

МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



МАУП

# **НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП**

*Засновано у 2001 р.*

**Випуск 2(18)**

Київ  
ДП «Видавничий дім «Персонал»  
2008

УДК 330-339; 321.7; 159.9

ББК 65.9(4УКР)я43

М43

### Редакційна колегія

Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф. — головний редактор

Саєвич І. Г., канд. філол. наук — відповідальний редактор

Чирков В. М. — відповідальний редактор за випуск

#### Економічні науки

Баєва О. В., д-р біол. наук, проф., Дахно І. І., д-р екон. наук, проф., Дмитренко Г. А., д-р екон. наук, проф., Захожай В. Б., д-р екон. наук, проф., Кривобороденко Г. П., д-р екон. наук, проф., Куроченко О. В., д-р екон. наук, проф., Поляков О. М., д-р екон. наук, проф., Радзівєвський О. І., д-р екон. наук, Федоренко В. Г., д-р екон. наук, проф., Швець В. Я., д-р екон. наук, проф., Шостак Л. Б., д-р екон. наук, проф.

#### Політичні науки

Антонюк О. В., д-р політ. наук, проф., Бабкіна О. В., д-р політ. наук, проф., Бідзюра І. П., д-р політ. наук, проф., Варзар І. М., д-р політ. наук, проф., Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф., Джинчарадзе Н. Г., д-р філос. наук, проф., Хижняк І. А., д-р іст. наук, проф., Храмов В. О., д-р політ. наук, проф., Шуба О. В., д-р політ. наук, проф.

#### Психологічні науки

Балл Г. А., д-р психол. наук, проф., Лігоцький А. О., д-р пед. наук, проф., Ложкін Г. В., д-р психол. наук, проф., Охременко О. Р., д-р психол. наук, проф., Приходько Ю. О., д-р психол. наук, проф., Синьов В. М., д-р пед. наук, проф., Чуприков А. П., д-р мед. наук, проф.

#### Юридичні науки

Александров Ю. В., канд. юрид. наук, проф., Ануфрієв М. І., канд. юрид. наук, проф., Бородін І. Л., д-р юрид. наук, проф., Бандурка О. О., д-р юрид. наук, проф., Корнієнко М. І., канд. юрид. наук, проф., Марчук В. М., д-р юрид. наук, проф., Подоляка А. М., канд. юрид. наук

### М43 Міжрегіональна Академія управління персоналом.

Наукові праці МАУП / Редкол.: М. Ф. Головатий (голов. ред.) та ін. — К. : МАУП, 2001. — Вип. 1. —

ISBN 966-608-120-2

К. : ДП «Вид. дім «Персонал», 2008. — Вип. 2(18). — 372 с.: іл. — Бібліогр. в кінці ст. — ISBN 978-966-608-923-9

У збірнику наукових праць публікуються статті науковців, які займаються проблемами розвитку економіки, політології, психології і права.

Для науковців, викладачів, студентів, а також усіх, кого цікавить розвиток науки в Україні.

*Збірник "Наукові праці МАУП" зареєстровано Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України (свідоцтво від 11.04.02 за № 6048, серія КВ) як наукове видання, в якому висвітлюються результати наукових досліджень в галузях економіки, політології, соціології, психології, права, матеріалів наукових конференцій.*

*Вищою атестаційною комісією України "Наукові праці МАУП" визнано як фахове видання з економічних і психологічних наук (за постановою Президії ВАК України № 1-05/6 від 14 червня 2007 р.).*

**ББК 65.9(4УКР)я43+88я43**

ISBN 966-608-120-2

ISBN 978-966-608-923-9

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2008  
© ДП «Видавничий дім «Персонал», 2008

# ЗМІСТ

|  |    |   |     |
|--|----|---|-----|
| <b>ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ</b> .....  | 6  | <b>Шкор О. Н.</b><br><i>Использование интернет-ресурсов<br/>в транспортной логистике Республики Беларусь</i> .....  | 59  |
| <b>Шостак Л. Б.</b><br><i>Інструменти забезпечення конкурентної<br/>позиції України у глобальному<br/>економічному просторі</i> .....  | 6  | <b>Кушнір Л. В.</b><br><i>Висвітлення питання інноваційної діяльності<br/>та управління нею у психолого-<br/>педагогічній літературі</i> .....                          | 64  |
| <b>Дікарев О. І.</b><br><i>Стратегії та завдання економічної<br/>дипломатії України на світовому<br/>ринку енергоресурсів</i> .....  | 13 | <b>Пономаренко Т. М.</b><br><i>Загальна характеристика формування<br/>сфери освітніх послуг</i> .....   | 72  |
| <b>Гаврилюк Л. Л., Мельник П. П.</b><br><i>Система управління, капіталізації<br/>та комерціалізації об'єктів права<br/>інтелектуальної власності<br/>у науковій діяльності</i> ..... | 20 | <b>Масалковська А.</b><br><i>Типізація форм міжнародної<br/>економічної діяльності</i> .....  | 79  |
| <b>Смерічевська С. В.</b><br><i>Макроекономічні аспекти формування<br/>управлінських стратегій<br/>в інноваційному розвитку системи<br/>вищої освіти України</i> .....               | 25 | <b>Недашковська Н. В.</b><br><i>Соціально-економічні наслідки епідемії<br/>ВІЛ-інфекції/СНІДу в Україні</i> .....   | 87  |
| <b>Жаболенко М. В., Жданова Н. О.</b><br><i>Інновації в галузі використання<br/>інформаційно-комунікаційних технологій<br/>у навчальному процесі</i> .....                           | 28 | <b>Ютовець С. О.</b><br><i>Формування понятійного апарату<br/>управління охороною здоров'я<br/>в Україні в сучасних умовах</i> .....                                    | 93  |
| <b>Кайшева Л. І., Кулик Р. О.</b><br><i>Вибір конкурентоспроможної<br/>територіальної моделі розвитку<br/>економіки України</i> .....  | 31 | <b>Щокін Р. Г.</b><br><i>Теоретичні основи статистичного<br/>забезпечення управління</i> .....  | 102 |
| <b>Солопенко Р. І.</b><br><i>Методика прийняття управлінських рішень<br/>в системі інноваційного менеджменту<br/>авіаційного підприємства</i> .....                                  | 35 | <b>Якименко Д. В., Макул Л. Я.</b><br><i>Механізм управління економічної<br/>устойчивостью морских торговых портов</i> .....  | 108 |
| <b>Жучкова С. В.</b><br><i>Організація державного управління<br/>діяльністю банків в Україні</i> .....   | 40 | <b>Солопенко Т. Р.</b><br><i>Економічне обґрунтування управлінських рішень<br/>в системі міжнародного маркетингового<br/>менеджменту авіаційного підприємства</i> ..... | 112 |
| <b>Топалова І. А.</b><br><i>Оптимізація оподаткування<br/>прибутку підприємств</i> .....   | 45 | <b>Кобзева О. В.</b><br><i>Порівняльні особливості управління<br/>навчальним процесом недержавних<br/>вищих закладів освіти</i> .....                                   | 117 |
| <b>Храновська Х.</b><br><i>Теоретико-методологічні основи дослідження<br/>управління якістю трудового життя</i> .....  | 52 | <b>Халамендик В. Д.</b><br><i>Миколаївський державний університет<br/>імені В. О. Сухолинського:<br/>історичний шлях і сучасність</i> .....                             | 122 |
|  |    | <b>Топчій С. П.</b><br><i>Напрями інвестиційної діяльності сучасних<br/>акціонерних товариств</i> .....   | 128 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Ангелін Г. Д., Глушаков С. В.</b><br>Сутність та особливості розвитку<br>глобальних інтеграційних процесів .....   | 133 |
| <b>Ташков Нако, Сафонова-Кравченко А. С.</b><br>Основні теоретичні підходи до з'ясування<br>феномена економічної інтеграції .....   | 138 |
| <b>Масалковська Л.</b><br>Сучасні проблеми моделі ринку страхових<br>послуг у Македонії.....  | 146 |
| <b>Дамиров Я.</b><br>Иностранные инвестиции как фактор развития<br>страны (на примере Азербайджана и Украины).....  | 151 |
| <b>Шепель О. Г.</b><br>Реформування системи установ соціального<br>захисту населення в Миколаївській області<br>та необхідність підготовки, перепідготовки<br>і підвищення кваліфікації працівників<br>соціальної сфери ..... | 158 |
| <b>Годлевский Ю. Г.</b><br>Управление формированием роста<br>профессиональной компетенции персонала<br>в предпринимательских организациях.....  | 163 |
| <b>Осипенков В. С.</b><br>Структурирование интереса<br>как методологическая основа его моделирования ....   | 170 |
| <b>Губаль Л. М.</b><br>Управління персоналом як стратегічна функція<br>і фактор конкурентоспроможності організації.....   | 177 |
| <b>Матковський А. В., Захожай В. Б.,<br/>Захожай К. В.</b><br>Статистичне оцінювання ефективності<br>структурної політики щодо формування<br>доходів місцевих бюджетів України.....   | 182 |
| <b>Давиденко А. П.</b><br>Роль інформаційного ринку<br>в економічній системі держави.....   | 188 |
| <b>Захожай В. Б., Головач Н. А., Захожай О. А.</b><br>Статистичне оцінювання економічної<br>привабливості (на прикладі інвестиційної<br>привабливості) .....  | 195 |
| <b>Захожай В. Б., Головач Н. А., Казак О. О.</b><br>Статистичне оцінювання<br>і прогнозування ринку банківських послуг.....   | 199 |
| <b>ПОЛІТИЧНІ НАУКИ</b> .....  | 205 |
| <b>Карнаух А. А.</b><br>Процес політичної соціалізації студентської<br>молоді як об'єкт політологічного аналізу.....  | 205 |
| <b>Чайка Н. Г., Кваша Є. В.</b><br>Соціальні проблеми молоді як основні<br>завдання державної молодіжної політики .....   | 210 |
| <b>Морозова О. О.</b><br>Теоретичні аспекти дослідження<br>політичної культури .....  | 214 |
| <b>Юсеф Н. Н.</b><br>Специфіка і цінності релігії та політичної<br>культури мусульманських<br>і немусульманських країн .....  | 218 |
| <b>Погорелова І. С.</b><br>Американсько-українські відносини<br>у 90-ті роки ХХ століття:<br>політичний аспект .....  | 223 |
| <b>Храмов О. В.</b><br>Политическая культура молодежи как условие<br>развития политической системы Украины .....  | 230 |
| <b>Назем Дауд</b><br>Регионально-международный аспект<br>курдской проблемы .....  | 233 |
| <b>Ткач В. Ф.</b><br>Тероризм і релігійний екстремізм<br>як форма ісламського політичного процесу<br>(на прикладі Центральної Азії) .....   | 237 |
| <b>Українська О. В.</b><br>Реформа системи шкільної освіти в контексті<br>політичної спеціалізації в арабських країнах .....  | 241 |
| <b>Охонько Т. О.</b><br>Вплив популярної культури на формування<br>політичної культури молоді в сучасній Україні.....   | 248 |
| <b>ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ</b> .....   | 253 |
| <b>Цибух Л. М.</b><br>Дослідження взаємозв'язку стилю мислення<br>і типу особистості студентів-психологів .....   | 253 |
| <b>Гусев А. І.</b><br>До питання побудови експериментальної<br>моделі вимірювання феномена<br>толерантності до невизначеності.....  | 257 |
| <b>Мельничук О. Б., Чепорнюк Є. Г.</b><br>Вплив паттернів поведінки на професійну<br>мотивацію студентів-психологів .....   | 263 |
| <b>Кравченко І. М., Білоус А. О.</b><br>Характеристика виявлених<br>у державних службовців головних<br>детермінант української ментальності.....  | 269 |
| <b>Кваша О. Р.</b><br>Соціально-психологічні особливості<br>рівнів відповідальності студентів –<br>майбутніх учителів .....   | 275 |
| <b>Калуцька О. В.</b><br>Особливості соціально-психологічного клімату<br>вищого недержавного закладу освіти .....   | 280 |
| <b>Проценко О. В.</b><br>Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів<br>до формування громадянської позиції учнів .....   | 286 |

|  |     |  |     |
|--|-----|--|-----|
| <b>Садова М. А.</b><br>Потенціал самореалізації особистості<br>як предмет психологічного дослідження:<br>методологічні аспекти .....                 | 291 | <b>Яковлева В. В.</b><br>Проблема соціального призначення держави:<br>історико-правовий аспект.....  | 331 |
| <b>Літвак К. А.</b><br>Психічні процеси у ході засвоєння<br>іноземної мови .....   | 295 | <b>Мартинюк В. О.</b><br>Види державного контролю на ринку<br>цінних паперів України .....   | 336 |
| <b>ЮРИДИЧНІ НАУКИ</b> .....  | 301 | <b>Маринич Л. В.</b><br>Проблеми нормування робочого часу:<br>історико-правовий аспект.....  | 342 |
| <b>Шашкова-Журавель І. О.</b><br>Характеристика міжнародно-правових аспектів<br>захисту праці найвразливіших категорій осіб .....                    | 301 | <b>Раджабов О. Ш.</b><br>Наукові концепції щодо захисту прав дитини .....  | 346 |
| <b>Моршнієв Є. І.</b><br>До проблеми правового забезпечення<br>виконавчого провадження .....   | 306 | <b>Озель В. І.</b><br>Звичаєве право і закон у регулюванні<br>шлюбно-сімейних правовідносин<br>на українській території<br>у складі Російської імперії<br>(XIX – початок XX ст.) ..... | 354 |
| <b>Низенко Е. І.</b><br>Організаційно-методичні особливості підготовки<br>в юридичних навчальних закладах фахівців<br>з безпеки підприємництва ..... | 312 | <b>Кулик К. Г.</b><br>Поняття доказів у цивільному процесі.....  | 359 |
| <b>Белов С. Н.</b><br>Создание международно-правовой структуры<br>расчетов в международных экономических<br>организациях .....                       | 319 | <b>Токар Б. М.</b><br>Динаміка концепції забезпечення<br>зобов'язань у вітчизняному<br>цивільному праві.....   | 364 |
| <b>Кісілевич-Чорнойван О. М.</b><br>Міжнародне інформаційне право:<br>основні категорії .....  | 323 | <b>Відомості про авторів</b> .....   | 368 |

УДК 155.5

**Л. М. ЦИБУХ**

*Одеський інститут МАУП*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СТИЛЮ МИСЛЕННЯ І ТИПУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

Наукові праці МАУП, 2008, вип. 2(18), с. 253–256

*Розглядаються особливості стилю мислення і типу особистості студентів-психологів II та IV курсу Інституту психології, визначається наявність взаємозв'язку між типом особистості та стилем мислення.*

У попередніх статтях ми вже розглядали особливості стилю мислення студентів-психологів (аналітичний, синтетичний, реалістичний, прагматичний та ідеалістичний) [4]. Визначили, що кожен стиль має свої переваги та недоліки у професійній діяльності психолога-практика. Крім того, на нашу думку, те, який стиль мислення у людини переважає, залежить від типу особистості в цілому. У зв'язку з цим визначимо наявність взаємозв'язку між стилем мислення і типом особистості.

Нагадаємо, що аналітичний стиль мислення характеризується орієнтацією на систематичний і всебічний розгляд проблеми. Синтетичний стиль мислення характеризується створенням чогось нового, оригінального. Ідеалістичний стиль мислення визначається схильністю до інтуїтивних, глобальних оцінок. Прагматичний стиль мислення характеризується орієнтацією на безпосередній особистий досвід. Реалістичний стиль мислення характеризується конкретністю та установкою на виправлення, коригування ситуацій для досягнення певного результату.

Проблемою дослідження особистості займалися багато вітчизняних (Б. Г. Ананьєв, А. В. Пет-

ровський, К. К. Платонов, А. Г. Ковальов, О. М. Леонтъев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн та ін.) і зарубіжних авторів (З. Фрейд, К. Г. Юнг, Е. Еріксон, К. Хорні, Е. Фромм, А. Адлер, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.).

Аналіз психологічної літератури засвідчив, що на сьогодні є кілька типологій особистості. Так, виокремлюють психологічні типи особистості за провідною півкулею (І. П. Павлов), спрямованістю особистості (К. Юнг), активністю (Р. Акрофф, Ф. Емері), взаємодією з оточуючими (Х. Айзенк, І. П. Павлов, А. В. Петровський), ступенем незалежності (Д. Роттер), домінуючим інстинктом (В. І. Гарбузов) та ін.

Наведемо типологію Дж. Холланда, оскільки саме його методику ми використали у нашому дослідженні. Згідно з цією типологією, розрізняють шість психологічних типів особистості: реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенційний, діловитий та артистичний. Кожен тип характеризується певними особливостями темпераменту, характеру, пізнавальної сфери та ін. Залежно від цього певному психологічному типу особистості відповідають професії, в яких людина може досягнути найбільшого успіху.

**Результати дослідження стилю мислення і типу особистості студентів-психологів II курсу**

| № пор. | Стиль мислення | Тип особистості            |
|--------|----------------|----------------------------|
| 1      | Аналітичний    | Інтелектуальний            |
| 2      | Ідеалістичний  | Соціальний                 |
| 3      | Синтетичний    | Інтелектуально-артистичний |
| 4      | Аналітичний    | Соціальний                 |
| 5      | Прагматичний   | Діловитий                  |
| 6      | Синтетичний    | Артистичний                |
| 7      | Синтетичний    | Конвенційний               |
| 8      | Аналітичний    | Діловитий                  |
| 9      | Ідеалістичний  | Артистичний                |
| 10     | Аналітичний    | Конвенційний               |
| 11     | Аналітичний    | Конвенційний               |
| 12     | Прагматичний   | Соціальний                 |
| 13     | Аналітичний    | Соціальний                 |
| 14     | Ідеалістичний  | Артистичний                |
| 15     | Прагматичний   | Реалістичний               |
| 16     | Аналітичний    | Конвенційний               |
| 17     | Аналітичний    | Соціальний                 |
| 18     | Синтетичний    | Артистичний                |
| 19     | Ідеалістичний  | Інтелектуальний            |
| 20     | Прагматичний   | Діловитий                  |

Розглянемо характеристику кожного типу особистості за Дж. Холландом.

*Реалістичний тип* характеризується високою емоційною залежністю, він орієнтований на сьогоденні реалії. Розвинені моторні навички, просторове уявлення, спритність. Переважно займається конкретними об'єктами та їх використанням. Найбільш успішними для реалістичного типу є такі сфери, як фізика, економіка, кібернетика, хімія, спорт.

*Інтелектуальний тип* — аналітичний ум, незалежність та оригінальність суджень, активність; орієнтується на розв'язання інтелектуальних творчих завдань, під час діяльності не орієнтований на спілкування. Переважають теоретичні та естетичні цінності. Найбільш успішними є математика, географія, наукові та творчі професії.

*Соціальний тип* — уміння спілкуватися, прагнення лідерства, потреби у численних соціальних контактах; не залежить від оточуючих, легко пристосовується до нових обставин; емоційний, чутливий, емпатійний; відзначається намаганням повчати та виховувати оточуючих. Найбільш успішні сфери діяльності: психологія, педагогіка, медицина.

*Конвенційний тип* — віддає перевагу структурованій, стереотипній діяльності, алгоритмам; має здібності до перероблення конкретної інформації. Консервативний, залежний, поганий організатор і керівник. Найбільш успішними для нього є професії бухгалтера, фінансиста, економіста, канцелярського службовця.

*Діловитий тип* — обирає цілі та завдання, що дають змогу виявити енергію, імпульсивність, ентузіазм, пов'язані з керуванням. Прагне лідерства, потребує визнання, дещо агресивний, діловитий. Найбільш успішними для нього є професії дипломата, репортера, менеджера, директора, брокера.

*Артистичний тип* — розвинені уявлення, сприйняття, моторики та інтуїція, емоційно складний погляд на життя; незалежність в судженнях, оригінальність мислення; високий рівень екстравертованості. Найбільш успішними сферами діяльності є історія, філологія, мистецтво, гуманітарні науки.

Для проведення дослідження, як уже зазначалося вище, нами застосовувалася методика А. Олексієвої, Л. Громової "Індивідуальні стилі мислення", а також опитувальник Дж. Холланда.

У дослідженні взяли участь 40 студентів: по 20 студентів II і IV курсів навчання Інституту психології. Після проведення дослідження на II курсі отримали певну інформацію (табл. 1).

Як і в попередньому нашому дослідженні [4], лідирує на II курсі аналітичний стиль мислення (8 студентів). Він найчастіше зустрічається серед конвенційного (3 студента) та соціального (3 студента) типів особистості.

Прагматичний стиль (4 студента) здебільшого відповідає діловитому типу особистості (2 студента).

Синтетичний стиль (4 студента) відповідає артистичному типу (3 особи).

Ідеалістичний стиль мислення (4 студента) також найчастіше зустрічається в особистостях артистичного типу (2 студента).

Дослідження студентів IV курсу дало дещо інші результати (табл. 2).

Як видно з табл. 2, для студентів IV курсу найбільше характерний синтетичний стиль мислення (6 студентів), що також збігається з даними проведеного нами раніше дослідження. Цей стиль мислення найчастіше притаманний студентам конвенційного типу (3 студента).

Ідеалістичний стиль мислення визначено у п'яти студентів: у двох студентів артистичний тип і по одному студенту конвенційного, інтелектуального і соціального типів.



Прагматичний стиль мислення також діагностується у п'яти студентів: по два студента мають конвенційно-діловитий і діловитий типи особистості та один – реалістичний тип.

У трьох студентів визначено аналітичний тип мислення. У двох випадках він відповідає соціально-артистичному типу особистості і в одному – соціальному.

Лише в одного студента виявився реалістичний тип мислення. Цей студент має діловитий тип особистості.

Щоб визначити, який стиль мислення найчастіше притаманний студентам того чи іншого типу, ми розглянули їх співвідношення (табл. 3).

З табл. 3 випливає наступне:

- студентам реалістичного типу притаманний прагматичний стиль мислення (2 студента), інші стилі мислення для цього типу особистості цієї вибірки не притаманні;
- інтелектуального – синтетичний та ідеалістичний стилі (по 2 студента), в одного студента виявлено аналітичний стиль;
- соціального – аналітичний (5 студентів), зустрічається також ідеалістичний (2 студента) та прагматичний стилі (1 студент);
- конвенційного – аналітичний та синтетичний (по 3 випробуваних), іноді – ідеалістичний і прагматичний (по 1 студенту);
- діловитого – прагматичний (4 студента), в поодиноких випадках – аналітичний та реалістичний (по 1 студенту);
- артистичного – синтетичний та ідеалістичний (по 4 студента), в одного студента артистичного типу виявлено аналітичний стиль мислення.

Оскільки наша вибірка не є значною, не можна стверджувати, що дані висновки поширюються на всіх студентів-психологів. Це лише певні тенденції.

Для визначення достовірності виявленого взаємозв'язку між стилем мислення і типом особистості нами була використана кореляція за Пірсоном (табл. 4).

Таблиця 2

**Результати дослідження стилю мислення і типу особистості студентів-психологів IV курсу**

| № пор. | Стиль мислення | Тип особистості            |
|--------|----------------|----------------------------|
| 1      | Ідеалістичний  | Артистичний                |
| 2      | Ідеалістичний  | Конвенційний               |
| 3      | Прагматичний   | Конвенційно-діловитий      |
| 4      | Синтетичний    | Інтелектуально-артистичний |
| 5      | Прагматичний   | Діловитий                  |
| 6      | Прагматичний   | Реалістичний               |
| 7      | Ідеалістичний  | Артистичний                |
| 8      | Аналітичний    | Соціально-артистичний      |
| 9      | Синтетичний    | Інтелектуальний            |
| 10     | Синтетичний    | Конвенційний               |
| 11     | Прагматичний   | Конвенційно-діловитий      |
| 12     | Ідеалістичний  | Інтелектуальний            |
| 13     | Ідеалістичний  | Соціальний                 |
| 14     | Реалістичний   | Діловитий                  |
| 15     | Аналітичний    | Соціальний                 |
| 16     | Синтетичний    | Конвенційний               |
| 17     | Прагматичний   | Діловитий                  |
| 18     | Синтетичний    | Артистичний                |
| 19     | Синтетичний    | Конвенційний               |
| 20     | Аналітичний    | Соціально-артистичний      |

Таблиця 3

**Відповідність стилю мислення певному типу особистості**

| Тип особистості | Стиль мислення |             |               |              |              |
|-----------------|----------------|-------------|---------------|--------------|--------------|
|                 | аналітичний    | синтетичний | ідеалістичний | прагматичний | реалістичний |
| Реалістичний    | —              | —           | —             | 2            | —            |
| Інтелектуальний | 1              | 2           | 2             | —            | —            |
| Соціальний      | 5              | —           | 2             | 1            | —            |
| Конвенційний    | 3              | 3           | 1             | 1            | —            |
| Діловитий       | 1              | —           | —             | 4            | 1            |
| Артистичний     | 1              | 4           | 4             | —            | —            |



## Взаємозв'язок між типом особистості та стилем мислення

| Тип особистості | Стиль мислення |             |               |              |              |
|-----------------|----------------|-------------|---------------|--------------|--------------|
|                 | аналітичний    | синтетичний | ідеалістичний | прагматичний | реалістичний |
| Реалістичний    | -0,079         | 0,075       | -0,135        | 0,189        | 0,072        |
| Інтелектуальний | -0,128         | 0,081       | 0,169         | -0,099       | 0,051        |
| Соціальний      | 0,138          | -0,174      | 0,019         | -0,256       | 0,169        |
| Конвенційний    | 0,241          | 0,149       | -0,161        | 0,108        | -0,248       |
| Діловитий       | -0,001         | -0,387*     | -0,232        | 0,278        | 0,165        |
| Артистичний     | -0,034         | 0,275       | -0,047        | -0,197       | 0,060        |

\* Значущість при  $P < 0,05$ .

Як видно з табл. 4, достовірний кореляційний взаємозв'язок присутній лише між синтетичним стилем мислення і діловитим типом особистості, але він негативний ( $-0,387$  при  $P < 0,05$ ). Між іншими типами особистості та стилями мислення достовірного взаємозв'язку не виявлено.

Таким чином, нами виявлено, що спостерігаються деякі тенденції взаємозв'язку між типом особистості та стилем мислення, але достовірним є лише негативний взаємозв'язок між діловитим типом особистості та синтетичним стилем мислення.

У подальшому ми розширимо нашу вибірку і ще раз перевіримо наявність достовірного зв'язку між типом особистості та стилем мислення. Крім того, спробуємо визначити, який стиль мислення

притаманний соціальному типу, оскільки саме для цього типу є успішною професія психолога.



## Література

1. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989.
2. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. — М., 1971.
3. Мышление: процесс, деятельность, общение / Под ред. А. В. Брушлинского. — М., 1982.
4. Цибух Л. М. Превалюючі стилі мислення студентів-психологів у залежності від року навчання // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — К.: Міленіум, 2006. — Вип. 28. — С. 351–359.

*Проведене дослідження дало змогу виявити наявність певних тенденцій взаємозв'язку між типом особистості та стилем мислення. Проте кореляційний аналіз засвідчив, що достовірним є лише негативний взаємозв'язок між діловитим типом особистості та синтетичним стилем мислення.*

*Проведенное исследование позволило выявить наличие определенных тенденций взаимосвязи между типом личности и стилем мышления. Однако корреляционный анализ показал, что достоверной является только негативная взаимосвязь между деловым типом личности и синтетическим стилем мышления.*

*The conducted research allowed to expose the presence of certain tendencies of intercommunication between the type of personality and style of thought. However, the correlation analysis showed that negative intercommunication between the business type of personality and synthetic style of thought is reliable only.*

**Надійшла 12 березня 2008 р.**

## ДО ПИТАННЯ ПОБУДОВИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ВИМІРЮВАННЯ ФЕНОМЕНА ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Наукові праці МАУП, 2008, вип. 2(18), с. 257–262

*Обґрунтовується використана в експериментальному дослідженні роль толерантності до невизначеності (ТН) у процесі формування особистісної ідентичності моделі вимірювання феномена ТН та визначаються сегменти феноменологічного поля ТН, що вимірюють наявні спеціалізовані методики.*

Феномен толерантності до невизначеності (tolerance for ambiguity) з кожним днем набуває все більшої наукової популярності у зв'язку з тими викликами, що ставить перед людством безмежне зростання потоку необхідної для виживання інформації, та повсякчасним ускладненням психологічної складової існування людини у сучасному світі.

У нашій попередній праці, присвяченій опису та аналізу методик виміру толерантності до невизначеності [2], ми дійшли висновків, що на сьогодні відсутні як спільні уявлення щодо суті феномена ТН, так і єдині принципи вимірювання цього феномена. Також ми зазначали, що наявний вимірювальний інструментарій складається з особистісних запитальників, кожен з яких вимірює авторське розуміння суті феномена ТН, що значно ускладнює зіставлення результатів досліджень, та потребує попередньої апробації запропонованої моделі вимірювання ТН відповідно до цілей і завдань дослідження.

Мета нашого нинішнього дослідження:

- а) спробувати теоретично та методологічно обґрунтувати модель вимірювання толерантності до невизначеності;
- б) визначити сегменти феноменологічного поля ТН, що вимірюють наявні спеціалізовані методики.

На рівні теоретичного аналізу при порівнянні методик “Толерантність до невизначеності” С. Баднера зі Шкалою толерантності до невизначеності Д. Маклейна (MSTAT-1) варто звернути

увагу на те, що методика С. Баднера базується переважно на оцінці абстрактних тверджень спекулятивного характеру. Лише у пунктах № 2 та № 13 питання задається від першої особи. Таким чином, ця методика здатна діагностувати у суб'єкта ознаки ТН лише опосередкованим шляхом використання механізму проєкції. Це наводить нас на думку, що за формою викладення методика Баднера, скоріше за все, діагностує більшою мірою *емоційно-оцінну складову ставлення суб'єкта до виявів ТН*.

Шкала Маклейна, навпаки, базується на запитаннях від першої особи, при цьому у восьми пунктах з двадцяти двох при формулюванні запитань використовується поняття “невизначеність”, що, на нашу думку, певною мірою додає багатозначності відповідям на ці пункти, оскільки більшість респондентів розуміють цей термін досить по-різному. Зробимо посилання на дослідження Е. Г. Луковицької, в якому вона приділяє окрему увагу вивченню проблеми багатозначності розуміння поняття “невизначеність” учасниками експерименту (докладніше див. [6]). Водночас саме особистісна форма постановки запитань забезпечує необхідний рівень особистісної “включеності” респондента у процес надання відповіді, що, на нашу думку, є *більш прийнятним для діагностування феноменів, пов'язаних зі смисловим рівнем функціонування психіки*. До того ж ми маємо інформацію про успішне використання шкали Маклейна саме у дослідженнях, пов'язаних зі смислом. Так, шкала Маклейна включена Д. А. Леонтєвим та його співавторами

до тестової батареї структурної діагностики особистісного потенціалу (див. працю [5, 14–17]). Таким чином, ми схильні вважати, що методика Маклейна вимірює *діяльнісно-смысловий* компонент ТН та має безпосереднє відношення до розуміння цього феномена дослідником.

Слід зазначити, що наявна в методиці “Особистісна готовність до змін” (PCRS) в адаптації Н. Бажанової та Г. Л. Бардієр шкала “Толерантність до двозначності” (tolerance for ambiguity), яка згідно із заявленим авторами змістом: “спирається на спокійне ставлення до відсутності чітких відповідей, володіння собою у ситуаціях, коли є незрозумілою суть того, що відбувається, або є незрозумілим кінцевий результат справи, коли є невизначеними цілі та очікування, коли справа залишається незавершеною” [9], на нашу думку, вимірює більш широкий аспект якостей, притаманний саме “толерантності до невизначеності”, ніж зазначену у перекладі “толерантність до двозначності”. Змістовний аналіз п’ятьох тверджень цієї шкали дає змогу стверджувати, що вона спрямована на вимір *емоційно-оцінної та діяльнісної компоненти ТН*. Так, три з п’яти тверджень починаються зі слів “Мене дратує...” (№ 7), “Я відчуваю розгубленість...” (№ 14), “Терпіти не можу залишити справу незавершеною” (№ 28), а два твердження (№ 21 і № 35) описують умови успішного виконання певної дії. Щодо перекладу назви цієї шкали авторами адаптації, то ми схильні вважати, що, як зазначалось у відповідному розділі нашої праці, присвяченому проблемам багатозначності перекладу поняття “tolerance for ambiguity”, в даному випадку філологічна точність перемогла змістовну адекватність: переклад поняття “ambiguity” як “двозначність” є більш точним з філологічного погляду, зробимо посилання хоча б на двотомний “Великий англо-російський словник” [1, 73]. Таким чином, ця шкала займає проміжне становище між методиками Баднера та Маклейна.

З інших шістьох шкал зазначеної методики до нашої моделі вимірювання ТН ми можемо віднести шкали “Винахідливість”, “Сміливість, заповзятливість” та “Адаптивність”. На нашу думку, вони дають можливість вимірювати якості, що перекривають феноменологічне поле ТН, зазначене нами при аналізі змістовного наповнення цього феномена (докладніше див. [3; 4]).

Так “Винахідливість” (resourcefulness) трактується як “вміння знаходити виходи зі складних ситуацій, звертатися до нових джерел для вирішення нових проблем” (тут і далі цитати за [9, 264–276, 167–169]). Таким чином, може-

мо стверджувати, що вона вимірює *когнітивний* (розв’язання проблеми) та *ресурсний* (звернення до нових джерел інформації) компоненти феноменологічного поля ТН. Нагадаємо, що, згідно з екофасилітаційною парадигмою, саме звертання до нових джерел інформації є одним з головних ресурсних елементів механізму досягнення нової ідентичності [7].

Шкала “Сміливість, заповзятливість” (adventurousness) трактується як “потяг до нового, невідомого, відмова від випробуваного та надійного”, що буквально є одним з варіантів вияву максимального рівня ТН, та може розглядатись як *неусвідомлювана мотиваційна* складова феномена, що відповідає за “польову поведінку” особистості в умовах невизначеності.

Шкала “Адаптивність” (adaptability) вимірює якість, яка “передбачає здатність змінювати власні плани та рішення, перебудовуватись у нових ситуаціях, не наполягати на власній позиції (думці), якщо того вимагає ситуація”. На нашу думку, елементи цієї шкали можуть бути проінтерпретовані як такі, що мають відношення до психологічної *гнучкості (пластичності) у сфері поведінки* людини, що також є прямим виявом толерантності до невизначеності.

Нагадаємо також, що протилежною до ТН якістю є інтолерантність до невизначеності яка, за думкою окремих авторів, є варіантом вияву *ригідності*.

Зазначимо, що саме аналіз наявних зв’язків трьох основних методик виміру ТН з цими трьома шкалами та зі шкалами, що складають вимірювані сторони ідентичності, ми плануємо використовувати для визначення сегментів феноменологічного поля ТН, що вимірюються кожною із задіяних у дослідженні спеціалізованих методик.

Таким чином, до складу *батареї методик, що вимірюють ТН*, нами були включені (в дужках наводяться позначення шкал у таблицях): методика “Толерантність до невизначеності” С. Баднера в адаптації Г. Солдатової (Баднер); Шкала толерантності до невизначеності Д. Маклейна в адаптації Е. Луковицької (Маклейн), шкали “Винахідливість” (ВН), “Сміливість, заповзятливість” (СМ) та “Адаптивність” (АД) з методики “Особистісна готовність до змін” в адаптації Н. Бажанової та Г. Бардієр. Вони, на нашу думку, вимірюють емоційно-оцінну, когнітивну, ресурсну, мотиваційну та діяльнісну складові феноменологічного поля ТН.

Слід зазначити, що в цій праці відображений лише один з етапів нашого дослідження ролі ТН у процесі формування особистісної ідентичності,

тому тут ми наводимо лише ті дані, які, на нашу думку, підтверджують висловлені гіпотези. Повномасштабний опис усього експерименту буде виданий окремою статтею.

У нашому дослідженні взяли участь 154 студенти (50 чоловіків і 104 жінки) віком 17–18 років (шість осіб досягли на момент проведення дослідження 19-річного віку), які навчаються за різними спеціальностями на I курсі Одеського інституту МАУП. Обробка результатів проводилася за допомогою статистичної програми SPSS 14.

Для визначення рівня значущості розбіжностей між результатами, зафіксованими в учасників експериментальної вибірки, та з порівняльними даними, наведеними творцями використаних методик, нами був використаний *t*-критерій Стьюдента.

Наведені результати (табл. 1) свідчать про те, що отримані нами показники знаходяться у межах, близьких до середніх показників, які наводять для порівняння та інтерпретації автори використаних методик (згідно з критерієм *t*-Стьюдента розбіжності не досягають статистично значущих розмірів).

Так, показники середніх значень для спеціалізованих методик вимірювання ТН складають (перша цифра – показники нашого дослідження, цифра в дужках – дані авторів методик) відповідно: методика Баднера – 61,53 (57,55); методика Маклейна – 95,13 (95,0); шкала ТН – 14,11 (14,61 – для вибірки людей що перебували у “стані спокійного очікування”). Згідно з наведеними даними, в учасників експерименту зафіксовані *середній рівень* ТН згідно з методикою Баднера (що вище показник, то більш інтолерантним до невизначеності вважається респондент) і *низький* згідно зі шкалою ТН (сума менша за 21 бал вважається показником низького рівня вимірюваної якості). За методикою Маклейна респонденти продемонстрували *середній рівень* вияву ТН (що вище показник, тим більш толерантним до невизначеності вважається респондент).

Дані за іншими трьома шкалами з методики “Особистісна готовність до змін”, які входять до нашої моделі вимірювання ТН, розподілилися наступним чином (у дужках – порівняльні дані для стану “спокійного очікування”): шкала ВН – 20,61 (21,93); шкала СМ – 13,62 (15,84); шкала АД – 14,56 (16,29). Як можна побачити, показники сміливості та адаптивності у представників нашої вибірки знаходяться на низькому рівні. І лише показники винахідливості наближаються до середнього рівня.

Слід звернути увагу на збіг зафіксованих рівнів вияву ознак ТН у методиці Маклейна, Баднера та за шкалою винахідливості та відповідно на збіг різноманітних градацій низького рівня вияву ознак ТН у шкалах толерантності до невизначеності, адаптивності та сміливості.

Таким чином, спираючись на ці дані, можемо висунути попереднє припущення:

- про наявність збігу рівнів вияву взаємопов’язаних ознак, що входять до запропонованої нами моделі вимірювання толерантності до невизначеності;
- наявність принаймні двох вимірюваних наявними методиками комплексів якостей феноменологічного поля толерантності до невизначеності.

У подальшому ми вивчали дані за допомогою кореляційного та факторного аналізів. На нашу думку, таке поєднання методів математичного аналізу даних найбільш повно відповідає цілям нашого дослідження.

Нагадаємо, що кореляційний аналіз – це “перевірка гіпотез про зв’язок змінних з використанням коефіцієнтів кореляції”, а коефіцієнт кореляції – це “міра прямої чи зворотної пропорційності між двома змінними” [8, 147]. Таким чином, змістовно, за допомогою кореляційного аналізу можна встановити наявність чи відсутність зв’язку між змінними, а також визначити силу, спрямованість та надійність зв’язку.

Таблиця 1

Описова статистика у порівнянні з вибірками норми

| Шкала   | Студенти МАУП<br>N = 154 |                         | Вибірки порівняння |                         |     | Значущість розбіжностей<br>(за <i>t</i> -Стьюдентом) |
|---------|--------------------------|-------------------------|--------------------|-------------------------|-----|--|
|         | Середнє                  | Відхилення<br>Стьюдента | Середнє            | Відхилення<br>Стьюдента | N   |  |
| Баднер  | 61,53                    | 8,03                    | 57,55              | 9,47                    | 58  | Не значуща   |
| Маклейн | 95,14                    | 15,46                   | 95,00              | 19,10                   | 130 | Не значуща   |
| ВН      | 20,61                    | 3,12                    | 21,93              | 3,56                    | 31  | Не значуща   |
| СМ      | 13,63                    | 3,89                    | 15,84              | 4,99                    | 31  | Не значуща   |
| АД      | 14,56                    | 3,79                    | 16,29              | 4,42                    | 31  | Не значуща   |
| ТН      | 14,12                    | 3,68                    | 14,61              | 4,64                    | 31  | Не значуща   |

## Кореляційні зв'язки компонентів ТН

(N = 154)

|         | Баднер          | Маклейн         | ВН              | СМ              | АД              | ТН              |
|---------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Баднер  | 1               | ,130            | -,055           | ,192            | ,144            | <b>,233(**)</b> |
| Маклейн | ,130            | 1               | -,122           | <b>,365(**)</b> | <b>,367(**)</b> | <b>,209(**)</b> |
| ВН      | -,055           | -,122           | 1               | ,059            | ,056            | <b>,247(**)</b> |
| СМ      | <b>,192(*)</b>  | <b>,365(**)</b> | ,059            | 1               | <b>,404(**)</b> | <b>,335(**)</b> |
| АД      | ,144            | <b>,367(**)</b> | ,056            | ,404(**)        | 1               | <b>,548(**)</b> |
| ТН      | <b>,233(**)</b> | <b>,209(**)</b> | <b>,247(**)</b> | <b>,335(**)</b> | <b>,548(**)</b> | 1               |

\* Кореляція є значущою на рівні 0,05 (двостороння).

\*\* Кореляція є значущою на рівні 0,01 (двостороння).

Таблиця 3

## Двофакторна структура компонентів ТН

| Шкала              | Компоненти  |             |
|--------------------|-------------|-------------|
|                    | 1           | 2           |
| Баднер             | <b>,416</b> |             |
| Маклейн            | ,297        | <b>,772</b> |
| ВН                 | -,199       | <b>,743</b> |
| СМ                 | <b>,787</b> |             |
| АД                 | <b>,610</b> | -,345       |
| ТН                 | ,790        |             |
| Відсоток дисперсії | 31,93       | 21,22       |

Відповідно факторний аналіз — це багато-вимірний метод, спрямований на “виявлення структури змінних як сукупності факторів, кожен з яких — це прихована, узагальнююча причина взаємозв'язку групи змінних”. Саме факторно-аналітична модель побудови дослідження передбачає “вивчення взаємозв'язку між ознаками, чи міжгрупових відмінностей за вимірюваними ознаками” [8, 238–239].

Спочатку опишемо результати кореляційного та факторного аналізів даних, що увійшли до запропонованої нами моделі вимірювання конструкту ТН.

У нашому дослідженні використовувався коефіцієнт кореляції *r*-Пірсона. Згідно з отриманими даними, внутрішня структура взаємозв'язків у конструкті ТН виглядає наступним чином (табл. 2).

Між спеціалізованими шкалами вимірювання ТН наявні наступні прямі взаємозв'язки (для  $p < 0,01$ ). Шкала Баднера корелює тільки зі шкалою ТН — 0,246, шкала Маклейна корелює зі шкалами ВН — 0,217 (для цієї шкали — це єдиний зв'язок) та СМ — 0,197 (для  $p < 0,05$ ); шкала ТН також корелює зі шкалами СМ — 0,468 та АД — 0,289.

Шкала СМ, крім наведених, має ще зв'язок зі шкалою АД — 0,362. Слід також відзначити, що для більш низького рівня значущості ( $p < 0,05$ ) наявний слабкий взаємозв'язок між шкалою Маклейна та шкалою ТН — 0,161. Крім цього, всі статистично значущі зв'язки невеликі за силою та знаходяться у діапазоні значень від 0,161 (для  $p < 0,05$ ) до 0,468 (для  $p < 0,01$ ).

Як можемо побачити, наведені нами дані підтверджують зв'язок між якість, що вимірюються методикою Баднера, шкалою ТН, шкалою адаптивності (АД), методикою Маклейна та шкалою винахідливості (ВН). При цьому шкала сміливості (СМ) є такою, що пов'язує ці два конструкти.

Таким чином, маємо підтвердження висловленому на етапі аналізу первинних даних припущенню про наявність двох груп різних за змістом вимірюваних компонентів феноменологічного поля ТН якостей, а тому можна вже говорити про конкретизацію конфігурації запропонованої моделі.

Оскільки набір методик є змістовно неоднорідним, факторний аналіз зазначеної моделі вимірювання ТН проводився методом головних компонент, який враховує як загальну, так і специфічну дисперсії за кожною зі шкал. Використовувався алгоритм обертання варімакс (з нормалізацією за Кайзером).

Після аналізу графіка власних значень, відповідно до критеріїв Кайзера та Кетелла, ми зупинилися на двофакторній моделі з долею загальної дисперсії 53 % (табл. 3).

До першого фактора (інформативність 32 %) увійшли: шкали Баднера, ТН, СМ та АД. До другого фактора (інформативність 21 %) — шкала Маклейна та шкала ВН.

Таким чином, згідно з наведеними вище інтерпретаціями змістовного наповнення шкал, до першого фактора увійшли показники емоційно-оцін-



ної складової ставлення суб'єкта до виявів ТН (Баднер, шкала ТН) та діяльнісної компоненти ТН (шкала ТН), неусвідомлюваної мотиваційної складової феномена, що відповідає за "польову поведінку" особистості в умовах невизначеності (шкала СМ) та гнучкості (пластичності) у поведінковій сфері (шкала АД).

*Другий фактор* склали показники, що вимірюють діяльнісно-смысловий компонент ТН (Маклейн), когнітивний (розв'язання проблеми) та ресурсний (звернення до нових джерел інформації) компоненти феноменологічного поля ТН (шкала ВН).

Оскільки, застосовуючи факторний аналіз, ми досліджували структуру взаємозв'язку змінних, на даному етапі дослідження ми утримались від подальшої розгорнутої інтерпретації отриманих факторів як причини спільної змінності кількох вихідних змінних.

Таким чином, доходимо таких висновків:

- 1) запропонована нами модель вимірювання толерантності до невизначеності має чітку систему внутрішніх зв'язків, яка легко пояснюється виходячи з наших теоретичних уявлень про феноменологію цього конструкту. Відповідно до цього можемо прийняти запропоновану нами модель вимірювання ТН як таку, що відповідає цілям і завданням нашого дослідження;
- 2) спираючись на результати кореляційного і факторного аналізів, можемо констатувати наявність двох груп вимірюваних якостей феноменологічного поля ТН, що мають лінійні взаємозв'язки та спільні причини змінності. Методики, що увійшли до першої групи, вимірюють такі компоненти феноменологічного поля ТН, як *емоційно-оцінний, неусвідомлюваний мотиваційний, гнучкість (пластичність) у поведінковій сфері*. Методики, що увійшли до другої групи, вимірю-

ють *діяльнісно-смысловий, когнітивний та ресурсний* компоненти феноменологічного поля ТН;

- 3) наявні спеціалізовані методики вимірювання ТН є чутливими до наступних складових феноменологічного поля ТН: методики Баднера і шкала ТН вимірюють *емоційно-оцінну*, а методика Маклейна — *діяльнісно-смыслову* складові цього конструкту.



## Література

1. Большой англо-русский словарь: В 2 т. — 2-е изд., стереотип. / Под общ. руковод. И. Р. Гальперина. — М.: Русский язык, 1977. — Т. 1. — 822 с.
2. Гусев А. И. К проблеме измерения толерантности к неопределенности // Практическая психология и социальная работа. — 2007. — № 1. — С. 21–28.
3. Гусев А. И. Проблематика научной классификации толерантности к неопределенности // Наука и образование. — 2005. — № 5–6. — С. 42–45.
4. Гусев А. И. К вопросу о видах толерантности к неопределенности // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка. — К.: Міленіум, 2006. — Вип. 30. — С. 54–63.
5. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Осин Е. Н. и др. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психол. диагностика. — 2007. — № 1. — С. 8–32.
6. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — СПб., 1998.
7. Лушин П. В. Психология личностного изменения. — Кировоград: Полиграф.-издат. центр ООО "Имэкс ЛТД", 2002. — 360 с.
8. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учеб. пособие. — СПб., 2006.
9. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межетнической толерантности. — СПб., 2005. — 280 с.

*Наведено результати аналізу системи внутрішніх взаємозв'язків у запропонованій моделі вимірювання феномена толерантності до невизначеності, а також виокремлено дві групи компонентів феноменологічного поля ТН, що мають спільні причини змінності, та визначено, які сегменти феноменологічного поля ТН вимірюють спеціалізовані методики Баднера і Маклейна.*

*Представлены результаты анализа системы внутренних взаимосвязей в предложенной модели измерения феномена толерантности к неопределенности, а также выделены две группы компонентов феноменологического поля ТН, которые имеют совместные причины изменчивости, и определено, какие сегменты феноменологического поля ТН измеряют специализированные методики Баднера и Маклейна.*

*The article presents analyze of the system of internal correlations into the tolerance for ambiguity dimension model; two groups of components of phenomenological field of tolerance for ambiguity which have the common causes of convertibility are distinguished; the parts of phenomenological field of tolerance for ambiguity which measure Budner's Scale of Tolerance-Intolerance of Ambiguity and Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance-1 are determined.*

**Надійшла 11 березня 2008 р.**



**О. Б. МЕЛЬНИЧУК**

**Є. Г. ЧЕПОРНЮК**

*Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ*

## **ВПЛИВ ПАТТЕРНІВ ПОВЕДІНКИ НА ПРОФЕСІЙНУ МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

Наукові праці МАУП, 2008, вип. 2(18), с. 263–268

*Висвітлюється таке явище, як паттерн поведінки, його вплив на особистість і професійну мотивацію студентів-психологів. Детально розглядаються поняття і типи паттернів поведінки, поняття “мотив” і “мотивація” та вплив паттернів на мотивацію студентів-психологів.*

Мотивація поведінки людини є об'єктом дослідження психології особистості. Завжди актуальною темою будуть причини поведінки людей в певній ситуації, оскільки, з одного боку, дуже важко визначити фактори, що спричинили певну поведінку людини, з іншого — дуже важливо проаналізувати мотиваційну сферу особистості.

Оскільки в літературі недостатньо висвітлене питання взаємозв'язку мотивації людини та генетично закріплених особливостей поведінки (паттернів), ця тема викликає ще більший інтерес дослідників. Встановлення взаємозв'язку між особливостями поведінки та мотиваційною сферою особистості дасть змогу розглянути проблему, пов'язану з вибором професії та успішністю людини в певній сфері діяльності.

Питання поведінки почали вивчати зарубіжні автори М. Фрідман і Р. Розенман у 1950 р. Досліджуючи особливості поведінки людей, вони дійшли висновку, що людей можна умовно поділити на три типи (паттерни) або групи А, Б та АБ. Кожній з них притаманні певні риси поведінки.

Встановлення зв'язку між зразками (типами) поведінки та мотивацією вибору професії є дуже важливим, оскільки це дасть можливість з'ясувати мотиви вибору професії студентами, їхні очікування від майбутньої професії.

**Об'єктом** нашого дослідження буде паттерн поведінки типів “А” і “Б”, **предметом** дослідження — особливості впливу поведінки типу А на мотиви вибору професії.

Таким чином, вивчимо особливості впливу паттерна поведінки типу А на мотиви вибору майбутньої професії.

Припустимо, що студенти з домінуючим типом поведінки А обирають спеціальність психолога через завуальоване прагнення до маніпулювання людьми. Ставимо завдання:

- 1) здійснити теоретичний аналіз поняття “паттерн поведінки” та його впливу на мотивацію особистості;
- 2) експериментально дослідити особливості паттерна поведінки типу А;
- 3) дослідити особливості впливу паттерна поведінки типу А на мотивацію студентів психологів;
- 4) розробити рекомендації щодо профілактики впливу паттерна поведінки типу А на майбутню професійну діяльність особистості.

Методи дослідження:

- 1) теоретичний аналіз літератури;
- 2) анкета;
- 3) тест-опитувальник;
- 4) метод спостереження.

Паттерн поведінки (від англ. — *зразок*) — це певний зразок, або сукупність дій особистості, що зумовлені її типологічними особливостями, як реакція на зовнішні умови.

Поняття “особистість типу А” та “поведінка типу А” увійшли до психології особистості із психосоматичної медицини. М. Фрідман і Р. Розен-

ман докладно описали цей тип, особливості його поведінки та психосоматичні наслідки, до яких така поведінка призводить. Аналіз цих і багатьох інших досліджень призвів до формулювання достатньо стійкого твердження, що поведінка типу А та володіння особистісними особливостями цього типу є факторами ризику психоемоційного дистресу.

Ядром особистості А є яскраво виражене прагнення першості, соціального домінування, для цих людей життя сприймається як арена конкурентної боротьби, завжди актуальне бажання бути першим, найкращим. Причому бути першим і найкращим у всьому, чим займається особистість типу А.

Крім того, на поведінковому рівні для особистості цього типу характерні такі риси, як активність, напруженість, амбіційність, найчастіше нестриманість у вираженні почуттів, нетерпимість у досягненні мети. Однак слід зауважити, що ядром цієї особистості є зазначена вище домінуюча мотивація першості та соціальної конкуренції.

Люди типу А мають сильну потребу в утриманні контролю у стресовій ситуації. Це ясно видно з дослідю, який проводив американський психолог Гласс у 1977 р. У цьому досліді брали участь люди типу А і Б. Суть цього дослідю полягала у наступному: до гри у теніс із майстрами спорту запросили обидві групи. Їм не було відомо, що ці люди добре грають у теніс. До учасників експерименту під'єднували різні пристрої, що заміряли тиск, серцебиття та інші показники. Коли обидві групи приступили до гри, професійні гравці спочатку піддавалися всім учасникам експерименту. Особливих показників отримано не було. Потім завдання ускладнилось і майстри почали грати більш професійно та вигравати деякі партії. І знову прилади не зафіксували ніяких особливих показників. Наступним ускладненням для учасників був вербальний тиск з боку професійних гравців. Коли учасники робили помилки, то майстри вказували на них вголос. І саме тут були встановлені значні зміни у кількості серцевих скорочень та підвищенні тиску учасників з типом поведінки А [9].

Цей експеримент дав змогу встановити, що саме є стресовою ситуацією для людей з типом поведінки А. Для цих людей не сама стресова ситуація є причиною виникнення напруження, а вербальне вказування на їхні помилки і те, що люди навколо ці помилки помічають.

Дослідження людей, їхньої поведінки в різних ситуаціях свідчить, що не всі люди реагують

однаково на різні обставини. Деякі з них дуже конкурентоспроможні, вони ворожі, коли роздратовані, і поводять себе так, ніби завжди поспішають. Такі люди характеризуються легкою збудливістю, ставленням до життя, як до арени конкурентної боротьби, вони не вміють володіти собою у стресовій ситуації, агресивні. Вони намагаються досягти якомога більше. Розпочинають багато справ відразу, але не доводять їх до кінця. Такий паттерн, або зразок поведінки, називається типом А та асоціюється з розвитком серцевої недостатності і виникає незважаючи на контролювання кров'яного тиску, рівня холестерину та інших факторів, що впливають на розвиток серцевих хвороб [4; 5].

Тип А продуктивніший в діяльності, ніж тип Б, для якого характерно частіше перебувати у релаксованому стані та не відчувати постійного тиску часу, водночас цей фактор призводить до роздратування людей типу А.

Особистості з типом поведінки Б малорухливі, не агресивні, спокійні, врівноважені, трохи апатичні, частіше мають низьку самооцінку.

Авторами також був виокремлений середній тип поведінки — АБ. Це люди, які не мають чітко визначеної акцентуації, вони належать до так званого "середнього" типу. Цим людям не притаманне нестримне бажання бути першими, кращими, у них відсутня інертність, що притаманна типу Б [8].

Також слід зазначити деякі особливості людей з поведінкою типу А. Їхнє життя характеризується постійною боротьбою, вони прагнуть отримати якомога більше за малий проміжок часу. Ці люди звинувачують себе за невдачі на своєму життєвому шляху, хоч вони і намагаються контролювати свої дії.

Тип Б, як контраст, більш терпеливий і спокійний.

Лонгетюдне дослідження понад 2 тис. чоловіків показало взаємозв'язок виявлення особистості А з розвитком серцево-судинних хвороб (експеримент Гласса, 1977 р. [4]). Коли вони стикаються зі стресовою ситуацією, їхній організм відповідає високому рівню симпатичної нервової активності. Але парадоксально те, що люди типу А при цьому не відчувають симптомів втоми або стресу, як це спостерігається для інших типів (експеримент Карвера, Де Грегоріо, Гілліса, 1981 р. [8; 9]).

Отже, люди з типом поведінки А по-своєму реагують на виникнення стресу. Але нас більше цікавить не визначення паттерна типу А та його

особливостей, вирішення питання, чи впливає це генетично закріплене явище на мотиваційну сферу особистості у виборі професії та трудової діяльності. І якщо впливає, то як саме. Знайти відповідь на це питання нам допоможе розуміння того, що таке мотивація і як вона впливає на вибір професії людини.

Вперше слово “мотивація” вжив А. Шопенгауер у статті “Чотири принципи достатньої причини” (1900–1910). Потім цей термін міцно ввійшов у психологічний побут для пояснення причин поведінки людей і тварин.

На сьогодні мотивація як психічне явище трактується по-різному: як сукупність факторів, що підтримують і скеровують поведінку, тобто є визначником поведінки, або — як сукупність мотивів, чи в іншому випадку — як спонукання, що викликає активність організму і визначає її спрямованість. Крім того, мотивація розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності, як процес дії мотиву, як механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності, як сукупна система процесів, що відповідають за спонукання і діяльність [8].

Таким чином, ні в розумінні сутності мотивації, її ролі в регуляції поведінки, ні в розумінні співвідношень між мотивацією і мотивом немає єдності поглядів. У багатьох працях ці два поняття використовуються як синоніми.

Але ми досліджуємо мотивацію з іншої точки зору. Наша мета — встановити чи є взаємозв’язок між мотивацією та особливостями поведінки людини, що являють собою генетично закріплені форми виявлення актів поведінки. Для цього також необхідно розглянути ще деякі аспекти мотивації людини.

*Позитивна і негативна мотивація.* Передусім нагадаємо, як з цього приводу висловлюється Рубінштейн. Говорячи про мотивацію, він зазначає, що важливим є не лише знак мотиву, а й емоції людини, що супроводжують прийняття рішення. Чи буде дія людини позитивною, залежить від того, чи знайшла вона вихід для своїх емоцій. Якщо фактор, що спричинив дію, породив негативну емоцію, то й дія буде негативною. І так само діяльність людини буде підпорядковуватись цьому правилу.

*Мотивація навчальної діяльності студентів.* Різні автори називають різні мотиви вступу до вузу. Хоча все-таки можна визначити стабільні мотиви, що не втрачають свого значення при різному укладі суспільного ладу.

Основними мотивами вступу до вузу є бажання перебувати в колі студентської молоді, велике суспільне значення обраної професії і широка сфера її застосування, відповідність професії інтересам і схильностям особи та її творчі можливості. Існують розбіжності у значущості мотивів у дівчат та юнаків. Дівчата частіше відзначають велику суспільну значущість професії, широку сферу її застосування, можливість працювати у великих містах і наукових центрах, бажання брати участь у студентській художній самодіяльності, гарну матеріальну забезпеченість професії. Юнаки ж частіше відзначають, що обрана професія відповідає їхнім інтересам і схильностям. Посилаються також на сімейні традиції.

Провідні навчальні мотиви у студентів — “професійні” і “особистого престижу”, менш значущі — “прагматичні” (одержати диплом про вище навчання) і “пізнавальні”. Правда, на різних курсах роль домінуючих мотивів змінюється. На I курсі основний мотив — “професійний”, на II — “особистого престижу”, на III і IV курсах — домінують обидва мотиви, на IV — ще й “прагматичний”. На успішність навчання здебільше впливали “професійний” і “пізнавальний” мотиви.

А. І. Гебос (1977) виокремив фактори (умови), що сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчання:

- усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання;
- усвідомлення теоретичної і практичної значущості засвоєваних знань;
- емоційна форма викладення навчального матеріалу;
- наведення “перспективних ліній” у розвитку наукових понять;
- професійна спрямованість навчальної діяльності;
- вибір завдань, що створюють проблемні ситуації у структурі навчальної діяльності;
- наявність допитливості і “пізнавального психологічного клімату” у навчальній групі.

Також слід зазначити, що під негативною мотивацією ми розуміємо усвідомлене або неусвідомлене бажання людини оволодіти професією, щоб досягти своїх власних інтересів, які можуть зашкодити оточуючим людям. Така мотивація може бути викликана нездатністю до реалізації своїх цілей, або як компенсація своїх невдач. Наприклад, важко уявити користь від хірурга, який обрав цю спеціальність лише тому, що в ній він хоче компенсувати певні нереалізовані цілі.

*Мотиви вибору професії.* Загальні мотиви трудової діяльності реалізуються в конкретних професіях. Вибір професії — досить складний і часом тривалий мотиваційний процес, адже від правильного вибору професії багато в чому залежить задоволеність людини своїм життям.

Відповідне ж сполучення типологічних особливостей сприяє вияву здібностей до цього самого виду діяльності, що веде до високої її ефективності, створює задоволеність працею і підкріплює мотив вибору професії, перетворюючи його у стійкий інтерес. Останній впливає на активність людини і “закріплює” його в цій професії. *Відбувається самопідкріплення мотиву.*

Якщо ж людина має поверхневі та неадекватні уявлення про професію, про ті вимоги, що вона висуває, то відбувається неузгодженість між схильностями і здібностями, з одного боку, і психологічним змістом роботи — з іншого. Внаслідок цього не буде ні високої ефективності від такої діяльності, ні задоволення нею.

Схильність до певного типу діяльності може виявлятися в різних видах праці (професіях), а це значить, що вона не визначає остаточно вузько спрямований професійний вибір. Ті самі схильності і здібності можна реалізувати в різних професіях. Так, маючи схильність до спілкування з дітьми, можна стати вихователем у яслах і дитячому садку, вчителем у школі, педіатром. Також слід зазначити, що, спостерігаючи за людьми з поведінкою типу А, було помічено, що такі люди цілеспрямовано і довго обирають професію, при цьому вони мають багато схильностей та інтересів, але якість виконання основної роботи виявляється у них нижче, ніж у людей, які обирають професію спонтанно.

Тепер варто перейти до емпіричної частини нашого дослідження, встановити зв'язки між мотивацією вибору професії та паттернами поведінки. Нам необхідно з'ясувати, чи справді мотивація студентів з домінуючим типом поведінки А є негативною, які саме мотиви домінують в особистостях з таким типом поведінки, як саме впливає паттерн типу А на професійну мотивацію студентів-психологів.

Основною методикою, якою ми користувалися в нашому дослідженні, був опитувальник Дженкінса, що виявляє домінуючий тип поведінки людини. Опитувальник Дженкінса складається із 61 запитання, на кожний з яких пропонується від двох до п'яти варіантів відповідей. Серед запропонованих варіантів досліджуваний має вибрати лише той варіант, що найбільше йому підходить.

Кожна із запропонованих відповідей має певну бальну вагу — 1–13 балів, причому 1 бал надається варіанту, який найбільше віддзеркалює поведінку типу А. Спрямованість, за якою сумуються бали певних запитань, не обов'язково збігається з порядковим номером відповіді в опитувальнику.

Якщо запитання містить два варіанти відповідей, то один із них оцінюється 1 балом (тобто тип А), а інший — 13 балами (тип Б). Якщо запитання містить три варіанти відповіді, то проміжний оцінюється 7 балами, а якщо чотири варіанти відповіді, тоді бали присуджуються у такому порядку: 1, 5, 9, 13; у разі п'яти варіантів — 1, 4, 7, 10, 13.

У підсумкову оцінку не рекомендується включати деякі запитання, оскільки вони не мають визначеного варіанта відповіді. Діагностичне судження про вираженість поведінки типу А приймається на підставі підсумкової оцінки: до 335 — тип А, 336–459 — тип АБ, від 460 і більше — тип Б. Але слід зазначити, що ці бальні шкали дають змогу визначити, наскільки виявляється певний тип поведінки у людини. Наприклад, якщо опитуваний набирає 336 балів, це не дає нам підстави вважати, що ця людина вже не належить до типу поведінки А. Оцінюючи результати тестування за цим опитувальником, слід звертати увагу на те, наскільки далеко від верхньої межі вияву поведінки типу А знаходяться результати опитуваного. Наприклад, вважати людину належно до типу поведінки АБ можна лише тоді, коли вона набрала на 20–30 балів більше від початкового значення для типу АБ.

Також нами була розроблена анкета, що складається із 10 запитань, основною метою якої є встановлення мотивів вибору професії студента. Анкета містила як відкриті, так і закриті запитання, що дало змогу більш точно встановити мотиви вибору професії.

Наприклад, якщо відповідь на перше запитання “Як Ви ставитесь до успіхів інших” буде “мене це дратує”, відповідь на п'яте запитання “чи подобається Вам, коли Ваші дії стають авторитетними для інших?” буде “так”, і відповідь на шосте запитання про характер вибору професії буде “цілеспрямовано”, тоді можна робити певні висновки про мотиваційну сферу студента, що обирає професію, і про тип особистості людини. Інколи нам траплялися заповнені анкети, в яких студенти не “соромлячись” відверто казали про те, що саме вони є лідерами і що їм це подобається.

У нашому дослідженні, що проводилось на базі Міжрегіональної Академії управління персо-

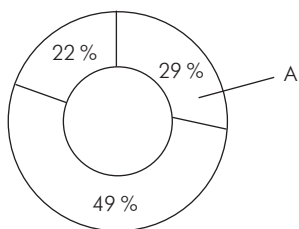
налом, брали участь 50 студентів факультету психології I, III та IV курсів. Дослідження складалось із двох етапів. На першому етапі студентам було запропоновано заповнити тест-опитувальник з метою виявлення типу особистості.

Завдяки цьому опитувальнику ми мали змогу встановити кількість студентів з різними типами поведінки у групі, щоб мати певне уявлення про кількість та пропорційність представників різних типів поведінки. Також для підтвердження цього тесту проводилося спостереження, завдяки якому ми отримали підтвердження результатів тесту. Під час спостереження ми фіксували особливості поведінки досліджуваних, що дало змогу виявити характеристики поведінки типу А — підвищену активність, намагання брати участь у великій кількості різних змагань, виразне прагнення лідерства. Ці люди завжди беруть на себе багато зобов'язань і часто не можуть їх виконати, при цьому вони відчувають розчарування і перебувають у депресивному стані.

На другому етапі студенти відповідали на запитання анкети, що була побудована з метою встановити причини вибору професії, які дали змогу пов'язати бажання лідерства людей типу А з вибором професії. Оскільки ці люди так прагнуть бути лідерами, а професія психолога передбачає знання механізмів роботи психіки людини і знання механізмів впливу на неї, вона може істотно допомогти цим людям “реалізувати” себе у цьому прагненні лідерства.

Вибір для дослідження студентів I, III та IV курсів пояснювався тим, що це давало змогу перевірити кількісні та якісні показники особливостей студентів різної вікової категорії, а також кількість отриманих знань зі спеціальності. Потрібно було перевірити, чи є певний зв'язок між наведеними вище особливостями людей та чи зменшується це прагнення лідерства згодом під час навчання на факультеті психології.

Наведемо результати дослідження: з 50 опитуваних осіб 29 % мали домінуючу поведінку типу А, 22 % — домінуючу поведінку типу Б, 49 % — зі змішаним типом АБ (рисунок).



Типи поведінки

Слід зазначити, що на рисунку подано лише домінуючі типи поведінки, тобто не наближені, а чисті дані. Якщо вважати представниками типу А всіх, хто набрав 335–355 балів, то відсоток таких типів поведінки значно більший.

Серед опитуваних з домінуючою поведінкою типу А 50 % відповідей на запитання анкети дали змогу чітко побачити причини вибору ними професії психолога. Ці люди обирали свою професію довго, цілеспрямовано, їм подобається бути у центрі уваги, впливати на інших, подобається, коли їх визнають лідерами. Оскільки тип А характеризується прагненням лідерства, а кращої нагоди, ніж навчитися бути лідером на факультеті психології, не існує, тому ці люди обирають саме професію психолога. При цьому вони не вважають маніпулювання іншими чимось негативним. І це цілком збігається з тими характеристиками особистостей з типом поведінки А, які ми описували в теоретичній частині нашого дослідження.

Ми вважаємо отримані результати підґрунтям для проведення корекційної роботи з такими людьми. Оскільки мотиви вибору професії психолога мають бути більш гуманними та етичними, вважаємо за потрібне проводити певний професійний відбір при вступі на цю спеціальність, а також докладати зусиль щодо коригування даних паттернів поведінки.

Як свідчить наше дослідження це важливо і тому, що люди з паттерном поведінки А все одно не досягають поставленої мети, вони постійної перебувають у стані боротьби з оточуючими та із самими собою.

Виходячи з проведеного дослідження нами були розроблені рекомендації щодо коригування паттернів поведінки.

Встановлено, що люди з типом поведінки А прагнуть лідерства, конкуренції, вони агресивні, намагаються досягти якомога більше, розпочинають багато справ відразу, але не доводять їх до кінця, тому такі особливості поведінки можуть заважати цим людям у професійній діяльності як практичним психологам.

Наші рекомендації щодо коригування людей з негативною мотивацією вибору професії, полягають у наступному:

- 1) необхідно проводити психологічний відбір студентів, що вступають до вузу на спеціальність психолога;
- 2) проводити з ними тренінги, індивідуальні консультації, у ході яких встановити, чи відбувається становлення особистості психолога, чи виявляються в неї негативна



мотивація та прагнення маніпулювати іншими.

Дотримання цих рекомендацій дасть змогу спрямувати діяльність майбутнього психолога у правильному напрямі. Коригування поведінки таких людей сприятиме їхньому самовдосконаленню та діяльності як практичним психологам.



## Література

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. — М.: АСТ, Харвест, 2005. — 976 с.
2. Зиновьева И., Кутуков К. Мотивация трудовой деятельности работников и ее совершенствование // Менеджмент сегодня. — 2004. — № 6. — С. 13–23.

3. Исследование личности в клинике и в экспериментальных условиях. — Л.: НИИ психоневрологии, 1969.

4. Ільїн Е. Мотивація та мотиви. — СПб.: Пітер, 2003. — 512 с.

5. Карварский Б. Д. Клиническая психология. — СПб.: Питер, 2002. — 1312 с.

6. Москвичов С. Г. Мотивация, діяльність та управління. — К.; Сан-Франциско: Light Press, 2003. — 490 с.

7. Психология личности в работах зарубежных психологов. — СПб.: Питер, 2000. — 320 с.

8. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методы и тесты. — Самара: БАХРАХ-М, 2002. — 672 с.

9. Реан А. А. Психология личности. — СПб.: Прайм-Евро, 2004. — 416 с.

10. Ревенков А. Мотивация трудовой деятельности // Экономист. — 2005. — № 7. — С. 68–75.

11. Bower G. H., Bootzin R. R., Zajonc R. B. Principles of psychology today. — N. Y.: Random house, 1987. — 612 p.

*Розглянуто поняття “паттерн поведінки”, їх типи, поняття “мотив” та “мотивація”. Виявлено, що тип паттерна поведінки зумовлює вибір професії психолога студентами і значно впливає на їхню подальшу практику в цій галузі.*

*Рассмотрены понятия “паттерн поведения, их типы, понятия “мотив” и “мотивация”. Замечено, что тип паттерна поведения обуславливает выбор профессии психолога студентами и значительно влияет на их дальнейшую практику в этой области.*

*In clause concepts of a pattern of behaviour, their types, where viewed. The concept motive and motivation has been considered. It has been noticed, that the type of a pattern of behaviour causes a choice of a trade of the psychologist students and considerably influences their further practice in this area.*

**Надійшла 25 лютого 2008 р.**

**І. М. КРАВЧЕНКО**

**А. О. БІЛОУС**

*Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ВИЯВЛЕНИХ У ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ГОЛОВНИХ ДЕТЕРМІНАНТ УКРАЇНСЬКОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ**

Наукові праці МАУП, 2008, вип. 2(18), с. 269–274

*Розглядаються особливості професійного менталітету державних службовців України, його зв'язок з національним українським менталітетом і спадщиною радянського часу.*

Зазначимо, що після руйнації Радянського Союзу для України гостро постало складне питання вибору реальних шляхів розвитку суспільства та державотворення. Бажання впровадити досвід розвинених демократичних країн без урахування об'єктивного стану в державі призвело до затяжної кризи. Задекларовані цінності не стали реальними регуляторами соціального життя, тому що не були забезпечені відповідними таким цілям законами і політичними рішеннями. Ухвалені закони, політичні та економічні рішення не відображали певних принципів суспільної організації. Постала ситуація анемії, коли одна ціннісно-нормативна система була зруйнована, а інша — не сформувалась. Усе це знайшло відбиття не тільки в темпах суспільного розвитку, а й в самій ментальності українців, тому що дуже сильною була ностальгія за радянською ідеологією. Пострадянська людина — це, з одного боку, дитя комуністичної ідеології, а з іншого — автор цієї ж ідеології і відтворювач суспільства, де панували обман, хитрість та невідповідність нав'язаних через комуністичну ідеологію життєвих принципів тим загальнолюдським моральним нормам, які необхідні для існування сучасного цивілізованого суспільства.

Радянська система була так влаштована, що «споживання» було головною ознакою системи. Розбіжність інтересів держави і людини, приховане від конкретної людини, полягала в тому, щоб усі ці конкретні люди були рівні, щоб ніхто не вирізнявся за своїм соціальним та економічним статусом від подібних собі. Насправді ж така

ситуація може настати лише тоді, коли всі будуть рівними у бідності, у неможливості, у тотальній залежності й рабському становищі.

На відміну від демократичних держав, головною ознакою ідеології тоталітаризму є колективізм, при якому не підтримується активність особистості, проголошується рівність доходів, централізація системи управління, мінімальні державні соціальні гарантії. Державна система такого типу виховує утриманців, не здатних самостійно вирішувати соціальні проблеми, які прагнуть державної допомоги, не виявляють активної соціальної індивідуальної поведінки.

Нині у державних службовців передусім спрацьовує психологічна настанова на негайне повернення затрачених сил, втрачених можливостей, відбувається дуже драматичний процес у суспільстві, коли сучасний посткомуністичний загал прямо на очах втрачає сенс життя, і саме з цієї причини він кидається в різного роду сумнівні авантюри, в торгівлю, перепродаж, не маючи ні здібностей, ні можливостей бути вдалими бізнесменами. Зрозуміло, що молода незалежна українська держава не в змозі водночас реалізувати настанову на повернення всіх боргів за занапашчене життя цілого покоління.

Образ на державу підтверджує ту тезу, що за поведінкою, психологією сучасні українці не дуже змінилися, хоча начебто настали інші часи. Як і раніше, пострадянська людина налаштована на зовнішній спосіб угамування своєї образи на державу. Психологія пострадянської людини ви-



являється у гіпертрофованому намаганні споживати. В радянському суспільстві майже не було боротьби за існування: все регламентувалося, а в межах цього регламенту — забезпечувалося. Це влаштовувало багатьох, тому люди старшого покоління й дотепер відчувають ностальгію за соціалістичним ладом. Переважна більшість дорослого населення нашого суспільства виховувалась за радянських часів у душі цілком супротивному “духові капіталізму”, тому сучасним українцям різною мірою притаманні наступні ментальні риси [5, 115]:

- безініціативне очікування, що хтось прийде і розв’яже всі особисті проблеми. Тривале існування зовнішнього контролю за поведінкою людей в суспільстві з боку держави сформувало таку ментальну рису, як прагнення перекласти відповідальність за свою долю, за своє життя на суспільство, на державу;
- бажання здійснити неможливе, пошук кращого життя у сполученні з неприборканою вірою у спроможність її досягнення породило таку рису, як утопічність. “Свобода” як ключове поняття європейської ментальності в українців так і не змогло оформитися. Місце свободи зайняла “воля”, що виявляється в абсолютизації незалежності;
- оскільки особистість у радянський час “розчинялася” у державі, потреба в самоповазі задовольнялася здебільше за рахунок прирахування себе до якої-небудь спільноти, що відбувалося за допомогою протиставлення однієї спільноти іншій за принципом “ми — вони”;
- фетишизація влади, що ставить державу вище закону. Звідси примат держави над законом породжував, з одного боку, правовий нігілізм, а з іншого — азіатську покірність;
- тенденція орієнтації на авторитет, що наділяється рисами харизматичного лідера, пов’язана з надією і вірою в диво, що супроводжувалося постійною готовністю підкоритися авторитету;
- панування неекономічних форм примусу в радянський час позначилося на формуванні ідеалу праці: доходи зрівнювалися, робота розглядалась як повинність. Це виробило у працелюбних українців негативне ставлення до праці, а також психологічну звичку жити у злиднях, а звідси неприйняття багатства.

Більшість населення України ще й досі перебуває у полоні стереотипів економічної свідомості, що не дають вивільнитися й розвинути потенціалу вільного економічного росту суспільства. Коли була зруйнована тоталітарна система, настало гірке прозріння, що жити рабом неможливо, що бути бідним, а то й жебраком не гідно людини, а отже, треба перестати бути рабом, усвідомивши, що винна в цій ситуації не так держава, як сама людина, що утворила таку державу. Нарівні з консервативними поглядами та настановами у масовій свідомості наявними є паростки нового економічного мислення українців, яке виражається в бурхливому зростанні індивідуальної економічної ініціативи, що пов’язана з участю населення у дрібній підприємницькій діяльності, яка забезпечує прожитковий мінімум в умовах, коли державної заробітної платні, пенсії і стипендії не вистачить навіть на фізичне виживання. Причому найбільше до дрібного бізнесу залучена молодь, яка, на відміну від старших поколінь, здебільшого схвально сприймає ідею остаточної відмови від соціалістичного патерналізму. Цей факт свідчить про таку важливу характеристику ментальності сучасних українців, як схильність до технічних новацій та швидкої самоорганізації не тільки в економічній, а й в політичній сфері життя суспільства.

Сьогодні у країні відбувається зміна суспільних відносин, проходить болісний процес соціальної диференціації. У середовищі колись однотипного робітничого класу і колгоспного селянства, інтелігенції формуються соціальні групи з відмінними інтересами, в основі яких лежить різне ставлення до форми власності, різний соціальний статус.

Становлення середнього класу здійснюється за рахунок формування стійкого прошарку людей — власників нерухомого майна, земельних ділянок, акцій, прискореного малого і середнього бізнесу, фермерських господарств, зміцнення позицій науково-технічної інтелігенції, вчених, діячів культури та освіти, спеціалістів середньої ланки управління, фінансистів і менеджерів.

Досвід останніх років стихійного розвитку ринкових відносин у посткомуністичному суспільстві свідчить про те, що самі собою стереотипи старої поведінки не зникають навіть під впливом суворой школи “дикого капіталізму”, що змушує людей в умовах макроекономічної кризи, нестабільності законодавчої бази та неефективної державної системи соціального захисту самотужки дбати про виживання, водночас закладаючи

своєю економічною активністю підвалини нової української ментальності.

До негативних факторів при реалізації суспільних змін В. Дем'яненко включає наступні особливості українського менталітету: екзистенціальний індивідуалізм, егоцентризм, інтровертивність (спрямованість психіки на внутрішній світ), ескапізм (прагнення ілюзорного мрійництва), консерватизм, соціальний егалітаризм (прагнення соціальної рівності), громадоцентризм, провінційність, загальна аполітичність, анархічність та ін. [1]. Такі риси національної свідомості мало орієнтовані на всебічний саморозвиток, досягнення життєвого успіху, самореалізацію особистості — ті складові індивідуальної психології, що забезпечують суспільний прогрес. Переосмислення думки вчених підводить нас до висновку про необхідність врахування особливостей національного менталітету з точки зору напряму психологічної складової кадрової політики в державному управлінні.

У менталітеті суспільства зберігається історична доля народу через єдність характеру історичних завдань і способів їх вирішення, які закріпилися в культурних стереотипах і народній свідомості. Менталітет як історичний досвід нації можна розглядати як ідеологічну, так і соціально-історичну основу, яка пояснює складові національно-державного існування України.

Український менталітет становить цілісність взаємопов'язаних характеристик: індивідуалізм корелює з інтровертивністю та екзекутивністю, маргінальність послаблює організовану соціальну взаємодію. На рівні психокультури зберігається тенденція до зростання сенсорної нестабільності, підкріпленої постійними реформами, революціями, стресами.

Таким чином, доходимо висновку, що головними детермінантами національного менталітету є об'єктивні та суб'єктивні чинники, що спричинили трансформацію певних ментальних рис: культурні архетипи національного несвідомого; тип господарської діяльності; географічні, суспільно-історичні (константні чинники), релігійні та ідеологічні чинники (такі, що змінюються у процесі історичного шляху нації).

Управлінцям у своїй діяльності треба звертати увагу на внутрішньо-онтологічну природу суспільства. Якщо їхня діяльність не відповідатиме стану структурних елементів даного соціуму як системи, соціум буде змушений жити не своїм життям і буде приречений на періодичні кризи. Тому необхідно враховувати ментальність українців, яка сформу-

валася виходячи із соціальних, економічних, історичних умов їхнього багатоговікового існування.

Виходячи із ситуації керівник має обирати той чи інший стиль керівництва з урахуванням знань з менеджменту, пристосувавши їх до нашого національного характеру, з урахуванням особливостей менталітету. Адже, розвиваючись у неоднакових природних, соціальних, культурних умовах, різні народи акумулювали велике різноманіття типів характеру, складу мислення, форм поведінки.

Ми погоджуємося з думкою академіка О. Киричука [4], який виокремив чотири системоутворюючі ознаки ментальності українського народу, які, крім ситуації, також необхідно враховувати керівнику під час вибору стилю керівництва кадрами:

- *інтровертивність* вищих психічних функцій у сприйнятті дійсності, що виявляється у зосередженості особи на фактах і проблемах внутрішнього, особистісно-індивідуального світу. Саме цей індивідуалізм знижує мотиваційну силу третього рівня ієрархії потреб А. Маслоу, тобто український працівник не відчуває великої стимулюючої потреби у робочому спілкуванні з колективом. Великий вплив на працездатність робітників справляють гарні стосунки в родині, повага найближчого оточення (сусіди, родичі, друзі, тобто позаробоче середовище). Зацікавленість керівника особистими справами працівників відіграє важливішу роль, ніж просто ділове спілкування;
- *кордоцентричність*, що виявляється у сентименталізмі, чутливості, любові до природи, імпульсивності, мрійливості. Живописні українські пейзажі, природа сприяють поетичному натхненню та емоційності українців. Естетична домінанта присутня навіть на побутовому рівні. Їхнє почуття форми не зупиняється лише на сприйнятті краси, українці намагаються розкрити причину того, що їх приваблює. Для українців найближче оточення і є тим підґрунтям естетично привабливого, де саме розвиваються такі якості, як українська емоційність, чуйність. Домінування цих почуттів дає можливість ефективного мотивування робітників за допомогою створення кращих умов праці, доброзичливої атмосфери в колективі. Вразливість українців підсилює потребу безпеки, яка передбачає не тільки традиційні компоненти, а й збереження позитивного емоційного клімату;

- *анархічний індивідуалізм*, партикулярне прагнення до особистої свободи без належного прагнення до державності, коли бракує ясних цілей, дисциплінованості та організованості. В українському індивідуалізмі відсутня активність, предметність. Він є індивідуалізмом втечі, елементарного біологічного виживання, а не індивідуалізмом життєтворення, притаманного західним суспільствам. Якщо несприятливі природно-географічні умови викликають почуття самотності, страху, безсилля й одночасно стимулюють розгортання інструментальної активності, волі до влади та технізації, яка можлива на основі колективних зусиль етносу, кооперування індивідів, то природний “парадіз” розбещує й анагліє соціальність. Для українця це є справжньою поразкою: його індивідуалізм має не просто соціально-психологічну, а біоорганічну природу [3, 209]. Український індивідуалізм через свою природно-біологічну спрямованість стає на заваді публічності, всього того, що ми називаємо сферою спільних справ. Наше історичне минуле змінило ставлення до колективу, що справило негативний вплив на психологічну основу індивідуалізованих виявів особистості та її зв’язків із соціумом. Керівнику необхідно враховувати, що “українець як людина візантійської й одночасно європейської психокультури найбільше виявляє страх маргінала в тих ситуаціях, де необхідні ризик та особиста відповідальність: спрацьовує дистресовий архетип домінування уречевленого (звички) над процесуальним (дією), і дія гальмується” [3, 211]. Усі ці особливості індивідуалізму українців висувають додаткові вимоги до створення таких умов, які дають змогу досягти самоствердження та самореалізації людини в колективі;
- *перевага емоційного, чуттєвого* над волею та інтелектом. У пошуках значущого ідеалу буття українці іноді максималізують власні потреби до такого рівня, що їх задоволення буває в соціальному плані дуже небезпечним. Почуття міри, властиве західній людині, недостатньо розвинуте, проте домінує азійський дуалізм через мотивацію добра і зла. Естетичний максималізм за принципом “все або нічого”, “вічна правда — або чисте небуття” просто не дає українцям змоги прислухатися до аргументів розуму. Ро-

зум тут виступає для українців як джерело роздвоєності. Чутки, вигадані історії дають можливість скинути із себе тягар рефлексивності і тому відіграють особливу роль для українців.

Українцям притаманний аристократизм духу, а не положення, тому не варто “купувати” їх великими заробітками і задоволенням первинних потреб за відсутності поваги й можливості до самореалізації. Саме цей фактор коригує всі згадані вище характеристики.

Ці чотири ознаки української ментальності дають можливість лише фрагментарно розібратись у мотиваційній свідомості сучасного українця. Ще одна ознака українського менталітету — екзекутивність — дає змогу зрозуміти поведінку персоналу і розробити ефективну стратегію управління.

Екзекутивність виявляє себе через цілевиконання, виконавську, обслуговувальну активність, центрується на поточних інтересах і потребах. Екзекутивність корелює з репродуктивно-відтворювальним, імітативним, а не творчим началом. У будь-якій творчості завжди наявними є елементи ризику та новацій, нестандартності задуму і рішення. Характерною рисою української екзекутивності є уникнення наднормативності й нестандартності. Українська екзекутивність ніби чекає того моменту, коли відбудеться диво і невідомий чаклун змахом чарівної палички перетворить її на щось нове [3, 228]. Лише варто з’явитися сильному зовнішньому поштовху, як екзекутивність починає виявляти свою пластичність і гнучкість, пристосовуючись до відповідної ситуації.

У сьогоднішній Україні спостерігається екзекутивна реакція на вирішення сучасних внутрішніх соціально-економічних і політичних проблем, принаймні, частини населення, яка, рятуючи себе від наслідків безробіття та економічних проблем на батьківщині, шукає добробуту за кордоном. Західні суспільства отримали велику кількість робітників з доброю освітою, які дуже швидко адаптувалися до нових умов проживання і згодні до будь-якої важкої праці. Постає питання: “Чому люди шукають долі в чужому краю, а не створюють своє власне щастя в рідному?” А саме через концентрацію на особистих проблемах, які примушують екзекутивну психокультуру забувати про стратегічні інтереси, про зміну середовища у відповідності з власними потребами. Українці добре адаптуються, виживають, але не перемагають ситуації.

Визначаючи українця “людиною малої групи”, яка неохоче шукає спілкування в широкому загалі,

слід зазначити поверхово-емоційний характер її міжособистісних комунікацій. Біопсихологічний індивідуалізм, хворобливий страх перед зовнішнім спонукає українця не розкривати свої таємниці, своє потаємне “я” навіть перед найліпшими знайомими. Адже їхній внутрішній світ тотожний його власному світу і є таким же вразливим, а тому довірятись небезпечно. Врівноважуючи емоційну розбалансованість, етичне начало породжує знамениту українську хитрість, лицемірство. Важко довіряти людині екзекутивної вдачі, бо не можна бути впевненим, що людина говорить те, що думає, і робить те, що говорить.

Незважаючи на внутрішній консерватизм та опір змінам, українці у сфері пізнання та самопізнання тяжіють до пошуку ідеалу. Оскільки “вічна правда” є чимось незмінним, то вона не потребує активних дій для власної реалізації. Якщо представнику візантійського психотипу подати красу в готовому вигляді, він не тільки збереже, а й розвине її [3, 201]. Прикладом цього може бути пристрасне ставлення українців до своєї культури та її представників, вони орієнтовані на внутрішні тенденції й традиції, іноді саме це стає чинником відходу від історичної реальності, тому будь-які реформи проходять тут дуже повільно. Характерною залишається тенденція до саморозвитку, а не розвиток через запозичення досягнень і надбань інших культур.

Важко повірити в те, що замріяна українська людина з її невичерпною емоційністю стала жертвою краси, а її привабливий естетизм обернувся на безпорадність у соціальних питаннях. Причиною цієї безпорадності можна вважати український емоційний естетизм, який не характеризується прагматичністю та активністю, а скоріше самодостатній і не сприймає того, що не є естетично привабливим. Соціальна активність сприймається українцями як боротьба, яка не завжди є привабливою, а навпаки — руйнує попередній більш привабливий устрій життя. Державність в Україні тривалий час була чужорідною, державні інститути стримували господарчу ініціативу, права і свободи особистості. В суспільній психології і свідомості українців виникає реакція відторгнення, неприйняття державності. Українці історично тяжіли до громадської спільності, об'єднання більш емоційно-почуттєвого, а не до організаційного об'єднання з визначеною метою існування [5].

Розробляючи стратегію керівництва, управління варто не просто копіювати світові стандарти, а вміло адаптувати їх до специфічних характерис-

тик менталітету. Завдання сучасної української управлінської теорії полягає, на думку О. Донченко і Ю. Романенка, у необхідності знайти і визначити ті елементи традицій, історії та культури країни, які можна використати як оптимальний матеріал [2, 33]. Не порушуючи зв'язків людини з історичною і психологічною реальністю, не руйнуючи душу народу, управлінці повинні відкрито коригувати ситуацію для досягнення соціального прогресу.

Відомо, що людиною рухає потреба в ліквідації розриву між власним внутрішнім і зовнішнім статусами в малих і великих групах, в які вона реально входить. Що більший збіг цих статусів, то в кращій фізичній і психологічній формі перебуває індивід. Організація працюватиме ефективніше, якщо таких збігів у кожного працівника буде більше. Для цього може знадобитися психологічна служба і володіння необхідними технологіями, які допоможуть з'ясувати архетипову характеристику людини і запропонувати їй відповідний соціальний статус.

Таким чином, для ефективнішого розташування кадрів необхідна своєчасна психологічна діагностика професійного менталітету державних службовців з урахуванням того, що він є складовою національного менталітету. Враховуючи, що індивідуалізм та інтровертивність українського менталітету суттєво послаблюють роль соціальних механізмів, управління треба пам'ятати, що центр соціального впливу на особистість треба шукати у психіці особи. В конкретній організації з певними соціальними функціями важливо розставити людей з різними інформаційними типами таким чином, щоб спрацьовували об'єктивні інформаційні механізми співпраці, передавання сигналів соціального замовлення і коригування, і водночас гальмувалася дія механізмів конфлікту, руйнування, стагнації та ін.



## Література

1. Дем'яненко В. Ментальні характеристики політичної свідомості українців // Людина і політика. — 2001. — № 1. — С. 93–99.
2. Донченко Е. А. Социетальная психика. — К.: Наук. думка, 1994. — 208 с.
3. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення). — К.: Либідь, 2001. — 334 с.
4. Киричук О. В. Ментальність: сутність, функції, генеза // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості:

Тези доп. і матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. — Ч. 1. — К.; Луцьк, 1994. — С. 132–136.

5. Філіпова Т. В. Пострадянські характеристики ментальності українців // Актуальні пробл. держ. упр. — 2002. — Вип. 11. — С. 111–120.

*Розробляючи стратегію управління, компетентному керівнику варто не просто копіювати світові стандарти, а вміло адаптувати їх до специфічних характеристик менталітету, з огляду на те, що професійний менталітет невіддільний від менталітету національного.*

*Разрабатывая стратегию руководства, компетентному управленцу следует не просто копировать мировые стандарты, а умело адаптировать их к специфическим характеристикам менталитета, учитывая при этом, что профессиональный менталитет неотделим от менталитета национального.*

*Developing strategy of the management, the competent manager should not only to copy the world standards, but adapt them for specific characteristics of mentality, taking into account, that the professional mentality is inseparable from national mentality.*

**Надійшла 18 березня 2008 р.**

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РІВНІВ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ — МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Наукові праці МАУП, 2008, вип. 2(18), с. 275–279

*Проаналізовані деякі важливі наукові підходи у визначенні сутності відповідальності та її основних компонентів. На підставі результатів констатуючого експерименту, проведеного автором, виявлені чотири рівні відповідальності у студентів — майбутніх педагогів, а також розкриті їхні соціально-психологічні особливості.*

В умовах європейської інтеграції, входження України в освітньо-науковий простір Європи великого значення набуває проблема формування відповідальності у студентів — майбутніх учителів.

Одним із пріоритетних завдань, спрямованих на реалізацію цілей Болонської декларації, є визначення загальних і спеціальних компетенцій випускників вузів. Загальні компетенції:

- інструментальні (когнітивні та методологічні здібності, глибокі базові знання, вміння оперувати інформацією, здатність вирішувати проблеми);
- міжособистісні (здібності виражати почуття і налагоджувати стосунки, здатність до соціальної взаємодії і співпраці у групі);
- серед системних компетенцій (здатність застосовувати знання на практиці, здібності до навчання і дослідницької діяльності, здатність до ініціативи і підприємництва, прагнення успіху) виокремлюється також відповідальність.

На нашу думку, відповідальність є інтегральною, однією із найважливіших якостей особистості, від якої значною мірою залежить формування всіх видів компетенцій у студентів.

У психолого-педагогічній літературі з проблем навчання і виховання студентів вузів розповсюджений поділ студентів на відповідальних і безвідповідальних. Педагог С. Вітвіцька, враховуючи критерії відповідальності, які найчастіше визначають дослідники цієї проблеми (повнота виконання завдань, термін їх здачі, зацікавленість роботою), описує три групи студентів: 1) дійсно

відповідальних; 2) виконавців; 3) безвідповідальних [3].

Дійсно відповідальних вона характеризує так: “творчий підхід до виконання роботи. Завдання виконують вчасно, у великих обсягах, мають бажання проводити наукову роботу” [3, 106].

Досліджуючи фактори соціальної зрілості студентів педагогічного вузу, В. Радул до критеріїв рівня сформованості соціальної зрілості (соціальне самовизначення, соціальна активність) відносить також соціальну відповідальність: “прагнення оволодіти міцними знаннями, врахування громадської думки щодо своєї діяльності, вболівання за доручену справу [6, 124]. Автор розкриває зв'язок високого рівня соціальної зрілості і відповідального ставлення до навчання.

Відомий психолог С. Рубінштейн вважав, що у психологічній структурі особистості особливе місце посідають самосвідомість і відповідальність. У своїй фундаментальній праці “Основы общей психологии” вчений пише: “... последний, завершающий вопрос, который встает перед нами в плане психологического изучения личности, это вопрос о ее самосознании, о личности как “Я”, которое в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает человек, относит к себе все исходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя за них ответственность в качестве их автора и творца” [7, 635].

Дослідник К. Абульханова-Славська, розробляючи проблему стратегії життя, життєвої позиції людини, звертає особливу увагу на таку її якість, як відповідальність, яку вона трактує як здібність відповідати не тільки за себе, а й за інших: “От-



ответственность — это и верность самому себе, доверие к нравственному содержанию собственных чувств, уверенность в своей правоте. Ответственность — это способность отвечать не только за себя, но и за других людей, за их судьбы, за характер своих с ними взаимоотношений” [1, 34].

К. Абульханова-Славська дослідила дві групи дорослих, зокрема студентів, за рівнем розвитку у них відповідальності: 1) виконавці; 2) відповідальні. Характерною рисою виконавців є діяльність в рамках того, що тільки доручено, що відповідає інструкції чи правилу. У відповідальній людини зовнішній обов'язок перетворюється у внутрішню потребу. Такій людині притаманні самостійність, незалежність від зовнішнього контролю, усвідомлення цілісності завдання, що розв'язується [1].

Психолог Г. Татаурова у своєму дисертаційному дослідженні, присвяченому особливостям формування відповідального ставлення студентів до вивчення іноземної мови, стверджує, що “відповідальне ставлення до навчання — це своєрідна психічна властивість для вираження і реалізації зв'язку студентів з однією із сторін об'єктивної дійсності. Вона являє собою продукт соціального розвитку особистості і характеризується внутрішньою активністю, емоційністю, модальністю, спрямованістю” [10, 52]. Автор описала вияви стійкої та ситуативної відповідальності студентів.

Розкриваючи психологічні механізми розвитку відповідальності особистості в онтогенезі, психологи М. Дригус і Д. Новотний виокремили шість груп студентів (за критерієм рівня розвитку відповідальності) [4, 60–61]:

- 1) відповідальність високорозвинена і за мотивами, і за способом поведінки;
- 2) відповідальність виявляється на рівні зовнішніх вимог, старанність, але безініціативність;
- 3) відповідальність виявляється на високому рівні лише в якомусь одному виді діяльності;
- 4) відповідальність до навчання виявляється несистематично, нестійко;
- 5) безвідповідальність (на підґрунті нерозвинених мотивів; відповідальність виявляється тільки в окремих сферах, пов'язаних з інтересами);
- 6) позитивне ставлення до обов'язків, але систематичне їх невиконання, неорганізованість, нерозвинений самоконтроль, невміння планувати свою навчальну діяльність.

У праці М. Савчина [8] відзначається, що студент при виконанні обов'язків дотримується моральних норм і цінностей, які прийняті у суспільстві, і тому він повинен відчувати відповідальність за своє соціальне оточення.

На думку вченого-психолога І. Беха, непокоїть той факт, що “духовний вакуум став ознакою нашого життя. Людина втратила смак до високої моралі, живе в лоні досить заземлених потреб і не більше... У молодих людей формується переконання, що відповідальність за них несуть інші” [2, 334].

Відомий психолог Н. Коломінський, використовуючи багатий досвід роботи з педагогічними кадрами, показав надзвичайну важливість для керівника освіти вдосконалювати свою особистість, бути відповідальним: “Якщо керівник вважає, що може реально впливати на процес та результат управління, він буде намагатися удосконалювати себе як особистість, підвищувати свою компетентність, розвивати вміння виявляти, аналізувати та оцінювати альтернативи. Такий управлінець з внутрішньою стратегією схильний брати на себе відповідальність” [5, 16].

Таким чином, аналіз соціально-психологічної і педагогічної літератури показав деякі важливі наукові підходи вчених у визначенні сутності відповідальності та рівнів її вияву у студентів.

Спираючись на провідне положення В. О. Сухомлинського про те, що вчитель має справу з найскладнішим, найдорожчим, що є у житті, — з людиною, з формуванням її духовності, інтелекту, почуттів, і це покладає на нього особливу відповідальність [9], ми вважаємо, що подальша розробка проблеми формування відповідальності у студентів — майбутніх учителів є не тільки необхідною, а й має важливу соціальну значущість.

Можна цілком погодитися з точкою зору вченого-педагога С. Вітвицької: “Лише компетентна, самостійна і відповідальна, з чіткими громадянськими позиціями індивідуальність, тобто вихована людина, здатна до оновлення суспільства, забезпечення державності України, розвитку її економіки та культури, виховання такої людини доручено армії освітян” [3, 74].

У нашому дослідженні, проведеному зі студентами перших курсів історичного та філологічного факультетів Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського (412 респондентів, 2005/06, 2006/07 навчальні роки), ставилося завдання: виявити та описати наявний рівень відповідальності у студентів. Вивчаючи філософський, психологічний, педагогічний аспект цієї про-



блеми, узагальнюючи результати психологічних спостережень, письмових опитувань вчителів, а також керуючись діалектичним принципом єдності і взаємодії психічних явищ, ми зробили спробу розробити модель відповідальності у структурі особистості вчителя. Базовим у цій структурі є система ставлення особистості: 1) до людей; 2) до себе; 3) до професії; 4) до навколишнього середовища. В кожній із цих підсистем були визначені найважливіші, на наш погляд, показники відповідальності:

- до людей (соціальна відповідальність): совість, обов'язок, соціальна зрілість, повага до людей, допомога їм, емпатія, альтруїзм, толерантність;
- до себе (відповідальність за саморозвиток і самореалізацію): мотивація (ініціативність, внутрішня чи зовнішня потреба бути відповідальним); інтернальний локус контролю; цілеспрямованість, наполегливість; об'єктивна самооцінка; інтелектуальні, моральні, естетичні якості; здоровий спосіб життя; працездатність; психологічна готовність до сімейного життя; стійка потреба у самовдосконаленні;
- до професії (професійна відповідальність): любов до дітей і професії вчителя; гуманістична спрямованість; психолого-педагогічні вміння, педагогічна техніка; творче педагогічне мислення; педагогічні здібності: академічні, дидактичні, організаторські, комунікативні, прогностичні, акторські;
- до навколишнього середовища (екологічна відповідальність): глибоке розуміння екологічних проблем; бережливе ставлення до людей, до себе, до рослинного і тваринного світу; допомога у збереженні навколишнього середовища.

У процесі констатуючого експерименту з метою виявлення особливостей відповідальності у студентів-першокурсників проводилися психологічне спостереження, психологічні бесіди зі студентами, кураторами, викладачами; застосовувався метод вивчення продуктів діяльності студентів; анкетування студентів і викладачів, метод узагальнюючих і незалежних характеристик.

Констатуючий етап дослідження включав також діагностичні методики: 1) опитувальник багатовимірного функціонального аналізу відповідальності (В. П. Прядєїн); 2) тест "Риса відповідальності" (Л. В. Собчик); 3) опитувальник "Шкала локус-контролю" (Дж. Роттер, адаптація В. Ядова); 4) тест "Оцінка міжособистісних

відношень" (Т. Лірі); 5) опитувальник "Рівень суб'єктивного контролю" (Є. Ф. Бажін, Є. А. Голінкін); 6) опитувальник для діагностики здібностей до емпатії (А. Мехрабієн, М. Епштейн); 7) методика діагностики рівня емпатичних здібностей (В. В. Бойко); 8) тест на виявлення рівня самооцінки (укладач В. Ю. Лівшиць); 9) методика "Цінності орієнтації" (М. Рокич); 10) тест на виявлення рівня сили волі (укладач В. Ю. Лівшиць); 11) тест "В якій мірі Ви впевнені у собі" (В. Н. Панкратов). Використовувались й інші методики.

Узагальнення результатів констатуючого експерименту дало змогу виявити чотири рівні відповідальності студентів: 1) високий; 2) вище за середній; 3) середній; 4) низький. Ці рівні були визначені такими критеріями:

- мотиви діяльності (ініціативність, внутрішня потреба чи зовнішні стимули з боку викладачів, кураторів, громадськості, батьків);
- повнота компонентів відповідальності: когнітивний, емотивний, практичний;
- повнота типів відповідальності (соціальна; професійна; екологічна; відповідальність за саморозвиток і самореалізацію);
- систематичний (епізодичний) вияв відповідальності;
- завершене (часткове), вчасне (невчасне) виконання завдання;
- читання додаткової літератури;
- заняття науковою діяльністю;
- інтернальний (екстернальний) локус контролю;
- стійка (нестійка) потреба у самопізнанні і самовдосконаленні.

Коротко охарактеризуємо соціально-психологічні особливості рівнів відповідальності студентів.

**І. Високий рівень.** Відповідальність виявляється у всіх зазначених вище типах (становлення до людей, до себе, до професії, до навколишнього середовища). Відповідальність усвідомлюється як одна із провідних якостей вчителя. Високий рівень інтернального локусу контролю; когнітивний, емотивний, практичний компоненти відповідальності. Яскраво виражені внутрішня потреба в тій чи іншій діяльності (ініціативність, самостійність, наполегливість) і позитивні моральні якості.

Глибокий інтерес до навчання: добре володіють програмним матеріалом, вивчають додаткову літературу, постійно відвідують бібліотеку,

вчасно і повною мірою виконують завдання, які часто мають творчий характер; виявляють постійний інтерес до наукової діяльності; беруть активну участь у роботі студентських науково-практичних конференцій; усвідомлюють роль психолого-педагогічних знань у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя; із задоволенням беруть активну участь в акціях допомоги дітям-сиротам, вихованцям інтернатів, дітям родичів, знайомих. Часто організують туристські поїздки, відвідування театру, кінотеатру, виставок. Постійно беруть участь у художній самодіяльності. Мають постійну потребу в самопізнанні і самовдосконаленні своєї особистості. Постійно відповідальні, стійкі у своїх позиціях. Беруть активну участь у громадській роботі студентської групи.

**II. Вище за середній рівень.** Характеризується тим, що ініціативність і самостійність виявляються неповною мірою, більше виражені когнітивні, емотивні, ніж практичні компоненти відповідальності. У студентів цього рівня спостерігаються всі чотири типи відповідальності, але без цілісності її компонентів.

Більшість завдань студенти виконують добросовісно, але деякі з них роблять невчасно і не завершують. Додаткову літературу вивчають не до всіх семінарських і практичних занять. Науковою роботою займаються несистематично; у них виявляється середній рівень інтернального локусу контролю, в незначній кількості — високий.

Моральні якості виявляються у більшості показників на середньому, значно менше на високому рівнях; вольові якості — на середньому, деякі на високому рівнях. Інтерес до вивчення додаткової психолого-педагогічної літератури нестійкий. Приділяють увагу шефській роботі з дітьми, але не систематично. Відвідують театр, кінотеатр, музеї, бувають в туристичних поїздках, але самі вони рідко організують культурні заходи.

Охоче беруть участь у художній самодіяльності (але їх треба постійно організовувати).

Виявляють інтерес до самопізнання і самовдосконалення, але не постійний і не завжди глибокий.

**III. Середній рівень.** Типові риси: слабка внутрішня мотивація, мало розвинені ініціативність і самостійність. Виконують навчальні завдання, але тільки в рамках програми і за вказівками викладача; не завжди доводять справу до кінця і не дотримуються терміну виконання.

Переважає розвинений когнітивний компонент відповідальності, емотивний і практичний ситуативно. Слабкий інтерес до наукової діяльності (і зовнішньої стимуляції). У студентських науково-практичних конференціях беруть пасивну участь (як слухачі).

Переважає середній рівень інтернального локусу контролю. Громадські доручення виконують епізодично. Рідко відвідують театр, музеї, виставки. Моральні якості виявляються на середньому, деякі на високому і низькому рівнях. Інтерес до вивчення додаткової психолого-педагогічної літератури низький. Шефська робота з дітьми викликає інтерес епізодично.

Беруть участь у художній самодіяльності (здебільше підготовка до свят). Незначна потреба у самопізнанні і самовдосконаленні особистості.

**IV. Низький рівень.** Відсутня внутрішня мотивація діяльності, немає ініціативності, самостійності, не усвідомлюється важливість відповідальності як однієї з провідних рис майбутнього вчителя. Недобросовісне ставлення до навчання (дуже часто пропускають заняття, запізнюються, часто не виконують практичні завдання, невчасно здають заліки та іспити), часто конфліктують з однокурсниками, викладачами, батьками. Наукові інтереси відсутні. Не беруть ніякої участі у громадському житті групи та університету, в художній самодіяльності; дуже рідко відвідують театр (переважно кінотеатр). Не беруть участі у шефській роботі з дітьми.

Переважає високий рівень екстернального локусу контролю. Низький і середній рівень розвитку моральних якостей, здебільше низький рівень вольових якостей. Підвищений чи понижений рівень самооцінки.

До самопізнання і самовдосконалення своєї особистості ніякого інтересу не виявляють.

Таким чином, ми розглянули деякі соціально-психологічні особливості рівнів вияву відповідальності у студентів-першокурсників гуманітарного університету. В нашому подальшому дослідженні цієї проблеми необхідно: 1) виявити причини високого чи низького рівня відповідальності студентів; 2) з'ясувати особливості розуміння викладачами вузів причин відповідальної чи безвідповідальної поведінки студентів; 3) проаналізувати соціально-психологічні умови розвитку відповідальності студентів; 4) визначити деякі шляхи підвищення рівня відповідальності у студентів — майбутніх учителів.



## Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 196 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. — Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. — К.: Либідь, 2003. — 342 с.
3. Вітвіцька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Метод. посіб. для студ. магістратури. — К.: Центр навч. літ., 2003. — 316 с.
4. Дригус М. Т., Новотный Д. Психологические механизмы развития ответственности личности в онтогенезе // Психологическая наука: проблемы и перспективы: Тез. науч. сообщ. Всесоюз. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения Г. С. Костюка: В 3 ч. — Ч. 1. — К., 1990. — С. 60–61.
5. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посіб. — К.: МАУП, 1996. — 176 с.
6. Радул В. В. Фактори соціальної зрілості студентів педвузу: Навч. посіб. із спецкурсу для студ. педвузів. — К., 1994. — 144 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2004. — 713 с.
8. Савчин М. В., Татомир Л. П. Ответственность личности и ее проявление в системе поведения и общения // Психология педагогического общения: Сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Бодалева. — Кировоград, 1992. — Т. 4. — С. 43–48.
9. Сухомлинський В. О. Вибр. твори в п'яти томах. — Т. 2. — К.: Рад. шк., 1979. — 717 с.
10. Татаурова Г. П. Психологічні особливості формування відповідального ставлення до вивчення іноземної мови у студентів вищих учбових закладів: Дис. ... канд. психол. наук. — К.: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, 2007. — 272 с.

*Проанализированы некоторые важные научные подходы в определении сущности ответственности и ее основных компонентов. На основе результатов констатирующего эксперимента, проведенного автором, выявлены четыре уровня ответственности у студентов — будущих учителей, а также раскрыты их социально-психологические особенности.*

*Social psychological peculiarities of levels of the students' responsibility — future teachers. Some important scientific approaches in definition of responsibility's essence and its main components are analysed in this article. On the basis of state experiment, carried out by the author of this article, 4 levels of the students' responsibility — future teachers were revealed and also social psychological peculiarities were defined.*

**Надійшла 27 лютого 2008 р.**

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ВИЩОГО НЕДЕРЖАВНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Наукові праці МАУП, 2008, вип. 2(18), с. 280–285

*Розкрито поняття соціально-психологічного клімату колективу. Встановлено залежність ефективності роботи вищого недержавного закладу освіти від сформованості соціально-психологічного клімату.*

Людина живе, розвивається і діє в групі. Під впливом колективу відбувається становлення особистості: складається її спрямованість, формуються суспільна активність, воля, створюються умови для саморегуляції та розвитку здібностей особистості.

На сучасному етапі розвитку суспільства певної актуальності набуло питання про соціально-психологічний клімат у трудовому колективі. Це, у свою чергу, стало можливим завдяки розвитку, який визначило для себе наше суспільство. Раніше це питання або ігнорувалось, або йому приділялась виключно формальна увага. Цей аспект повноцінного функціонування колективу як єдиного організму “висів у повітрі”, що спричиняло загрозу здоров’ю суспільства в цілому.

Сьогодні став явним зв’язок між станом соціально-психологічного клімату та ефективністю сумісної діяльності його членів. І природно те, що оптимальне управління діяльністю та кліматом в будь-якому колективі потребує спеціальних знань та вмінь з боку керівництва. Саме з цієї причини питання про діяльність менеджера щодо формування сприятливого соціально-психологічного колективного клімату в організації як важливої складової управлінської діяльності настільки актуальне та популярне сьогодні.

Розуміючи важливість і складність цього питання управлінської діяльності, для цієї статті було обрано один з найважливіших аспектів управлінської діяльності, який завдяки своїй актуальності набув сьогодні великої популярності та широко досліджується.

Основну увагу було приділено вивченню та оптимізації соціально-психологічного клімату

в колективі департаменту забезпечення роботи приймальної комісії недержавного вищого навчального закладу.

Проблема створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективах залишається однією з найменш розроблених у наш час, незважаючи на значну кількість розробок і публікацій на цю тему. У вітчизняній науці дотепер немає єдиного чіткого підходу до розглядуваної теми й місця в рамках менеджменту персоналу. Особливе місце у практиці управління займають проблеми, пов’язані з вивченням і врахуванням соціально-психологічних відносин, що виявляються в конкретному колективі. І хоча соціально-психологічні відносини відбивають локально-специфічні процеси, що відбуваються в безпосередньому соціальному оточенні особистості і не є визначальними для функціонування колективу, вони, як переконливо свідчать дослідження соціологів і психологів, справляють достатньо істотний вплив на результативність та якість спільної діяльності, характер взаємостосунків людей, трудову і суспільну активність, соціально-психологічний клімат.

Клімат у будь-якому колективі може бути сприятливим і несприятливим, нейтральним, може позитивно чи негативно впливати на самопочуття людини.

Соціально-психологічний клімат — це притаманний певному колективу стійкий психічний настрій, який справляє значний вплив на взаємини людей, їхнє ставлення до праці та навколишнього середовища [3].

Поняття “клімат” дуже містке. Воно охоплює не тільки психологію колективу, а й всі інші

умови, впливаючи на стан людини, у тому числі особливості організації праці, матеріально-речові умови. Серед них важливе місце займають психологічні складові: настрої людей, їх взаємини, згуртованість. Вони і є підґрунтям психологічного клімату [5].

Існує кілька визначень поняття “соціально-психологічний клімат”. Так, Є. Кузьмін вважає, що поняття психологічного клімату відбиває характер взаємостосунків людей, домінуючий тон суспільного настрою, рівень управління, умови та особливості праці й відпочинку в конкретному колективі [2].

Б. Ломов включає до поняття “психологічний клімат” систему міжособистісних стосунків, психологічних за природою (симпатія, антипатія, дружба); психологічні механізми взаємодій між людьми (наслідування, співчуття, сприяння); систему взаємних вимог, загальний настрій, загальний стиль спільної трудової діяльності, а також інтелектуальну, емоційну та вольову єдність колективу [4].

В. Шепель одним з перших спробував розкрити зміст поняття “соціально-психологічний клімат” як емоційне забарвлення психологічних зв’язків членів колективу, що виникає на основі їхньої близькості, симпатії, схожості характерів, інтересів і нахилів. Він також виокремив у цьому понятті три “кліматичні зони” [9]:

- 1) *соціальний клімат* — визначається тим, наскільки на конкретному підприємстві високе усвідомлення працівниками загальних цілей і завдань, наскільки тут гарантоване дотримання всіх конституційних прав працівників як громадян;
- 2) *моральний клімат* — визначається загальноприйнятими в колективі моральними цінностями;
- 3) *психологічний клімат* — неофіційна атмосфера, створення між працівниками, які перебувають у безпосередньому контакті один з одним. Отже, психологічний клімат — це мікроклімат, зона дії якого значно локальніша від морального і соціального.

Зазначимо, що структура соціально-психологічного клімату багаторівнева і багатоаспектна. Не існує однакових уявлень про соціально-психологічний клімат з погляду підходів до його вивчення. Варто відзначити, що найправильнішою тактикою для вирішення цього питання є максимальна конкретизація умов і факторів, що опосередковують динаміку психологічного клімату; вивчення реальних проблем у життєдіяль-

ності кожного окремого колективу й на цій основі формування конкретних завдань щодо його вивчення.

Будь-який керівник вболіває за те, щоб загальний настрій підпорядкованого йому колективу був завжди позитивним. Але для того, щоб зрозуміти, який сьогодні мікроклімат, який настрій групи є переважаючим, керівник повинен не тільки відчувати, чи все добре у колективі, а й мати чітке уявлення про основні риси сприятливого психологічного клімату.

Найважливіші ознаки сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі [7]:

- 1) довіра та висока вимогливість членів групи один до одного;
- 2) доброзичливість і ділова критика;
- 3) вільне висловлювання власної думки при розгляді питань, які стосуються всього колективу;
- 4) відсутність тиску з боку керівництва на підлеглих та визнання за ними права приймати значущі для всієї групи рішення;
- 5) достатня інформованість членів колективу про його завдання і стан справ;
- 6) задоволеність кожного члена своєю належністю до колективу;
- 7) високий ступінь емоційного включення та взаємодопомоги у ситуаціях, коли викликається фрустрація у будь-кого з членів колективу;
- 8) прийняття на себе відповідальності за стан справ у групі кожним з її членів.

Наведені ознаки є суб’єктивними стосовно конкретного колективу.

Об’єктивні ознаки сприятливого психологічного клімату в колективі:

- 1) високі результати діяльності;
- 2) низька плинність кадрів;
- 3) висока трудова дисципліна;
- 4) відсутність напруженості та конфліктності в колективі.

Зрозуміло, що кожен колектив має своє, неповторне обличчя, а наведені вище ознаки є майже універсальні для будь-якого колективу, атмосфера якого розцінюється як позитивна. І закономірно те, що на ці ознаки впливає низка факторів, від яких, власне, і залежить якість соціально-психологічного клімату в колективі.

Всі види взаємостосунків можна згрупувати таким чином:

- 1) *суспільні відносини* — за їх допомогою розкривається соціальний зміст етичних, правових, економічних і політичних стосунків



- конкретних людей у конкретних колективах;
- 2) *міжособистісні стосунки* — за їх допомогою розкриваються соціально-психологічні форми, в яких існують та реалізуються суспільні відносини у процесі спілкування й спільної діяльності людей. Характер міжособистісних стосунків значною мірою визначається умовами і функціями колективної діяльності на роботі, у сім'ї, в побуті;
  - 3) *особливості організаційної взаємодії* — під час вирішення функціонально-технологічних завдань вони реалізуються у статусно-рольовій системі стосунків і взаємозв'язків. Статусно-рольові стосунки офіційно закріплюються в адміністративно-посадовій структурі організації нормативним регулюванням санкцій і форм контролю за їх діями та вчинками. Вони пов'язані з ієрархією адміністративних прав та обов'язків співробітників. Рольові міжособистісні стосунки в колективах бувають офіційні і неофіційні. Неофіційні (чи неформальні) виникають доволі спонтанно, практично не залежать від адміністративно нормованих умов і складаються на основі індивідуальних переваг. Важливим є питання співвідношення офіційних і неофіційних відносин. З огляду на це, існує два правила: 1) якщо офіційно нормована структура стосунків не охоплює всього розмаїття виробничих ситуацій, коли потрібні оперативне узгодження і координація діяльності, то позитивні (неформальні) міжособистісні стосунки дають змогу компенсувати недоліки адміністративно-організаційної структури виробничих зв'язків; 2) позитивні неофіційні міжособистісні стосунки як елементи структури соціально-психологічного клімату можуть сприятливо впливати на виробничі стосунки, тобто соціально-психологічний клімат колективу значною мірою зумовлений емоційністю життєдіяльності та визначається пануючими моральними й естетичними еталонами людського спілкування і взаємодії, внаслідок чого він виходить за рамки виробничих стосунків, нормативно включаючи їх до своєї структури;
  - 4) *колективні взаємостосунки* — відображають соціально-психологічну єдність членів колективу, спільність їхніх поглядів, соціальних цінностей, психологічну близькість. Вони створюються на основі згурто-

ваності, взаємодопомоги, співробітництва. Такі стосунки стимулюють спілкування людей і сприяють розвитку комунікативних якостей, відображаючи активність психологічних взаємозв'язків членів колективу, відвертість та щирість під час спілкування. Недостатньо виявлена комунікативна активність пов'язана із нерішучістю, мовчазністю, замкнутістю, що зазвичай породжує феномени пліток, чуток, недомовок, негативних стереотипів в оцінках себе та інших людей.

Кожен з членів колективу виробляє відповідні соціально-психологічному клімату стиль, оцінку діяльності, ставлення до праці.

Суть кожної людини бачиться лише у зв'язках з іншими людьми та реалізується через форми колективної взаємодії, через процеси спілкування. Через взаємостосунки людина усвідомлює свою суспільну цінність. Отже, самооцінка тут є груповим ефектом, однією із форм вияву соціально-психологічного клімату. Оцінка свого становища у системі суспільних відносин та особистих зв'язків породжує відчуття більшого чи меншого вдоволення собою та іншими. Переживання взаємостосунків відбивається на настроях, викликає поліпшення чи погіршення психологічного самопочуття людини. Шляхом наслідування, зараження, навіювання, переконання різні настрої у колективі поширюються на всіх людей і, знову відбиваючись в їхній свідомості, створюють психологічне тло колективного життя. Психологічне самопочуття та настрої, характеризуючи психічний стан людей, свідчать про якість соціально-психологічного клімату в колективі. Самооцінка, самопочуття і настрої — це соціально-психологічні явища, цілісна реакція на вплив мікросередовища та всього комплексу умов діяльності людини у колективі. Вони є суб'єктивними формами вияву соціально-психологічного клімату [6].

Будь-яка людина, навіть через свою присутність у соціальній групі, а тим паче виконуючи спільну роботу, чинить вплив на численні сфери життя колективу, у тому числі на соціально-психологічний клімат. Люди справляють позитивний або негативний вплив на самопочуття оточуючих залежно від їх соціально-психологічних та індивідуально-психологічних рис. До соціально-психологічних рис особистості, що мають позитивний вплив на формування соціально-психологічного клімату, належать принциповість, відповідальність, дисциплінованість, активність у міжосо-

бистісних та міжгрупових стосунках, товариськість, культура поведінки, тактовність.

Негативно впливають на клімат в колективі люди непослідовні, самолюбиві, нетактовні та ін. На самопочуття людей і через нього на загальний клімат колективу впливають особливості психічних процесів (інтелектуальних, емоційних, вольових), а також темпераменту й характеру членів колективу. Крім того, важливу роль відіграє підготовка людини до праці, тобто її знання, вміння та навички. Висока професійна компетентність людини викликає повагу, вона може слугувати прикладом для інших працівників й цим сприяти зростанню їхньої майстерності [8].

Н. Л. Коломінський розробив схему, яка відображає основні джерела, що зумовлюють задоволеність людей виконуваною роботою, а також взаємний вплив різних компонентів [3].

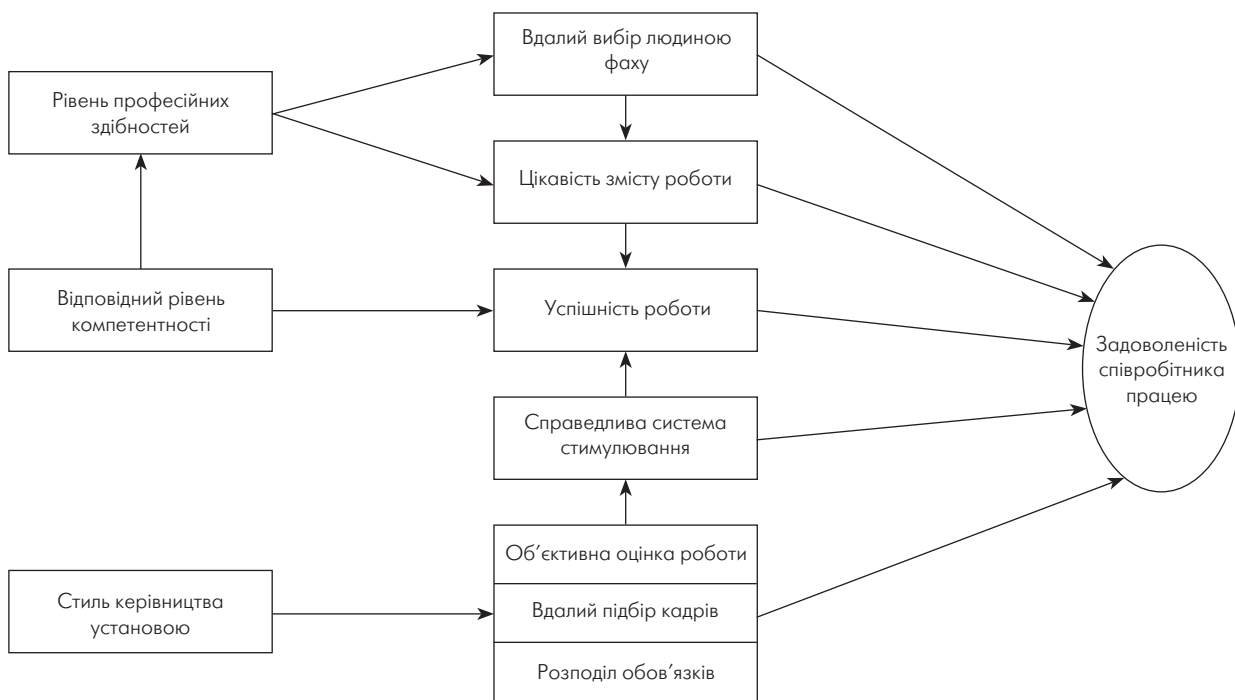
Як бачимо з цієї схеми, велику роль відіграють цікавість роботи саме для виконувача, успішність його роботи і справедлива оцінка результатів праці. Природно, що згадані вище компоненти теж зазнають впливу: з одного боку, від керівника, який вдало підбирає кадри, розподіляє обов'язки та визначає завантаженість виконавців. З іншого боку, задоволеність працею залежить від кожного члена колективу, а саме від відповідності здібностей, знань та вмінь обраній спеціальності, посаді [1].

Керівник, який шукає оптимальні шляхи організації колективної діяльності, повинен во-

лодіти необхідною інформацією і бути достатньо поінформованим про ті соціально-психологічні процеси та умови, в яких протікає трудова діяльність. Тому важливу роль в оптимізації соціально-психологічного клімату може відігравати психолог. Він разом з керівником вчиняє дії, що сприяють самоактуалізації та творчому розвитку кожного члена колективу.

У своїй роботі керівник постійно має враховувати:

- характер залежності та відносини між підлеглими і керівниками;
- соціально-психологічний клімат і міжособистісні стосунки, що виникають у процесі праці;
- інформаційно-комунікативний та інтелектуальний обмін між різними ланками єдиного виробничого циклу;
- рівень володіння навичками управління процесу, розв'язання конфліктів, що виникають;
- суспільну думку, мотиви, установки, відносини, які активізують діяльність колективу, а також стимулюють творчі сили кожної людини у конкретному виробничому середовищі;
- міжособистісні стосунки, конфлікти;
- активніше мобілізувати в кожному працівнику ініціативу, впевненість у собі, відповідальність;





- підтримувати конструктивні взаємовідносини з керівниками різного рівня, та підлеглими.

Міжособистісні стосунки в колективі департаменту дуже важливі як для керівника, так і для співробітників. Вони впливають на формування мікроклімату в колективі. Наведемо специфічні чинники, що впливають на соціально-психологічний клімат у колективі департаменту:

- висока професійна компетентність;
- глибоке знання справи;
- постійне професійне зростання співробітників;
- позитивні індивідуальні та психологічні риси працівників;
- достатньо високий рівень організації праці;
- професійний підбір кадрів;
- висока згуртованість колективу;
- вдале керівництво;
- відсутність конфліктів;
- мала плінність кадрів;
- однорідність вікова, освітня, соціальна;
- командний дух.

Слід додати, що до основних суб'єктивних показників сприятливого соціально-психологічного клімату в департаменті забезпечення роботи приймальної комісії недержавного вищого навчального закладу належать:

- довіра і висока вимогливість членів колективу один до одного;
- доброзичливість і ділова критика;
- вільне висловлювання власної думки під час обговорення питань, що стосуються всього колективу, відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення;
- достатня інформованість членів колективу про основні завдання колективу і про стан їх виконання;
- задоволення працівників роботою та належністю до колективу; створення в колективі умов для активної професійної діяльності працівників, їхньої самореалізації та саморозвитку;
- взаємоспівчуття та взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях;
- прийняття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним його членом;
- убоління за "честь" колективу, бажання зробити посильний внесок в його подальший розвиток.

Соціально-психологічний клімат колективу є продуктом всієї системи соціальних відносин суспільства, тенденцій сучасного науково-технічного прогресу і специфічного мікросередовища того чи іншого колективу. Глибокі соціальні і соціально-психологічні корені клімату будь-якого колективу впливають на багатогранну життєдіяльність нашого суспільства і є істотною передумовою розвитку духовної атмосфери. Це пояснюється кількома обставинами:

- зв'язок соціально-психологічного клімату колективу з усіма формами носить досить складний, багаторазово опосередкований, характер, у тому числі структурою внутрішньоколективних відносин;
- як соціальний, так і науково-технічний прогрес супроводжується досить різноманітними і достатньо суперечливими за характером соціально-психологічними наслідками.

Останнє пов'язано зі зростанням складності, темпу, ритму, а звідси і психологічного напруження праці. У зв'язку з цим постійно зростає рівень вимог до вивчення соціально-психологічного клімату в колективі, його формування та оптимізації.



## Література

1. Как добиться успеха: практические советы деловым людям / Под общ. ред. В. Е. Хруцкого. — М.: Политиздат, 1991. — 427 с.
2. Коллектив. Личность. Общение: Словарь соц.-психол. понятий / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. — Л.: Лениздат, 1987. — 143 с.
3. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К.: МАУП, 1996. — 179 с.
4. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975. — С. 124–135с.
5. Лукашевич Н. П., Сингаевская И. В., Бондарчук Е. И. Психология труда: Учеб.-метод. пособие. — К.: МАУП, 1997. — 104 с.
6. Мельник Л. П. Психология управления. — К., 1999. — 171 с.
7. Практическая психология для менеджеров. — М.: Информ.-издат. дом "Филинь", 1996.— 368 с.
8. Швалб Ю. М., Данчева О. В. Практична психологія в економіці та бізнесі. — К.: МАУП, 1998. — 269 с.
9. Шепель В. М. Управленческая психология. — М., 1974. — 415 с.
10. Щёкин Г. В. Как эффективно управлять людьми. — К.: МАУП, 1999. — 399 с.

*Встановлено, що соціально-психологічний клімат колективу — це стійкий психологічний настрій, який справляє значний вплив на взаємовідносини людей, їхнє ставлення до праці. Висвітлено залежність ефективності праці колективу вищого недержавного навчального закладу від сформованості соціально-психологічного клімату.*

*Определено, что социально-психологический климат коллектива — это стойкий психологический настрой, который осуществляет значительное влияние на взаимоотношения людей, их отношение к труду. Показана зависимость эффективности работы коллектива высшего негосударственного учебного заведения от сформированности социально-психологического климата.*

*It is defined, that social psychological atmosphere in a group — is a certain, constant psychological mood, which realizes considerable influence on the relations between the people, their attitude to the labor. It was demonstrated the dependence of efficiency of the work of a group of the Highest educational institution on completed formation of a social psychological atmosphere.*

**Надійшла 3 березня 2008 р.**

## **ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ**

Наукові праці МАУП, 2008, вип. 2(18), с. 286–290

*Розглянуто деякі питання, що стосуються подальшого поліпшення підготовки майбутніх учителів до формування громадянської позиції учнів. Встановлено необхідність регулювання школою механізму діяльності щодо практичного виникнення та подальшого розвитку громадянських рис і умінь школярів.*

Проблема формування громадянської позиції особистості в усі часи привертала особливу увагу науковців і практиків. Для українського суспільства вона є особливо актуальною, оскільки воно переживає перехідний етап свого розвитку. Стрімкі соціокультурні зміни в сучасному суспільному житті вимагають розробки оновлених концептуальних підходів і практичних методик у національній системі виховання.

Проблему формування громадянської позиції особистості досліджували Г. Сковорода, О. Духнович, Б. Грінченко, І. Огієнко, М. Пирогов, Т. Шевченко, І. Франко, К. Ушинський, С. Русова, Я. Чепіга, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський та ін.

Розвиток вітчизняної освіти зумовлюється необхідністю відповідати європейським і світовим стандартам якості освіти, слідувати глобальним тенденціям (В. Андрущенко, В. Бебик, І. Бех, М. Боришевський, М. Іщенко, Н. Ничкало, О. Сухомлинська, К. Чорна, А. Шинкарук та ін.).

В умовах розвитку української державності, наголошуючи на ідеї громадянського виховання особистості, доцільно всіма педагогічними засобами інтенсифікувати всебічне опрацювання у вищій педагогічній школі проголошеної концепції.

Завдяки необхідності реалізації цієї проблеми в сучасних умовах значно ускладнюються функції вчителя загальноосвітніх навчальних закладів, особливо на старшому ступені навчання. Саме в цей вік розвивається потреба в активному залученні до певних суспільних відносин, у тому числі до громадянських.

Враховуючи цю потребу, необхідно стимулювати пошуково-творчу активність вчителів в організації навчання й виховання учнів старшої школи на основі цінностей громадянського суспільства.

Ці ідеї також розвинуті у працях російських науковців В. Богомаз, Т. Заславської, Г. Філонова та ін.

Пошукам шляхів, форм і методів формування громадянських рис особистості школярів присвячені дисертаційні дослідження П. Вербицької, Н. Дерев'янка, Ю. Завалевського, І. Казанжи, М. Рудь та ін.

Водночас слід наголосити, що на сьогодні проблема підготовки майбутніх учителів до формування громадянських рис особистості учнів ще не має належного сучасного змістовного наповнення і педагогічного обґрунтування її громадянсько-соціологізуючого значення. Йдеться про необхідність забезпечення такого змісту теоретико-методологічної і технологічної системи підготовки майбутніх учителів, де знання про громадянське виховання не були б лише "інформацією до роздумів", а формували відповідні сучасні громадянсько-ціннісні орієнтації, забезпечували оволодіння теоретичними та емпіричними методами формування громадянської позиції учнів.

Тому така система передбачає:

- дослідження у ретроспективному і сутнісно-му аспектах організації і забезпечення громадянського виховання учнів, формування в них громадянських цінностей у вітчизняній та зарубіжній загальноосвітній школі;

- виявлення та формулювання актуальних проблем формування громадянської позиції учнів за наявності у них особистісного смислу у зазначеному виді професійної діяльності;
- визначення вимог до необхідного рівня громадянської культури майбутніх учителів, що відповідає сучасному етапу державотворення в Україні, та їх готовності до формування громадянських рис особистості учнів старшої школи.

Саме така система позбувається рис декларативності та звуженості функцій: теоретичні знання “олюднюються”, а в моделі підготовки майбутніх учителів до громадянського виховання учнів старшої школи комплексно розглядаються контекстні аспекти її практичної реалізації.

Надзвичайно важливо у процесі підготовки майбутніх учителів до громадянської позиції учнів старшої школи враховувати сучасний стан перетворень української держави, який вимагає адекватних змін як загалом у суспільному житті, так і в організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Вагоме місце у цьому процесі належить пошуку нових підходів до виховання громадянської свідомості і громадянської поведінки учнів з боку як викладачів, так і студентів у процесі підготовки до громадсько-виховної діяльності.

Так, громадянські риси особистості школяра формуються не лише шляхом передання знань про суспільство. Найважливішим джерелом громадянської свідомості і поведінки є досвід громадянського життя, який учень отримує у школі. Це викликає необхідність стимулювати створення вчителем структур і відповідної діяльності, в якій би практично виникали й розвивалися громадянські риси та громадянські вміння школярів.

Реалізація в освітньому процесі демократичних цінностей потребує від сучасного вчителя певної трансформації, яку можна назвати втіленням демократичного ідеалу освіти. Це означає, що школа повинна надати учням такі можливості:

- брати участь в організованому на демократичних засадах громадському житті школи і поза її межами;
- мати рівний доступ для отримання освіти всіма дітьми;
- жити в багатонаціональному та полікультурному суспільстві;
- усвідомлено діяти в демократично організованій трудовій сфері;

- брати участь в демократичному управлінні освітою в цілому та окремими її інститутами.

Це особливо важливо в умовах України, коли елементи демократичного, громадянського суспільства тільки формуються, а тому не можуть бути повною мірою уявними в життєвому досвіді не лише учнів, а й сімей, учителів та ін.

Як зазначав відомий зарубіжний педагог П. Фріборді, ми повинні вчити демократії так, щоб учні могли спробувати її самі. Подібно тому, як при навчанні фізиці не можна обійтися без лабораторних занять, при навчанні демократії учні мають брати участь у демократичному житті [4]. Демократія, як і будь-який соціальний контекст, має постійно відтворюватись та інтерпретуватись новими членами суспільства. А це означає, що школа має стати для дитини першою моделлю демократичного громадянського суспільства і відповідних демократичних відносин.

Всебічний підхід до реалізації ідеї громадянського виховання не може бути реалізованим лише в рамках окремого навчального курсу громадянознавчої проблематики. Найдоцільнішим у виборі форм реалізації громадянського виховання є комплексний підхід з урахуванням особливостей і можливостей дитячого колективу, освітнього та соціального середовища (О. Вишневський, І. Єрмаков, Т. Завгородня, Л. Канішевська, А. Колодяжний, С. Мельничук, В. Струманський, М. Тайчинов, А. Теплюк, А. Шинкарук).

Оптимальним є включення компонентів громадянської освіти в тематику, зокрема, філологічних дисциплін і позашкільних заходів, а також відповідна організація устрою шкільного життя.

Змістовими і процесуальними ознаками такою устрою можуть бути:

- ситуації вибору учнями змісту і форм засвоєння навчального матеріалу, індивідуального темпу навчання, видів діяльності;
- делегування керівництвом школи повноважень із вищого рівня управління на суспільний (вчительські об'єднання, органи самоврядування);
- створення (або тенденція до створення) громадських органів управління різними сферами шкільного життя;
- залучення всіх членів шкільної спільноти до створення норм і правил спільного життя;
- тенденції до створення у школі інститутів захисту прав людини, прав дитини (уповноважені з питань захисту прав дитини, кон-

сультанти з питань розв'язання конфліктів та ін.).

Такий устрій школи сприятиме процесу набуття учнями досвіду громадянської поведінки, а також доведенню цього досвіду до культурних зразків і понять. Саме він є найперспективнішим у системі формування громадянської позиції учнів, тому що дає змогу вирішувати багато нагальних завдань модернізації сучасної школи: актуалізація ролі виховання у процесі навчання й розвитку школярів, посилення акцентів у педагогічному процесі на вихованні громадянської свідомості і громадянської поведінки; визначення найважливіших життєвих компетентностей школярів; уникання навантаження учнів у навчальному процесі.

Гностичним аспектом надзвичайної ваги в системі підготовки майбутніх учителів до виховання громадянської свідомості і громадянської позиції учнів є усвідомлення ними принципової зміни ролі вчителя у навчально-виховному процесі: вчитель-предметник, транслятор предметних знань перетворюється на вчителя-фасилітатора, партнера в освітньому процесі. Принциповою відмінністю такої диспозиції від традиційної є те, що головною дійовою особою у навчально-виховному процесі стає учень. Реалізація цього завдання зумовлена відповідним змістом і процесуальним забезпеченням навчально-виховного процесу.

Вчитель, за словами К. Роджерса, сходить із п'єдесталу і стає одним з тих, хто допомагає вчитися і вчиться сам у тих, кому допомагає. В англійській педагогічній літературі такого вчителя називають “особою, яка сприяє учінню” (*enabler*), “дорослим у класній кімнаті” (*adult in the class room*), “полегшувачем”, “особою, яка стимулює навчання” (*facilitator of learning*). Основна функція вчителя полягає в організації та стимулюванні освітнього процесу, спрямованого на розвиток особистості учня. К. Роджерс назвав таку систему стосунків “концентрацією на особистості” [1].

Кожен учень бере участь у постановці мети і завдань навчання. Вчитель заохочує виявлення особистісного ставлення до виконуваної роботи питаннями типу: “Яким чином я можу це застосувати? Які почуття я буду переживати при такому застосуванні? Яким ще могло б бути явище чи об'єкт? Наскільки іншим було б моє життя, якби це не було часткою мого світу? Яким чином це могло бути корисним для мене?” Вчитель впливає на учнів, спираючись на позитивні факти в їхній поведінці, і в будь-яких ситуаціях поважає особисту гідність учнів. Учням дозволяється

звертатися до вчителя, щоб отримати додаткові матеріали та завдання. У разі непорозуміння причину педагог шукає у власних діях, а не в діях учнів або зовнішніх чинниках. Співтворчість і співпраця створюють сприятливу атмосферу і значно підвищують особистісну вмотивованість навчання. На відміну від традиційного навчання, в якому переважає мотивація “уникання невдач” і обов'язку, демократична система ґрунтується на мотивації “досягнення”, на утвердженні почуття власної гідності, самореалізації. Навчати демократії можна тільки за умови, якщо таке навчання здійснює кожен учитель на кожному занятті шляхом застосування відповідних форм освітнього процесу.

Сучасний досвід українського вчительства підтвердив плідотворність ідей В. О. Сухомлинського. Педагоги зробили свій вибір: майбутнє не за авторитарними методами навчально-виховного процесу, які травмують, деформують особистість і учня, і вчителя, а за педагогікою співробітництва, побудованому на спільній праці і спільній вимогливості педагога та учня.

Цілком можна погодитися з твердженнями К. Баханова, М. Кас'яненко, О. Пехоти, Л. Пироженко, О. Пометун та інших дослідників про те, що пріоритетними формами демократичного освітнього процесу є групова та індивідуальна форми. Саме вони є найоптимальнішими за критеріями рівня активності учнів, рівня залучення їх до продуктивної діяльності, дидактичної мети, способів організації.

Демократичний стиль навчально-виховного процесу має діяльнісно-креативний і проектно-рефлексивний характер.

У загальному вигляді виховна, інституціональна, проектна та інші форми громадянського виховання й освіти спрямовані на оволодіння учнями системи таких основних знань, умінь і навичок, як знання: демократія; людина; право; права і свободи людини, механізми їх захисту; права дитини; суспільство, основні сфери життя суспільства; громадянське суспільство; політичні свободи; влада; принципи прийняття рішень; зовнішня політика; правопорушення й правова відповідальність; економіка, власність; соціальні ролі особистості; міжособистісні конфлікти, шляхи їх розв'язання; основи соціально-психологічних знань; вибір життєвого шляху; етнос, нація, міжнаціональні відносини; основи соціальної екології; правовий захист навколишнього середовища; екологічна етика; духовне життя суспільства, духовна культура; засоби масової інформації;

релігія; гуманістична етика; патріотизм; Україна і світ; Україна та Європа; глобальні проблеми сучасності; інші актуальні знання і поняття [3]. Таким чином, громадянськість містить у собі всі вияви індивідуальності особистості. Це, у свою чергу, свідчить про те, що громадянське виховання — явище комплексне, його слід розглядати з точки зору різних наук: філософії, соціології, психології, педагогіки, права.

Відповідно до цих знань учитель повинен формувати в учнів конкретні вміння та навички:

- умінь виокремлювати події, явища, співвідносити їх зі своїм досвідом, цінностями, тобто надавати їм смисл і формувати свій особистісний сенс життя;
- умінь створювати для себе норми діяльності і поведінки, користуватися ними або критично ставитися до норм, створених іншими, суспільством і державою;
- будувати індивідуальну і колективну діяльність у повному її циклі: постановка цілей, аналіз ситуації, планування і проектування, практична реалізація, одержання готового продукту, аналіз результатів, рефлексія і самооцінка;
- будувати комунікацію з іншими людьми: вести діалог у парі, малій групі, враховувати схожість і відмінності позицій, взаємодіяти з партнерами з метою отримання загального продукту або результату;
- орієнтуватися в часі, вміти співвідносити факти і події минулого і сьогодення з епохою, часом та іншими подіями, висловлювати пропозиції про тенденції;
- розуміти, створювати, зберігати, змінювати устрій життя малої групи, класу, школи, міста;
- займати відповідно до власної оцінки ситуації, цінностей, цілей різні позиції й ролі, розуміти позиції й ролі інших людей;
- засвоєння способів критичного мислення (висування підстав для суджень, пошук і шляхи розв'язання суперечностей, висування гіпотез та ін.);
- відбирати, опрацювати та осмислювати інформацію у сфері суспільного життя;
- робити вибір позиції, ролі, теми, об'єкта громадянських дій;
- самому оцінювати власні знання і вміння, трудові зусилля, просування у своєму розвитку;
- приймати рішення, брати на себе відповідальність;

- реалізовувати індивідуальні і суспільні права й обов'язки;
- встановлювати конструктивні відносини з людьми;
- працювати у групах, брати участь у дискусії, слухати іншу людину;
- бути толерантним, поважати доводи співрозмовника незалежно від згоди або незгоди з ним.

Важливим у формуванні громадянської позиції школяра є самостійне мислення громадянина Європи, яке періодично зазнає впливу демагогічної пропаганди право- або ліворадикальних груп. Протистояти цьому можна за допомогою пояснення учителем цінностей вільного і демократичного устрою, прав людини, а головне — вчитися живій демократії, що реально існує і переживається громадянами Європи [2].

Слід наголосити, що на шляху оптимальної організації процесу громадянського виховання школярів існує низка перепон:

- недоліки існуючої системи освіти (авторитаризм, бюрократизм, формалізм та ін.);
- недостатній рівень соціального визнання громадянської активності;
- недостатній психолого-педагогічний рівень підготовки майбутніх учителів до громадянського виховання, негативні стереотипи;
- відсутність відповідних технологій підготовки, перепідготовки педагогічних кадрів.

Отже, сучасний рівень підготовки майбутніх учителів до виховання громадянської позиції учнів вимагає формування в них якісно нового рівня соціалізації, гуманізації мислення, демократизації і відповідного педагогічного коригування виховних впливів на особистість як зі свого боку та школи, так і суспільства в цілому.



## Література

1. Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності: Зб. наук. ст. / За заг. ред. А. Й. Канської. — К., 1996. — 96 с.
2. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя. — К., 1997. — 269 с.
3. Софінська Г. В. До проблеми виховного ідеалу в педагогічній нації // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 88–94.
4. Чорна К. І. Демократизація школи — пріоритетна умова виховання громадянина: Зб. наук. пр. — Кн. 1. — К.: АПН України; Інститут проблем виховання, 2001. — С. 83–88.



*В умовах розвитку української державності вагомим значення набуває проблема формування громадянської позиції учнів. А тому у вищій педагогічній школі доцільно всіма педагогічними засобами інтенсифікувати всебічне опрацювання цієї проблеми. Визначено конкретні шляхи реалізації завдань формування громадянських рис і умінь школярів.*

*В условиях развития украинской государственности весомое значение приобретает проблема формирования гражданской позиции учащихся. А потому в высшей педагогической школе целесообразно всеми педагогическими средствами интенсифицировать всестороннюю отработку названной проблемы. Определены конкретные пути реализации задачи формирования гражданских черт и умений школьников.*

*The problem of forming of civil position of pupils is all-important nowadays with regard to the development of the Ukrainian state system. That is why higher pedagogical establishments have to intensify general work at this problem. The certain ways of realization this task are determined.*

**Надійшла 20 березня 2008 р.**

## **ПОТЕНЦІАЛ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**

Наукові праці МАУП, 2008, вип. 2(18), с. 291–294

*Досліджується потенціал самореалізації особистості як предмет психологічного дослідження з методологічної точки зору. Розглядаються поняття “самореалізація”, “самоактуалізація”, “самовдосконалення”. Акцентується увага на теоріях, механізмах і критеріях потенціалу самореалізації особистості. Подано власне визначення і структурно-функціональну модель самореалізації особистості.*

Посилення уваги до феномена самореалізації пояснюється, на наш погляд, розумінням її визначальної ролі, що все більше зростає, в життєдіяльності особистості. Саме таке розуміння самореалізації дає змогу виявити його сутність, окреслити систему психологічних категорій, що розкривають його зміст. Ми розглядаємо потенціал самореалізації як невід’ємний атрибут саморозвитку особистості, як предмет психологічного дослідження. Розробка принципового підходу, понятійної схеми — введення визначення, критеріїв, виявлення механізмів, стратегій — дає можливість закласти методологічні аспекти самореалізації особистості.

Проблема самореалізації особистості є достатньо новою для психологічних досліджень. Роль діяльності в розвитку особистості вивчали О. Г. Асмолов, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, Д. І. Фельдштейн; характер становлення і розвитку людини як особистості — К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, В. Г. Асєєв, О. Г. Асмолов, А. В. Брушлінський, Д. І. Фельдштейн, Д. Б. Ельконін; можливості її саморегуляції, саморозвитку, самореалізації — Л. І. Анциферова, В. П. Зінченко, О. А. Конопкін, Л. О. Коростильова, Д. О. Крилов, В. І. Слободчиков, В. В. Столін); стратегії життя — К. А. Абульханова-Славська.

Недостатньо вивченими на сьогодні залишаються питання, що стосуються критеріїв і механізмів самореалізації особистості, що уточнюють проблемне поле дослідження; мотиваційно-смыслових і особово-ситуативних детермінант самореалізації особистості.

Спробуємо з’ясувати теоретико-методологічні аспекти дослідження самореалізації особистості як психологічного феномена.

Завдання нашого дослідження:

1. Проаналізувати основні психологічні теорії (підходи) дослідження, дати визначення самореалізації особистості.
2. Розробити критерії і виявити механізми самореалізації особистості як психологічного феномена.

Феномен самореалізації особистості є предметом дослідження багатьох наук. У психології він розглядається з погляду різних підходів, всередині яких виявляються і різні аспекти проблеми. Все помітніше зростає інтерес до цієї проблеми у психології розвитку, дитячій і педагогічній психології.

Тому логіка методологічного дослідження психологічних особливостей самореалізації особистості на перше місце ставить поняття “особистість” і розгляд психологічних характеристик людини, її індивідуальних і соціальних якостей [5, 149].

Термін “самореалізація” (self-actualization) уперше був наведений у словнику з філософії і психології, виданому в 1902 р. в Лондоні. Він тлумачився як процес об’єктивзації особистістю своїх соціальних диспозицій, потреб, задатків, як здатність створювати нові можливості для власного розвитку в процесі взаємодії з навколишнім світом.

У словнику Яндексса самореалізація — це форма, в якій людина забезпечує власний розвиток,

а саморозвиток є підставою стійкості людини як складної, але цілісної психологічної системи [8, 19].

Проблема самореалізації особистості є достатньо новою для психологічних досліджень. Хоч уже у 20-х роках минулого століття певні її аспекти досліджували вчені (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн), проте лише із середини століття вона стала предметом детального вивчення переважно гуманістичної і екзистенціальної психології (А. Аньял, Л. Бінсвангер, Дж. Б'юдженталь, Д. Гольдштейн, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Е. Фромм).

Методологічні позиції гуманістичної психології сформульовані у наступних посиланнях:

- людина цілісна;
- цінні не тільки загальні, а й індивідуальні випадки;
- головною психологічною реальністю є переживання людини;
- людське життя — це єдиний процес;
- людина відкрита до самореалізації;
- людина не детермінована тільки зовнішніми ситуаціями.

Ґрунтовні дослідження у напрямі вивчення самореалізації та її аспектів починаються з 80-х років. Вивчається роль діяльності в розвитку особистості; характер становлення і розвитку людини як особистості; можливості її саморегуляції, саморозвитку, самореалізації [10, 80].

Л. А. Коростильова визначає: “Багато філософів указують, що самореалізація — проблема не тільки міждисциплінарна, але і міжпарадигмальна, внаслідок того, що в даний час не існує єдиної парадигми уявлення про самореалізацію особистості. Дана проблема також відрізняється маргінальним характером, оскільки охоплює теми, які відносяться до проблемного поля різних наук” [5, 10].

Одними з перших ці питання вивчали західні психологи гуманістичного напрямку (Д. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм), які розглядали проблему прагнення до самоактуалізації. Д. Гольдштейн називав потребу в самоактуалізації основною, оскільки задоволення будь-якої іншої потреби він розглядав як необхідну передумову для самоактуалізації. При цьому він розглядав самоактуалізацію як соціально детерміновану; як можливість людини “використати всі свої можливості настільки, наскільки це дозволяє навколишній світ” [3, 157].

Метою самореалізації, за К. Роджерсом, є бажання людини стати “самим собою”, причому це

прагнення закладене в кожній людині генетично, і в кожній людині є сили, необхідні для розвитку своїх можливостей. Сприяє саморозвитку та самовдосконаленню розбіжність уявлень особистості між “Я ідеальним” і “Я реальним”. Звичайно, норми суспільства можуть перешкоджати процесу самореалізації, змушуючи людину прийняти цінності, нав'язані іншими.

Уявлення про самореалізацію, за Е. Фроммом, передбачає наявність продуктивної активності, пов'язаної із задоволенням низки потреб: у встановленні зв'язків, захопленні, єднанні зі світом; в ідентичності із самим собою й іншими; у системі орієнтації, необхідної для здійснення можливості діяти цілеспрямовано [10, 9].

Найглибше цю проблему дослідив А. Маслоу, який розглядав самореалізацію як прагнення людини до здійснення своїх потенційних інтелектуальних можливостей. Основну увагу дослідник приділяв самоактуалізуючій особистості з її прагненням до досягнення метапотреб, які роблять життя людини осмисленим, наповненим, ведуть до вершинних хвилювань. Але шлях до самореалізації відкривається тільки після того, як людина задовольняє базові потреби. Людина отримує можливість уважніше ставитися до себе, прислуховуватися до власних відчуттів, брати на себе відповідальність за вибраний шлях досягати таким чином стадій самореалізації.

У методології Б. Г. Ананьєва одним з ключових понять цієї проблеми є цілісність. Цілісність — це визначальна характеристика самої людини як предмета пізнання, а отже, вона є необхідною умовою для формування методів його вивчення [4, 33].

Л. О. Коростильова вибудовує структурно-функціональну модель самореалізації, завдяки якій можна визначити умови ефективної самореалізації. Обираючи шляхи і засоби самореалізації, людина зіставляє свої бажання (“ХОЧУ” — інтереси, бажання, захоплення, які побуджують до активності; вища планка можливостей самореалізації) з можливостями (“МОЖУ” — самопізнання своїх можливостей, ставлення до себе, самооцінка) і необхідністю, переважанням (“ПОТРІБНО” — самоорганізація, яка включає у себе саморегуляцію, а також уяву про соціальні запити щодо особистості).

Умовою вибору ефективної стратегії самореалізації є стійкий баланс, гармонія блоків “ХОЧУ”, “МОЖУ”, “ПОТРІБНО”. У цих блоках знаходять виявлення особистісні характеристики [1, 89].

Часто поняття “самоактуалізація”, “самореалізація”, “саморозвиток” використовуються у дослідженнях як синоніми (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.).

На більш загальний характер цих термінів указує Л. О. Коростильова, визначаючи, що “самоактуалізація” пов’язана із суб’єктивною, внутрішньою парадигмою та об’єктивною, зовнішньою (самореалізація). І доповнює наступне: “Але як самоактуалізація — це завжди актуалізація, тобто вираз себе, своєї справжньої природи зовні, так і самореалізація — це завжди реалізація свого сьогодення Я” [6, 36].

Самореалізація є необхідним атрибутом розвитку дорослої людини. Процесу самореалізації здебільше властиві стійкий або нестійкий характер і певна міра адекватності. Стійкість та адекватність самореалізації як процесу і результату детермінуються використовуваними стратегіями самореалізації. Такі стратегії можуть бути спрямовані на здійснення як прогресивної моделі саморозвитку, так і регресивної. Прогресивній моделі властива спрямованість на розвиток людиною себе та інших, соціуму, світу. Уявлення про прогресивну модель може бути розширене за рахунок включення екологічного і ноосферного компонентів. У ході самореалізації людина прикладає зусилля, спрямовані на розкриття своїх потенціалів, що припускає використання певних стратегій самореалізації. Передусім ці стратегії повинні відповідати критерію задоволеності-корисності (продуктивності) відносно як самої людини, так і соціуму, впродовж всього життєвого шляху. При порушенні необхідних умов критерія самореалізації під впливом регресивних тенденцій самореалізація спотворюється, має нестійкий, неконструктивний характер [9, 128].

Спираючись на відомі дефініції, стосовно феномена самореалізації відзначимо наступне. Основними механізмами самореалізації особистості є *інтеріоризація, ідентифікація, рефлексія, екстеріоризація*. Завдяки *інтеріоризації* в ході онтогенезу і філогенезу структури зовнішніх, міжіндивідуальних відносин формується інтраструктура психіки. *Ідентифікація* — емоційно-когнітивний процес пізнання та ототожнення себе як суб’єкта. Поняття ідентифікації як центральний механізм формування здатності Я суб’єкта до саморозвитку використовувалося в ортодоксальному психоаналізі. *Рефлексія* — один з важливих механізмів самореалізації, оскільки включає самопізнання суб’єктом внутрішніх психічних актив і станів, внутрішній досвід людини. У про-

цесі самореалізації суб’єкт усвідомлює, хто він є насправді, яким він хоче бачити самого себе і т. ін. *Екстеріоризація* — пізніший і найпродуктивніший механізм самореалізації, оскільки характеризується винесенням у зовнішній світ результатів діяльності, здійснюваної у внутрішньому плані. Екстеріоризація є завершальним етапом творчості і полягає у створенні нових цінностей, їх опредмеченості [10, 56].

На наш погляд, *самореалізація особистості — це здійснення можливостей розвитку Я за допомогою власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми, соціумом і світом у цілому. Самореалізація припускає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом додаткових адекватних зусиль, спрямованих на розкриття індивідних та особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді самореалізація як прогрес реалізації себе — це здійснення себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і затвердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу, свого існування в даний момент часу. Самореалізація досягається тільки тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив для особистісного зростання.*

Аналіз філософських і психологічних праць, присвячених окремим питанням самореалізації, засвідчує, що *самореалізація може досліджуватись як мета, стан, віра, діяльність, результат і підсумок.*

Самореалізація як *мета* (вивчаються досягнення як метацінності), як *стан* (розглядається у зв’язку з питаннями задоволення самореалізацією), як *віра* (віра у свої сили, у вищу інстанцію, яка регулює і контролює особистість), як *діяльність* (позитивні вчинки, які рухають особистість до прогресу), як *результат* (визначений рівень особистісного розвитку за критерієм успіху-неуспіху, а також за наявністю властивостей, що сприяють формуванню особистості), як *підсумок* (вивчається у дослідженнях, в яких осмислюються цілісні часові відрізки життєвого шляху).

Проведений аналіз на рівні міждисциплінарних досліджень дав змогу виокремити певні ракурси погляду на проблему самореалізації особистості в науковій літературі і на їх основі сконструювати методологічну базу нашого дослідження.

Самореалізація особистості виражається:

- 1) як цінність. Прагнення до самореалізації (Я. Л. Коломінський, А. Маслоу, Р. Олпорт, А. А. Реан, Е. Фромм, Е. Еріксон, К. Юнг) є величезною цінністю само по собі. Воно є

- показником особової зрілості та одночасно умовою її досягнення;
- 2) як умова і гарантія свободи особистості (З. А. Абдулліна, В. І. Муляр, Г. К. Чернявська, Л. Г. Щитова, Е. Фромм);
  - 3) як безперервний динамічний процес розвитку і вдосконалення особистості (М. А. Бабіцька, Н. Р. Бітянова, Е. І. Горячева, А. Маслоу, В. І. Муляр, М. А. Недашківська, К. Юнг, Е. Фромм);
  - 4) як гармонія та єдність всіх елементів особистості (Б. Г. Ананьєв, Р. Олпорт, Н. В. Рябоконт, Е. Фромм, Е. Еріксон, К. Юнг).



### Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 229 с.
2. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека. Теория самоактуализации: Учеб. пособие. — М.: Междунар. пед. акад., 2001. — 300 с.

3. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности: Дис. ... д-ра психол. наук. — Томск, 2002. — 450 с.

4. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 23–30.

5. Коростылева Л. А. Самореализация личности в профессиональной сфере: генезис затруднений / Под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылевой. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. — С. 3–13.

6. Коростылева Л. А., Никонова А. Н. Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылевой. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. — С. 24–41.

7. Пилипенко Н. Психологические особенности самореализации личности в условиях профессиональной кризиса // Социальная психология. — 2005. — № 3 (11). — С. 72–79.

8. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. А. Ауэрбаха; Под науч. ред., пер. на рус. яз. А. А. Алексеева. — М., 2003. — 1780 с.

9. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990. — 400 с.

10. Ядов В. А. Самореализация и прогнозирование социального поведения личности. — Л.: Наука, 1979. — 264 с.

*Розглянуто поняття самореалізації, самоактуалізації, розвитку особистості, самовдосконалення. Описано критерії, механізми і стратегії потенціалу самореалізації особистості. Запропоновано для подальшого дослідження структурно-функціональну модель самореалізації особистості.*

*Рассмотрены понятия самореализации, самоактуализации, развития личности, самосовершенствования. Описаны критерии, механизмы и стратегии потенциала самореализации личности. Предложена для дальнейшего исследования структурно-функциональная модель самореализации личности.*

*The concepts of self-realization, development of personality, self-perfection are exposed. Criteria, mechanisms and strategies of potential of self-realization of personality, are selected for further research. Structurally-functional model of self-realization of personality self-realization has been proposed by the author.*

**Надійшла 27 березня 2008 р.**

## ПСИХІЧНІ ПРОЦЕСИ У ХОДІ ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Наукові праці МАУП, 2008, вип. 2(18), с. 295–300

*Досліджуються психічні процеси, безпосередньо задіяні під час оволодіння іноземною мовою. Встановлено, що самостійний розподіл студентів у мікрогрупи ґрунтується за принципом таких характеристик, як словниковий запас та однаковий його якісний показник, загальна схильність до типу мови, що засвоюється (усна або письмова), а також бажання бути лідером.*

Незважаючи на численні дослідження розвитку знакових систем і створення самої теорії знакової системи, або теорії ієрогліфів, сьогодні не з'ясовано ще багато питань. Прагнення знайти загальні теоретичні підходи у вирішенні цієї проблеми привели до створення спеціальної науки — семіотики, теорії побудови, кодування і декодування спеціальних розділів лінгвістики, психології, педагогіки. Їх завдання зводяться до пояснення природи формування “знаку-символу” і встановлення механізмів, що забезпечують розпізнавання реального образу за адекватним йому знаком [7, 121].

Будь-яке відображення зовнішнього середовища через наші органи почуттів є його моделлю. Ще І. Кант відзначав, що почуттєві враження можна кваліфікувати як “чуттєві знаки”, які є ізоморфними за причинністю, оскільки детерміновані реальними джерелами. “Чуттєвий знак” є моделлю реального світу, а в нашому випадку залишається відкритим питання про повноту відображення реального образу через модель. Модель, що повністю наближається за своєю складністю до реального об'єкта, так само, як і через надмірне її спрощення, втрачає свою пізнавальну сутність.

Перебуваючи у постійній взаємодії з навколишнім середовищем, людина весь час зустрічається з потребою накопичення і передавання інформації. З перших днів життя ця потреба закріплює у свідомості індивіда найхарактерніші компоненти середовища, формує та фіксує їх у вигляді певного “знаку-символу”.

Г. В. Плеханов стверджує, що достовірним є лише факт ізоморфізму між відчуттями та якос-

тями об'єктивної реальності, водночас як питання про їх адекватність залишається осторонь. З боку фізіологічних процесів репрезентована інформація носить сигнальний характер, з боку ж психічних процесів — протилежний характер. Адекватність на фізіологічному і психічному рівнях відрізняється: у першому випадку вона вичерпується структурним ізоморфізмом, у другому — потребує якісної схожості або подібності, тобто якісного ізоморфізму [9, 28].

У психології творчості при вивченні знакових систем виникла проблема, яка в філософії одержала назву “парадокс розвитку”. Вона полягає в тому, щоб з'ясувати, як відбувається вихід за межі вже засвоєних знань на момент народження нових ідей та евристичного мислення. Ця проблема не розглянута остаточно, проте у психологічних дослідженнях існують дані, які дають змогу зробити висновок, що вона являє собою, по-перше, комбінаторику знаків і, по-друге, перекодування інформації. Останнє пов'язане з переходом у процесі рішення задач від однієї системи знаків або знакових моделей до іншої, яка є представником наступного, вищого рівня. У теорії знакових систем, що аналізувалася психологами, для відображення інформації й організації адекватної поведінки вперше вводяться поняття складності й рівня знаку.

Як доводять дослідження багатьох учених, мовний бар'єр виникає тому, що використовуються різноманітні “знакові” позначення одного й того ж об'єкта відображення, тобто оригіналу. У кожному випадку для зіставлення знакових понять або образів з різноманітних галузей знань



необхідно аналізувати їх відношення до оригіналу. В усіх випадках оригінал подається як предмет або процес, що відображується, тобто є об'єктом відображення.

Історичний нарис знакових теорій пізнання показує, що останні виникли в результаті абсолютизації визначеної сторони процесу пізнання. Такий процес відображається в понятті тотожності, а результат абсолютизації відмінностей — у понятті знаковості.

У сучасному розумінні знак визначається як матеріальний, чуттєво сприйнятий предмет, який у процесі пізнання і спілкування представляє інший предмет або явище, немовби заміщаючи його. Він використовується для сприйняття, збереження, перетворення і передання інформації про предмет або явище, які заміщає сам знак.

Вивчення природи формування мовлення, розпізнавання слів як звукових моделей неможливе без глибокого вивчення проблеми моделювання. Будь-яка галузь знань є певною моделлю зовнішнього світу. Вона надається у вигляді особливої системи знаків, що слугує мовою цієї науки [14, 9].

Надалі будемо виходити тут з таких положень: образ — це результат пізнання об'єкта суб'єктом. Упорядкованість елементів об'єкта відповідає упорядкованості властивостей, зв'язків і відношень об'єкта-оригіналу. В образі відтворюється об'єкт-оригінал, але точніше відбиваються закономірності, що визначають упорядкованість його властивостей і зв'язків.

Знак — це предмет або явище, процес або дія, що виступають замість іншого предмета. Зв'язок між знаком і оригіналом характеризується тільки умовністю їх сполучення. Елементи знака не потребують однозначної відповідності елементам об'єкта-оригіналу. Про це можна судити за співвідношенням букв і слів, що не відтворюють мовленнєві звуки, позначувані ними, а є їх умовними заміниками.

Аналіз досліджень дає змогу стверджувати, що на цьому етапі задовільна класифікація знаків, яка була б побудована на психологічній основі, відсутня. Цей факт значно ускладнює, а іноді призводить до неможливості конструювання нових знакових систем.

Під час проведення досліджень часто необхідно спостерігати як сам процес, так і результат процесу розпізнавання знакових образів. Для визначення структури мови необхідно враховувати такі поняття як складність і рівень її організації. Найбільша трудність в організації проведених до-

сліджень полягала у виборі базових характеристик, які повинні бути покладені в основу багатовимірного шкалювання. Спираючись на принцип інваріантності законів організації будь-якого рівня мови, за основу її елементарної одиниці можна вибрати певне знакове утворення, а потім, здійснюючи інтеграцію цих знакових утворень, простежити шлях ускладнення вихідного рівня або заглибитись у структуру їх будов як попередньої бази чи простішої знакової системи, диференціюючи їх.

Семантичне поле має форму декартових координат, де одна вісь відповідає рівню складності, а інша — якісній характеристиці. Точки цього простору складають численність елементів рівня знакової системи. Таким чином будується простір наступного рівня знакової системи. Для зменшення розмірності, яка неминує виникає під час будовання семантичного поля наступного рівня знакової системи, був використаний принцип ізоморфізму [4, 39].

При відтворенні слова оцінюється зміст, а не запам'ятовується послідовність букв у ньому. Останні об'єднуються відповідно до правил, що породжують інтонацію речення. Третій рівень матриці — фраза, яка складається з елементів-слів. При сприйнятті фрази оцінюється її смисловий зміст, однак не запам'ятовуються докладно слова, а тим більше букви. Четвертий рівень матриці — це розповідь, що складається з елементів-фраз. У процесі слухання розповіді оцінюється зміст тексту, а не запам'ятовується конкретне речення, слово, буква, де і в якій послідовності вони промовлялись.

У кожній з матриць, що відображають формування знака нового рівня із знаків попереднього, будь-яка сукупність, що складається з кінцевого числа її елементів, має чітко визначений центр мас, причому єдиний. Він і є елементарним знаком такого рівня.

Матриця “букви — їх послідовність” дає змогу уявити слово як сукупність точок площини. Кожна точка площини має свою чисельну характеристику. Кількість цих точок та їх послідовність складають слово. У нашому випадку матриця є оператором розпізнавання слів (або рецептором у полі звуків). Будь-яка послідовність точок на вісі з урахуванням їх кількості має єдиний центр мас. Це дає можливість уявити точку, яка відповідає центру мас і слову, числом на вісі слів, що були використані.

Таким чином, для побудови вісі набору застосованих слів проводиться двоступеневе пе-

ретворення. Спочатку визначається структура слова — набір елементів і послідовність їх включення, потім центр їх мас, який перетворюється у конкретну точку вісі слів або словникового фонду, що використовуються. Отримання вісі використаних слів і встановлення порядку їх слідування дає змогу побудувати наступний рівень знакової системи — фразу, речення. Такий підхід щодо формування знакової системи мови визначається принципом опосередковування результату попереднього рівня організації. Практично процес ускладнення здійснюється на всіх рівнях одночасно, розвиваючись за концентричною системою вдосконалення.

Аналіз послідовного формування багаторівневої знакової системи дає змогу встановити, при якому кількісному накопиченні елементів попереднього рівня починають формуватися знаки наступного, вищого рівня. Це також дає можливість спостерігати, як відбувається процес розширення знакової системи за рівнями її організації, тобто визначити коефіцієнт перетворення одного рівня на інший.

Можливість багатогранного використання слова-знака в різноманітних сполученнях з іншими словами розкриває глибину знання мови. Повне розуміння спостерігається в тому випадку, коли збігаються семантичне поле, смисловий зміст слова і власне поле варіативності його використання. Розмірність цих характеристик чітко спостерігається у використанні методики формування різноманітних рівнів знакових систем мови матричним способом. Слід зазначити, що метод прямого занурення у мовне середовище або материнський метод не вирішують проблем, які виникають при вивченні іноземної мови, оскільки потрібно враховувати всю складність і багатогранність самого мовного середовища. Фактично це витікає з аналізу формування знакової системи рідної мови, де, крім самого середовища об'єктної мови першого рівня, важлива його структура — ступінь складності узагальнення кожного слова-знака. Виникнення знакових відображень на вищому рівні починає виявлятися лише через досягнення певної щільності інформації, накопиченої на попередніх рівнях.

Характерною рисою цього процесу є те, що він проходить безперервно на всіх рівнях організації з постійним коефіцієнтом перетворення. Для кожного наступного кроку ускладнення будь-якого рівня знакової системи необхідна все більша частота вживання засвоєного знака, що, зрештою, і визначає межу накопичення знакового запасу

мови. Припинення використання якогось розділу знакової системи призводить до його втрати. Найбільш вразливими у цьому відношенні виявляються найвищі рівні організації знакових систем мови.

Використання методу семантичного простору також надає можливість визначити необхідний словниковий запас при навчанні мови для вираження якогось смислового опису, встановлювати близькість смислового змісту різноманітних висловлювань, що особливо важливо при здійсненні перекладів з однієї мови іншою в тому випадку, коли переклад здійснюється за допомогою рідної мови.

Застосування методу кластерного аналізу дало змогу встановити структуру відношень елементів суб'єктивного семантичного простору, його формування на різноманітних стадіях навчання як у віковому плані, так і в поетапному засвоєнні нового понятійного апарату [8, 41].

Поряд із загальними принципами організації психічного процесу засвоєння знакових систем вивчення іноземної та рідної мови передбачає свої характерні риси. Їх ознакою є те, що сприйняття та передання знакових систем мови відбувається завдяки зоровим і слуховим аналізаторам.

Прерогатива засвоєння усної або письмової мови, сприйняття вимовленого або написаного тексту має яскраво виражені індивідуальні риси. Для глибшого засвоєння мови доцільно формувати мікрогрупи на базі аналізу показників навчання. Проведені спостереження свідчать про те, що самостійний розподіл студентів у мікрогрупи ґрунтується за принципом таких характеристик, як словниковий запас та однаковий його якісний показник, загальна схильність до типу мови, що засвоюється (усна або письмова), а також бажання бути лідером. Найефективніше навчання сформованих таким чином мікрогруп спостерігається при їх кількісному складі з трьох-п'яти осіб.

Склад мікрогрупи, залежно від психологічних і соціальних причин, змінюється впродовж періоду навчання. Залежно від тематики навчального матеріалу та його актуальності чисельність підгруп може зростати до шести осіб, але при великій кількості тих, хто навчається, якість засвоєння усної мови відносно процесу мовлення погіршується. У свою чергу, розпізнавання чужої мови при "пасивному" її сприйнятті поліпшується. Для того щоб підвести групу до однаково високого рівня оволодіння усним мовленням (сприйняття та відтворення інформації), склад підгруп із трьох-п'яти осіб має бути "плаваючим". Це дає

можливість студентам частіше спілкуватися, розпізнавати усне мовлення, тобто говорити, а також слухати та розуміти відтінки голосів різних тембрів. Такий підхід у навчанні іноземній мові до теперішнього часу не описаний в літературі та застосований нами вперше.

Активність студентів та їхній інтерес до матеріалу, що має бути засвоєний, найвищі у тому разі, коли базові знання знаходяться в інтервалі  $2/3$ – $3/4$  від складності навчального матеріалу, запропонованого викладачем. Про це свідчить аналіз результатів навчання усній, письмовій (рідній і іноземній) мовам, а також засвоєння предметних мов фізики, біології, математики та ін. З кожним наступним ускладненням матеріалу при дотриманні цих умов час на його засвоєння збільшується за експоненціальною залежністю. Цей факт дає змогу встановити індивідуальні межі засвоєння матеріалу за його складності та об'ємом [11, 50].

Уведений засіб “координатної” реєстрації якісної та кількісної структури засвоєної мови дає можливість розпізнати рівень формування метамови, або складності організації знакової системи вузькоспеціалізованої мови. Результати, вперше отримані у проведених дослідженнях, можуть бути використані у паспортизації індивідуальних особливостей та професійної здатності до роботи перекладачем, редактором, викладачем і та ін.

У процесі формування знакових систем важливу роль відіграють індивідуальні характеристики. Вони пов'язані з особливістю застосування слів при побудові фраз, а фраз, у свою чергу, — при побудові теми. За умов певного засвоєння усної та письмової мови чіткіше виявляється закономірність побудови фраз за кількістю слів і термінів, які найчастіше використовуються. У цьому полягає індивідуальна характеристика репродуктивної функції мовлення. Використання отриманих даних дає змогу з досить високою точністю ідентифікувати належність тексту конкретній особі навіть у випадках спотворення почерку або дикції (в усному мовленні).

Дослідження такого типу проводились раніше для розпізнавання передання сигналів за допомогою азбуки “Морзе”. Така система розпізнавання сигналів, що передаються, зараз не використовується, хоча задача ідентифікації образу при його розпізнаванні залишається актуальною. В наш час аналогічні дослідження майже не проводяться, а тому отримані нами результати на підставі проведених дослідів є, порівняно з наведеною вище інформацією, наступним кроком

вперед. Це пояснюється тим, що вимовлена або написана мова при її загальноприйнятому відтворенні є більш складною організацією передання інформації, ніж це уявлялося в часи використання азбуки “Морзе”.

Порівнюючи різні методи засвоєння знакових систем мови, не слід забувати, що прагнення навчити студента чи учня мислити іноземною мовою та оцінити глибину його знань як здатність міркувати за допомогою цієї мови є недостатньо обґрунтованим. Це ствердження виходить з того факту, що при достатньому об'ємі засвоєння “об'єктної” мови процес формування нового рівня — предметної мови — залишається абсолютно однаковим при засвоєнні рідної мови за рівнями його організації та іноземної мови. Прямий, або материнський, метод засвоєння іноземної мови не може бути переважним відносно перекладного методу навчання. Правильна організація класичного навчання мови настільки ж ефективна, як і прямий метод. Провідним фактором в обох випадках є формування потреб та інтересів у студентів до отримання знань та забезпечення доступності сприйняття їх з боку тих, хто навчається.

Досконале володіння мовою — це здібність людини мислити за її допомогою. Проте, говорячи про таку оцінку, слід зробити кілька уточнень. Передусім це стосується ствердження відносно здатності мислення мовою, яка вивчається. Немає ніякого сенсу взагалі говорити про мислення, якщо не враховувати складність цього процесу та рівень його організації. Мислення і мовлення невід'ємні одне від одного. На різних етапах розвитку та засвоєння мовлення такий зв'язок має певні коливання. Дитина у своєму розвитку може мислити навіть тоді, коли ще не вміє розмовляти, саме потреба виразити свої думки приводить її до оволодіння мовленням. У свою чергу, досягнення наукового відкриття у будь-якій галузі знань випереджає появу тієї знакової системи метамови, у сфері якої робиться відкриття та формуються нові поняття. Виражена словами думка дає змогу розширити коло людей, для яких вона стає доступною. Це створює можливість її подальшого розвитку. Сам процес мислення можна уявити як процес думок, що послідовно змінюють одна одну. Мислення можливе лише на базі певного обсягу знань. Незалежно від того, якою мовою вони висловлені, має існувати достатній мінімум, що забезпечує можливість їх логічного поєднання в думку.

Знання мови визначає повноту вияву думки. Коли дві або більше мов, що вивчаються, мають

однакову складність та рівень організації відповідних знакових систем, рівні мислення на них також збігаються.

Щоб забезпечити адекватне середовище спілкування, необхідно цілеспрямовано формувати навчальні групи за кількісним та якісним складом. Ефективність навчання мові визначається комунікативними ситуаціями. Тому в організації навчального процесу при засвоєнні іноземної мови комунікативні відносини становлять основу формування середовища для побудови оптимального алгоритму навчання.

Мова як знакова система має багаторівневу структуру, що зумовлює необхідність поетапного засвоєння кожного рівня її організації. Процес такого засвоєння знакової системи може бути ефективним у тому разі, коли він проходить відповідно до закономірностей адаптивної діяльності особистості, яку зумовлюють психічні процеси. При досягненні вищого рівня “метамови” зростає взаєморозуміння у вигляді як міжрівневого спілкування, так і в межах одного рівня різних “метамов” [12, 36].

Ускладнення кожного рівня знакової системи мови організовано за однаковою закономірністю. Вона полягає у зростанні узагальнюючої значущості понять і термінів, що при цьому використовуються. Варіативність їх використання відносно базового рівня для кожної особи має свої межі, що зумовлює подальше ускладнення знакової системи мови, яка засвоюється. Цю закономірність однаковою мірою можна спостерігати і у віковому аспекті, де важливим фактором, крім соціального середовища, є рівень визрівання та розвитку морфофункціональних структур, які забезпечують психічну діяльність особи.

Особливістю формування знакової системи мови є зростання відмінностей в узагальнюючому значенні “слова-знаку”. Швидкість такого процесу пов’язана з кількісним показником частоти застосування цього терміна та кроком ускладнення умов його використання. Швидкість засвоєння знакової системи мови при зміні рівнів її організації знижується за експоненціальною залежністю. Цей факт визначає рівень індивідуального навчання. Характеристики засвоєння інформації – крок ускладнення, кількість повторень, рівень навчання – складають основу оптимального алгоритму навчання й однаковою мірою виявляються у формуванні стереотипних знакових образів на всіх етапах вивчення мови.

Для забезпечення ефективності засвоєння мовного спілкування паралельно з обов’язковим

додержанням структури оптимального алгоритму навчання необхідно формувати мікрогрупи у складі трьох-п’яти осіб, які за основними характеристиками цього алгоритму та рівнем базової підготовки не повинні виходити за межі 10 % варіацій показників, що підлягають контролю. Крім цього, члени мікрогруп повинні мати загальні комунікативні показники. Відносно розвитку ефективності мовного спілкування слід зазначити, що суттєвою умовою повноцінного спілкування є встановлення індивідуальних здібностей тих, хто навчається, до засвоєння ними усного або письмового мовлення.

Багатогранність методів вивчення іноземної мови, як і будь-якої іншої мови спілкування взагалі, досягає своєї ефективності лише у тому випадку, коли ці методи максимально наближені до оптимального алгоритму навчання. Слід зазначити, що різні умови середовища надають перевагу певному конкретному методу. Розгляд ефективності методу навчання без урахування умов середовища його використання не має сенсу. Абсолютизація застосування прямого, або материнського, методу занурення в однакове мовне середовище, або класичного методу, досягає своєї мети на кожному конкретному етапі розвитку мови та його рівня складності. При дотриманні встановлених правил побудови оптимального алгоритму навчання ефективнішим буде той метод, який забезпечує більш удосконалену основу об’єктного розуміння понять, що засвоюються студентами або учнями.

В основу практичних рекомендацій, які сприятимуть підвищенню ефективності вивчення іноземної мови, можна покласти такі:

- при формуванні навчальних груп необхідно встановлювати базовий рівень готовності осіб до засвоєння мови конкретної спрямованості;
- визначати доступні етапи ускладнення навчального матеріалу та кількість разів їх використання близько 80 % ефективності його засвоєння. На момент досягнення цього показника стає можливим нове ускладнення матеріалу, яке за рівнем доступності не може бути нижчим, ніж 65 % загальної складності;
- до паспортизації характеристик тих, хто навчається, повинні входити такі їхні риси, як здібність до засвоєння усного та писемного мовлення, а також загальний показник навчання або придатності до оволодіння певною професією;

- інтегральний показник ефективного групового навчання за характеристиками паспортизації, що були наведені вище, не повинен перевершувати 10 % його варіації.



## Література

1. Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. — М.: Лабиринт, 1990. — 382 с.
2. Вайсбург М. Л. Цели обучения иностранным языкам и журнал "Иностранные языки в школе" // Иностранные языки в школе. — 1994. — № 6. — С. 12–13.
3. Гуревич П. С. Ментальность как тип культуры // Культурология. — М.: Философская мысль, 1996. — 245 с.
4. Єгорова В. В. Метод випадків і ситуацій як засіб активізації самостійної навчальної діяльності студентів-економістів (на прикладі вивчення іноземної мови) // Соціально-гуманітарні та психолого-педагогічні науки. — К.: Вища шк., 2005. — С. 39–40.
5. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Русский ассоциативный словарь. — Кн. 1: Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. — Ч. 1 / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов и др. — М.: Инновации, 1994.
6. Коваль І. В. Психолого-методичний аспект формування іншомовних граматичних навичок при навчанні говорінню // Актуальні проблеми гуманітарних та природничих наук. — К.: Либідь, 2005. — С. 120–122.
7. Козубай В. І., Морська Л. М. Використання новітніх технологій у формуванні мовленнєвих навичок та комунікативної компетенції // Соціально-гуманітарні та психолого-педагогічні науки. — К., 2005. — С. 40–42.
8. Леонтьев А. А. Язык не должен быть "чужим" // Этнопсихолінгвістическіе аспекты преподавания иностранных языков. — М.: Язык, 1996.
9. Лихачев Д. С. Раздумья. — М.: Философская мысль, 1991. — 287 с.
10. Малюська З. В. Інтенсифікація навчання граматики англійської мови в технічному вузі // Соціально-гуманітарні та психолого-педагогічні науки. — М., 2005. — С. 49–50.
11. Матвійчук Л. О. Групова робота як один із методів інтерактивного навчання // Актуальні проблеми гуманітарних та природничих наук. — К.: Вища шк., 2005. — С. 117–119.
12. Мисечко О. Е. Формування рефлексивного підходу до професійної діяльності в ході підготовки майбутнього вчителя іноземних мов // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи. — К.: Іноземні мови, 2005. — С. 35–41.
13. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. — М.: Психология, 1988.
14. Психолінгвістика. — М.: Лінгвістика, 1984.

*Проведено емпіричне дослідження психічних процесів, які безпосередньо інтенсифікують засвоєння іноземної мови. Встановлено, що задля забезпечення ефективного засвоєння іноземного матеріалу паралельно з обов'язковим додержанням структури оптимального алгоритму навчання необхідно формувати мікрогрупи у складі трьох-п'яти осіб, які за основними характеристиками цього алгоритму та рівнем базової підготовки не повинні виходити за межі 10 % варіацій показників, що підлягають контролю. Особливо наголошується на тому, що при формуванні навчальних груп необхідно встановлювати базовий рівень готовності осіб до засвоєння мови конкретної спрямованості.*

*Проведено эмпирическое исследование психических процессов, которые непосредственно интенсифицируют усвоение иностранного языка. Установлено, что для обеспечения эффективности усвоения языкового материала паралельно с обязательным соответствием оптимального алгоритма усвоения необходимо формировать микрогруппы из четырех-пяти человек, которые согласно основным характеристикам этого алгоритма и уровню базовой подготовки не должны превышать 10 % вариаций показателей, а также необходимо установить базовый уровень готовности студентов.*

*The author of the article has conducted empiric research of psychological processes that intensify foreign languages study and also came to the conclusion that it is necessary to form microgroups consisting of 4-5 persons according to the major characteristics of this algorithm and the basic preparation level and should not be more than 10 % of the variation indexes for efficient foreign language material instruction.*

**Надійшла 3 березня 2008 р.**