. При цьому меншість, яка проявляє інтерес до навчання, почуває себе некомфортно в групі, оскільки її репрезентанти порушують домінуючі тенденції.

До прикладу, якщо ми умовно «перенесемо» результати нашого дослідження на векторну модель освітнього середовища В. Ясвіна [11], яка складається із системи координат: перша вісь якої називається «свобода – залежність», а друга – «активність – пасивність»; процедура побудови векторів, котрі відповідають тому чи іншому типу освітнього простору надзвичайно проста і передбачає проведення опитування, яке містить шість запитань (відповідь респондентів на кожне запитання дозволяє зафіксувати відповідну шкалу – «активність», «пасивність», «свобода», «залежність»), то вектори розмістяться в площині «свобода-пасивність» та «пасивність-залежність» (див. рис. 3).

На перший погляд, таке механічне «накладання» може виглядати певним спрощенням експериментальних вимог щодо процедури організації та проведення соціально-психологічних досліджень, але в своє виправдання можемо сказати, що змістовно-функціональні особливості норм групи, їх якісні характеристики можуть стати одним із критерієм оцінки простору, в тому числі і освітнього, який, власне, і характеризує соціально-психологічний компонент освітнього простору.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що елементом освітнього простору вищих учбових закладів є безтурботне середовище, характерними особливостями якого є пасивна свобода з домінуванням пригнобленого та добродушного психологічних типів (добродушний та пригноблений тип – поняття запропоновані П. Лесгафтом).

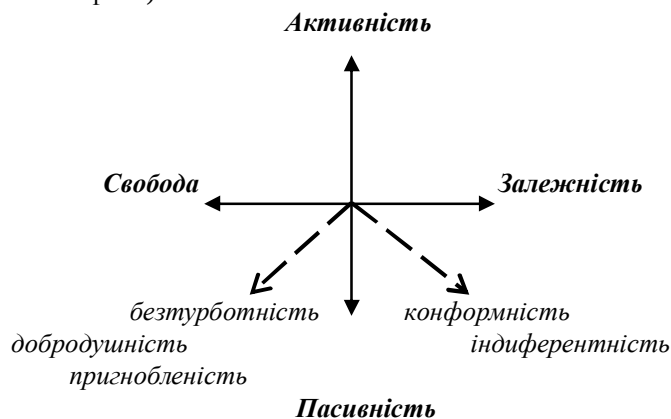


Рис. 3. Вектори освітнього середовища як елемента освітнього простору ВНЗ

Проведений теоретико-емпіричний аналіз дає всі підстави зробити певні узагальнення про те, що сучасна система вищої школи потребує реформування, оскільки зовсім не відповідає сучасним суспільним замовленням. Адже освітній простір – це сфера суспільної діяльності, де здійснюється цілеспрямоване соціокультурне формування і розвиток особистості її індивідуальності. Процес засвоєння особистістю соціального досвіду залежить від конкретного співвідношення і взаємодії різних інформаційних систем, але, перш за все, від співвідношення практики реальних відносин-стосунків, в які включена особистість і які визначають її спосіб життя, а також тієї інформації, яку особистість отримує в процесі свідомого навчання та виховання в освітньому просторі. Відповідно, особистість студента співвідносить свої знання про життя, як правило, не з фактами загального буття, а з конкретними умовами життєдіяльності соціальної групи, до якої вона належить, в даному випадку студентської, яка є особливим мікросвітом.

Висновки. Змістовно-функціональні особливості норм групи, в тому числі навантаження резидуальних норм, їх якісні характеристики можуть стати одним із соціально-психологічних критеріїв оцінки освітнього простору ВНЗ. Вивчення резидуальних норм дозволило вибудувати умовні вектори освітнього середовища як елемента освітнього простору ВНЗ, які розмістились у площинах «пасивність-свобода» та «пасивність-залежність».

Перспективи подальших досліджень. З огляду на те, що саме в рамках освітнього простору реалізується формування соціально-духовного, інтелектуального і економічного потенціалу суспільства, поповнення людського капіталу, безперечно, варто замислитись, який досвід та які соціальні компетенції «винесе» молода людина зі стін сьогодношньої alma mater.

Список використаних джерел

1. Бурдьє П. Социология социального пространства / Пьер Бурдьє. – [пер. с фр.] / [общ. ред. Н.А. Шматко]. – СПб. : Алетея ; М. : Ин-т эксперим. социологии : Алетея, 2005. – 288 с.
2. Гарфинкель Г. Что такое этнометодология? / Г. Гарфинкель. – [пер. с англ. С. П. Баньковской]. – Режим доступа: http://www.chrome_extension://oemmnndcblldboiebfnladdacbfmadadm/http://sociologica.hse.ru/data/2013/01/17/1302903565/11_3_13.pdf
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки. – [пер. с англ.]. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
4. Дерябо С. Д. Диагностика эффективности образовательной среды / С. Д. Дерябо. – М., 1997. – 252 с.
5. Казміренко В. П. Активізація когнітивних процесів у спільній пізнавальній діяльності та спілкуванні (замість вступу) / В. П. Казміренко // Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : навч. посіб. / за ред. В. П. Казміренка. – К. : Міленіум, 2011. – С. 7–30.
6. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Е.А. Климов. – Казань, 1969. – 278 с.
7. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
8. Тоба М.В. Соціально-психологічні особливості виникнення і функціонування норм в студентських групах : дисс....докт. психолог. наук : 19.00.05. – Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / М.В. Тоба. – К., 2012. – 552 с.
9. Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И.К. Шалаев, А.Л. Веряев // Педагог. – 1998. – № 4. – С. 23–27.
10. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М. : Шк. культ. полит., 1995. – 800 с.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
12. Dahlberg, G. Pedagogik i en föränderlig omvärld. Teoretiska reflektioner / G. Dahlberg, H. Lenz Taguchi, U. Lind, E. Nordin-Hultman, G. Åsén. – Stockholm : HLS Förlag, 2001. – 342 s.
13. Lenz, Taguchi H. Emancipation och motstånd – dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan / H. Lenz Taguchi. – Stockholm : HLS Förlag, 2000. – 316 s.
14. Milgram, S. Behavioral study of obedience / S. Milgram // Journal of Abnormal Social Psychology. – № 67. – 1963. – S. 371–378.
15. Nordin-Hultman, E. Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande / E. Nordin-Hultman. – Stockholm, 2004. – 247 s.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Burd'e P. Sociologija social'nogo prostranstva / P'er Burd'e. – [per. s fr.] / [obshh. red. N.A. Shmatko]. – SPb. : Aletejja ; M. : In-t jeksperim. sociologii : Aletejja, 2005. – 288 s.
2. Garfinkel' G. Chto takoe jetnometodologija? / G. Garfinkel'. – [per. s angl. S. P. Ban'kovskoj]. – Rezhim dostupu: http://www.chrome_extension://oemmnndcblldboiebfnladdacbfmadadm/http://sociologica.hse.ru/data/2013/01/17/1302903565/11_3_13.pdf
3. Goulman D. Jemocional'noe liderstvo: Iskuststvo upravlenija ljud'mi na osnove jemocional'nogo intellekta / Djeniel Goulman, Richard Bojajis, Jenni Makki. – [per. s angl.]. – M. : Al'pina Biznes Buks, 2005. – 301 s.
4. Derjabo S. D. Diagnostika jeffektivnosti obrazovatel'noj sredy / S. D. Derjabko. – M., 1997. – 252 s.
5. Kazmirenko V. P. Aktivizacija kognitivnih procesiv u spil'nij piznaval'nij dijal'nosti ta spil'kuvanni (zamist' vstupu) / V.P. Kazmirenko // Aktivizacija kognitivnih procesiv u spil'kuvanni : navch. posib. / za red. V. P. Kazmirenka. – K. : Milenium, 2011. – S. 7–30.
6. Klimov E.A. Individual'nyj stil' dejatel'nosti / E.A. Klimov. – Kazan', 1969. – 278 s.
7. Slobodchikov V.I. Osnovy psihologicheskij antropologii. Psihologija cheloveka. Vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M. : Shkola-Press, 1995. – 384 s.
8. Toba M.V. Social'no-psihologichni osoblivosti vinikennja i funkcionuvannja norm v students'kih grupah : dis....dokt. psiholog. nauk : 19.00.05. – Institut psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukrajini / M.V. Toba. – K., 2012. – 552 s.

9. Shalaev I.K. Ot obrazovatel'nyh sred k obrazovatel'nomu prostranstvu: ponjatie, formirovanie, svojstva / I.K. Shalaev, A. L. Verjaev // Pedagog. – 1998. – № 4. – S. 23–27.
10. Shhedrovickij G.P. Izbrannye trudy / G.P. Shhedrovickij. – M. : Shk. kul't. polit., 1995. – 800 s.
11. Jasvin V.A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V.A. Jasvin. – M. : Smysl, 2001. – 365 s.
12. Dahlberg, G. Pedagogik i en föränderlig omvärld. Teoretiska reflektioner / G. Dahlberg, H. Lenz Taguchi, U. Lind, E. Nordin-Hultman, G. Åsén. – Stockholm : HLS Förlag, 2001. – 342 s.
13. Lenz, Taguchi H. Emancipation och motstånd – dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan / H. Lenz Taguchi. – Stockholm : HLS Förlag, 2000. – 316 s.
14. Milgram, S. Behavioral study of obedience / S. Milgram // Journal of Abnormal Social Psychology. – № 67. – 1963. – S. 371–378.
15. Nordin-Hultman, E. Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande / E. Nordin-Hultman. – Stockholm, 2004. – 247 s.

Toba, M.V. Social-psychological features of residual norms of educational space of educational institutions. An important element of students' micro-environment is a students' group that is a segment of educational space of educational institutions and seen by group members as an important representative of the social space as a whole. The contemporary social and psychological knowledge is characterized by the researchers' studying space both at the micro- and macro-levels as well as investigating its effects on individuals' social behaviors and social competences. An important element of social-psychological practices is formation of social skills for 'deciphering' and reading social codes, as well as the residual behavioral norms which are, on the one hand, the prerequisites for individuals' optimal life and adaptation to new interpersonal interactions and, on the other hand, are the sources of spaces' development or degeneration. An element of educational organizations' educational space is carefree environment characterized by passive freedom with the domination of suppressed and liberal psychological types (P.Lesgaft).

The contemporary higher education needs reforms since it does not meet the social requirements. The education space is an area of social activities aimed at purposeful social and cultural of individuals. The process of individuals' assimilation of social experience depends on the proportions and interactions between different information systems. However it depends mainly on the proportions of individuals' real interactions which determine their life-styles as well as on the information received by individuals during their conscious training and education in the educational space. Thus, students compare and agree their knowledge about life with the specific conditions of their groups' life rather than with the general factors of being. The investigation of the residual norms allowed to build the vectors of the educational environment as an element of the educational space of educational organizations.

Keywords: group norms, residual norms, implicated norms, explicated norms, educational environment, educational space.

Відомості про автора

Тоба Маріанна Василівна, доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ, Україна.

Toba, Marianne Vasilevna, Doctor of Psychology, Professor, Department of Social and Applied Psychology, East-Ukrainian National University named after V. Dahl, Kyiv, Ukraine.

E-mail: zavadski65@mail.ru

УДК 159.922.2:316.61:004.738.5

Фролов А.П.

ТИПОЛОГІЯ КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ «FACEBOOK» ЗА ХАРАКТЕРОМ АКТИВНОСТІ ТА КОЛОМ СПІЛКУВАННЯ

Фролов А.П. Типологія користувачів соціальної мережі «Facebook» за характером активності та колом спілкування. У статті наведені та описані результати проведеного автором емпіричного дослідження типології користувачів соціальної онлайн-мережі "Facebook". Описаний характерний асиметричний розподіл емпіричних показників у виборці. На основі кластерного аналізу виявлено три природних класи користувачів. Описано їх відмінні риси. Критерієм опису відмінностей були характер активності, коло спілкування та ступінь впливу на аудиторію. Також було виділено три способи самопрезентації людини в онлайн-соціальних мережах. Кожен з цих типів досліджували за окремою процедурою. Приведено докладний опис кожного. Проведено порівняння показників різних типів самопрезентації в окремих кластерах. Виокремлені головні характеристики багатьох параметрів онлайн-спілкування.

Ключові слова: онлайн-соціальна мережа, самопрезентація, віртуальне спілкування, кластерний аналіз, типологія, активність.

Фролов А.П. Типология пользователей социальной сети «Facebook» по характеру активности и кругу общения. В статье приведены и описаны результаты проведенного автором эмпирического исследования типологии пользователей социальной онлайн-сети "Facebook". Описано характерное асимметричное распределение эмпирических показателей в выборке. На основе кластерного анализа выявлено три класса пользователей. Описаны их отличительные особенности. Критерием описания различий были характер активности, круг общения и степень воздействия на аудиторию. Также было выделено три способа самопрезентации человека в онлайн-социальных сетях. Каждый из этих типов исследовали по отдельной процедуре. Приведено подробное описание каждого из них. Проведено сравнение показателей различных типов самопрезентации в отдельных кластерах. Выделены главные характеристики многих параметров онлайн-общения.

Ключевые слова: онлайн-социальная сеть, самопрезентация, виртуальное общение, кластерный анализ, типология, активность.

Постановка проблеми. Основним двигуном розвитку Інтернету в останні роки є соціальні мережі. Це онлайн-сервіс, який дозволяє об'єднувати людей за певним принципом, надаючи їм зручні інструменти спілкування і самовираження. Популярні соціальні мережі (Facebook, ВКонтакте, Твіттер, Однокласники) об'єднують найбільш активну частину українського суспільства. Вони перестають бути просто засобом спілкування і стають місцем, де сучасна людина проводить свій вільний час, реалізує прагматичні цілі і знаходиться в постійному потоці різного роду інформації. У зв'язку з цим перед психологією постає надважливе завдання: сформулювати рекомендації щодо напрямків вдосконалення та подальшого розвитку інтернет-комунікацій як середовища соціалізації сучасної людини. А зважаючи на стрімке зростання кількості користувачів соціальних мереж, збільшення часу, який вони проводять на своїх сторінках та сторінках своїх друзів, та перенесення значної частини соціальних комунікацій з реального до онлайн-простору – емпіричне дослідження віртуальних комунікацій є надзвичайно важливим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження психологічних аспектів онлайн-комунікацій є затребуваними у вітчизняній науці: визначено соціальні та психологічні чинники спілкування в онлайн-мережі – О. І. Бондарчук, 2013; С. М. Коноплицький, 2009; О. О. Сотникова, 2005; описані гендерні особливості інтернет-комунікацій – О. І. Горошко, 2011; з'ясовано роль віртуального спілкування як чинника особистісних змін – Х. І. Турецька, 2011; М. М. Назар, 2010; Т. М. Вакуліч, 2006. Психологічні характеристики інтернет-спільнот висвітлено у працях В. І. Курбатова [2], В. А. Сергодєєва [7]. Проте наявні знання не дозволяють побудувати цілісну модель формування образів на основі віртуальних комунікацій.

Мета статті – описати окремі результати емпіричного дослідження соціально-психологічних особливостей формування образу співрозмовника в онлайн-соціальній мережі Facebook.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Загальна чисельність вибірки це 300 користувачів онлайн-соціальної мережі Фейсбук. При формуванні вибірки ми намагалися охопити якомога ширший спектр осіб за віком, соціальним статусом та родом зайнятості, а також характером активності в мережі. Емпіричне дослідження проведене автором в 2013–2014 рр.

До участі в дослідженні ми допускали тільки особисті сторінки повнолітніх громадян України або таких, що указують Україну як місце народження. Крім того, ми виключали з аналізу ряд випадків: 1) «мертві» облікові записи (останнє повідомлення на яких було написано більш ніж півроку тому) – таких виявилось 15,85 % від кількості усіх сторінок, що ми продивилися; 2) сторінки, власник яких явно приховує власну особистість – найчастіше це профілі, створені з пропагандистською, провокаційною або комерційною метою. Поширенні такі патерни взаємодії як фейки (інтернет-обман) та троллінг (інтернет-провокації). Ми нарахували 6,1 % подібних сторінок під час збору інформації особистих акаунтів мережі Facebook.

Забезпечення репрезентативності вибірки ми організували шляхом рандомізації. Перший об'єкт спостереження був отриманий випадковим чином, потім для дослідження обиралися двадцять особа у списку його друзів. Якщо такий вибір не відповідав вищеописаним критеріям, ми зверталися до списку друзів нового об'єкта або поверталися до попереднього дослідженого та обирали наступного друга (з кроком у 20 осіб).

За якісним складом вибірку склали 53,33 % жінок та 46,33 % чоловіків, а також 1 особа із змішаною статеву ідентичністю (чоловік, який представляє себе як жінку). 32,7 % вибірки складають жителі Києва, 63,3 % – мешканці інших великих міст України. Такий розподіл відповідає аналітичним даним Огляду соціальних мереж в Україні (2014): серед областей країни проникнення мережі є найвищим у Київській, Львівській, Харківській та Одеській областях, найменше користувачів Facebook припадає на Миколаївську, Івано-Франківську та Чернівецьку області. Віковий склад досліджених також в цілому відповідає опублікованим статистичним спостереженням [4; 10].

Ми виділили в онлайн-соціальних мережах три способи самопрезентації людини. Кожен з них досліджували за окремою процедурою.

I. Шаблонна самопрезентація є стандартизованою формою створення і представлення образу «Я». У типовому випадку вона представляє собою анкету відкритого типу, розроблену з урахуванням спрямованості конкретного сайту (служби знайомств, професійні спільноти, ігрового товариства тощо). Саме у шаблонній презентації у повну силу проявляється вплив технологічних обмежень на процес онлайн-спілкування.

Дослідження шаблонної самопрезентації передбачає аналіз різноманітних якісних та кількісних даних. Дизайн мережі Facebook поєднує вербальні (анкета) та невербальні (аватар, обкладинка сторінки) способи самопрезентації. Її характерними рисами є фокусування на соціальній стратифікації індивіда з одночасним ігноруванням інтересів, цінностей, захоплень та інших проявів персональної ідентифікації особистості.

II. Ми фіксували змінні, що створюють самопрезентацію в автоматичному режимі і закладені в дизайн сайту. Ця інформація займає досить велике місце на персональній сторінці користувача та доступна для більш детального вивчення за відповідними гіперпосиланнями. Користувачі не можуть коректувати автоматичну інформацію, що спричиняє окремі проблеми безпеки комунікації. Проте вони мають змогу управляти налаштуваннями публічності та приховувати публічне відображення певних дій.

Проведене глибинне інтерв'ю з користувачами онлайн-соціальних мереж (20 осіб) показало, що значущими в конструюванні образу співрозмовника є деякі компоненти автоматичної презентації:

- указання на кількість друзів виступає як демонстрація популярності, статусу користувача в мережі, а також можливий критерій безпечності спілкування (у користувачів викликають настороженість особи із занадто великою кількістю друзів та мотиви їхнього спілкування в мережі);
- наявність спільних онлайн-друзів як потенційна спільність соціального кола, інтересів та поглядів (особливо коли вона підкріплена наявністю спільних офлайн-знайомих);
- участь у певних групах відображає поведінку людини в онлайн-спільноті та коло її інтересів;
- інформація блоку «Подобається» про зв'язок із сторінками мережі є майже повним списком захоплень та інтересів користувача. Оскільки публічність цих даних часто не усвідомлюється, відповідний змістовний аналіз може виявити приховані схильності людини.

Отже, автоматична презентація створює низку інформаційних ресурсів, які слугують індикаторами певних особистісних якостей та соціальними маркерами образу віртуального співрозмовника.

III. Вільна самопрезентація суб'єкта в обраній ним самим формі моделювання привабливого образу представлена матеріалами, які користувач розміщує на власній сторінці. Включаємо сюди також самопрезентацію в актах комунікації – відмітки «Подобається», коментарі до постів співрозмовників, участь у дискусіях, пости на сторінках друзів, тощо. Стосовно вільної самопрезентації ми розробили складну методичку онлайн-спостереження, у якому фіксували численні кількісні та якісні параметри повідомлень у мережі.

Більшість спостережень та вимірів, здійснених нами під час роботи в онлайн-соціальній мережі Facebook, не мають аналогів у попередніх психологічних дослідженнях. Тому ми приділяємо підвищену увагу їх описові та інтерпретації. В першу чергу, на основі кількісних даних усієї вибірки ми розрахували міри описової статистики та проаналізували міри центральної тенденції, а також мінливості вимірюваних змінних. Ці дані необхідні як для тлумачення індивідуальних результатів конкретних піддослідних, так і для з'ясування об'єктивної картини реальності, що стоїть за вимірюваною ознакою.

При первинному аналізі даних звертає на себе увагу надзвичайно великий розкид значень показників, що стосуються кола спілкування в онлайн-соціальній мережі. Дані описової статистики у виборці вказують на невідповідність деяких вимірюваних змінних характеристикам нормального розподілу. До *табл. 1* винесено параметри, стосовно яких виконуються наступні умови: а) значення середнього та медіани суттєво відрізняються, б) показник стандартного відхилення більший за середнє у виборці, в) показники асиметрії свідчать про значний зсув розподілу даних.

Таблиця 1

Випадки суттєвого відхилення від нормального розподілу даних у виборці користувачів Facebook (N=300)

	Мінімальне та максимальне значення	Медіана	Середнє	Стандартне відхилення	Експес	Асиметричність
Активність розміщення матеріалів	1-380	30	58,76	87,16	5,259	2,387
Відгук читацької аудиторії	0-47579	152	1238,8	5783,4	63,094	7,807
Кількість лайків	0-38891	112	1029,9	4727,5	62,963	7,794
Кількість репостів	0-2896	2	69,64	357,45	59,827	7,575
Кількість коментарів	0-2107	17	72,26	258,84	58,264	7,398
Кількість друзів	4-4999	790	1441,3	1621,51	0,012	1,208
Кількість підписників	0-49988	23	1724,9	6035,17	31,61	5,219
Групи участі	0-302	5	21,52	52,42	17,20	3,997
Вподобані сторінки	0-2350	99	326,59	478,69	4,459	2,058
Отримання інформації (OI)	0-6202	777	1579,93	1850,5	0,079	1,227
Трансляція інформації (TI)	0-53449	637	1934,7	5620,7	26,64	4,690

Коротко спинимося на змісті описаних у таблиці параметрів.

Перші п'ять параметрів отримані в результаті проведення структурованого спостереження за публічними повідомленнями учасників дослідження.

1. *Активність* – відображує кількість діб, впродовж яких користувач розмістив 20 повідомлень (ми аналізували 10 постів через один). Частота публікації матеріалів на власній сторінці відображує місце, яке займає інтернет-спілкування у стилі життя людини.

2. *Відгук читачької аудиторії* – сума оцінок повідомлення мережевою спільнотою у 10 постах. Це об'єктивний показник соціальної стратифікації користувача соціальної мережі. Вона представлена у наступних трьох сферах.

3. *Кількість лайків* – кількість людей, які висловили позитивну оцінку опублікованого матеріалу

4. *Кількість репостів* – кількість людей, які захотіли розповсюдити опублікований матеріал

5. *Кількість коментарів* – кількість співрозмовників, які вступили у публічний дискурс стосовно викладеного матеріалу.

Наступні змінні отримані в результаті фіксації даних, які сайт автоматично підраховує стосовно активності користувача.

6. *Кількість онлайн-друзів* (на сайті Facebook існує обмеження у 5000 осіб). В онлайн-спостереженні неможливо визначити, яка частина з онлайн-друзів є об'єктами реального або віртуального спілкування. Також неможливо встановити, хто був ініціатором встановлення зв'язку та який характер цих відносин. Велика кількість онлайн-друзів може відображати декілька характеристик: а) реальну широту соціальних контактів індивіда; б) мережеву популярність створеного образу, яка не співпадає з реальним колом спілкування; в) надзвичайну зацікавленість людини в охопленні мережевої аудиторії (сам користувач відсилає велику кількість запрошень до дружби і таким чином розширює список). З огляду на все вищеперераховане, ми не вважаємо кількість онлайн-друзів реальним показником популярності людини в мережі, оскільки спосіб отримання та якість таких зв'язків часто бувають спірними. При оцінці статусу, популярності людини в соціальній мережі ми рекомендуємо спиратися на критерії, що відображують реальний відгук конкретної кількості користувачів на повідомлення автора.

7. *Кількість друзів* є показником, що відображує встановлення *симетричних інтеракцій* в мережі. *Кількість підписників* демонструє силу *спрямованих інтеракцій*, оскільки підписники слідкують за повідомленнями та подіями користувача в мережі без відповідної взаємної зацікавленості. У нашому дослідженні цей параметр виступав критерієм зацікавленості читачів щодо персонального акаунту піддослідного.

8. *Участь користувача в онлайн-групах* – це особистий простір, де можна ділитися оновленнями, фотографіями або документами і відправляти повідомлення іншим учасникам групи.

9. *Відмітки «Подобається»*. Окрім стосунків з персональними акаунтами інших користувачів, людина може встановити зв'язок із Сторінкою – онлайн-мережевим ресурсом, що представляє міські та громадські організації, товари і бренди, політиків, діячів культури і інших знаменитостей, розваги та багато інших спільнот за інтересами. Переважна частина цих зв'язків відображується у гіперпосиланні «Подобається», але окремі категорії винесені у спеціальні блоки – спорт, музика, фільми, книги та ін.

Для узагальнення отриманих первинних показників ми ввели декілька додаткових формул:

10. *Отримання інформації* (OI) – сума показників «Друзі», «Групи» та всіх категорій розділу «Подобається»; визначає обсяг інформації, який регулярно надходить користувачеві із онлайн-мережі.

11. *Трансляція інформації* (TI) – сума показників «Друзі» та «Підписники»; визначають широту, обсяг аудиторії, на яку транслуються повідомлення користувача.

Треба відзначити, що достатньо часто – у 14,3 % випадків (43 особи у виборці) піддослідні приховують інформацію про кількість та склад друзів. Це притаманно різним акаунтам незалежно від ступеню їх популярності і визначається, скоріше, особистісними властивостями людини, її власним ставленням до публічності онлайн-спілкування. Трохи рідше приховується інформація про вподобані сторінки – ми виявили у вибірці 20 таких осіб (6,7 %). Ці ситуації ми врахували як прояв потягу людини до конфіденційності.

На *рис. 1.* зображений розподіл показника «Трансляція інформації» (сума кількості друзів та підписників), стосовно якого був виявлений найбільший розкид даних у загальній вибірці користувачів сайту Facebook.

Ми бачимо, що переважна кількість людей в онлайн-мережі мають відносно невеликий обсяг читачької аудиторії – розподіл даних сконцентрований на початку гістограми (значення від 0 до 2500). Проте затухання розподілу є дуже повільним і поступовим. Це означає, що існує певна кількість акаунтів, які не просто мають обсяг аудиторії більший за середній, але такий, що набагато перевищує середні показники.

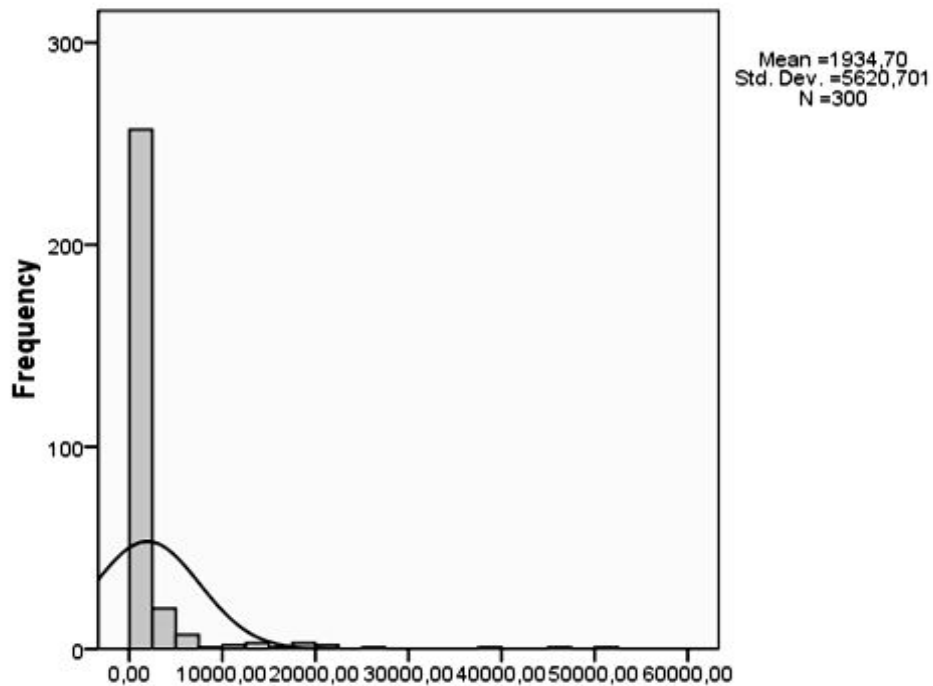


Рис. 1. Гістограма розподілу показника «Трансляція інформації» у вибірці

Така сама структура гістограми розподілу спостерігається стосовно всіх показників, винесених до табл. 1 – див. рис. 2.

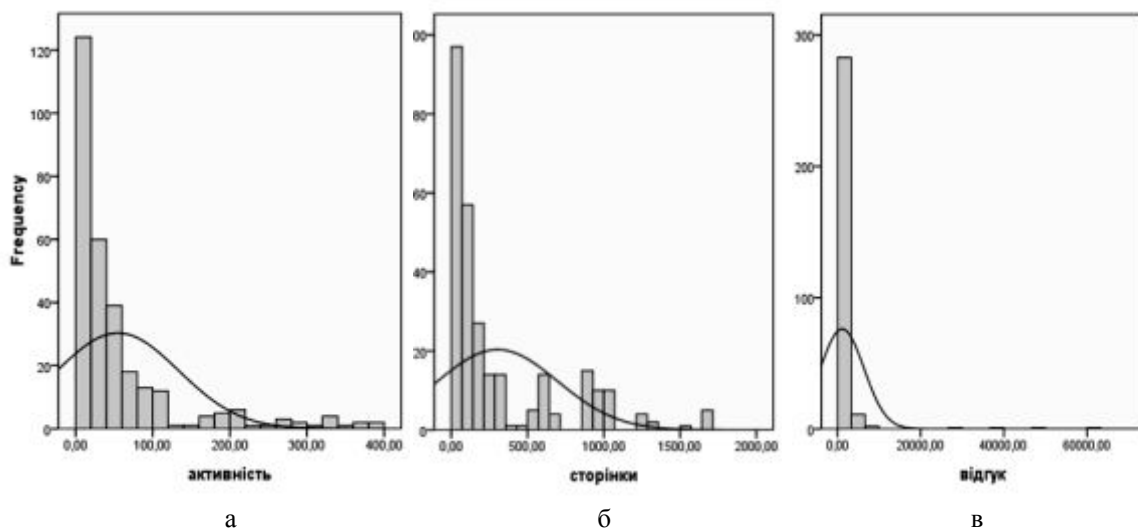


Рис. 2. Приклади розподілу даних з «довгим хвостом» у вибірці: показники а) активність; б) вподобані сторінки; в) відгук читачької аудиторії

Нам відомо, що так званий розподіл «з довгим хвостом» (heavy-tailed degree distributions) – універсальна властивість великих соціальних мереж. Це структурний артефакт, який природним чином виникає при еволюції мережі. Він зумовлений існуванням «хабів» – особливих людей з дуже високим ступенем взаємодії, своєрідних центрів спілкування та контактів (М. Kearns, 2014 [8]). Розподіл з «довгим хвостом» є широко поширеним в Інтернет-просторі, зокрема його властивості детально описані в маркетингу. На рівні математичної моделі такому розподілу відповідає логарифмічна шкала, що набагато ближча до лінійного вигляду, ніж до дзвіноподібної кривої Гауса [8].

Описана особливість розподілу даних вимагає обережного ставлення до вибору процедур математично-статистичного аналізу при роботі з даними онлайнових мереж.

У першу чергу ми провели кластерний аналіз та виділили природні групи всередині вибірки, які представляють окремі категорії користувачів мережі Facebook. Оскільки нас цікавило окреме положення кожного об'єкта у виборці, ми задіяли агломеративний ієрархічний кластерний аналіз, який дозволяє виділити «природну» кількість класів. Методом кластеризації був міжгруповий середній зв'язок.

Кластеризація здійснювалась за наступними змінними:

- 1) кількість осіб у списку друзів,
- 2) кількість підписників на персональну сторінку,
- 3) активність розміщення матеріалів на сторінці,
- 4) кількість відміток «Подобається», отриманих за період спостереження,
- 5) кількість перепостів за період спостереження,
- 6) кількість коментарів, отриманих за період спостереження.

Попередньо ми також включали до змінних кластеризації загальну кількість вподобаних сторінок (як показник обсягу прийому інформації від мережі), проте з'ясувалося, що на структуру кластерів ця змінна не впливає. Так само не впливає на структуру кластерів спосіб представлення відгуку читачької аудиторії – трьома окремими змінними чи комплексним параметром.

Спосіб вимірювання відстані між об'єктами – квадрат Евклідової відстані (метрика нормованого Евкліда), оскільки змінні виміряні у різних масштабах та значно відрізняються за величиною [3].

Послідовність об'єднання акаунтів у кластери показала, що у мережі Facebook існують три різні за численністю природні класи.

1. Характеристика найменшого класу, до якого увійшли три об'єкти у загальній виборці (відомий блогер, громадський активіст і політичний діяч), не викликає труднощів. В усіх цих випадках аудиторія налічує від 50000 користувачів, відповідно високі показники відгуку на послання. Особи з найвищою популярністю в мережі активно і регулярно розміщують власний контент, приділяють багато уваги побудові власного іміджу, користуються різноманітними засобами підвищення власної популярності. Часто високий ступінь популярності в мережі потрібний для досягнення прагматичних цілей. Ми назвали цей клас «професійні зірки».

Зі статистичної точки зору ці випадки являються викидами – екстремально великими значеннями змінної. Вони спричиняють виразність асиметрії, суттєво впливають на значення середнього у виборці та результати кореляційного аналізу [3].

2. Другий клас включає 19 осіб (6,33 % у загальній виборці) із також надвисокими показниками популярності. При цьому з послідовності агломерації видно, що основним критерієм виділення класу не є кількість отриманого схвалення від читачької аудиторії, як ми передбачали. Розглядаючи кожен окремий випадок, ми зрозуміли, що головним критерієм виділення цього класу є загальна аудиторія (від 12 до 19 тисяч друзів та підписників) та частота розміщення матеріалів на власній сторінці – 20 постів за термін від 1 до 4 діб. Можна охарактеризувати цю групу користувачів як «мережеві зірки». Частіше за все, мережеві зірки мають високий соціальний та професійний статус, затребуваність як у віртуальному, так і в реальному житті.

3. Третій кластер включає 92,67 % вибірки (278 осіб), він найбільш різноманітний за виділеними змінними. Сюди входять особи з охопленням аудиторії від 8 осіб до 7 тисяч читачів та з терміном розміщення 20 повідомлень від декількох днів до одного року. Ми назвали його «звичайні користувачі».

При виборі інших методів кластеризації (одиначного та повного зв'язку) загальна структура кластерів залишилася незмінною. Це свідчить про надійність отриманих висновків. Виділені ознаки класів є основою соціальної стратифікації учасників спілкування в онлайнових мережах.

Отже, вибірка активних користувачів онлайнових мереж має три природні підкласи, найбільш суттєвою ознакою яких виступає широта кола публічного спілкування та активність розміщення повідомлень на власних сторінках.

В якості дослідницького об'єкту найбільш цікавими є клас «мережевих зірок» як еталон успішної самопрезентації та успіху в онлайнівій комунікації, а також третій кластер, який представляє різноманітних «звичайних користувачів» соціальних мереж.

Нас цікавила відмінність класу «мережевих зірок» від класу звичайних користувачів за параметрами самопрезентації та спілкування в соціальній мережі. Для оцінки різниці між групами ми використали U-критерій Манна-Уїтні (через технічні обмеження його використання випадковим чином обрали 60 осіб з найчисельнішого кластеру). Результати розрахунків відображені у *табл. 2–4*.

Таблиця 2

Порівняння показників вільної самопрезентації в окремих групах

		Кластер 2		Кластер 3		U-критерій Манна-Уїтні	
		М	σ	М	σ	U_{emp}	достовірність різниці
Вік		44,35	12,3	30,7	6,37	48	$p \leq 0.01$
Місяців прожито у мережі		49,31	5,09	45,8	15,1	156,5	-
B1 Активність розміщення матеріалів		3,16	1,63	63,5	89,7	20,5	$p \leq 0.01$
B2 Кількість тем		5,43	1,86	5,75	1,93		-
B3. Зусилля редагування		7,81	4,17	2,54	3,72	47,5	$p \leq 0.01$
4. Авторство матеріалу							
B4.1	Авторський	7,01	1,92	4,93	2,8	102	$p \leq 0.05$
B4.2	Посилання	1,33	1,21	1,59	1,39		-
B4.3	Репост	1,67	1,37	2,77	2,36	141	-
B4.5	Втручання ін. користувачів	2,32	2,34	1,03	2,48	109,5	$p \leq 0.05$
B4.7	Власні коментарі до використаних матеріалів	2,53	2,17	1,87	2,02	141,5	-
B4.8	Авторська самопрезентація	8,25	0,99	5,86	2,68	77,5	$p \leq 0.05$
B4.9	Опосередкована самопрезентація	3,04	1,91	4,36	2,72	133	-
5. Характер матеріалу							
B5.1	Візуальні матеріали	2,51	1,76	8,15	4,55	34,5	$p \leq 0.01$
B5.2	Текстові матеріали	9,52	2,66	7,34	2,81	101,5	$p \leq 0.05$
B5.4	Ступінь гіпертекстовості	4,34	4,55	7,23	3,91	88,5	$p \leq 0.05$
6. Характер саморозкриття							
B6.1	Я-висловлювання	6,53	2,35	2,75	3,39	52	$p \leq 0.01$
B6.2	Ми-висловлювання	1,05	0,89	0,92	1,64	157	-
B6.5	Ступінь саморозкриття	9,33	1,75	8,51	1,87	142	-
7. Характер ідентифікації							
B7.1	Фізичне Я	0,83	1,33	1,79	1,78	119,5	-
B7.2	Соціальне Я	7,34	1,75	6,26	2,51	133,5	-
B7.3	Персональне Я	2,54	2,26	3,02	2,2	156,5	-
B7.4	Інтернет-ідентифікація	1,67	1,03	1,13	1,39	114,5	-
B7.5	Спектр соціальних ролей	4,16	1,83	2,87	1,56	100	$p \leq 0.05$
B9. Ресурси для обміну		3,54	2,43	4,2	2,54	156,5	-
10. Знак самопрезентації							
B10.1	позитивно про себе	2,67	1,97	2,46	1,84	163,5	-
B10.3	самоіронія	0,83	0,98	0,62	1,08	151	-
B10.4	фальшива скромність	0,56	0,55	0,36	0,71	144	-
B10.5	вихваляння інших	1,33	1,03	1,02	1,19	137,5	-
B10.6	критика інших	2,16	2,14	1,16	1,57	117	-
11. Ступінь впливу тексту							
B11.1	приписи та заборони	0,57	0,55	0,98	1,12	148,5	-
B11.2	пояснення	2,10	1,67	0,46	0,81	70	$p \leq 0.01$
B11.3	узагальнення	3,12	1,18	1,54	1,81	81	$p \leq 0.05$
B11.5	повторюваність тверджень	3,83	3,06	1,38	2,25	83	$p \leq 0.05$
B11.6	Загальний показник	9,83	6,71	4,48	4,73	77	$p \leq 0.05$
12. Стиль спілкування							
B12.1	граматичний	4,59	2,59	2,05	2,25	86	$p \leq 0.05$
B12.2	розмовний	2,67	1,97	2,52	2,49	160	-
B12.4	гіпертекстуальний	0,66	0,52	1,26	1,77	163	-
B13	Компенсаторна емоційність	5,09	3,41	4,77	4,02	164	-
B17. Технологічна компетентність		4,95	2,54	5,31	4,01	170,5	-

Ми бачимо, що представники класу «мережєвих зірок» старші за віком і демонструють більш широкий спектр соціальних ролей в самоідентифікації. Зазвичай це високоосвічені особи, які мають багатий життєвий досвід, суттєві професійні здобутки – саме це дозволяє їм сформулювати та висловлювати в мережі впевнену життєву позицію. Для них характерне більш активне створення авторських матеріалів (як візуального так і текстового характеру), в яких вони висвітлюють власний багатий досвід, свої погляди на життя, ставлення до

певних подій. Такі люди набагато частіше застосовують «Я-висловлювання», їх тексти мають сильний ступінь психологічного впливу на аудиторію.

Таблиця 3

Порівняння характеристик спілкування в окремих групах

		Кластер 2		Кластер 3		U-критерій Манна-Уїтні	
		М	σ	М	σ	U <i>emp</i>	достовірність різниці
14. Оцінка співрозмовниками							
V14.1	Лайки (загальна кількість)	3025	1725	262	413	6	$p \leq 0.01$
V14.2	перепости	197,5	266	12,9	27	20	$p \leq 0.01$
V14.3	коментарі	232,2	117	26,6	31,9	6	$p \leq 0.01$
V14.4	Відгук читачької аудиторії	3618	2257	300	440	6	$p \leq 0.01$
V14.5	Індекс залученості	2,269	1,1	2,35	1,79	162	-
15. Індекс "Установки в коментарях"							
V15.1	когнітивна	8,536	0,56	7,39	1,72	88	$p \leq 0.01$
V15.2	емоційна	0,845	0,22	1,31	1,37	140	-
V15.3	поведінкова	0,662	0,39	1,01	0,96	138	-
V15.4	недоброзичливі прояви	0,115	0,12	0,2	0,52	120	-
16. Заохочення спілкування							
V16.3	відмітки інших користувачів	16,33	37,1	2,26	3,52	160	-
V16.4	пряме звернення	0,661	0,82	0,93	1,4	177,5	-
V16.5	відповіді на коментарі	0,689	0,32	2,94	3,3	94	$p \leq 0.05$
V16.6	лайки коментарів	1,544	1,51	2,48	2,58	153	-

Відмінності між класами, описані в *табл. 3*, можна пояснити суто технічними впливами математичних розрахунків. За показниками оцінки від співрозмовників розділювались кластери, тому їх відмінність очевидна. Цікаво, що за індексом залученості аудиторії обидві групи не відрізняються.

Індекс «Когнітивні установки в коментарях» є дещо вищим у популярних користувачів, тобто читачі схильні аналізувати сприйману інформацію, давати їй переважно пізнавальну оцінку. Натомість показник «Відповіді на коментарі» більший у групі звичайних користувачів, що відображує більш тісний зв'язок останніх з мережевими співрозмовниками.

З *табл. 4* видно, що жодних суттєвих відмінностей, окрім тих, що зумовлені змінними кластеризації, між виділеними групами немає.

Таблиця 4

Порівняння показників шаблонної та автоматичної презентації в окремих групах

		Кластер 2		Кластер 3		U-критерій Манна-Уїтні	
		М	σ	М	σ	U <i>emp</i>	достовірність різниці
ШЗ	Кар'єрна презентація	3,51	3,83	3,54	2,29	164	-
Ш4	Сімейна презентація	1,33	1,21	0,66	0,85	115,5	-
Ш7	Ретельність заповнення шаблону	57,93	12,6	47,2	18,1	117,5	-
Ш8	Відкритість у профілі	8,75	3,79	6,64	3,24	122,5	-
Ш9	Потяг до конфіденційності	2,16	0,75	2,97	2,02	140,5	-
Первинні показники автоматичної презентації							
	Друзі	3440	1918	1414	1613	71,5	$p \leq 0.01$
	Підписники	11816	3131	194	376	0	$p \leq 0.01$
	Подобаються сторінки	281,7	317	322	458	161,5	-
Виведені показники							
	Отримання інформації (OI)	3728	2036	1796	1901	81	$p \leq 0.05$
	Трансляція інформації (TI)	15257	3646	1608	1891	0	$p \leq 0.01$

Отже, найбільш суттєвою ознакою «мережових зірок» є активне створення власного контенту, що висвітлює впевнену авторську позицію та стиль життя. Відповідні тексти мають сильний ступінь психологічного впливу на аудиторію.

Висновки. Головною характеристикою багатьох параметрів онлайнного спілкування виявився надзвичайно широкий розкид даних. Відхилення від нормальності (так званий розподіл з довгим хвостом) проявляється у великих соціальних мережах і особливо характерне для багатьох явищ онлайнного простору. Це потребує від дослідника відповідних додаткових розрахунків для нормалізації даних вибірки (видалення

викидів, стандартизація), а також зумовлює використання процедур аналізу метричних даних, що допускають відхилення від нормальності.

За допомогою процедури кластерного аналізу ми впорядкували об'єкти у вибірці. Виділені три класи користувачів, відмінні за характером активності та колом спілкування в онлайновій соціальній мережі: «професійні зірки», «мережеві зірки», «звичайні користувачі». Найбільш суттєвою ознакою «мережових зірок» є активне створення власного контенту, що висвітлює впевнену авторську позицію та стиль життя. Відповідні тексти мають сильний ступінь психологічного впливу на аудиторію.

Перспективи подальшого дослідження. Постає питання і потреба в більш детальному вивченні способів самопрезентації, що виокремлюють «мережових зірок» від звичайних користувачів.

Список використаних джерел

1. Зинченко Ю. П. Виртуальная реальность в экспериментальной психологии: к вопросу о методологии // Человек как субъект и объект медиапсихологии / под ред. Ю. П. Зинченко. – М. : Ин-т человека МГУ им. М.В.Ломоносова, 2011. – С. 58–75.
2. Курбатов В. И. Сетевые сообщества Интернета: виртуальные фантомы, новый вид социальности или социальные конструкты [Электронный ресурс] / В. И. Курбатов // Философские науки. – 2012. – Вып. 5. – Режим доступа : http://www.online-science.ru/m/products/philosophy_science/gid193/pg0/
3. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – [4-е изд., стер.]. – СПб. : Речь, 2012. – 388 с.
4. Огляд соціальних мереж і Твіттера в Україні за даними Пошуку у блогах Яндекса. 2013-2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://download.yandex.ru/company/Yandex_on_UkrainianSMM_Summer_2014.pdf
5. Полухина Е. В. Онлайн-наблюдение как метод сбора данных / Е. В. Полухина // ИНТЕРакция. ИНТЕРвью. ИНТЕРпретация. – 2014. – № 7. – С. 95–106.
6. Сальникова Н. И. Типы самопрезентации в Интернет-дискурсе, обусловленные фактором канала коммуникации (на материале франкоязычных сайтов) / Н. И. Сальникова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 4. – С. 123–131.
7. Сергодеев В. А. Сетевые интернет-сообщества: сущность и социокультурные характеристики / В. А. Сергодеев // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2013. – Вып. 1 (113). – С. 132–137.
8. Kearns, M. Networked Life [Електронний ресурс] / Michael Kearns ; online-course of The University of Pennsylvania // Coursera. – Режим доступу: <https://class.coursera.org/networks-003>
9. Toward a Definition of Mixed Methods Research / R. Burke Johnson, Anthony J. Onwuegbuzie, Lisa A. Turner // Journal of Mixed Methods Research Volume. – 2007. – № 2. – Р. 112–133.
10. Ukraine Facebook Statistics [Електронний ресурс] / Socialbakers. – Режим доступу: <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/ukraine>

Spisok vikoristanih dzherel

1. Zinchenko Ju. P. Virtual'naja real'nost' v jeksperimental'noj psihologii: k voprosu o metodologii // Chelovek kak sub#ekt i ob#ekt mediapsihologii / pod red. Ju. P. Zinchenko. – М. : In-t cheloveka MGU im. M.V. omonosova, 2011. – С. 58–75.
2. Kurbatov V. I. Setevye soobshhestva Interneta: virtual'nye fantomy, novyj vid social'nosti ili social'nye konstrukty [Jelektronnyj resurs] / V. I. Kurbatov // Filosofskie nauki. – 2012. – Vyp. – Rezhim dostupa : [ttp://www.online-science.ru/m/products/philosophy_science/gid193/pg0/](http://www.online-science.ru/m/products/philosophy_science/gid193/pg0/)
3. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretacija dannyh / A. D. Nasledov. – [4-e izd., ster.]. – SPb. : Rech', 2012. – 388 s.
4. Ogljad social'nih mrezezh i Tvitterra v Ukraїni za danimi Poshuku u blogah Jandeksa. 2013-2014 [Elektronij resurs]. – Rezhim dostupu http://download.yandex.ru/company/Yandex_on_UkrainianSMM_Summer_2014.pdf
5. Poluhina E. V. Onlajn-nabljudenie kak metod sbora dannyh / E. V. Poluhina // INTERakcija. INTERv'ju. INTERpretacija. – 2014. – № 7. – С. 95–106.
6. Sal'nikova N. I. Tipy samoprezentacii v Internet-diskurse, obuslovlennye faktorom kanala kommunikacii (na materiale frankojazychnyh sajtov) / N. I. Sal'nikova // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2010. – № 4. – С. 123–131.
7. Sergodeev V. A. Setevye internet-soobshhestva: sushhnost' i sociokul'turnye harakteristiki / V. A. Sergodeev // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 1: Regionovedenie: filosofija, istorija, sociologija, jurisprudencija, politologija, kul'turologija. – 2013. – Vyp. 1 (113). – С. 132–137.
8. Kearns, M. Networked Life [Elektronij resurs] / Michael Kearns ; online-course of The University of Pennsylvania // Coursera. – Rezhim dostupu : <https://class.coursera.org/networks-003>
9. Toward a Definition of Mixed Methods Research / R. Burke Johnson, Anthony J. Onwuegbuzie, Lisa A. Turner // Journal of Mixed Methods Research Volume. – 2007. – № 2. – Р. 112–133.
10. Ukraine Facebook Statistics [Elektronij resurs] / Socialbakers. – Rezhim dostupu : <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/ukraine>

Frolov, A.P. The typology of facebook users by the nature of their activities and circle of friends. The article deals with the typology of Facebook users. The author describes its relevance, the latest investigations as well as the results of his empirical research done on a representative sample of 300 network users.

There were identified three types of people's self-presentation in online social networks: template, automatic, and free. Each type was investigated using a separate instrument described in detail in the article. The main characteristics of online communication were distinguished.

The author also discusses the key characteristics of online communication and describes the characteristic asymmetric distribution of empirical data in the sample. Cluster analysis allowed to identify three distinct natural classes of users which features were examined and described. The main criteria used in describing the differences between the user classes included the respondents' activity, social circle and the impact on the audience. The work also compares different types of self-presentation in separate clusters, analyzes the criteria for distinguishing socially popular group of users from normal users as well as discusses prospects for further research.

Keywords: online social networking, self-presentation, virtual communication, cluster analysis, typology, activity.

Відомості про автора

Фролов Артем Павлович, аспірант Університету менеджменту освіти НАПН України, м. Київ, Україна.

Frolov, Artem Pavlovych, post-graduate student, University of Educational Management of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: ukrsportpit@gmail.com

УДК 370153:159.953:81'243

Цимбал І.В.

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ РОБОТИ З ІНШОМОВНИМИ НАУКОВИМИ ТЕКСТАМИ

Цимбал І.В. Індивідуалізація в навчанні студентів технічних спеціальностей роботі з іншомовними науковими текстами. Стаття присвячена дослідженню актуальної проблеми ефективної роботи з іншомовними науковими текстами та її залежності від індивідуальних психологічних особливостей студентів. Підкреслено важливість особистісно-орієнтованого підходу у навчанні читання, індивідуального підходу у виборі текстів та завдань до них при створенні комплексу практичних занять з подолання когнітивних утруднень, які виникають протягом роботи з іншомовними науковими текстами.

Представлено етапи констатувального експерименту з вивчення індивідуальних психологічних особливостей магістрів та їх роботи з іншомовними науковими текстами та розкрито зміст кожного етапу.

Ключові слова: іншомовні наукові тексти, читання, сприймання, розуміння, індивідуальні психологічні особливості, індивідуальний підхід.

Цимбал И.В. Индивидуализация в обучении студентов технических специальностей работе с иностранными научными текстами. Статья посвящена исследованию актуальной проблемы эффективной работы с иностранными научными текстами и ее зависимости от индивидуальных психологических особенностей студентов. Подчеркнута важность личностно-ориентированного подхода в обучении чтению, индивидуального подхода в выборе текстов и заданий к ним при создании комплекса практических занятий по преодолению когнитивных трудностей, которые возникают в ходе работы с иностранными научными текстами. Представлены этапы констатирующего эксперимента по изучению индивидуальных психологических особенностей магистров и их работы с иностранными научными текстами, раскрыто содержание каждого этапа.

Ключевые слова: иностранные научные тексты, чтение, восприятие, понимание, индивидуальные психологические особенности, индивидуальный подход.

Постановка проблеми. Розширення економічних та політичних зв'язків України з країнами Європи та Північної Америки, активний обмін студентами у рамках подвійних дипломів обумовлюють необхідність підготовки найкращих, конкурентоспроможних фахівців у різних галузях науки та техніки. Опрацювання іншомовних наукових текстів є одним з найважливіших елементів професійної підготовки майбутніх фахівців. Протягом навчання у виші, підготовки до складання іспиту з іноземної мови в аспірантурі студент та аспірант перекладає, анотує та реферує велику кількість текстів з фаху.

Завдання підготовки кваліфікованого фахівця полягає у тому, щоб навчити його: читати і розуміти оригінальний текст з фаху зі словником; віднаходити інформацію з прочитаного з метою її практичного використання; складати анотації і реферати прочитаних текстів, як рідною, так і іноземною мовами; вести бесіду з наукових проблем, з використанням тієї лексики та термінології, яку студент віднайшов у прочитаних текстах. А задача викладача іноземної мови професійного спрямування полягає у мотивуванні студентів до таких видів роботи у ході аудиторної та домашньої роботи.

Мета статті полягає у розкритті проблеми навчання ефективної роботи з іншомовними науковими текстами з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей студентів технічних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень у галузях педагогічної психології та методики викладання іноземної мови показав, що, хоча психологічні особливості процесу читання рідною та іноземною мовами широко вивчалися і вивчаються нині, проблема читання та розуміння наукових текстів іноземною мовою залишається маловивченою, а тому вартою особливої уваги.

Навчання буде значно ефективнішим, якщо брати до уваги принцип врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості студента: рівня пам'яті, когнітивних стратегій, якими вони користуються в процесі навчання, сприйнятність до засвоєння нових знань та способів їх збереження.

Тому для ефективного навчання роботі з іншомовними науковими текстами ми вважаємо доцільним спиратись на особистісно-орієнтований підхід. Зміст особистісно-орієнтованого підходу полягає в орієнтуванні на особистість кожного студента, його інтереси, потреби, здібності а також навчальні стилі.

У педагогічній теорії склалися два шляхи врахування особистісних особливостей студентів: індивідуальний підхід, коли навчальна робота проводиться за однією програмою з усіма учнями при індивідуалізації форм та методів роботи з кожним з них, та диференційований підхід – розділення студентів на однорідні групи за здібностями, інтересами, тощо та робота з ними за різними програмами. До 90-х років XX ст. пріоритетним напрямом у навчанні був індивідуальний підхід, зараз надається перевага диференційованому.

Р. Морено розподіляє диференціацію студентів на групову та індивідуальну: групи умовно діляться за культурними, етнічними та расовими відмінностями; за соціокультурними та гендерними [6, 24].

Індивідуальна диференціація включає розподіл студентів за типом інтелекту, когнітивними та навчальними стилями, за здібностями, за характером та темпераментом (рис. 1).

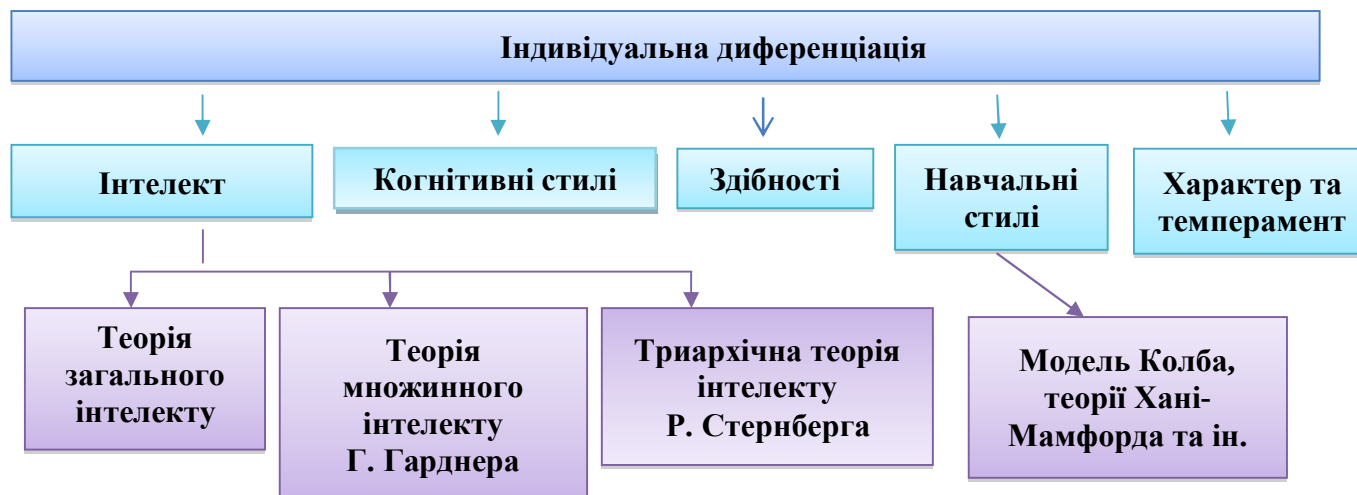


Рис. 1. Диференціація студентів у навчальній групі

Ми зосередимось у своєму дослідженні на індивідуальній диференціації (індивідуальному підході), в основі якої лежить врахування індивідуальних психологічних особливостей студентів: рівню розвитку пам'яті, мислення, сприйняття тощо.

У відповідності до мети нашого дослідження психологічних особливостей навчання роботи студентів технічних спеціальностей з іншомовними науковими текстами, ми вважаємо, що індивідуалізації мають підлягати:

- засоби, способи та прийоми досягнення цілей (варіювання за складністю матеріалу для читання);
- швидкість досягнення цілей (контроль виконання у різні терміни тощо);
- варіювання вправ, які входять у комплекс практичних занять, підбір завдань в залежності від індивідуальних психологічних особливостей студентів [1, 63];
- тексти для аудиторної та домашньої самостійної роботи (вагомими є інтереси та потреби кожного студента для сприяння позитивного ставлення до процесу читання).

Ці принципи буде враховано при створенні комплексу практичних занять, направлених на навчання ефективній роботі з іншомовними науковими текстами та подолання когнітивних утруднень протягом читання таких видів текстів.

Особливу увагу психологи приділяють утрудненням, які відчувають студенти протягом читання іноземною мовою, таким як: 1) лексичні (у впізнаванні слів та словосполучень; невміння самостійно семантизувати слово за допомогою контексту; невміння визначити значення слова за словотвірними елементами); 2) граматичні (невміння розібратися у структурі складного речення; утруднення у розрізненні видо-часових форм); 3) логіко-композиційні (утруднення у розрізненні структури та смислових зв'язків тексту; невміння розділяти текст на закінчені смислові фрагменти; вставити смислові відношення, що існують між окремим фрагментом та усім текстом; утруднення при розрізненні міжфразових зв'язків у тексті) [1, 7].

Слід сказати, що вище зазначені утруднення напряму пов'язані з індивідуальними психологічними особливостями студентів, а саме особливостями пам'яті, сприйняття тощо.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У констатувальному експерименті взяли участь 122 студенти-магістри 5 та 6 року навчання Національного технічного університету України «КПІ».

Основне дослідження здійснювалось у три етапи. На прелімінарному етапі ми провели опитування студентів з метою виявлення їх читацьких звичок та особливостей роботи з іншомовними науковими текстами.

На першому етапі констатувального експерименту ми визначили індивідуальні психологічні особливості. Для комплексу діагностичних методик для емпіричного дослідження індивідуальних психологічних особливостей студентів були включені методики «Тип інтелекту» (досліджуваний параметр –

типи інтелекту студентів), «Ваш навчальний стиль» (два види – Опитувальник ISALEM-97 та Тест Хані та Мамфорда) (досліджуваний параметр – навчальний стиль), «Диференціально-діагностичний опитувальник Є.О.Климова» (досліджуваний параметр – схильність до певного типу професії), Методика Т. Елерса діагностики особистості на мотивацію до успіху та мотивацію до уникнення невдач (досліджувані параметри – рівень мотивації прагнення успіху та уникнення невдач).

Перелік стилів навчання (Inventaire des Styles d'Apprentissage du Laboratoire d'Enseignement Multimédia (ISALEM)) був розроблений у 1997 році міждисциплінарною командою лабораторії LEM (Laboratoire d'Enseignement Multimédia) Льєзького університету, Франція. Заснований на теорії емпіричного навчання Колба та його тесті по визначенню стилю пізнання (Learning-style inventory (LSI), цей опитувальник складається з 12 ситуацій, з якими стикаються студенти як у навчанні так і у повсякденному житті. Науковці виділили чотири навчальні стилі: інтуїтивно-прагматичний, інтуїтивно-рефлексивний, методично-рефлексивний, методично-прагматичний.

Для того, щоб дослідити психологічні особливості роботи студентів з іншомовними текстами слід спочатку виявити та систематизувати ряд ускладнень, які при цьому виникають.

Тому на *другому етапі дослідження* студентам було запропоновано статтю іноземною мовою з науково-технічної тематики. За 45 хвилин їхнім завданням було: продивитись статтю (близько 1 000 друкованих знаків, текст середньої складності) та перекласти її, після того як час сплине, відповісти на відкрите запитання: «З якими утрудненнями ви зустрілися при роботі з іншомовними науковими текстами?»

І вже серед загального списку ускладнень, які описали студенти, було обрано та згруповано 13 найпоширеніших видів утруднень і потім запропоновано ще раз відповісти на питання «З якими утрудненнями ви зустрілися при роботі з іншомовними науковими текстами?», вибираючи відповіді з запропонованих. Студенти мали кожному твердженню привласнити число від 1 до 5, в залежності від ступеню утруднення.

Оскільки було виявлено, що у студентів технічних спеціальностей недостатньо сформовані навички роботи з науковим текстом, ми вирішили провести опитування студентів-магістрів з метою з'ясувати особливості та ступінь сформованості їхньої роботи з іншомовними науковими текстами. Наша анкета, адаптована і розширена версія анкети, розробленої О.Ю. Крутських, складалася з 12 закритих питань. Також респонденти мали відповісти на запитання: «Протягом виконання якого виду роботи з текстом у вас виникло найбільше утруднень?»

На *третьому етапі* дослідження ми мали на меті дослідити рівень ефективності роботи студентів з іншомовними науковими текстами, критерієм якої було обрано коефіцієнт ефективності роботи з текстом.

С.І. Бондар у своєму дослідженні велику увагу приділяє важливості швидкості читання [2]. Дослідження показують чітко виражену закономірність: зі збільшенням швидкості читання зростає процес засвоєння. В. Вормсбехер, В. Кабін у своїх роботах підкреслюють важливість методу динамічного (раціонального) читання та вводять поняття коефіцієнту ефективності читання (КЕЧ) – умовного показника ефективності або продуктивності читання [3, с. 52].

Формула обчислення $КЕЧ = (X \times Y) \div 1000$, де X – швидкість читання (кількість знаків, прочитаних за хвилину), Y – % засвоєння прочитаного тексту (частка матеріалу, що була відтворена після прочитання тексту) та $КЕЧ$ – коефіцієнт ефективності читання (добуток перших двох показників). Отже, формула обчислення коефіцієнту ефективності роботи з текстом (КЕРТ) виглядає таким чином:

$КЕРТ = (\text{кількість друкованих знаків} / \text{час виконання завдання}) \% \text{ правильно виконаних завдань} \div 1000$.

Наприклад, якщо у тексті 2 526 друкованих знаків, а студент прочитав його та виконав усі завдання до тексту у повному обсязі за 45 хвилин, то формула підрахунку його КЕРТ буде виглядати таким чином:

$$\left(\frac{2\,526}{45} \right) \times 100 \div 1000 = 5,61.$$

Другий текст та чіткі завдання до нього були запропоновані для домашнього опрацювання: у спокійній атмосфері прочитати текст, без використання словника та виконати ряд завдань на розуміння прочитаного. Студенти мали засікти час, який вони витратили на читання та опрацювання запропонованого тексту.

Результати опитування з вивчення читацьких звичок студентів 5–6 курсів технічних спеціальностей показали, що 27% респондентів читають наукові тексти іноземною мовою 1 раз на тиждень, стільки ж людей – кожного дня. 39% студентів опрацьовують іноземні наукові тексти від 1–2 разів на місяць до одного разу на півроку. Лише 7% респондентів взагалі не читають іноземні тексти за фахом.

43% респондентів приділяють по 1–3 години на день на читання, решта рідше – 3–4 години на тиждень. Така інтенсивність роботи пов'язана з її метою, а саме 60% читають іншомовні наукові тексти для підбору необхідної інформації до кандидатської дисертації, 20% – для підготовки до заняття з іноземної мови, 20% – для складання кандидатського іспиту за фахом або іноземної мови. Деякі студенти працюють з іноземними науковими текстами для вдосконалення знань з іноземної мови або ж для роботи і 53% – для самовдосконалення.

Такі результати обумовлені високою мотивацією студентів, оскільки навчання в магістратурі зобов'язує їх до наукової роботи, зокрема до інтенсивного опрацювання іншомовних наукових текстів. Також усі опитані одногolosно відзначили високу важливість читання наукових текстів іноземною мовою.

Як джерело, 100% опитаних студентів вказали інтернет-ресурси, 47% – друковані газети та журнали, 20% – книги, рекомендовані керівником.

На запитання «Яким чином ви перекладаєте іноземні наукові тексти, якщо перед вами поставлено таке завдання?» 53% вказали, що вони перекладають статті самостійно, 12% звертаються до знайомих або професійних перекладачів, 15% користуються електронними перекладачами.

Найбільша кількість респондентів (60%) спочатку перекладають текст за допомогою онлайн або електронного перекладача, а потім редагують отриманий переклад. Однак, такий метод роботи з іноземним науковим текстом, обумовлений величезною кількістю наукової літератури для обробки, не сприяє його адекватному сприйняттю і, в результаті, розумінню. Адже метою перекладу наукової статті саме і є її розуміння.

Також ми хотіли дізнатися, чи складають опитані студенти план до прочитаних текстів. Опитування показало, що 15% ніколи не складають план до тексту, 35% – до деяких текстів і 50% – якщо перед ним поставлено таке завдання. Однак, саме правильно складений читачем план статті, в її стислому варіанті, як раз і є запорукою її адекватного розуміння.

При складанні конспекту до прочитаного тексту 20% опитаних студентів переписують фрагмент тексту, 40% виписують певні словосполучення та речення, роблять розгорнутий план статті, 40% передають зміст своїми словами, 33% також виписують тільки основні поняття і терміни. Ці дані вказують на те, що лише менше половини опитаних «пропускають» через себе прочитаний текст, а не тільки бездумно переписують його.

У разі, якщо в процесі читання тексту зустрічаються незрозумілі фрагменти, 35% виділяють їх або виписують, щоб потім пояснити, 80% перечитують кілька разів доти, доки не зрозуміють, 20% звертаються за допомогою до викладача або однокурсника. І 15% опитаних уникають важких, незрозумілих фрагментів.

60% респондентів завжди звертаються до словника, якщо в тексті їм зустрілося незнайоме поняття і 40% – іноді. Але ж від неправильного розуміння окремого слова часом залежить сприйняття тексту в цілому.

І, нарешті, респонденти повинні були оцінити за 5-ти бальною шкалою, наскільки розвинені їх навички:

- знаходження необхідної за спеціальністю інформації іноземною мовою (середній бал – 4,53);
- вилучення необхідної інформації з тексту (для написання статті, реферату тощо) (середній бал – 4,47);
- розуміння іноземного тексту за фахом (4,2 бала) і
- анотування прочитаної статті за фахом іноземною мовою (3,87 бала).

Отже, результати дослідження дають підстави судити по те, що найбільше ускладнень під час роботи з іншомовними науковими текстами завдають такі моменти: переклад багатозначних слів та термінів; переклад складнопідрядних речень; брак лексичного запасу іноземної мови; непрофесійні переклади іноземних науковців; недостатньо відкритий доступ до зарубіжних наукових статей.

За результатами опитування найбільше утруднень виникло з: анотуванням – у 36, 8% респондентів; реферуванням – у 48,4%; перекладом іншомовних наукових текстів – 38,5%.

Як впливає з *табл. 1*, серед респондентів переважають, ті, хто мають інтуїтивно-прагматичний стиль навчання (42,6%) . Це означає, що такі люди люблять навчатися, самостійно беручись за справу, вони отримують задоволення, втілюючи свої проекти та самостійно беручись за нові експерименти, які розглядають як виклик. Ці люди реагують скоріше інстинктивно, аніж користуючись логічним аналізом. Отже, це характеристики, притаманні більшості молодих людей, які не керуються прагматичним підходом, а спираються на інтуїцію та попередні знання.

Таблиця 1

Результати дослідження з визначення навчального стилю (у % від загальної вибірки респондентів)

Навчальний стиль	Чоловіки	Жінки	Вибірка в цілому
Інтуїтивно-рефлексивний (дивергентний)	18,2	10,4	13,9%
Інтуїтивно-прагматичний (акомодатор)	30,9	52,2	42,6%
Методично-рефлексивний (асимілятор)	25,5	16,4	20,5%
Методично-прагматичний (конвергентний)	25,5	20,9	23,0%

Якщо брати до уваги чоловіків, то серед них інтуїтивно-прагматичний стиль навчання переважає у 32,1% (та по 25% – методично-рефлексивний та методично-прагматичний); у жінок – у 52,2% (на другому місці – методично-прагматичний – 20,9% опитуваних).

І нарешті, за результатами третього етапу нашого експерименту найвищими Коефіцієнтами ефективності роботи з текстом (КЕРТ) виявились у студентів з інтуїтивно-рефлексивного навчального стилю – 10,12, методично-рефлексивного – 5,62, у методично-прагматичного середній КЕРТ – 5,51 та у інтуїтивно-прагматичного стилю – середній КЕРТ – 4,79 (*табл. 2*).

І хоча майже всі студенти виконали завдання у повному обсязі та переклали правильно усі запитання, кожен впорався зі своїми завданнями з різною швидкістю.

Коефіцієнт ефективності роботи з іншомовними науковими текстами у студентів з різним навчальним стилем

Навчальний стиль	Швидкість виконання завдань (к-ть друк.знаків /хв.)	Середній КЕРТ
Методично-прагматичний	54, 94	5,51
Інтуїтивно-прагматичний	50,59	4,79
Інтуїтивно-рефлексивний	101,04	10,12
Методично-рефлексивний	56,13	5,62

При створенні комплексу практичних занять з підвищення ефективності роботи з іншомовними науковими текстами ми будемо спиратися на отримані результати та враховувати вищезазначені критерії (швидкість читання та виконання завдань до тексту, коефіцієнт ефективної роботи з текстом тощо).

Висновки. Наряду з великою кількістю підручників, розрахованих на студентів різних спеціальностей, не існує такої методики, яка б, з одного боку, враховувала психологічні особливості студентів (їх навчальний стиль, особливості пам'яті, уяви, мислення тощо), а з іншого – сприяла покращенню розуміння текстів наукового спрямування та подоланню когнітивних утруднень протягом читання.

Створення комплексу практичних занять, спрямованих на розвиток ефективної роботи студентів технічних спеціальностей з іншомовними науковими текстами, обумовлене:

- відсутністю у студентів технічних спеціальностей читацьких звичок у читанні іншомовних наукових текстів;
- низькою когнітивних утруднень та утруднень, пов'язаних з лексичними, граматичними та логіко-композиційними особливостями наукових текстів;
- відсутністю методики з навчання ефективної роботи з іншомовними науковими текстами, яка б враховувала індивідуальні психологічні особливості студентів;
- недостатнім темпом читання студентами іншомовних наукових текстів;
- відсутністю вибору текстів для самостійної та аудиторної роботи з урахуванням інтересів та потреб студентів; одноманітністю завдань до текстів.

Отже, викладачам іноземних мов професійного спрямування слід пам'ятати, що розвиток та удосконалення навичок роботи з іншомовними науковими текстами мають відбуватись лише з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей студентів, їх інтересів та потреб.

Перспективи подальшого дослідження. Перспектива подальшого дослідження полягає у створенні комплексу практичних занять, орієнтованих на кожного студента, на його індивідуальні психологічні особливості, які б формували навички ефективної роботи з іншомовними науковими текстами та допомагали долати когнітивні та інші утруднення, що демотивують студентів у їх науковій роботі

Список використаних джерел

1. Бессерт О. Б. Обучение индивидуальному чтению / Ольга Борисовна Бессерт. – Архангельск : Арханг. гос. техн. ун-т, 2008. – 276 с.
2. Бондар С.І. Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бондар Світлана Іванівна. – К., 2003. – 239 с.
3. Вормсбежер В.Ф., Кабин В.А. 100 страниц в час / Виктор Фридрихович Вормсбежер, Валентин Александрович Кабин. – Кемерово : Кемеровское книжное издательство, 1976. – 116 с.
4. Крутских Е.Ю. Психологические условия развития понимания научного текста в процессе подготовки студентов : дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Елена Юрьевна Крутских. – Астрахань, 2006. – 164 с.
5. Чепелева Н.В. Психологія читання навчальної та наукової літератури в системі професійної підготовки студентів : дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 / КДПІ ім. М.П. Драгоманова / Н.В. Чепелева. – К., 1992. – 397 с.
6. Moreno, R. Educational psychology / Roxana Moreno John. – Danvers : Wiley&sons Inc, 2010. – 686 pages.
7. Westwood, P. Reading and learning difficulties. Approaches to teaching and assessment / Peter Westwood. – ACER Press, 2001. – 136 p.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bessert O. B. Obuchenie individual'nomu chteniju / Ol'ga Borisovna Bessert. – Arhangel'sk : Arhang. gos. tehn. un-t, 2008. – 276 s.
2. Bondar S.I. Psihologichni osoblivosti chitannja tekstu inozemnoju movoju studentami z riznim kognitivnim stilem : dis. ... kand. psihol. Nauk : 19.00.07 / Bondar Svitlana Ivanivna. – K., 2003. – 239 s.
3. Vormsbeher V.F., Kabin V.A. 100 straníc v čas / Viktor Fridrihovich Vormsbeher, Valentin Aleksandrovich Kabin. – Kemerovo : Kemerovskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1976. – 116 s.
4. Krutskih E.Ju. Psihologicheskie uslovija razvitija ponimanija nauchnogo teksta v processe podgotovki studentov : dis. ... kand. psih. nauk : 19.00.13 / Elena Jur'evna Krutskih. – Astrahan', 2006. – 164 s.
5. Chepeleva N.V. Psihologija chitannja navchal'noï ta naukoivoï literaturi v sistemi profesijnoï pidgotovki studentiv : dis...d-ra psihol.nauk: 19.00.07 / KDPI im. M. P. Dragomanova / N.V. Chepeleva. – K., 1992. – 397 s.
6. Moreno, R. Educational psychology / Roxana Moreno John. – Danvers : Wiley&sons Inc, 2010. – 686 pages.
7. Westwood, P. Reading and learning difficulties. Approaches to teaching and assessment / Peter Westwood. – ACER Press, 2001. – 136 p.

Tsymbal I.V. Individual approach in teaching technical department students to work with science texts in foreign language. The article deals with an extremely important problem of teaching technical department students to work with science texts in foreign language.

In the introduction the author justifies the importance of foreign languages learning in formation of technical department students and the role of the teacher in their motivation to read science texts; she examines different types of individual personalization in learning group and enumerates the elements in teaching of reading comprehension that should be personalized.

The author describes three stages of the experiment while which she has studied the reading habits and individual psychological features of students (multiple intelligence, learning style, etc.); she emphasizes the importance of reading speed and its impact on the learning process.

The paper presents the results of empirical research such as types of difficulties in comprehension of science texts in foreign language, some reading habits, the efficiency of science texts reading according to different learning style.

The author gives proof of creating of practical course that would improve reading and comprehension skills taking into account such individual psychological features as multiple intelligence, learning style of each student.

Keywords: foreign scientific texts, reading, perceptions, understanding, individual psychological features, individual approach.

Відомості про автора

Цимбал Інна Валеріївна, викладач кафедри теорії, практики та перекладу французької мови Факультету лінгвістики Національного Технічного університету України «Київський політехнічний інститут», м. Київ, Україна.

Tsymbal, Inna Valeriivna, lecturer, department of theory, practice and translation in French, Faculty of Linguistics, National Technical University of Ukraine "KPI", Kyiv, Ukraine.

E-mail: pogoda@voliacable.com

УДК 159.922:159.953.5

Щіпановська О.Р.

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО УЧІННЯ ЯК ВАЖЛИВОГО ЧИННИКА ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Щіпановська О.Р. Аналіз основних підходів до учіння як важливого чинника професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців. Статтю присвячено висвітленню досліджень психологічних особливостей учіння як специфічної форми активності суб'єкта навчання (студента), у майбутньому – фахівця своєї справи. Описано сучасні підходи до учіння, подано розгорнуту характеристику основних підходів до учіння та показано їх вплив на ефективність навчання з урахуванням індивідуальних відмінностей учбової діяльності студентів, показано можливість їх цілеспрямованого формування в умовах вищого навчального закладу, окреслено перспективу використання у професійній діяльності успішно сформованих у системі вищої професійної освіти ефективних підходів до учіння та навичок саморегуляції.

Ключові слова: учіння, стиль учіння, мотивація учбової діяльності, саморегуляція, підхід до учіння, глибокий підхід, поверхневий підхід, стратегічний підхід, ефективність навчання.

Щипановская Е.Р. Анализ основных подходов к учению как важному фактору профессионального и личностного развития будущих специалистов. Статья посвящена представлению исследований психологических особенностей учения как специфической формы активности субъекта обучения (студента), в будущем – специалиста своего дела. Описаны современные подходы к учению, представлена развернутая характеристика разных подходов к учению и показано их влияние на эффективность обучения с учетом индивидуальных отличий учебной деятельности студентов, показана возможность их целенаправленного формирования в условиях высшего учебного заведения, очерчены перспективы использования в профессиональной деятельности успешно сформированных в системе высшего профессионального образования подходов к учению и навыков саморегуляции.

Ключевые слова: учение, стиль учения, мотивация учебной деятельности, саморегуляция, подход к учению, глубокий подход, поверхностный подход, стратегический подход, эффективность обучения.

Постановка проблеми. Підготовка висококваліфікованих фахівців тісно пов'язана з якістю навчання в системі сучасної вищої професійної освіти. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам середньої та вищої школи. Зміни політичної, соціально-економічної ситуації, що відбуваються останнім часом в Україні, обумовлюють пошук шляхів розв'язання проблем, пов'язаних з розривом між сформованими загальнопрофесійними і професійними компетенціями випускників вузів і реально необхідними професійно важливими якостями та компетенціями, якими повинен володіти фахівець тієї чи іншої професії. Проблемним питанням можна назвати і сформовану практику, згідно з якою ми готуємо фахівців на основі наукових уявлень, які актуальні на сьогоднішній день, у той час як найбільш зрілими і самостійними ці фахівці стануть у відносно далекому майбутньому, де отримані знання виявляться застарілими, і єдиним виходом з такої ситуації виявиться їх поповнення в процесі навчання. Окрім цього, не менш гострою проблемою сучасної педагогічної психології постає вирішення питань, пов'язаних з адаптацією студентів-першокурсників до нових умов навчальної діяльності у ВНЗ. Загальновідомо, що саме на першому курсі у студентів виникають найбільші труднощі у зв'язку зі збільшенням потоку інформації і ускладненням змісту досліджуваного матеріалу, коли використані раніше в процесі шкільного навчання стратегії і стилі навчальної діяльності виявляються малоефективними [13].

Вищезазначене спонукає нас на пошук чинників підвищення ефективності навчання та психологічного (особистісного) розвитку студентів вищих навчальних закладів – майбутніх фахівців. Одним із шляхів розв'язання вищевикладених проблем можуть бути запропоновані всілякі видозміни умов навчання студентів:

постійне оновлення змісту та обсягу програм навчальних дисциплін, кількісного та якісного складу компетенцій усередині цих програм, навантаження студентів безперервно зростаючими обсягами наукового знання, спроба краще структурувати ці самі знання з метою їх більш ефективного засвоєння учнями. До цих питань цілком розумно і обґрунтовано можливо підійти також з іншого боку, розглянувши перспективу підвищення ефективності навчання шляхом аналізу індивідуальних відмінностей навчальної діяльності студентів і подальшого цілеспрямованого *формування у них успішних способів засвоєння навчального матеріалу та саморегуляції*. Варто зазначити, що даний спосіб вирішення питання видається особливо важливим, тому що після закінчення вузу фахівець неминуче стикається з необхідністю постійно підвищувати свою компетентність, зростати в професійному та особистісному плані, долати розрив між запропонованими до нього вимогами і реально наявними у нього компетенціями, а завдяки сформованим способам засвоєння і саморегуляції цей процес буде більш оптимізований. Такою специфічною формою індивідуальної активності, що спрямована на засвоєння знань, формування навичок і вмінь та розвиток особистості, виступає *учіння* [12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-теоретичні основи щодо визначення індивідуальних способів засвоєння інформації в учбовій діяльності (стилю учіння) та формування способів саморегуляції і засвоєння знань та обґрунтування сутності різних підходів до учіння сформульовані зарубіжними та вітчизняними вченими, серед яких Й. Лінгарт, Г. Клаус, Л. Ітельсон, Р. Сальє, М. Проссер, Р. Міллар, Ф. Мартон, Н. Ентвістл, Л. Виготський, О.М. Леонтьєв, П. Гальперін, Г. Костюк, Є.В. Олейникова, А.А. Сухотін, Р.Ф. Кривошапова, Е.А. Красновський, В.З. Рєзнікова, І.І. Ільєсов, Г.В. Беленька, Л.З. Сердюк та ін. Теоретичні витоки «навчання» та «учіння» беруть початок ще від ідей відомого філософа і педагога Джона Дьюї епохи ХІХст. Теорії навчання та учіння діяльності розробляють учені педагогічної та психологічної наук, зокрема представники педагогічної психології: Г.С. Абрамова, Г.О. Балл, Л.І. Божович, С.М. Бондаренко, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.І. Гінецинський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Л.В. Занков, І.О. Зимняя, Л.Б. Ітельсон, І.І. Ільєсов, В.В. Краєвський, О.М. Леонтьєв, І.Я. Лернер, І. Лінгарт, В.Я. Ляудіс, Ю.І. Машбіц, С.Л. Рубінштейн, Г.А. Цукерман, А.С. Шаров. Інтерес до дослідження підходів до учіння позначився в 70-х роках ХХ-го століття в Англії (Entwistle N., Biggs J.B.) і Швеції (Marton F.).

Метою нашої роботи є аналіз досліджень учіння як специфічної форми учбової діяльності суб'єкта навчання (студента), виділення сучасних підходів до учіння та розгляд перспективи підвищення ефективності навчання шляхом аналізу та врахування індивідуальних відмінностей учбової діяльності студентів – майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Як і будь-яка діяльність, учіння діяльність підпорядкована досягненню певних, заздалегідь визначених цілей. Звичайно, це освітні цілі. У процесі учіння кожна людина має одночасно вчитися навчатися. Основним завданням такого підходу до освіти є розвиток здібностей студента для здобуття різнопрофільних знань [11]. А.М. Сингаївська виділяє центральний суб'єкт навчання – студента, довкола якого будується навчально-пізнавальне середовище у вищому навчальному закладі (ВНЗ) [11]. Як наголошує І.А. Зимняя, учіння у загальнопсихологічному розумінні є цілеспрямованим засвоєнням знань, виробленням умінь і навичок з метою наступного використання їх у подальшому житті, у практичній діяльності [4]. Крім того, учіння виступає у формі інтелектуальних або фізичних дій і є притаманною для людини діяльністю. Ефективність учіння діяльності залежить від множини чинників. Л.Б. Ітельсон обґрунтовує успішне учіння як «попутне навічання», що має місце в активному навчальному середовищі, та гностичні засади учіння діяльності [7]. Головною ознакою учіння виступає свідоме бажання людини опанувати певні знання (конкретного або невизначеного типу та обсягу), набуті вмінь і навичок, досягнути заданої форми поведінки, здійснювати намічений вид діяльності тощо.. Розглянемо детальніше, що саме може слугувати змістовним індикатором індивідуальних відмінностей навчальної діяльності, який володів би прогностичним потенціалом щодо ефективності навчання, а також спробуємо оцінити можливості цілеспрямованого формування успішних способів саморегуляції і засвоєння знань у студентів.

Індивідуальні відмінності у навчальній діяльності описуються різними якісними і кількісними параметрами. Для їх опису в умовах шкільного або професійного навчання спочатку використовувалося поняття «навчальні переваги» [14]. Пізніше для цього було введено поняття «стиль учіння» [15].

Поняття «стиль учіння» як індивідуально-своєрідні способи засвоєння інформації у навчальній діяльності (у більш широкому розумінні – властиві даному учневі стійкі способи взаємодії зі своїм освітнім оточенням) враховує також вплив елементів навколишнього середовища – емоційних, соціологічних і фізичних факторів успіху/неуспіху навчальної діяльності [15]. Таким чином, поняття навчального стилю є дуже об'ємним, і до теперішнього часу, як зазначає Є.В. Олейникова, серед різних напрямків дослідження стилів учіння одним з найбільш перспективних став напрям, присвячений вивченню бажаних учнями *підходів до учіння* [9]. Особливістю і констатуючою характеристикою поняття «підхід до учіння» є цільові установки учнів щодо навчальних завдань [10].

Підхід до учіння включає в себе такі рівні психологічної регуляції навчальної діяльності, як:

- рівень мотиваційно-цільової регуляції – основні мотиви навчальної діяльності і цільові установки учнів/студентів щодо засвоєння навчального матеріалу;
- операційний рівень – віддаються переваги способи роботи з навчальним матеріалом (особливості сприйняття, способи запам'ятовування, прийоми вирішення навчальних завдань, переваги певних форм і методів навчання в цілому і т.д.).

Між особливостями навчальних мотивів і цільових установок учнів, а також реалізованими ними способами засвоєння матеріалу, в основі яких можуть бути стильові уподобання, передбачається тісний зв'язок. І хоча цей зв'язок і механізми його реалізації вивчені не повною мірою, його існування дає підставу розглядати «підхід до учіння» як інтегральну характеристику стилю навчальної діяльності [13].

У другій половині XX-го століття дослідниками з Англії (N. Entwistle, J.B. Biggs) і Швеції (F. Marton) були виявлені два основних підходи до учіння: глибокий і поверховий, потім до них додався третій – стратегічний. В даний час статус останнього, його особливості і зв'язки з двома іншими підходами залишаються предметом дискусій. [13]. Як зазначає англійський психолог Н. Ентвістл, хоча типологія учнів як «розуміючих» і «запам'ятовуючих» описувалася в психології ще з кінця XIX-го століття, сучасні дослідження дали великий емпіричний матеріал, а сучасні методи обробки даних (факторний аналіз) – більш повні і, разом із тим, диференційовані уявлення у межах виділення глибокого і поверхового підходів до учіння [18].

Глибокий підхід до учіння передбачає:

- наявність внутрішньої мотивації до навчання, інтерес до самого по собі навчального матеріалу або процесу його засвоєння;
- активну залученість у вивчення навчального матеріалу, пошук його сенсу і взаємозв'язків з матеріалом, засвоєним раніше;
- переробку інформації на високому когнітивному рівні.

Оскільки учні з глибоким підходом більш структуровані й інтегровані, характеризуються досить високими показниками саморегуляції і орієнтовані на розуміння інформації, то навчальний матеріал запам'ятовується і засвоюється краще, а ймовірність успішного проходження навчання висока.

Поверховий підхід передбачає:

- наявність в учня зовнішньої мотивації до навчання і страху невдачі;
- відсутність внутрішнього інтересу до навчального матеріалу, його розуміння і побудови зв'язків з раніше вивченим матеріалом;
- орієнтованість учня на точне відтворення фактів за допомогою механічного запам'ятовування.

У учнів з поверховим підходом спостерігається низький рівень саморегуляції, для них властиві установки на виконання конкретних фіксованих завдань, які задовольняють вимоги педагогів.

Стратегічний підхід був виділений емпірично дещо пізніше попередніх двох і, з одного боку, об'єднав у собі мотив досягнення, сфокусований на конкретному результаті учіння, високих оцінках академічної успішності (як при поверховому підході), але з іншого боку – стратегічному підходу властиві наполегливість, докладання зусиль для досягнення навчальних цілей, смислова організація матеріалу і самоорганізація вчення (як при глибокому підході).

У реальності учнів найчастіше не можна чітко віднести до одного з цих трьох підходів, що акцентувалося ще Н. Ентвістлом. У різних навчальних ситуаціях підхід до учіння може змінюватися. При цьому так звані «запам'ятовуючі» учні з поверховим підходом до учіння – це аж ніяк не завжди пасивні учні. Вони можуть бути досить активними, але їх активність має виражену мнемічну спрямованість [18]. Передбачається, що якісна своєрідність підходів до учіння може бути специфічною для учнів різних рівнів освіти і різної професійної спрямованості, а також учнів з різних культур. Зокрема, був виявлений так званий «азіатський парадокс»: у процесі досліджень підходів до учіння в азіатських студентів було встановлено, що в них часто переважають високі показники поверхового підходу. При цьому реально вони демонструють високий рівень якості знань та академічних досягнень. При більш детальному вивченні було виявлено, що студенти-китайці реалізують, крім розуміючого і запам'ятовуючого підходу, компромісний – запам'ятовуючо-розуміючий підхід, в якому розуміння виступає засобом осмисленого запам'ятовування і навпаки. Таким чином, результати досліджень дозволили виділити і описати проміжні підходи до учіння [17].

Численні дослідження присвячені вивченню зв'язку підходу до учіння і результату засвоєння. Тут отримані дані про те, що глибокий підхід виражається в більш високому рівні якості засвоєних знань. Так, у своїй роботі Р. Сальє зазначає, що більшість учнів з глибоким підходом демонструють два найвищих рівні розуміння матеріалу (з чотирьох виділених автором), тоді як абсолютна більшість учнів з поверховим підходом залишаються на двох низьких рівнях розуміння даного матеріалу. Р. Сальє також показав, що підхід до вчення набагато кращий, ніж загальний рівень розумового розвитку, що вимірюється традиційними тестами інтелекту, пророкує якість засвоєних знань. Це підтверджується і дослідженням М. Проссер та Р. Міллар, в якому було виявлено, що підхід до учіння впливає на успішність зміни предметних уявлень у процесі навчання [17].

Таким чином, підхід до учіння виступає не тільки інтегральною характеристикою стилю навчальної діяльності, але й тісно пов'язаний з рівнем якості засвоєних знань, що зокрема дозволяє прогнозувати ефективність навчання студентів. При цьому під ефективністю навчання ми розуміємо осмислене (а не механічне) якісне і кількісне засвоєння бази знань, що веде за собою вміння застосовувати їх на практиці і розуміння шляхів та способів подальшого збагачення своїх знань і навичок, адаптації їх до умов, що змінюються. Ефективність навчання в ідеалі повинна відображати академічна успішність, але так трапляється не завжди. Оцінки завищуються або занижуються через оформлення, ставлення викладача до учня, комунікативних навичок учня та інших факторів, що особливо помітно саме в студентському середовищі, а оцінки швидше відображають лише загальну тенденцію в успішності навчання. Ймовірно, через ці особливості оцінок, неоднозначний зв'язок підходу до учіння зі шкільною (і, швидше за все, зі студентською) успішністю: так, Є.В. Олейникова в своєму дослідженні показала, що в школі результат учіння більше залежить від виразності поверхових навчальних установок, ніж глибоких. Негативний вплив перших, ймовірно, сильніше за позитивний вплив другого на успішність [10].

Вивчаючи чинники, що сприяють становленню підходу до учіння, Ентвістл Н. виділяє розвиток мислення, розуміння відносності істини, а також імпліцитні концепції вчення. Визначено також, що значну роль у становленні підходу до учіння відіграють вимоги викладачів, методи викладання та оцінки знань учнів. Ф.Мартон і Р.Сальє провели дослідження, яке виявило деякі чинники, що впливають на становлення глибокого підходу: надлишок матеріалів для вивчення, вимоги від учнів переказу, застосування стандартних процедур і

необґрунтованих трудовитрат руйнують глибокий підхід; і навпаки, оцінювання розуміння матеріалу стимулює розвиток глибокого підходу.

У проведеному науковцями дослідженні було знайдено і описано алгоритм формування підходу до навчання. А саме, педагоги висловлюють свої вимоги до учнів як прямо (за допомогою контрольних питань і завдань, вказівок на обов'язкові та додаткові джерела інформації), так і опосередковано (за допомогою методів подачі матеріалу, демонстрації свого ставлення і т.д.). Учні доволень чи мимоволі орієнтуються на ці вимоги, на основі яких багато в чому і привчаються засвоювати матеріал, диференціюючи в ньому те, що більш значуще в контексті вимог викладачів. Таким чином, в учнів формується уявлення про головне і другорядне в навчальному матеріалі, що частково формує і підхід до навчання.

Цікаво, що хоча багато педагогів й декларують свою зацікавленість в ефективності навчання, реальний зміст їхніх вимог до знань учнів у навчальному процесі 35 років тому частіше зводився до перевірки знань учнів, як було показано в дослідженні Р.Ф. Кривошапової, Е.А. Красновського і В.З. Резнікової [8]. Хоча система освіти була реформована за минулі роки, ми припускаємо, що необхідність складати єдиний державний іспит перетворює навчання в багатьох школах на муштру учнів, націлену на вироблення навички вирішувати певні типові завдання. Тому дуже ймовірно, що й донині багато педагогів хоча й намагаються контролювати розуміння смислових одиниць навчальної інформації та їх зв'язків, але в кінцевому підсумку націлені на перевірку знання певних понять і фактів, формулювань правил, типових схем міркування і рішення задач.

На становлення підходу до учіння впливають також особистісні чинники та індивідуальні особливості пізнавальної сфери. Дані про це нечисленні, у зв'язку з чим очевидна необхідність подальших досліджень.

Як зазначає у своєму дослідженні Є.В. Олейникова, підхід до учіння в старших класах ще не диференційований (про диференційованість і домінування будь-якого підходу можна говорити лише для 40% старшокласників), його формування почалося, і стилеві особливості навчальної діяльності, що належать переважно до операціонального рівня, можуть бути прицільно сформовані. Так, наприклад, проводилося навчання самостійній постановці питань до тексту через застосування узагальненого переліку питань, які в принципі можуть бути поставлені до будь-якого тексту та сприяють аналізу смислової структури тексту, що в підсумку призвело до підвищення ефективності засвоєння матеріалу по повноті, зв'язності та узагальненості [10].

О.О. Сухотін ще раз підкреслює, що підхід до учіння передбачає врахування мотиваційно-цільової складової регуляції учіння. Це дуже важливо для розуміння того, як людина навчається і до чого це призведе, адже учіння – це діяльність, а діяльність не може бути розглянута у відриві від її мотивації.

Висновки. Структура навчальної мотивації починає формуватися в шкільному віці і, безумовно, інтегрується в підхід до учіння. На вибірці школярів у низці досліджень показано, що навчальна мотивація формується багато в чому під впливом освітнього середовища, а успішність навчання багато в чому забезпечується психологічною комфортністю навчання, яка в першу чергу визначається поведінкою педагога і змістовною, а також емоційною взаємодією учасників освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень. У зв'язку з цим ми приходимо до висновку про те, що напрямком дослідження формування підходів до учіння в контексті різних освітніх середовищ виявиться перспективним, а отримані результати зможуть бути покладені в основу підвищення ефективності навчання як школярів, так і студентів. Коли на зміну школі приходить вищий навчальний заклад, освітнє середовище різко змінюється, прицільного формування операціональної сторони підходу до учіння зазвичай не відбувається, підхід до учіння продовжує формуватися стихійно, орієнтуючись на внутрішні інтереси студента і зовнішні вимоги до результатів навчальної діяльності. Проте на основі вищевикладеного матеріалу формування у студентів ефективного підходу до учіння здається нам цілком реальним завданням, яке сприятиме підвищенню якості навчання, оскільки передбачає можливості розвитку як операціонального рівня навчальної діяльності, так і пізнавальних мотивів у структурі навчальної мотивації.

Список використаних джерел

1. Беленька Г.В. Формування професійної мотивації учіння у студентів спеціальності «дошкільне виховання» / Г.В. Беленька // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – 2006. – № 5 – С. 56–61.
2. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Університет, 2011. – 320 с.
3. Гусинский Н.Э. Введение в философию образования : учебн. пособ. / Н.Э. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М. : Логос, 2003. – 248 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с. – (Новая университетская библиотека).
5. Ильясов И.И. Структура и формирование процесса учения [Электронный ресурс] : автореф. дис. на соискание научн. степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология» / И.И. Ильясов. – М., 1988. – Режим доступа: <http://childpsy.ru/dissertations/id/18600.php>
6. Ильясов И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986.
7. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л.Б. Ительсон. – Владимир: [б.в.], 1972. – 264 с.
8. Кривошапова Р.Ф. Требования к знаниям, умениям, навыкам учащихся / Р.Ф. Кривошапова, Е.А. Красновский, В.З. Резникова // Советская педагогика. – 1978. – №2 – С. 15–26.
9. Олейникова Е.В. Влияние стиля учения на понимание школьниками учебных текстов : автореферат дисс...канд. психол. наук / Е.В. Олейникова. – М., 2012.
10. Олейникова Е.В. Подход к учению как интегральная характеристика индивидуального стиля учебной деятельности / Е.В. Олейникова // Педагогические науки. – 2007. – №2. – С. 57–61.

11. Сингаївська А.М. Розмежування понять «навчання» та «учіння» / А.М. Сингаївська // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2011. – № 3. – С. 145–149.
12. Скрипченко О.В. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. [та ін.]. – К. : Каравела, 2008. – 400 с.
13. Сухотін О.О. Подход к учению как фактор эффективности обучения студентов вузов / О.О. Сухотін // Психология в вузе. – 2013. – № 5. – С. 99–106.
14. Улановская И.М. Что такое образовательная среда школы? Какие бывают образовательные среды? / И.М. Улановская // Начальная школа: плюс-минус. – 2002. – №1. – С. 3–13.
15. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта : учеб. пособ. / М.А. Холодная. – К. : УМК ВО, 1996.
16. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться [Электронный ресурс] : автореф. дис. на соискание научн. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология» / Г.А. Цукерман. – М., 1992. – Режим доступа : <http://childpsy.ru/dissertations/id/20036.php>
17. Biggs, I.B. Approaches to learning in two cultures / I.B. Biggs. – Hong Kong, 1999.
18. Entwistle, N. Styles of Learning and Teaching / N. Entwistle. – N.Y., 1981.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Belen'ka G.V. Formuvannya profesijnji motivaciji uchinnja u studentiv special'nosti «doshkil'ne vihovannja» / G.V. Belen'ka // Naukovi zapiski Nizhins'kogo derzhavnogo universitetu imeni Mikoli Gogolja. Psihologo-pedagogichni nauki: naukovij zhurnal. – 2006. – № 5 – S. 56–61.
2. Belen'ka G.V. Formuvannya profesijnji kompetentnosti suchasnogo vihovatelja doshkil'nogo navchal'nogo zakladu : monografija / Ganna Volodimirivna Belen'ka. – K. : Universitet, 2011. – 320 s.
3. Gusinskij N.Je. Vvedenie v filosofiju obrazovanija : uchebn. posob. / N.Je. Gusinskij, Ju.I. Turchaninova. – M. : Logos, 2003. – 248 s.
4. Zimnjaja I.A. Pedagogicheskaja psihologija : uchebnik / I.A. Zimnjaja. – M. : Logos, 2004. – 384 s.
5. Il'jasov I.I. Struktura i formirovanie processa uchenija [Elektronnyj resurs] : avtoref. dis. na soiskanie nauchn. stepeni d-ra psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Vozrastnaja i pedagogicheskaja psihologija» / I.I. Il'jasov. – M., 1988. – Rezhim dostupa : <http://childpsy.ru/dissertations/id/18600.php>.
6. Il'jasov I.I. Struktura processa uchenija / I.I. Il'jasov. – M. : Izd-vo MGU, –1986.
7. Itel'son L.B. Lekcii po sovremennym problemam psihologii obuchenija / L.B. Itel'son. – Vladimir : [b.v.], 1972. – 264 s.
8. Krivoshepova R.F. Trebovanija k znanijam, umenijam, navikam uchashhihsja / R.F. Krivoshepova, E.A. Krasnovskij, V.Z. Reznikova // Sovetskaja pedagogika. – 1978. – №2. – S. 15–26.
9. Olejnikova Je.V. Vlijanie stilja uchenija na ponimanie shkol'nikami uchebnyh tekstov : avtoreferat diss... kandpsiol. nauk / Je.V. Olejnikova. – M., 2012.
10. Olejnikova Je.V. Podhod k ucheniju kak integral'naja harakteristika individual'nogo stilja uchebnoj dejatel'nosti / Je.V. Olejnikova // Pedagogicheskie nauki. – 2007. – №2. – S. 57–61.
11. Singajivs'ka A.M. Rozmezhuвання понять "навчання" та "учіння" / A.M. Singajivs'ka // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2011. – № 3. – С. 145–149.
12. Skripchenko O.V. Vikova i pedagogichna psihologija : navch. posib. / Skripchenko O.V., Dolins'ka L.V., Ogorodnijchuk Z.V. [ta in.]. – K. : Karavela, 2008. –400 s.
13. Suhotin O.O. Podhod k ucheniju kak faktor jeffektivnosti obuchenija studentov vuzov / O.O. Suhotin // Nauchno-metodicheskij zhurnal Psihologija v vuze. – 2013. – № 5. – S. 99–106.
14. Ulanovskaja I.M. Chto takoe obrazovatel'naja sreda shkoly? Kakie byvajut obrazovatel'nye sredy? / I.M. Ulanovskaja // Nachal'naja shkola: pljus-minus. – 2002. – №1. – S. 3–13.
15. Holodnaja M.A. Kognitivnye stili kak projavlenie svoeobrazija individual'nogo intellekta : uchebnoe posobie / M.A. Holodnaja. – K. : UMK VO, 1996.
16. Cukerman G.A. Sovmestnaja uchebnaja dejatel'nost' kak osnova formirovanija umenija uchit'sja [Elektronnyj resurs] : avtoref. dis. na soiskanie nauchn. stepeni d-ra psihol. Nauk : spec. 19.00.07 «Vozrastnaja i pedagogicheskaja psihologija» / G.A. Cukerman. – M., 1992. – Rezhim dostupa : <http://childpsy.ru/dissertations/id/20036.php>
17. Biggs, I.B. Approaches to learning in two cultures / I.B. Biggs. – Hong Kong, 1999.
18. Entwistle, N. Styles of Learning and Teaching / N. Entwistle. – N.Y., 1981.

Schipanovska, O.R. Analysis of main approaches to learning as an important factor in professional and personal development of future specialists. The professional training of future specialists is determined not only by the characteristics of their professions, but also by their personalities. Today in society there is a growing need for specialists who are able to update and adjust their knowledge according to the needs and demands of society, to educate themselves, demonstrate high psychological culture in crisis situations, and are capable of self-regulation. Training of highly skilled professionals is closely related not only to the quality of higher education, but to the students' ability to self-educate as well as to regulate their own behaviors and emotional states. During training, the students receive not only professional knowledge but also acquire the invaluable experience of learning.

The article deals with psychological features of learning as a special form of students' activity, describes current approaches to learning, discusses different approaches to learning and their impact on learning efficiency based on students' individual differences. The author also analyzes the possibilities for students' targeted development in institutions of higher education, as well as the application of self-regulation and learning skills acquired by students in universities in their future professional work.

Keywords: learning, learning styles, motivation, learning activities, self-regulation, approach to learning, deep approach, surface approach, strategic approach, effectiveness of training.

Відомості про автора

Щіпановська Олена Робертівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Національної академії статистики, обліку та аудиту, м. Київ, Україна.

Schipanovska, Olena Robertivna, PhD, associate professor, dept. of philosophy, social sciences and humanities, National Academy of Statistics, Accounting and Auditing, Kyiv, Ukraine

E-mail: sia2010e@gmail.com

**ПРОГРАМА РОЗВИТКУ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДО РОБОТИ ІЗ СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ**

Янкевич С.М. Програма розвитку компонентів готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками. В статті розкрито зміст програми розвитку компонентів готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками, відображено етапи та напрямки її впровадження, а також визначено її складові (організаційну, змістову та рефлексійну).

Також у цій роботі виділено компоненти готовності, на які здійснюватиметься вплив за допомогою спеціально підібраних тренінгових вправ, запропоновано теми для дискусій у ході проведення тренінгових занять, розроблено графічну схему зазначеної програми, а також описано умови, за яких буде забезпечена ефективність програми.

Ключові слова: готовність, особистість, соціально дезадаптовані підлітки, формування, програма розвитку, емпатія, комунікативна толерантність, стресостійкість, самоконтроль, індивідуально-психологічна адаптованість.

Янкевич С.М. Программа развития компонентов готовности будущих специалистов сферы образования к работе с социально дезадаптированными подростками. В статье раскрыто содержание программы развития компонентов готовности будущих специалистов образования к работе с социально дезадаптированными подростками, отражены этапы и направления ее внедрения, а также определены ее составляющие (организационная, содержательная и рефлексивная).

Также в данной работе выделены компоненты готовности, на которые будет осуществляться воздействие с помощью специально подобранных тренинговых упражнений, предложены темы для дискуссий в процессе проведения тренинговых занятий, разработана графическая схема указанной программы, а также описаны условия, при которых будет обеспечена эффективность программы.

Ключевые слова: готовность, личность, социально дезадаптированные подростки, формирование, программа развития, эмпатия, коммуникативная толерантность, стрессоустойчивость, самоконтроль, индивидуально-психологическая адаптированность.

Постановка проблеми. Потреба наповнення вітчизняних шкіл кваліфікованими фахівцями – практичними психологами та соціальними педагогами, здатними вирішувати завдання із подолання дитячої дезадаптації, є одним із нагальних питань, які стоять перед сучасною освітньою системою. Гострота проблеми обумовлена тим, що реалії сучасного життя створюють сприятливі умови для виникнення та поширення дезадаптації серед молоді. Тому особливе значення в даному контексті відводиться фахівцям, які професійно та кваліфіковано здатні працювати із соціально дезадаптованими дітьми.

З огляду на зазначене, важливим у цьому контексті є створення та реалізація спеціальної програми розвитку компонентів готовності практичних психологів та соціальних педагогів до роботи із соціально дезадаптованими підлітками, в основі якої є застосування тренінгового інструментарію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній вітчизняній та закордонній психології все частіше звертається увага дослідників до проблеми підготовки фахівців різного профілю діяльності до роботи із подолання дитячої дезадаптації. Так, Арифудіна Р.У. досліджувала особливості професійної підготовки соціальних педагогів до роботи із дітьми з девіантною поведінкою, Ромашина Е.В. вивчала формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ до роботи із дітьми інвалідами, Яценко І.Г. виділила педагогічні умови формування готовності психологів до роботи із сім'ями та дітьми «групи ризику», Лобанова А.В. описала специфіку підготовки спеціалістів із профілактики адиктивної поведінки в умовах інноваційного навчання у вузі. Також дослідження із вказаної проблематики проводили К.А. Абулханова-Славська, М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, А.В. Брушлинський, Ф.Е. Василюк, М.І. Воловікова, В.В. Знаков, В.А. Єлісєєва, С.Д. Максименко, В.Д. Шадрикова та інші.

Мета дослідження – розкриття змісту програми розвитку компонентів готовності до роботи із соціально дезадаптованими підлітками.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У процесі констатувального етапу дослідження визначено психологічні чинники готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками, які здійснюють свій вплив через компоненти готовності: духовно-психологічний, соціально-психологічний, особистісно-психологічний.

До психологічних чинників, що впливають на готовність до роботи із соціально дезадаптованими підлітками через духовно-психологічний компонент, належать альтруїзм, емпатія та відчуття громадянського обов'язку. Чинниками, що здійснюють вплив на соціально-психологічний компонент, є вербальна креативність, прийняття інших та комунікативна толерантність. Особистісно-психологічний компонент здійснює вплив на готовність через самоконтроль, соціально-психологічну адаптованість та стресостійкість.

З огляду на результати та висновки, отримані в ході теоретичного аналізу наукової літератури та емпіричного дослідження психологічних чинників готовності до роботи із соціально дезадаптованими підлітками, існує необхідність цілеспрямованого розвитку в майбутніх фахівців освітньої галузі компонентів готовності до роботи із соціально дезадаптованими підлітками. Зазначене визначило мету формувальної частини дослідження. Для її досягнення необхідно виконати наступні завдання:

- 1) розробити програму розвитку готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками з огляду на результати констатувального етапу дослідження;
- 2) апробувати запропоновану програму та проаналізувати результати, отримані до та після її реалізації;

3) з метою перевірки дієвості розробленої програми сформувати та дослідити особливості сформованості компонентів готовності у студентів експериментальної та контрольної груп.

У процесі формування духовно-психологічного, соціально-психологічного та особистісно-психологічного компонентів готовності застосовувалися різні види тренінгу для забезпечення позитивних особистісних змін майбутніх фахівців освітньої галузі. Як вважає М.Л. Смульсон, провідними у сучасній концепції тренінгу є поняття «психологічний вплив» та «особистісні зміни». В даному контексті тренінг виступає різновидом навчального впливу, а також формою психологічного впливу, реалізованого через комплекс активних групових методів і процесів, який опосередковує вплив на особистість.

У процесі проведення групових тренінгів, спрямованих на формування духовно-психологічного, соціально-психологічного та особистісно-психологічного компонентів готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками, враховувалися ключові засади, які забезпечували життєдіяльність тренінгової групи:

1) згуртованість – визначає взаємне тяжіння членів групи один до одного. Вона можлива за умов:

- а) цілі особистості збігаються з цілями групи;
- б) особистість задовольняє свої потреби в групі;
- в) особистість відчуває вигоду і користь від своєї присутності в групі;

2) напруга – визначається тим, що при задоволенні особистих проблем, потреб, мотивів кожен учасник групи повинен враховувати думки інших. У випадку виникнення незбігів, альтернативна думка не повинна подавлятися, а, навпаки, колективно обговорюватися.

3) проекція – полягає в тому, що кожен учасник групи здатен приписувати власні неусвідомлені переживання іншим учасникам тренінгу. Тому у процесі розвивального впливу слід враховувати неправильні узагальнення, перенесення своїх проблем на оточення, порівняння теперішнього досвіду з минулим та ін.

Під час процесу конструювання тренінгових занять та їх проведення необхідно було дотримуватися ряду вимог:

1) забезпечити проведення занять фахівцем, який має відповідну освіту, знання та досвід;

2) визначити, які саме психологічні функції будуть залучені під час тренінгу і які особистісні новоутворення очікуються;

3) програма розвивального тренінгу повинна відповідати меті навчання та індивідуальним особливостям членів групи;

4) визначити досягнуті результати, тобто здійснити порівняльний аналіз отриманих результатів до та після проведення тренінгу на основі заданих параметрів.

Відповідно до результатів першого діагностичного зрізу встановлено, що важливими психологічними чинниками, які сукупно й комплексно впливають на розвиток духовно-психологічного, соціально-психологічного та особистісно-психологічного компонентів готовності до роботи із соціально дезадаптованими підлітками та визначають достатність або недостатність її сформованості, є:

1) у духовно-психологічному компоненті готовності – альтруїзм, емпатія, відчуття громадянського обов'язку;

2) у соціально-психологічному компоненті готовності – вербальна креативність, прийняття інших, комунікативна толерантність;

3) в особистісно-психологічному компоненті – самоконтроль, особистісна адаптованість та стресостійкість.

Завданням тренінгу як основного формувального елемента розвивальної програми було сприяння розвитку духовно-психологічного, соціально-психологічного та особистісно-психологічного компонентів готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками.

З огляду на зазначене, першочерговими завданнями тренінгу було:

1. Забезпечення умов, за яких майбутні фахівці освітньої галузі прагнутимуть мати достатній рівень готовності до роботи із СДП.

2. Формування системи знань з проблеми готовності до роботи із соціально дезадаптованими підлітками та визначення психологічних чинників готовності, їх змісту та важливості для ефективної професійної діяльності в освітній сфері.

3. Усвідомлення важливості психологічних чинників (альтруїзму, емпатії, вербальної креативності, комунікативної толерантності, прийняття інших, почуття громадянського обов'язку, особистісної адаптованості, стресостійкості та самоконтролю) у формуванні готовності майбутніх фахівців до роботи із соціально дезадаптованими підлітками.

4. Осмислення та рефлексія прояву психологічних чинників (альтруїзму, емпатії, вербальної креативності, комунікативної толерантності, прийняття інших, почуття громадянського обов'язку, особистісної адаптованості, стресостійкості та самоконтролю) на становлення готовності майбутніх фахівців до роботи із соціально дезадаптованими підлітками.

5. Сприяння розвитку духовно-психологічного (альтруїзм, емпатія, відчуття громадянського обов'язку), соціально-психологічного (вербальна креативність, прийняття інших, комунікативна толерантність) та особистісно-психологічного (самоконтроль, особистісна адаптованість та стресостійкість) компонентів готовності.

6. Формування позитивного налаштування членів тренінгової групи на подальше використання отриманого досвіду в практичній професійній діяльності та особистому житті.

Процес проведення тренінгових занять, спрямований на формування духовно-психологічного, соціально-психологічного та особистісно-психологічного компонентів готовності до роботи із соціально дезадаптованими підлітками, складався з кількох етапів:

1) підготовчий – керівник групи спільно із її учасниками готував інвентар та приміщення для проведення тренінгу;

2) початковий – повідомлення членам групи теми, мети і специфіки заняття;

3) основний – власне проведення тренінгових занять;

4) завершальний – аналіз заняття, рефлексія, узагальнення результатів роботи групи тощо.

З метою розвитку духовно-психологічного, соціально-психологічного та особистісно-психологічного компонентів готовності обґрунтовано та проведено комплекс тренінгових занять на основі спеціально підібраних розвивальних вправ і завдань, що ґрунтувався на визначених психологічних чинниках та містив 16 групових занять, поділених на блоки за спрямованістю на розвиток кожного з компонентів готовності.

Розвивальна програма містила 16 занять, розрахованих на один семестр, кожне із яких було розроблене на основі одного чи кількох базових психологічних чинників та здійснювало комплексний вплив на духовно-психологічний, соціально-психологічний та особистісно-психологічний компонент готовності чи їх сукупність. Поряд із цим, така диференціація була відносною, оскільки неможливо розвивати одні психологічні утворення ізольовано від інших. Кожне тренінгове заняття було розраховане на 1,5–2 години.

Змістова складова розвивальної програми, спрямованої на формування духовно-психологічного, соціально-психологічного та особистісно-психологічного компонентів готовності, включала наступні тренінгові вправи спрямовані на:

1) розвиток вербальної креативності;

2) розвиток емпатійності;

3) розвиток альтруїзму;

4) розвиток комунікативної толерантності;

5) розвиток здатності приймати інших;

6) розвиток почуття громадянського обов'язку;

7) розвиток самоконтролю;

8) розвиток особистісної адаптованості;

9) розвиток стресостійкості.

Ці тренінгові заняття були поділені на групи залежно від домінуючого впливу на один з компонентів готовності – так званий «духовний», «соціальний» та «особистісний» блоки занять. Так, формування духовно-психологічного компонента готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками здійснювалося у процесі проведення занять «духовного» блоку, соціально-психологічного – «соціального» та особистісно-психологічного – «особистісного» блоків.

«Духовний» блок занять містив тренінги на розвиток комунікативних схильностей, емпатійності та альтруїзму. «Соціальний» блок занять містив тренінги на розвиток комунікативної толерантності, здатності приймати інших та почуття громадянського обов'язку. «Особистісний» блок містив тренінги на розвиток самоконтролю, особистісної адаптованості та стресостійкості.

В основу побудови розвивальної програми, зокрема тренінгових занять, покладено ігри, вправи, притчі, казки, повчальні історії, запозичені з праць вітчизняних та зарубіжних психологів, педагогів, священників та ін. (Г. Х. Андерсен, В. Большакова, П. Вайнцвайга, Т. Василюшиної, І. Вачкова, П. Вейнтрауб, С. Воробйової, В. Клименко, М. Кривко, І. Мартинюк, Ю. Пахомова, Є. Рогова, О. Рязанової, Н. Сакович, Н. Самоукіна, В. Семиченко, В. Сухомлинський, Л. Терлецька, Н. Хрящева та ін.).

Поряд з вправами та завданнями, спрямованими на розвиток духовно-психологічного, соціально-психологічного та особистісно-психологічного компонентів готовності, у зміст вищевказаних тренінгів введено наступну тематику групових дискусій:

– психологічні та особистісні якості соціально дезадаптованих підлітків;

– наслідки ненадання кваліфікованої допомоги соціально дезадаптованим підліткам;

– специфіка та зміст роботи фахівців освітньої галузі із соціально дезадаптованими підлітками;

– методи та форми роботи фахівців освітньої галузі із соціально дезадаптованими підлітками;

– зміст та структура готовності фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками;

– психологічні чинники готовності фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками;

– форми і методи формування готовності фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками.

Організаційна складова програми розвитку духовно-психологічного, соціально-психологічного та особистісно-психологічного компонентів готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками включала наступні етапи:

1. Початковий – визначення експериментальної та контрольної груп за результатами першого діагностичного зрізу. При цьому групи формувалися з числа майбутніх фахівців, котрі продемонстрували недостатній рівень готовності до роботи із соціально дезадаптованими підлітками, при цьому студенти, котрі ввійшли в експериментальну групу, виявили бажання брати участь у розвивальній програмі.

2. Основний етап – реалізація положень розвивальної програми, у тому числі проведення блоків тренінгових занять та групових дискусій.

3. Завершальний етап – проведення другого діагностичного зрізу та виявлення дієвості розвивальної програми у формуванні духовно-психологічного, соціально-психологічного та особистісно-психологічного компонентів готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками, аналіз та узагальнення отриманих даних та формулювання психологічних рекомендацій.

Вище зазначене можна представити у вигляді схеми розвитку психологічних компонентів готовності до роботи із СДП (рис. 1).



Рис. 1. Програма розвитку компонентів готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками

Тренінгова програма апробувалася протягом II навчального семестру 2012–2013 н.р. У її реалізації брали участь – студенти IV–V курсу психолого-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (майбутні соціальні педагоги і практичні психологи), які в ході констатувального етапу експерименту показали недостатній рівень готовності до роботи із соціально дезадаптованими підлітками.

Висновки. Таким чином, запропонована тренінгова програма побудована у відповідності до існуючих вимог, із врахуванням усіх аспектів освітньо-виховного процесу, специфіки підготовки фахівців освітньої галузі (соціальних педагогів і практичних психологів), а також особливостей професійної взаємодії із соціально дезадаптованими підлітками. Тренінгові заняття були поділені на групи залежно від домінуючого впливу на один з компонентів готовності. Формування духовно-психологічного компонента готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками здійснювалося у процесі

проведення занять «духовного» блоку, соціально-психологічного – «соціального» та особистісно-психологічного – «особистісного» блоків.

Перспективи подальших досліджень полягають у детальному аналізі психологічних чинників, що сприяють розвитку готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками.

Список використаних джерел

1. Моргун В.Ф. Проблема профілювання та спеціалізації у концепції підготовки практикуючих психологів / В.Ф. Моргун // Психологічна освіта в системі вищої школи. – К., 1997. – С. 110–111.
2. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Пед. та вік. психол.» / Л.В. Мова. – К., 2003. – 20 с.
3. Мінько Т.В. Емпатія як умова розвивального впливу в міжособистісних стосунках : метод. рекомендації [для практичних психологів та вчителів] / Т.В. Мінько. // Практична психологія та соціальна робота. – 2000, – № 2. – С. 19–21 ; № 3. – С. 20–22.
4. Лисенко В.П. Організація психологічної служби у школах України 20–30 років / В.П. Лисенко, Ю.Т. Рождественський. // Практична психологія і школа. – К., 1993. – С. 22–35.
5. Кривко М.П. Роль активних методів навчання при підготовці практичних психологів / М.П. Кривко, Л.В. Скрипко // Вісник (Пам'яті Едуарда Олександровича Грішина присвячується) Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти. – Тернопіль, 1996. – С. 63–64.
6. Коломінський Н. Особистісно-діяльнісний підхід як методологічний принцип професійної підготовки практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи / Н. Коломінський // Психолого-педагогічні засади професійного становлення психолога і соціального педагога в умовах вищої школи. – Тернопіль, 2003. – С. 10–17.
7. Козубовська І.В. Деякі питання підготовки і діяльності шкільних психологів / І.В. Козубовська, В.В. Сагарда, Ю.А. Прокопович // Психологічна служба в системі освіти: проблеми і перспективи. – Запоріжжя, 1994. – Част. 1. – С. 6–11.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Morgun V.F. Problema profiljuvannja ta specializaciji u koncepciji pidgotovki praktikujuchih psihologiv / V.F. Morgun // Psihologichna osvita v sistemii vishhoji shkoli. – K., 1997. – S. 110–111.
2. Mova L.V. Psihologichni osoblivosti zabezpechennja osobistisnoi samorealizaciji majbutnih psihologiv u procesi fahovoi pidgotovki : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 „Ped. ta vik. psihol.” / L.V. Mova. – K., 2003. – 20 s.
3. Min'ko T.V. Empatija jak umova rozvival'nogo vplivu v mizhosobistisnih stosunkah: metod. rekom. [dlja praktichnih psihologiv ta vchiteliv] / T.V. Min'ko. // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2000. – № 2. – S. 19–21; № 3. – S. 20–22.
4. Lisenko V.P. Organizacija psihologichnoi sluzhbi u shkolah Ukraini 20–30 rokiv / V.P. Lisenko, Ju. T. Rozhdestvens'kij // Praktichna psihologija i shkola. – K., 1993. – S. 22–35.
5. Krivko M.P. Rol' aktivnih metodiv navchannja pri pidgotovci praktichnih psihologiv / M.P. Krivko L.V. Skripko // Visnik (Pam'jati Eduarda Oleksandrovicha Grishina prisivjachuetsja) Ternopil'skogo eksperimental'nogo institutu pedagogichnoi osviti. – Ternopil', 1996. – S. 63–64.
6. Kolomins'kij N. Osobistisno-dijal'nisnij pidhid jak metodologichnij princip profesijnoidi pidgotovki praktichnogo psihologa i social'nogo pedagoga v umovah vishhoji shkoli / N. Kolomins'kij // Psihologo-pedagogichni zasadi profesijnogo stanovlennja psihologa i social'nogo pedagoga v umovah vishhoi shkoli. – Ternopil', 2003. – S. 10–17.
7. Kozubovs'ka I.V. Dejaki pitannja pidgotovki i dijal'nosti shkil'nih psihologiv / I.V. Kozubovs'ka, V.V. Sagarda, Ju.A. Prokopovich. // Psihologichna sluzhba v sistemii osviti: problemi i perspektivi. – Zaporizhzhja, 1994. – Chast. 1. – S. 6–11.

Yankevich, S.M. A training program to develop components of future educationists' preparedness for work with socially maladjusted adolescents. The study complements the content of the known approaches to train professionals to work with socially maladjusted adolescents in the system of higher education. In particular, the article focuses on the content of a special training program to facilitate the development of psychological factors of educationists' preparedness for work with socially maladjusted adolescents, expands the theoretical understanding of the conditions to facilitate the development of future educationists' psychological characteristics that determine their ability to perform professional tasks, as well as discusses the prospects for further scientific research of different psychological aspects of training students of psychology and social work.

The training program has been designed in line with the existing requirements and is based on the key principles of education, educationists' (social workers and psychologists) training, as well as the principles of professional interaction with maladjusted adolescents. The training program can be divided into groups according to a preparedness component to be developed.

In addition, the article discusses the possibility of using the theoretical and methodological materials and findings to improve the quality of social workers' and psychologists' professional training and personal development in the system of higher education, in particular, to facilitate the development of psychological characteristics of young professionals' readiness for work with teenagers' maladjustment.

Keywords: preparedness, personality, socially-maladjusted adolescents, developmental program, empathy, communicative tolerance, stress-resistance, self-control, individual psychological adaptability.

Відомості про автора

Янкевич Сергій Михайлович, аспірант, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.
Yankevych, Sergiy Mykhailovich, postgraduate student, G.S. Kostyuk Institute of psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.
E-mail: sergiy.yankevych@ukr.net

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

<i>Карамушка Л.М.</i> Організаційна культура освітніх організацій: зв'язок між рівнем розвитку та «зовнішніми» характеристиками організації	3
<i>Бондарчук О.І.</i> Особливості організаційної культури освітніх організацій залежно від самоефективності керівників	13
<i>Завацька Н.Є.</i> Інтегративний підхід до психологічних чинників формування організаційної культури учнівської молоді в освітньо-виховному середовищі навчального закладу	19
<i>Івкін В.М.</i> Ставлення персоналу освітніх організацій до змін та проблема розвитку типів організаційної культури	24
<i>Ковальчук О.С.</i> Теоретичний аналіз феномену «культура освіти»	30
<i>Креденцер О.В.</i> Вплив організаційних чинників на рівень розвитку типів організаційної культури закладів освіти	35
<i>Лагодзінська В.І.</i> Креативний потенціал освітніх організацій: взаємозв'язок із типами організаційної культури	40
<i>Пенцак К.А.</i> Аналіз конкурентоздатності освітніх організацій у контексті розвитку їх організаційної культури	46
<i>Станіславська М.В.</i> Поетапна модель процесу індивідуального психологічного консультування особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи	51
<i>Терещенко К.В.</i> Особливості взаємозв'язку основних компонентів толерантності педагогічних працівників із рівнем організаційної культури закладів освіти	56

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Арзуманян К.К.</i> Генезис поглядів на психологічну готовність менеджерів до розв'язання конфліктів	61
<i>Березовська Л.І.</i> Професійне вигорання як форма професійної деформації працівників організацій	66
<i>Бондарчук О.І., Казакова С.В.</i> Проблеми психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до маркетингу освітніх послуг	70
<i>Брюховецька О.В.</i> Психологічні особливості управління загальноосвітніми навчальними закладами	75
<i>Вознюк А.В.</i> Результати формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками в системі післядипломної педагогічної освіти	80
<i>Заболотна В.О.</i> Етико-психологічні інструменти розвитку особистості в професійній діяльності	84
<i>Задворный В.С.</i> Аналіз основних факторів ефективності командообразуючих тренінгов	89
<i>Карамушка Л.М., Фелькель Т.Г., Михайленко В.О.</i> Зміст, рівень та чинники розвитку «базових» лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників	94
<i>Ковровський Ю.Г.</i> Рівень професійного вигорання в персоналу оперативно-рятувальної служби МНС України	100
<i>Охотницька К.Ю.</i> Дизайн тренінгу «Психологічні умови формування відданості організації у персоналу Державної служби зайнятості»	105
<i>Сняданко І.І.</i> Модель психологічного консультування студентів технічних університетів у контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності	111
<i>Ткалич М.Г.</i> Гендерна дискримінація в сучасних українських організаціях: результати емпіричного дослідження	117

ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Гнускіна Г.В.</i> Професійне вигорання у підприємців: зв'язок між рівнем вираженості та чинниками мезорівня	122
<i>Захаріяш Л.П.</i> Вплив образу-типажу підприємця на реалізацію ділової активності молоді	125

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Бутко В.В.</i> Значення формування кривдником відчуття провини у жертви домашнього насильства	131
<i>Zaporozhets T.O.</i> Emotional intelligence, situation awareness and situational psychological readiness in air traffic controllers	136
<i>Кушніренко К.О.</i> Порівняльний аналіз та особливості професіографії в системі «людина-техніка» та «людина-людина»	141
<i>Лазос Г.П.</i> Особливості надання психологічної допомоги внутрішнім переселенцям з Криму	145
<i>Левус Н.І.</i> Прояви етноідентичності у ставленні до представників власної та інших етнічних груп	152

Мельник А.І. Структура психологічної готовності вчителя до роботи з гіперактивними молодшими школярами	158
Палько Т.В. Психологічна програма розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти	163
Сингаївська І.В. Аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми професійної успішності особистості	168
Смотрицкий А.В. Досугово-танцевальные практики как средство социально-психологической адаптации мигрантов	177
Тоба М.В. Соціально-психологічні особливості резидуальних норм освітнього простору сучасних ВНЗ	182
Фролов А.П. Типологія користувачів соціальної мережі «Facebook» за характером активності та колом спілкування	188
Цимбал І.В. Індивідуалізація в навчанні студентів технічних спеціальностей роботи з іншомовними науковими текстами	197
Щіпановська О.Р. Аналіз основних підходів до учіння як важливого чинника професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців	202
Янкевич С.М. Програма розвитку компонентів готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками	207

CONTENTS

PSYCHOLOGY OF ORGANIZATIONAL CULTURE DEVELOPMENT

Karamushka, L.M. Organizational culture of educational organizations: relationship between the levels of development and 'external' characteristics of organization	3
Bondarchuk, O.I. The features of the organizational culture of educational organizations depending on the managers' self-efficacy	13
Zavatska, N.Ye. Integrative approach to studying psychological factors in formation of school students' organizational culture in the educational space of educational institutions	19
Ivkin, V.M. Educational organization staff's attitudes to change and the problem of development of organizational culture types	24
Kovalchuk, O.S. Theoretical analysis of the concept of 'culture of education	30
Kredentser, O.V. Effects of organizational factors on the types of organizational culture of educational institutions	35
Lahodzinska, V.I. The creative potential of educational organizations: the relationship with the types of organizational culture	40
Pentsak, K.A. Analysis of educational organizations' competitiveness in the context of their organizational culture development	46
Stanislavska, M.V. A phased model of psychological counseling to individuals as choosers of organizational culture of the future workplace	51
Tereshchenko, K.V. Distinctive features of relationship between the main components of educationists' tolerance and levels of organizational culture of educational institutions	56

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Arzumanyan, K.K. Genesis of views on managers' psychological readiness for conflict resolution.	61
Berezovska, L.I. Burnout as a form of professional deformation	66
Bondarchuk, O.I., Kazakova, S.V. Problems of psychological readiness of managers of vocational and technical educational organizations to educational services' marketing	70
Bryukhovetska, O.V. Psychological features of management of secondary educational institutions	75
Voznyuk, A.V. The results of the formation of educational organizations heads' psychological readiness for teaching staff management in the the system of postgraduate teachers' education	80
Zabolotna, V.O. Ethic and psychological instruments for personal development in professional activities	84
Zadvorny, V.S. Analysis of the main factors of team-building training effectiveness	89
Karamushka, L.M., Felkel, T.G., Mihaylenko, V.A. Content, level, and factors of development of basic leadership qualities in future scientific and teaching staff	94
Kovrovskiy, Yu.G. Levels of burnout among personnel of the Operational-Rescue Service of the State Service for Emergencies of Ukraine	100
Ohotnytska, K.Yu. Design of the training 'Psychological Conditions For Development of Staff's Commitment in State Employment Service of Ukraine'	105
Sniadanko, I.I. A model of psychological counseling of technical university students in the context of their training for future professional and managerial activities	111
Tkalych, M.G. Gender discrimination in Ukrainian organizations: Empirical Results	117

ECONOMIC PSYCHOLOGY

Hnuskina, G.V. Burnout among entrepreneurs: the links between the severity of symptoms and meso-level factors	122
Zakhariash, L.P. Impact of entrepreneurs' image-type on implementation of youth's business activities	125

SOCIAL PSYCHOLOGY

Butko, V.V. Importance of offenders' formation of feeling of guilt in domestic violence victims	131
Zaporozhets, T.O. Emotional intelligence, situation awareness and situational psychological readiness in air traffic controllers	136
Kushnirenko, K.O. Comparative analysis and distinctive features of professiography in the man-machine and man-to-man systems	141
Lazos, G.P. The distinctive features of psychological support to internal migrants from the Crimea.	145
Levus, N.I. Manifestations of ethnic identity in treating representatives of one's own and other ethnic groups	152

Melnik, A.I. Structure of teachers' psychological readiness to work with hyperactive primary school students	158
Palko, T.V. Teachers' psychological reflection development program for the system of post-graduate teacher education	163
Syngaivska, I.V. Analysis of theoretical and methodological approaches to the study of professional efficiency of an individual	168
Smotritsky, A.V. Leisure-dancing practices as means of social-psychological adaptation of migrants	177
Toba, M.V. Social-psychological features of residual norms of educational space of educational institutions	182
Frolov, A.P. The typology of facebook users by the nature of their activities and circle of friends	188
Tsymbal, I.V. Individual approach in teaching technical department students to work with science texts in foreign language	197
Schipanovska, O.R. Analysis of main approaches to learning as an important factor in professional and personal development of future specialists	202
Yankevich, S.M. A training program to develop components of future educationists' preparedness for work with socially maladjusted adolescents	207

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ

ТОМ I
ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ
ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ
СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 41

Головний редактор:

дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Максименко Сергій Дмитрович

Відповідальний за випуск:

член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Карамушка Людмила Миколаївна

Літературний редактор:

Лезвинська Юлія Миколаївна

Дизайн обкладинки:

Креденцер Оксана Валеріївна

Адреса редакції:

01033, м. Київ, вул. Паньківська, 2. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

E-mail: uaorppp@online.ua

Видавництво не несе відповідальність за зміст матеріалу, наданого авторами до друку

Підп. до друку 27.11.2014. Формат 60×84¹/₈. Папір офс.
Друк RISO. Ум.друк.арк. 25,75. Наклад 100 пр. Зам. 845.

Видавець та виготовлювач: