



УДК 159.9(477)

КОРОЛЬЧУК Микола, д-р психол. н., професор, завідувач кафедри психології КНТЕУ

**ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ В УКРАЇНІ**

Висвітлено актуальність, завдання, шляхи реалізації організаційної та економічної психології в навчальній, науковій, практичній діяльності психологів в Україні. Обґрунтовано необхідність розробки теоретико-методологічних концепцій і розширення науково-практичних досліджень у цих галузях науки за напортом спеціальності та їх інтеграції до європейської науки і практики.

Ключові слова: організаційна психологія, економічна психологія, галузі психологічної науки, перспективний напрям, інтеграція.

З економічним, політичним і законодавчим розвитком нашої країни змінюються умови економічної взаємодії, ведення бізнесу, а отже підвищуються і вимоги до рівня професіоналізму членів організації, до її управлінської та виконавчої ланки, до керівників у цілому, набуває актуальності психологічне забезпечення фінансово-економічної, підприємницької та торговельної сфер діяльності.

У період соціально-економічних реформ відбуваються швидкі зміни в економічній сфері, а зміни економічної свідомості особистості потребують тривалої підготовки, часу і досвіду. Такі зміни суперечливі: з постійним зростанням економічної грамотності суб'єктів підприємницької, торговельної, фінансово-економічної діяльності часто поєднуються неадекватні варіанти організаційної та економічної поведінки, спровоковані інертністю, довірливістю, орієнтацією на швидкий і непідкріплений зусиллями успіх, на ризик без розрахунку; важливі зрушення в мотиваційно-вольовому блоці у бік активності поєднуються з надлишковою автономністю і відокремленістю від моральної свідомості, відповідальності. Однак, незважаючи на подібні негаразди перехідного періоду, організаційна та економічна свідомість

працівників підприємницької, торговельної, фінансово-економічної сфери здатна до еволюції, а досвід і формування професійно важливих якостей, професійна орієнтація та професійний психологічний відбір, супровід і повний комплекс психологічного забезпечення діяльності організації сприятиме ефективності й надійності як в управлінській, так і у виконавчій ланці [1–5].

Проблеми організаційної та економічної психології вивчають українські та російські науковці, зокрема А. Крилов, Г. Кабаченко, Г. Ложкін, С. Максименко, М. Корольчук, А. Мазаракі, Л. Кулаковська, Т. Кулаковський, В. Крайнюк, А. Бандурка, С. Бочарова, Л. Карамушка, Л. Орбан-Лембрик [1–10] та ін. Широкий спектр проблем, що зазначено у паспорті спеціальності 19.00.10, потребує подальшого системного дослідження, а названі вище галузі психологічної науки, безумовно, варті розвитку в Україні.

Особливо гостро постають теоретичні та практичні питання управління і ефективності економічної взаємодії суб'єктів господарювання. Актуальність цієї проблеми зумовлюється ще й гуманістичними підходами до розуміння особистості, що традиційно сформована, але в новій соціальній та економічній ситуації набуває іншого змісту.

Мистецтво бути керівником виявляється не тільки в ефективній організації, координації і спрямуванні роботи його підлеглих, а й в умінні делегувати їм повноваження і відповідальність, надавати права висловлювати й відстоювати особисту думку, погляди, зберігаючи при цьому за собою функцію контролю та відповідальність за кінцевий результат діяльності організації в цілому. Водночас, більшість вчених стверджують, що 80 % проблем, які виникають під час управлінської діяльності, пов'язано з людським фактором. Керівник, крім класичних функцій управління, має постійно виконувати функції кадрового менеджменту, інформаційну, мотиваційну, виховну, комунікативну. Успішність виконання управлінських функцій пов'язана з відповідними психологічними професійно важливими якостями керівника [1; 2; 5–8].

Мета статті – представити нові галузі психології як пріоритетний напрям розвитку психологічної науки та практики в Україні, на підставі аналізу літературних джерел визначити основні завдання організаційної та економічної психології, стан і перспективи їх розвитку в нашій країні.

Аналіз фахової літератури та досвід психологічного забезпечення різноманітних видів діяльності свідчить, що всебічне врахування психологічного змісту управлінської діяльності в організаціях (знання психологічних особливостей працівників, їх взаємодії, закономірностей формування, функціонування організації, сучасних методів психологічного забезпечення різних видів діяльності, уміння грамотно здійснювати добір діагностичного інструментарію для вивчення соціально-психологічних явищ і феноменів, впровадження професійного

психологічного відбору й атестації персоналу) сприятиме підвищенню рівня психологічної компетентності управлінської ланки і працівників організації та позитивно впливатиме на ефективність професійної діяльності організації. Нині, на думку більшості вчених, організаційну психологію можна визначити як самостійну галузь психологічної науки, яка вивчає психологічні закономірності діяльності та розвитку організацій [2–4; 9; 10].

До основних завдань організаційної психології, на думку згаданих вище науковців, належать:

- здійснення психологічного аналізу сутності організації (вивчення змісту та структури організації, особливостей діяльності різних типів організацій, основних етапів їх діяльності і психологічних закономірностей розвитку та ін.);
- вивчення психологічних основ управління організацією (визначення сутності управління організацією, психологічних особливостей діяльності менеджерів і управлінської команди організації та ін.);
- обґрунтування психологічних основ діяльності персоналу організації (добір персоналу, психологічне забезпечення успішної адаптації працівників в організації, досягнення їх ефективної професійної кар'єри та ін.);
- дослідження особливостей ефективної взаємодії працівників в організації (аналіз різних типів психологічного входження працівників в організацію, формування відданості працівників організації, вплив різних типів організаційної культури на ефективність діяльності організації та ін.);
- вивчення психологічних основ забезпечення професійного здоров'я працівників організації (аналіз причин виникнення професійного стресу в організації, попередження і подолання синдрому "професійного вигорання" працівників, забезпечення гармонійного поєднання професійного та приватного життя та ін.) тощо.

Поряд із організаційною психологією за паспортом спеціальності 19.00.10 прописано економічну психологію. Економічну науку можна розглядати, як науку про стосунки людей у контексті господарювання, фінансово-економічної, підприємницької, торговельної взаємодії, але, оскільки вона описує ці відносини прагматично, раціонально, мовою речей і цифр, виникла необхідність в її співдружності з психологією. Як результат інтеграції наукового знання на перетині політичної економії і окремих економічних наук, з одного боку, та соціальної психології, з іншого боку, виникла нова дисципліна – економічна психологія [2–4; 7–10]. Вчені, які працюють у галузі економічної психології, вважають, що її предметом є відображення господарських відносин у свідомості і поведінці людини. У рамках цієї дисципліни вивчаються ефекти і феномени економічної свідомості й поведінки, механізми та закономір-

ності економічної діяльності, алгоритми і моделі, що описують економічні переваги, вибір рішення та фактори, що впливають на досвід господарювання. За своїм статусом економічна психологія є суміжною науковою дисципліною (або міждисциплінарною галуззю знань), основу якої складають теоретичні положення, методи і результати досліджень, накопичені як у психологічній науці, так і в економіці [2–4; 7–10].

На думку провідних учених, уся сукупність методів, що використовуються в економічній психології, може бути розділена на *три групи*:

- методи, що традиційно використовуються у психологічних дослідженнях (спостереження, експеримент, анкетування, різні види опитувань та інтерв'ю, тестування, математико-статистичні методи обробки й об'єктивізації даних);
- економічні методи і методи, що використовуються в суміжних наукових напрямках (метод математичного моделювання, логіко-теоретичний аналіз, синтез, метод абстракції, історичний підхід);
- власне методи економічної психології, розроблені з урахуванням специфіки цієї наукової дисципліни (наприклад, економіко-психологічний експеримент, що проводиться за схемою традиційного економічного експерименту, але з психологічним оснащенням та психологічною інтерпретацією).

Основним завданням економічної психології є активізація резервів людського чинника в економіці, а саме: суттєве підвищення продуктивності праці та якості продукції за рахунок людського фактора; повне використання творчого потенціалу працівників організації; усвідомлене запровадження та суворе дотримання режиму ощадливості у використанні матеріальних, фінансових, енергетичних і трудових ресурсів. Для економічної психології головним є зв'язок економіки в цілому, господарського механізму, конкретних господарських рішень із думками, почуттями, волею, тобто із психологічною сутністю людини.

Проблематика економічної психології дуже багата і різноманітна. У західноєвропейській, американській науці, а нині і в українській, вона складається із трьох великих розділів, які зумовлені трьома типами економічної реальності, а саме:

ринок (насамперед, психологія споживача і психологія ведення домашнього господарства);

бізнес (поведінка і психологічні особливості підприємця, укладання угод, психологічне забезпечення ведення переговорів, психологічні особливості конкуренції, комерційної таємниці тощо);

відносини "суспільство – громадянин" (психологічні особливості впливів на психіку особистості, податків, прибутків, інфляцій, безробіття, вплив на психіку громадян заходів економічної політики).

У прикладній економічній психології також існують два головних напрями: консультування фірм і окремих клієнтів щодо конкретних проблем і навчання та підготовка керівників і фахівців у сфері економічної психології. Як самостійний напрям активно формується психологія бізнесу, у рамках якої психологи відпрацьовують методи і технології практичної роботи.

Таким чином, економічна психологія – це психологія господарюючого суб'єкта, яким може виступати одна людина, сім'я, організація, держава або нація. Об'єкт дослідження економічної психології може бути представлений на різних рівнях – мікро-, мезо- і макро-економічному. Однак у економічній психології відсутня концептуальна єдність – розрізненість методичних підходів, наукових трактувань психологічних механізмів впливу, взаємодії щодо економічної свідомості особи і їх інтерпретацій, щодо статусу, об'єкта, предмета, завдань науки. Нині необхідна розробка узагальненої теоретико-методологічної концепції економічної та організаційної психології із застосуванням системного підходу щодо дослідження психології господарюючого суб'єкта у фінансово-економічній, підприємницькій, торговельній сферах діяльності.

Потрібно зазначити, що економічна й організаційна психологія є новими сферами психологічної науки і практики в Україні, які почали активно розвиватися лише в останнє десятиліття. Важливу роль у її формуванні відіграє Лабораторія організаційної психології Інституту психології ім. Г. Костюка НАПН України та Українська Асоціація організаційних психологів і психологів праці і, зокрема, такі вчені, як С. Максименко, Л. Карамушка, Г. Ложкін, В. Спасенников, В. Комаровська.

Українська Асоціація організаційних психологів і психологів праці створена 20 вересня 2002 р. у Києві в Інституті психології ім. Г. Костюка НАПН України під час проведення лабораторією організаційної психології першої міжнародної науково-практичної конференції "Організаційна психологія: інноваційні підходи та технології". Асоціація має свої представництва у 19 областях України, які об'єднують понад 200 членів [9]. Метою її діяльності, як зазначає Л. Карамушка, є сприяння розвитку організаційної психології та психології праці в Україні, а основні завдання своєї діяльності члени Асоціації вбачають у консолідації та зближенні фахівців, які працюють у сфері академічної та практичної психології; формуванні ринку послуг у сфері організаційної психології та психології праці; сприянні професійному розвитку та професійній кар'єрі членів Асоціації; задоволенні і захисті професійних інтересів членів Асоціації; створенні умов для підвищення психологічної та організаційної культури менеджерів, персоналу та працівників організації; сприянні міжнародному співробітництву у сфері організаційної психології та психології праці шляхом участі членів Асоціації в міжнародних форумах (конгресах, семінарах, тренінгах, міжнародних проєктах тощо).

Упродовж 2002–2011 рр. двома зазначеними вище структурними підрозділами за активної підтримки дирекції Інституту психології ім. Г. Костюка НАПН України та Президії НАПН України реалізовано низку заходів, які сприяють розвитку в Україні організаційної та економічної психології. У нашій країні організаційна психологія розвивається у тісному зв'язку з економічною, а психологія праці має самостійний і вже давно сформований напрям психологічних досліджень. У 2004 р. зареєстровано новий науково-прикладний журнал "Організаційна психологія. Економічна психологія", засновниками якого є Інститут психології ім. Г. Костюка АПН України та Українська Асоціація організаційних психологів і психологів праці.

На виконання наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 23 грудня 2011 р. № 1514 щодо розширення наукових спеціальностей в аспірантурі вищих навчальних закладів при кафедрі психології КНТЕУ відкрито аспірантуру за спеціальністю 19.00.10 – організаційна психологія, економічна психологія (див. стор. 2 обкладинки).

Київський національний торговельно-економічний університет – вищий навчальний заклад освіти, акредитований за IV рівнем, один із провідних економічних вищих навчальних закладів України з підготовки кадрів для національного господарства, сучасний науководослідницький центр, який має визнання в освітньо-науковому просторі України та зарубіжжя. Освітній процес та наукову діяльність забезпечують 482 викладачі, у тому числі 61 доктор наук, професор та 281 кандидат наук, доцент. Серед них 9 академіків та членів-кореспондентів НАН України і державних галузевих академій наук, 32 штатних науково-педагогічних працівники мають державні почесні звання.

В університеті функціонує аспірантура з 15 наукових спеціальностей, у тому числі з наукової спеціальності 19.00.10 – організаційна психологія, економічна психологія. У 1994 р. створено докторантуру, в межах якої сьогодні проводиться підготовка висококваліфікованих наукових кадрів за 4 науковими спеціальностями в галузі технічних та економічних наук.

Наукові дослідження у сфері соціальних та політичних наук, економіки та менеджменту в університеті здійснюються на 11 кафедрах: психології, соціальних і філософських наук, менеджменту, маркетингу та реклами, торговельного підприємництва, інженерно-технічних дисциплін, статистики та економетрії, технології і організації ресторанного господарства, економіки підприємництва, економічної теорії та конкурентної політики, економічної кібернетики та інформаційних систем.

Пріоритетні напрями наукових досліджень університету розширюють можливості реалізації наукових пошуків за паспортом спеціальності 19.00.10 – організаційна психологія, економічна психологія, а саме:

- психологічне забезпечення професійної діяльності у фінансово-економічній, торговельній та підприємницькій сферах;

- професійна орієнтація та професійний відбір майбутніх фахівців у сфері організаційної, практичної психології, ресторанно-готельного і туристичного бізнесу, торговельного підприємництва, фінансів, банківської справи, економіки, менеджменту та права;
- психологія безпеки особистості;
- економічна безпека держави в умовах європейської інтеграції;
- психологічні закономірності запобігання та корекції стресових станів в управлінській діяльності;
- психолого-педагогічні і соціокультурні чинники становлення та розвитку надійності у професійній діяльності як особистісної якості;
- соціально-психологічні детермінанти управління конкурентоспроможністю, якістю та безпечністю послуг;
- організаційно-психологічні умови підвищення якості підготовки фахівців екологічного, інженерно-технічного спрямування;
- розвиток конкуренції та формування конкурентного середовища в умовах переходу до інноваційної моделі розвитку економіки;
- управління безпекою та якістю товарів, послуг;
- менеджмент інноваційної діяльності;
- менеджмент персоналу.

У 2011 р. колективом університету здійснювались наукові дослідження з 73 тем, у тому числі 16 – на замовлення Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, міської державної адміністрації, інших міністерств і відомств за грантовими угодами.

Значний потенціал має кафедра психології КНТЕУ. За результатами наукових досліджень за останні 5 років професорсько-викладацьким складом кафедри захищено одну докторську дисертацію і чотири кандидатських. Підготовлено і надруковано 3 монографії, 1 підручник, 7 навчальних посібників, які безпосередньо пов'язані з науковими дослідженнями у сфері організаційної та економічної психології. Нині здобувачами кафедри підготовлено до захисту чотири кандидатські дисертації за новим науковим напрямом.

Кафедра психології КНТЕУ удосконалює науково-методичне забезпечення багаторівневої підготовки на рівні бакалаврів, магістрів у галузі психології. Її фахівцями розроблено і впроваджено комплекс навчальних дисциплін із відповідними робочими програмами. Навчальним планом кафедри передбачено дисципліни за науковим напрямом 19.00.10 – організаційна психологія, економічна психологія, що викладаються на бакалаврському та магістерському рівнях підготовки практичних психологів.

На бакалаврському рівні викладаються дисципліни, які розширюють знання, уміння та навички з організаційної психології, а саме:

гуманітарної та соціально-економічної підготовки – "Етика бізнесу", "Основи економічної теорії", "Безпека життєдіяльності";

професійно-орієнтовані – "Міжособистісні комунікації", "Практична психологія", "Основи наукових досліджень", "Філософія особистості", "Психологія творчості та креативність у професійній діяльності", "Психологія праці та інженерна психологія", "Філософія психології", "Основи менеджменту", "Економічна психологія", "Психологічне забезпечення психічного здоров'я", "Етнопсихологія в підприємницькій діяльності", "Психологія управління", "Психологічне консультування", "Конфліктологія", "Психологічна служба та життєві кризи особистості", "Психофізіологія та професійний відбір";

за вибором студентів – "Психологія реклами", "Web-дизайн", "Психологія іміджу", "Психологія кар'єри", "Психологія ділового спілкування", "Психологія особистісного зростання", "Психологія лідерського потенціалу", "Психологія ефективного менеджера".

Дисципліни магістерського рівня дають змогу поглибити теоретико-методологічні та практичні знання, навички та уміння, які необхідні в практичній та науковій діяльності сучасного психолога. Усього за науковим напрямом 19.00.10 магістри вивчають 12 дисциплін, а саме:

гуманітарної та соціально-економічної підготовки – "Ділова іноземна мова", "Філософія управління", "Психологічні технології інноваційного менеджменту", "Методологія та організація наукових досліджень";

професійно-орієнтовані – "Цивільний захист", "Охорона праці", "Психологія педагогічної взаємодії"; "Інтелектуальна власність", "Педагогіка вищої школи", "Психологія вищої школи", "Психологія праці в екстремальних умовах", "Методика викладання у вищій школі", "Психологія мотивації", "Соціокультурний розвиток людства", "Психологія управління персоналом в організаціях", "Психологічні проблеми ефективності професійної діяльності", "Психологія бізнесу (торгівлі)", "Психологічні технології інноваційного менеджменту", "Психологія адаптації", "Психологія безпеки особистості";

за вибором студентів – "Основи сексології", "Антикризова психологія", "Пренатальна психологія", "Психогенетика".

Зазначені курси апробовано в КНТЕУ на кафедрі психології, аналогічні навчальні курси в певному обсязі викладаються і на факультеті менеджменту Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти НАПН України, у Рівненському інституті післядипломної освіти, на факультетах психології та соціології Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, у Ніжинському державному педагогічному університеті ім. М. Гоголя, Запорізькому державному університеті та ін.

В Україні проведено декілька науково-практичних конференцій і семінарів з актуальних психологічних проблем управління органі-

заціями: "Організаційна психологія: інноваційні підходи та технології" (Київ); "Психологічні основи ділових комунікацій в організаціях" (Сімферополь); "Управління конфліктами в організаціях" (Київ); "Синдром "професійного вигорання" та професійна кар'єра працівників освітніх організацій" (Кам'янець-Подільський) та ін.

Голова Асоціації організаційних психологів та психологів праці в Україні Л. Карамушка інформує щодо міжнародного співробітництва у рамках реалізації "Програми розвитку організаційної психології та економічної психології в Україні в контексті Європейської інтеграції" (2002–2012 рр.): "спільно з Європейською мережею з організаційної психології та психології праці (ENOP) підготовлено та проведено перший міжнародний семінар "Розвиток організаційної та економічної психології в Україні в контексті Європейської інтеграції" (травень 2004 р., м. Київ). У семінарі взяли участь члени Виконавчої дирекції мережі (провідні вчені з Німеччини, Франції, Іспанії) та 40 представників з України (викладачі університетів, працівники банківських структур, консалтингових агенцій, які займаються академічними та прикладними аспектами організаційної й економічної психології). Одним із основних завдань семінару був аналіз ідей "Європейського диплому з психології", спрямованого на розробку єдиного стандарту професійної діяльності психолога для фахівців цієї галузі, які працюють у країнах Європейського Союзу, і можливостей впровадження цих підходів у процес підготовки організаційних та економічних психологів в Україні. Визначено перспективні напрями міжнародного співробітництва в цьому контексті" [9].

Крім того, Асоціація сприяла участі молодих психологів з України у деяких заходах, організованих Європейською мережею з організаційної психології та психології праці (в школі "Інформаційні технології та проблеми психології праці й організаційної психології" (Париж, 2002); у дистанційному навчанні з психології праці та організаційної психології (Австрія, Угорщина, Словенія, Хорватія, 2002–2003 рр.) та ін. З метою створення в майбутньому більш сприятливих можливостей для міжнародних комунікацій розроблено "Англо-український міні-словник психологічних термінів: організаційна психологія та економічна психологія".

Також у рамках діяльності Асоціації у 2003–2004 рр. реалізовано міжнародний проект "Профілактика й подолання синдрому "професійного вигорання" і здійснення успішної кар'єри жінок та чоловіків у закладах середньої освіти" за підтримки Канадського агентства міжнародного розвитку, посольства Канади в Україні, Канадсько-українського гендерного фонду. За результатами виконання проекту проведено два міжнародні семінари, підготовлено чотири брошури та навчальний посібник "Синдром "професійного вигорання" і професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти".

Зазначені заходи сприяли активізації досліджень з організаційної та економічної психології в Україні. Подальший розвиток цієї сфери психології буде здійснюватися відповідно до основних ідей та положень, які знайшли відображення в "Програмі розвитку організаційної психології та економічної психології в Україні в контексті європейської інтеграції" (2002–2012 рр.) та її нових положень на 2013–2018 рр, що знаходяться у стадії розробки [9].

Таким чином, за результатами аналізу літератури та інших інформаційних джерел можна стверджувати, що організаційна й економічна психологія активно впроваджуються в систему підготовки практичних психологів у ВНЗ на бакалаврському та магістерському рівнях і в систему підготовки фахівців вищої кваліфікації. Водночас, широкий спектр наукових проблем і напрямів, які зазначено в паспорті спеціальності 19.00.10, ще не повністю реалізується в наукових дослідженнях. Виникає потреба у розробці теоретико-методологічних концепцій організаційної та економічної психології, нової програми розвитку цих галузей на найближчу та далеку перспективу, а також їх інтеграції в європейську науку і практику.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Психология* / под ред. А. А. Крылова. — М. : ПРОСПЕКТ, 1998. — 584 с.
2. *Кабаченко Т. С.* Психология управления : учеб. пособие / Т. С. Кабаченко. — М. : Рос. пед. агентство, 1997. — 324 с.
3. *Ложкін Г. В.* Економічна психологія : навч. посіб. / Г. В. Ложкін, В. В. Спасенніков, В. Л. Комаровська. — К. : ВД "Професіонал", 2004. — 304 с.
4. *Максименко С. Д.* Загальна психологія / С. Д. Максименко. — М. : Рефлбук ; К. : Ваютер, 1999. — 528 с.
5. *Корольчук М. С.* Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. — К. : Ніка-Центр, 2009. — 580 с.
6. *Бандурка А. М.* Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. — Х. : Фортуна-пресс, 1998. — 429 с.
7. *Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти* : навч. посіб. / С. Д. Максименко, А. А. Мазаракі, Л. П. Кулаковська, Т. Ю. Кулаковський. — К. : Київ. нац. торг.-екон. у-т, 2012. — 720 с.
8. *Карамушка Л. М.* Психологія управління закладами середньої освіти / Л. М. Карамушка. — К. : Ніка-центр, 2000. — 426 с.
9. *Технології роботи організаційних психологів* / за наук. ред. Л. М. Карамушки. — К. : Фірма "ІНКОС", 2005. — 366 с.
10. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Основи психології управління : монографія / Л. Е. Орбан-Лембрик. — Івано-Франківськ : Плай, 2002. — 426 с.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2012.

Корольчук Н. Перспективи розвитку организационной и экономической психологии в Украине. Представлена актуальность, задачи, пути реализации организационной и экономической психологии в учебной, научной, практической

деятельности психологов в Украине. Обоснована необходимость разработки теоретико-методологических концепций и расширения научно-практических исследований в этих отраслях науки согласно паспорта специальности и их интеграции в европейскую науку и практику.

Ключевые слова: организационная психология, экономическая психология, области психологической науки, перспективное направление, интеграция.

Korolchuk N. Prospects of development of organizational and economic psychology in Ukraine. *The paper presents the urgency, task and ways of realization of organizational and economic psychology in educational, scientific and practice activities of psychologists in Ukraine. The need to develop theoretical and methodological concepts and expand scientific and practical research in these fields of science under the passport of the specialty and their integration into European science and practice has been grounded.*

Key words: organizational psychology, economic psychology, the field of psychology, perspective direction, integration.

УДК 378.22

РЖЕВСЬКИЙ Геннадій, к. психол. н., доцент кафедри психології
КНТЕУ

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАГІСТРІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розкрито рівневу характеристику сформованості психологічної готовності студентів вищого навчального закладу до педагогічної діяльності. Проаналізовано рівень самооцінки готовності магістрів. Виявлено типові причини недоліків у підготовці магістрів до педагогічної діяльності. Науково обґрунтовано деякі шляхи вдосконалення цієї підготовки. Проаналізовано рівні сформованості психологічної готовності магістрів до педагогічної діяльності.

Ключові слова: рівнева характеристика, психологічна готовність, педагогічна діяльність, самооцінка, фахова готовність, структура феномену професійної готовності, мотиваційний компонент, змістово-процесуальний компонент, рефлексивний компонент.

Для розв'язання якісно нових завдань шкільної освіти України взагалі та вищої школи зокрема необхідна нова генерація вчительських і викладацьких кадрів, основними рисами яких є творче ставлення до

праці, спроможність "працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технології, змісту, форм навчання тощо". Основою творчої активності особистості є інтелектуальна ініціатива [1; 2], а саме: здатність виділяти невідоме у проблемній ситуації і активно його досліджувати, вміння самостійної постановки проблеми, а також високорозвинені мисленнєві операції (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків), вміння логічно і стисло викладати матеріал. Наявність цих умінь також є необхідною передумовою гнучкості мислення, творчого підходу до викладання, що разом із особистісними якостями та широким знанням предмета забезпечує готовність до творчості загалом. Компонентно-структурний аналіз феномена "фахова готовність майбутніх викладачів" дозволив з'ясувати його критерії, показники та їхні ознаки.

Підготовка магістра як майбутнього викладача до професійної діяльності є складною дефініцією, яка стала об'єктом багатьох наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці. Потрібно відзначити фундаментальні дослідження Н. Кузьміної [3], О. Щербакова [4], присвячені проблемам підготовки майбутнього викладача до професійної діяльності. Питання загальнопедагогічної підготовки знайшли висвітлення у працях сучасних педагогів: О. Абдуліної [5], Ю. Карпова [6], Н. Тализіної [7], а також психологів С. Максименко [8] та ін. Особливості професійної підготовки викладача початкової школи розкриті у дослідженнях А. Алексюка [9], І. Зязюна [10] та ін. Однак педагогічна підготовка потребує подальшого детального обґрунтування і аналізу, оскільки окремі її аспекти залишаються недостатньо вивченими. Теоретичні засади дослідження становлять наукові доробки щодо структури педагогічної діяльності та специфіки професійної праці викладача (О. Абдуліна [5], О. Виговська [11], Ю. Карпов [6] та ін.); результати наукових досліджень, що присвячені загальним питанням готовності особистості до професійної діяльності (Б. Теплов [12], Д. Узнадзе [13], В. Ягупов [14]).

Мета і завдання дослідження – вивчити рівень самооцінки готовності магістрів до педагогічної діяльності; виявити типові причини недоліків у підготовці студентів магістратури; науково обґрунтувати деякі шляхи вдосконалення означеної підготовки; проаналізувати рівні сформованості психологічної готовності магістрів до педагогічної діяльності.

У ході дослідження передбачалося застосування певного інструментарію для визначення: спрямованості мотивів, інтересів, установок; значення індексу задоволеності професією; постійності і наполегливості у самостійному здобутті знань; регулярності коригуючої діяльності у процесі самовдосконалення; готовності до використання в роботі прогресивних педагогічних технологій. Це має допомогти встановити залежність між процесом навчання із застосуванням системи

критеріально-орієнтованих тестів і станом фахової готовності майбутніх викладачів.

Існують різні підходи до визначення поняття "готовність". Зокрема, у словнику із психології готовність визначається як "стан підготовленості, в якому організм налаштований на дію чи реакцію" (цитується за [3; 4–6]). Структура готовності до навчання містить ті ж компоненти, що і готовність до педагогічної діяльності взагалі, однак має специфічні особливості, обумовлені характером діяльності у цих умовах.

Досліджуючи стан готовності магістрів до навчання, було розглянуто таку готовність, як окремий випадок (або частину готовності) до професійно-педагогічної діяльності. Відповідно до досліджень Л. Кравченко [15], В. Ягупова [14] та ін., а також теорії С. Рубінштейна [16] про особистість як єдність спонукального і виконавчого, поняття "готовність до педагогічної діяльності" визначено як складне особистісне утворення. Умовно в його структурі виокремлено три взаємопов'язані компоненти:

мотиваційний – який виражає свідоме ставлення магістра до технологій навчання і їх ролі у розв'язанні актуальних проблем сучасного навчання, а також бажання майбутнього викладача використовувати у своїй пізнавальній діяльності сучасні педагогічні технології та методики;

когнітивний – наявність у майбутнього викладача знань про суть і специфіку навчання, про можливості використання сучасних педагогічних технологій у діяльності, про методи роботи в сучасному педагогічному середовищі, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки;

операційний – сукупність систематизованих умінь і навичок для застосування педагогічних технологій, нових інформаційних технологій для забезпечення найбільшої ефективності своєї самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Дослідження ґрунтувалося на теоретичних засадах структури феномена професійної готовності викладача вищого навчального закладу, що представлена системою взаємопов'язаних, взаємозалежних і взаємообумовлених компонентів – мотиваційного, змістово-процесуального та рефлексивного.

Критерій розумівся як ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація певного стану розвитку особистості та спеціально організованих навчання і виховання. Тобто критерій – це суттєва ознака, на підставі якої розрізняється рівень розвитку особистості магістра залежно від змісту педагогічного впливу. Процес формування фахової готовності майбутніх викладачів ВНЗ розглядався як складна система, тому критеріями визначено як ті, що віддзеркалюють певний стан розвитку, так і ті, що діагностують

результат педагогічного впливу на особистість. Критерій не може бути єдиним, бо не існує такої основи, яка б водночас охоплювала внутрішні й зовнішні прояви багатоструктурного утворення, яким є готовність до діяльності з її специфічними особливостями. Жоден із критеріїв не є валідним для виміру кількох явищ або елементів системи. Логічно було констатувати ступінь прояву тієї чи іншої критеріальної характеристики. Тому рівневі критеріальні характеристики компонентів охоплювали щонайменше дві сторони процесу формування готовності – розвиток якостей, знань, умінь, навичок, спрямованих на формування особистості майбутнього викладача як професіонала, і процесуально-дійову – якості, знання, уміння та навички педагога, спрямовані на забезпечення навчально-виховного процесу студентів.

Вивчення сутності та змісту фахової готовності студента магістратури дозволило встановити низку критеріїв:

мотиваційний компонент – наявність професійно значущих установок на подальшу педагогічну діяльність, усвідомлення її цінностей; ставлення до здійснення педагогічної (викладацької) діяльності;

змістово-процесуальний компонент – загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості; сформованість загальнонавчальних умінь і навичок; система загальнопедагогічних і фаховозначимих знань й умінь їх застосовувати;

рефлексивний компонент – чітко виражена потреба у самоосвіті, сформованість умінь і навичок самостійної роботи; схильність до використання у роботі прогресивних педагогічних технологій викладання та контролю якості знань студентів; наявність адекватної самооцінки, самоконтролю, стабільність коригуючої діяльності для усунення недоліків фахової підготовки.

Мотиваційний компонент готовності визначає професійно-педагогічну спрямованість особистості й утворює основу для реалізації інших її структурних компонентів. Його зміст відбиває: наявність потреби у прояві своєї особистості у професії викладача, глибоку усвідомленість суспільної значущості обраної професії та бажання досягти результативності, інтерес до діяльності саме викладача ВНЗ.

Важливими аспектами мотиваційного компонента виступають: інтерес до професії, задоволеність своїм вибором, установки на оволодіння професією (орієнтація на роботу в системі народної освіти, установка на науково-дослідницьку роботу, установка на суспільно корисну та організаційно-управлінську діяльність; орієнтація на себе як на особистість та невизначена орієнтація).

У роботах О. Абдулліної [5] та Н. Кузьміної [3] переконливо доведена залежність успішності засвоєння знань та формування вмій від рівня особистісної мотивації: чим вище рівень мотивів, тим ефективніше оволодіння професійними знаннями й уміннями. Особистісні

мотиви характеризуються відношеннями, а також інтересом до діяльності. Якщо людина має позитивне ставлення та інтерес до якоїсь діяльності, то ця робота стає для неї необхідною і органічно вписується в життя особистості.

Для проведення дослідження необхідно було визначити критерій сформованості мотиваційного компонента готовності, який відповідав би вимогам: об'єктивності, тобто давав би змогу визначити ставлення майбутніх викладачів до роботи однозначно; вибірковості – спрямований на оцінку мотиваційного компонента без оцінки інших; нейтральності по відношенню до досліджуваної системи – незалежності від методів навчання.

В. Борисов [17], спираючись на висновки О. Абдулліної [5] та Н. Кузьміної [3], пропонує оцінювати мотиваційний компонент за такою ознакою, як відношення до здійснення педагогічної діяльності, і наводить такі показники: байдуже (інтерес стимулюється зовні); пасивно-позитивне відношення (мотиви пов'язані з усуненням труднощів у роботі); активно-дійове.

Отже, критеріями сформованості мотиваційного компонента можуть виступати орієнтація на педагогічну діяльність та ставлення до здійснення діяльності.

Змістово-процесуальний компонент відбиває: загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості; сформованість загальнонавчальних умінь і навичок; систему загальнопедагогічних і фахових знань й умінь їх застосовувати у практиці викладання дисциплін студентам ВНЗ.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [18–22] дозволяє одним із найважливіших критеріїв змістово-процесуального компонента вважати високий рівень загальноінтелектуального розвитку особистості майбутнього викладача. Так, дослідники психологічної сторони забезпечення навчального процесу (В. Давидов [23], П. Гальперін [24], О. Кабанова-Меллер [25], Ю. Карпов [6], С. Рубінштейн [16], Н. Талізіна [7] та ін.) відзначають особливу роль операції узагальнення у розвитку мислення, формування розумових дій та свідомості особистості. Узагальнення є провідним компонентом інтелекту, який інтегрує у собі всі інші розумові дії: аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, класифікацію, систематизацію та ін. Саме рівень розвитку узагальнення характеризує інтелект індивідуума, його спроможність виконувати пізнавальні дії.

Отже, рівень розвитку узагальнення може виступати показником загальноінтелектуального розвитку особистості в силу того, що саме ця розумова операція є провідним компонентом інтелекту, його здатності до пізнавальної діяльності, що підтверджено дослідженнями вчених [7].

Сформованість загальнонавчальних умінь і навичок студентів у педагогічних дослідженнях класифікують таким чином:

- навчально-організаційні: вміння ставити завдання, раціонально планувати діяльність при їх вирішенні, вміти створювати умови для успішного розв'язання цих задач;
- навчально-інформаційні: вміння здійснювати бібліографічний пошук, працювати з книгою, довідником, проводити спостереження;
- навчально-інтелектуальні: вміння вмотивувати свою діяльність, уважно сприймати інформацію і раціонально її запам'ятовувати, осмислювати матеріал, виділяти в ньому головне, самостійно виконувати вправи, розв'язувати проблеми і пізнавальні задачі, здійснювати контроль навчальної діяльності [7].

Наявність сформованих загальнонавчальних умінь і навичок є підґрунтям удосконалення загальнопедагогічних і фахових знань та умінь: організувати цілеспрямовану роботу з оволодіння студентами зазначеними вище вміннями та навичками може лише педагог, який сам уміє вчитися.

На основі наукового доробку О. Щербакова [4] щодо структури підготовки педагога та О. Абдулліної [5] про структуру знань і умінь як критерій змістово-процесуального компонента визначено наявність стійких практичних умінь і навичок, необхідних магістрам технічних і педагогічних університетів при викладанні фахових предметів.

Схематично змістовно-процесуальний компонент може бути розділено на чотири блоки-підсистеми за фаховими знаннями і навичками, важливими для майбутніх викладачів ВНЗ:

інформаційна підсистема – глибоке і вільне володіння навчальним матеріалом, міцні знання теорії навчання і виховання, володіння методами і прийомами усного викладу, активізації уваги студентів;

розвивальна підсистема – формування знань, умінь і навичок студентів, активізація їх пізнавальної діяльності, підвищення ефективності самостійної навчальної діяльності;

конструктивна підсистема – конструювання, моделювання, прогнозування власної педагогічної діяльності, планування навчальної діяльності студентів, аналіз педагогічних ситуацій;

дослідницька підсистема – планування і проведення науково-дослідницької роботи, розробка навчальних планів, програм тощо.

Усі блоки знань та умінь викладача ВНЗ нерозривно пов'язані між собою і складають основу його професійної діяльності.

До *рефлексивного компонента* готовності майбутнього викладача ВНЗ віднесено комплекс умінь і навичок, спрямованих на самовдосконалення та забезпечення творчого характеру процесу викладання фахових дисциплін.

Науковці психолого-педагогічного напрямку тлумачать термін "рефлексія" як осмислення індивідом соціальних реалій у процесі соціалізації та на основі життєвого досвіду, а також механізму самопізнання внутрішніх станів [26]. Отже, дефініція "рефлексивний компонент фахової готовності викладача ВНЗ" найбільш повно виражає зміст діяльності педагога, спрямованої на самовдосконалення, саморозвиток.

Критеріями сформованості рефлексивного компонента можуть виступати: потреба у самоосвіті, наявність умінь і навичок самоосвітньої роботи; схильність до використання в роботі прогресивних технологій; адекватна самооцінка, самоконтроль, коригуюча діяльність.

Вчителю (викладачу) з огляду на своєрідність професії, необхідно постійно розв'язувати різноманітні педагогічні завдання, що неможливо без використання новітніх досягнень психолого-педагогічної науки. Ситуація ускладнюється у зв'язку з інтенсивними темпами їх старіння та нагальною потребою постійного оновлення. А. Алексюк до головних ускладнень, які виникають у підготовці кваліфікованих працівників, відносить швидко зростаючий обсяг знань із кожної наукової дисципліни, взаємопроникнення наук, старіння набутих раніше знань. Ці тенденції зумовлюють той факт, що обсяг знань, необхідних для засвоєння сучасним спеціалістом, стає практично безмежним. Забезпечити студента таким обсягом, звичайно, неможливо: "Безглуздо розраховувати, що за час роботи у вузі ми "вклали" в студента ту максимальну кількість знань, яких йому буде достатньо для застосування на практиці після закінчення вузу" [9, с. 133]. І, звичайно ж, їх недостатньо для викладацької діяльності.

Таким чином, завдання викладача – розвинути та сформувані системний підхід до самостійного засвоєння різноманітних дисциплін.

Специфічною рисою самоосвіти, на відміну від інших організаційних форм навчання, є те, що вона базується на власній ініціативі викладача, до того ж зумовлена рівнем повсякденної актуалізації потреб університетської практики. Самостійна робота є основою підвищення фахового рівня майбутніх викладачів, формує відповідну мотивацію та навички самоосвіти. Уміння й навички самостійної роботи є водночас і однією з основних передумов ефективності процесу засвоєння предметних знань. Отже, навчальний процес у магістратурі має бути спрямованим зокрема на відпрацювання навички самостійної роботи з науковою періодикою, написання доповідей, рефератів, самостійного розв'язання пізнавальних задач. Про сформованість означеної якості можна судити з характеру самостійної діяльності студентів, розглядаючи творчий, творчо-репродуктивний, репродуктивно-творчий та репродуктивний рівні її прояву.

Якість реалізованої самоосвіти оцінюється через самодіагностичну операцію, важливим вираженням якої є самооцінка. Самоконтроль – один із головних чинників, що обумовлює рішення про по-

дальші дії, спрямовані на досягнення цілей освіти. Самоконтроль і самоаналіз має охоплювати всі етапи діяльності у період навчання та педагогічної практики. Узгодження цих видів контролю з об'єктивними дозволяє своєчасно знайти недоліки у пошукових і реалізуючих операціях. Тому формування вмінь і навичок магістрантів правильно оцінювати результати своїх дій сприяє підвищенню ефективності самоосвіти, адекватна ж самооцінка є однією з ознак їхньої професійної зрілості. Самоконтроль та самооцінка є основними джерелами самокоригування освіти. Корируюча діяльність майбутнього викладача розглядається насамперед як діяльність з усунення недоліків власної підготовки, а також як вміння виявляти та ліквідувати неуспішність студентів. Для повноцінного ж коригування знань і вмінь студентів, викладачеві, крім глибокого знання навчального матеріалу та методики його викладання, необхідне сформоване вміння самокоригування. Отже, забезпечення зворотного зв'язку в управлінні процесом підготовки магістрантів до педагогічної діяльності здійснюється через аналіз результатів, самоконтроль, коригуючу діяльність.

Тенденції розвитку педагогічної науки та всього суспільства визначають певні особливості сучасної освіти, без урахування яких керувати навчально-виховним процесом стає неможливо. Однією з таких особливостей є інформатизація освіти. Хрестоматійною стала цифра: кожні 10–15 років відбувається подвоєння загального обсягу інформації. Науковці стверджують: щорічно у світі видається близько 7 млрд сторінок друкованого тексту. Тому дедалі актуальнішим стає питання щодо якісного навчання людей за умов інформаційної надмірності.

Наступною особливістю освітнього процесу є необхідність його індивідуалізації, позитивний вплив якої на процес засвоєння знань, активізації пізнавальної діяльності студентів, самостійності їх мислення, а також якість, рівень набутих знань, умінь і навичок доведено науково. До того ж цей процес потребує об'єктивного, систематичного контролю. Як свідчать дослідження [27–30], новітні технології викладання та перевірки знань студентів – рейтингова та блочно-модульна системи, тестування є альтернативою класичній системі викладання. Прогресивні технології, на думку вчених, виступають істотним чинником стимулювання пізнавальної активності студентів. Наприклад, рейтингова система сприяє індивідуалізації та диференціації навчання. Досвід її запровадження, зокрема у США та інших країнах світу, свідчить, що у процесі її реалізації необхідно дотримуватися певних умов, а саме: надання можливості студентам створювати власні навчальні плани, їх варіативність, зменшення кількості студентів у групі для семінарських занять, зміна статусу іспиту та методики його проведення тощо. У силу певних причин створити такі умови у вітчизняній системі вищої школи поки що важко. Приклади впровадження рейтингової системи носять досить своєрідний характер, однак

дані досліджень свідчать про високу ефективність цієї технології [31]. Реалізації рейтингової системи контролю знань також сприяє тестування студентів.

У той час, коли традиційна, орієнтована на передачу готового обсягу знань, репродуктивна система навчання доводить свою нездатність до формування творчих, ерудованих, активних особистостей, масовим явищем серед учителів, викладачів є нездатність застосування прогресивних засобів і методів навчання: кожен четвертий або ні за яких умов не буде змінювати своїх прийомів роботи, або чекає на це прямої вказівки керівництва. Тому важливим завданням вищої школи, і особливо вищої економічної школи, є не тільки ознайомлення магістрантів із наявними прогресивними технологіями навчання, а й формування вмінь і навичок побудови власної діяльності із застосуванням прогресивних педагогічних технологій.

Вивчення самооцінки експериментальної групи студентів-магістрів щодо готовності до застосування прогресивних технологій у навчальному процесі свідчать, що готові використовувати у роботі рейтингову систему 20 %; блочно-модульну – 20 %; тестування – 80 %. Низький показник готовності до застосування рейтингової та блочно-модульної систем пов'язаний як із недостатньою обізнаністю магістрантів з цими технологіями, так і з досить високим рівнем складності їх застосування. Навпаки, високий процент самооцінки готовності до застосування тестової системи пояснюється достатньою інформованістю про специфіку технології, наявністю позитивного практичного досвіду її застосування, а також значною кількістю методичних розробок. Тим актуальнішим стає завдання оволодіння студентами магістратури цією технологією. Одним із найбільш дієвих засобів є система критеріально-орієнтованих тестів.

Отже, суттєве поліпшення навчального процесу в сучасній вищій школі неможливе без перегляду методики викладання та контролю знань на базі найновіших досягнень педагогічної та психологічної наук, що вмотивовує необхідність введення до рефлексивного компонента готовності магістра такого критерію, як застосування у самостійній практичній діяльності прогресивних технологій викладання та контролю знань студентів.

За аналогією з попередніми складниками готовності виокремлено також чотири рівні прояву показників рефлексивного компонента.

Дослідження змін у рефлексивному компоненті велось у процесі навчання, головним же чином зосереджувалося на педагогічних спостереженнях за діяльністю студентів-практикантів (застосовувалися також інші методи і прийоми, зокрема, порівняння, інтерв'ювання).

Отже, готовність магістранта КНТЕУ до педагогічної діяльності розглядалася як складова загальної готовності; її структура визначалася як така, що складається з мотиваційного, змістово-процесуаль-

ного та рефлексивного компонентів; виділялися критерії її сформованості. Не розглядалися вміння та навички студентів щодо організації ними виховної роботи.

Доцільно розрізняти чотири рівні прояву сформованості досліджуваної готовності.

Високий рівень сформованості професійної готовності до педагогічної діяльності відзначався в магістранта, якому притаманне активно-дійове ставлення до здійснюваної навчальної діяльності, орієнтація на подальшу працю у сфері освіти; високий загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості; сформовані загальнонавчальні вміння та навички; майбутній викладач у повному обсязі оволодів програмним матеріалом із загальнопедагогічних і фахових дисциплін, його знання носять усвідомлений характер і відзначаються професійною спрямованістю. Магістрант характеризується вільним володінням понятійним апаратом при викладанні предмету, технічними навичками та прийомами: вмінням виділяти основні моменти заняття, застосовувати прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів (порівняння, зіставлення, стимулювання, демонстрація наочності тощо). У нього діагностується високий рівень сформованості навичок самостійної роботи, що надає його самоосвітній діяльності творчого характеру. Він вміє контролювати свої дії за традиційних і нетрадиційних обставин, адекватно оцінює рівень власної підготовленості до виконання професійних обов'язків; регулярно використовує в роботі прогресивні педагогічні технології.

Рівень вище середнього професійно-особистісної готовності магістранта, майбутнього викладача вищого навчального закладу забезпечувався активно-дійовим ставленням до здійснення педагогічної діяльності, орієнтацією на педагогічну роботу за предметом спеціалізації. Магістрант відзначається середнім або високим рівнем загальноінтелектуального розвитку, сформованістю вмінь і навичок навчальної роботи, знанням усіх аспектів навчальної програми, високим рівнем усвідомленості знань та їх професійною спрямованістю. При цьому допускалися недоліки у формулюваннях, похибки у правильності мовлення. Самоосвітня діяльність носить виражений творчий або творчо-репродуктивний характер. Самооцінка рівня професійної готовності адекватна або дещо занижена. Магістрант вміє контролювати себе за традиційних і нетрадиційних обставин, регулярно усуває недоліки навчальної та професійної підготовленості; усвідомлює необхідність використання у роботі нових педагогічних технологій та використовує їх час від часу. Важливою умовою для віднесення студента магістратури до рівня вище середнього є наявність у нього бажання досягти вищого професіоналізму, усвідомлення недоліків своєї підготовки.

Середній рівень прояву готовності до педагогічної діяльності забезпечувався загальнонавчальною орієнтацією, пасивно-позитивним

ставленням до навчальної діяльності. Майбутній викладач засвоїв програмний матеріал із педагогічних і фахових дисциплін у цілому, орієнтується в усіх основних питаннях, володіє більшістю вмінь, які недостатньо систематизовані. Загальноінтелектуальний рівень невисокий, загальнонавчальні вміння сформовані на середньому рівні. Епізодичне включення у власну викладацьку роботу зумовлене зазвичай невмінням розподіляти час, відсутністю належної реакції на поведінку групи та окремого студента, володінням на рівні обізнаності методами стимулювання пізнавальної активності. Самостійна діяльність носить репродуктивно-творчий характер, коригуюча діяльність присутня епізодично, в основному проявляючись під час сесії. Такий магістрант має завищений рівень оцінки власної підготовленості. Прогресивні технології навчання та контролю якості знань застосовуються, як правило, на рівні обізнаності.

Низький (недостатній) рівень сформованості професійної готовності виявився у магістрантів із байдужим ставленням до здійснення діяльності, невизначеною настановою на оволодіння професією, з низьким рівнем загальноінтелектуального розвитку та загальнонавчальних умінь, відсутністю певної системи знань. Магістрант справляється лише із завданнями репродуктивного типу, в основному діє за підказкою, інтуїтивно, часто не може пояснити, на що спрямовані започатковані дії. Самостійна діяльність носить репродуктивний характер, потреба в самоосвіті відсутня, самооцінка завищена або невизначена. Він не вміє контролювати свої дії ні за традиційних, ні за нетрадиційних обставин; недоліки педагогічної та предметної підготовки не усвідомлюються і не виправляються навіть після зауважень з боку керівників. Майбутній викладач не використовує, а часто не орієнтується в таких педагогічних технологіях, як рейтингова система, тестування, блочно-модульне викладання матеріалу.

Таким чином, низький (недостатній) рівень готовності характеризується наявністю компонентів, сформованих на елементарному рівні; середній рівень – компонентів, з яких два або три сформовані на середньому рівні; вищий за середній діагностується у магістрантів, в яких більшість компонентів сформовано на достатньому рівні, високий – на високому.

На початковому етапі дослідження було проведено діагностичне вивчення сформованості готовності магістрів до педагогічної діяльності. Респондентами виступили магістранти кафедр психології КНТЕУ та Національного університету оборони України (НУОУ), які мали різний педагогічний досвід, неоднакову фахову підготовку. Так, 60 % опитаних магістрів мали стаж педагогічної роботи не більше трьох років, у тому числі 40 % – більше трьох років.

Аналіз отриманих матеріалів дозволив конкретизувати розподіл за рівнями щодо прояву визначених показників (*таблиця*).

**Сформованість готовності магістрантів до педагогічної діяльності
(за даними констатуючого зрізу, %)**

Рівні готов- ності	Мотиваційний компонент			Рефлексивний компонент		
	спрямованість мотивів	спрямованість інтересів, установок	рівень задоволеності професією	постійність і наполегливість у самостійному здобутті знань	регулярність коригуючої діяльності	готовність до використання прогресивних педагогічних технологій
Високий	20	60	–	60	20	–
Вище середнього	40	40	20	40	40	40
Середній	20	–	40	–	40	20
Низький	20	–	40	–	–	40

Отже, проаналізувавши результати дослідження, можна зробити деякі узагальнення: сформованість мотиваційного компонента готовності магістрантів до педагогічної діяльності знаходиться в основному на рівні вище середнього. Порівняно невисокий відсоток респондентів, що задоволені професією, значною мірою зумовлений статусом педагога у суспільстві, загальною соціальною та фінансовою невдоволеністю освітян.

Дані таблиці свідчать про впевненість більшості магістрантів у тому, що самоосвіта посідає провідне місце у процесі їхнього професійного вдосконалення. Щодо самооцінки вираженості коригуючої діяльності в оволодінні складовими професії викладача, то 60 % респондентів зазначили, що така діяльність чітко виражена, постійно наявна, і лише 40 % проводять подібну роботу несистематично. Готовність до використання прогресивних педагогічних технологій у процесі викладання вузівських дисциплін на рівні вище середнього виявили 40 % респондентів. Така ситуація пов'язана з недостатністю роботи вищої педагогічної школи за цим напрямом: вища школа має ще незначні досягнення у залученні прогресивних технологій навчання до підготовки студентів, магістрантів.

Одержаний емпіричний матеріал дав підстави для внесення певних коректив у досліджувану модель.

Проведена експериментальна робота є підтвердженням тому, що використання критеріально орієнтованого тестування у процесі вивчення вузівських дисциплін, *по-перше*, допомагає студентам-магістрам оволодіти цією технологією для подальшого використання її у власній

педагогічній діяльності; *по-друге*, сприяє підвищенню рівня засвоєння навчального предмета.

Проблема формування готовності магістрантів до педагогічної діяльності не достатньо висвітлена у наукових розробках. У вчених відсутня єдина думка щодо структури готовності та критеріїв її сформованості.

У започаткованому дослідженні розглянуто фахову готовність магістрантів до педагогічної діяльності як цілісне стійке утворення, що є передумовою організації ефективного процесу викладання вузівських дисциплін і результатом професійно-педагогічної підготовки магістранта. Провідна роль у формуванні особистісно-професійної якості, що розглядається в дослідженні, належить вищій школі. Структуру професійної готовності студентів-магістрів до педагогічної діяльності відбиває взаємодія таких її компонентів, як мотиваційний, змістово-процесуальний та рефлексивний.

Вивчаючи проблеми формування професійної готовності магістрантів, науковці віддають перевагу системно-структурному підходу, за яким система формування професійної готовності є складовою частиною дидактичної системи вищого навчального закладу. Систему формування готовності магістрантів до педагогічної роботи ми розуміємо як комплекс взаємопов'язаних складових, що підпорядковує всі форми навчально-виховного процесу меті підготовки до педагогічної діяльності й забезпечує безперервний і послідовний вплив на особистість для набуття майбутніми викладачами наперед визначених знань, умінь, навичок, особистісних якостей для управління навчально-виховним процесом у студентів. Системоутворюючим фактором комплексного формування готовності є педагогічна спрямованість особистості викладача.

У контексті системного підходу виділяється кілька етапів формування готовності до самостійної педагогічної діяльності, для кожного з яких характерні специфічні цілі та завдання. З огляду на накопичені наукові розробки з проблеми, основне навантаження повинно припадати на навчання у магістратурі. Для забезпечення умов успішного протікання цього процесу (професійно-орієнтований характер навчання, його індивідуалізація і диференціація, врахування нерівномірності професійного становлення майбутніх викладачів та створення сприятливого психологічного клімату в системі відношень "викладач вищого навчального закладу – студент магістратури") логічним є включення критеріально-орієнтованого тестування у процес викладання психологічних дисциплін, професійної та практичної підготовки.

З метою здійснення компонентно-структурного аналізу професійної готовності майбутніх викладачів доцільно виділити саме такі критерії та показники кожного компонента:

мотиваційний компонент – ставлення особистості до здійснення педагогічної діяльності; усвідомлення цінностей професії викладача, спрямованість установок на її оволодіння;

змістово-процесуальний компонент – загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості (сформованість мисленневих операцій, інтелектуальні здатності тощо); наявність системи загальнопедагогічних і спеціально-предметних знань, необхідних для викладання у вищій школі (їх обсяг, усвідомленість, професійна спрямованість); оволодіння комплексом загальнопедагогічних і спеціальних умінь, навичок, необхідних і достатніх для організації творчої самостійної практичної діяльності (якість дій, їх кореляція з теоретичними знаннями, характер самостійної практичної діяльності); готовність до науково-дослідницької роботи;

рефлексивний компонент – потреба у самоосвіті, наявність умінь і навичок самоосвітньої роботи (наполегливість у самостійному здобутті знань, характер самоосвітньої діяльності); самооцінка підготовленості, самоконтроль, коригуюча діяльність як узагальнююча всіх складників (адекватність самооцінки, традиційність обставин, за яких присутній самоконтроль, стабільність коригуючої діяльності); використання в роботі прогресивних педагогічних технологій викладання та знань студентів (регулярність використання).

Адекватність розробленої експериментальної моделі структури готовності магістранта університету до педагогічної діяльності підтверджують методологічні орієнтири дослідження, емпіричний матеріал та дані, здобуті в результаті діагностичного експерименту.

Представлена модель професійної готовності виступала основою для розробки системи критеріально-орієнтованих тестів із психологічних дисциплін. Загальними цілями вивчення психологічних дисциплін у магістратурі кафедри психології визначено:

по-перше, формування у магістрантів у процесі навчання системи провідних предметних знань, умінь, навичок, а також умінь оперувати цими знаннями, творчо використовувати їх при розв'язанні різноманітних пізнавальних, професійних і практичних життєвих задач (основна дидактична лінія навчання);

по-друге, розвиток особистості майбутнього викладача вищого навчального закладу, формування професійно значимих якостей, наукових переконань, позитивного ставлення до педагогічної професії, розвиток творчого мислення (основна виховна лінія);

по-третє, вдосконалення загальної культури мислення, формування навичок логічного, самостійного і творчого, професійно спрямованого мислення, сприяння розвитку тих розумових і пізнавальних умінь, якими викладач вищого навчального закладу повинен оперувати як професіонал, а саме: аналізувати, виділяти суттєве, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, знаходити різні способи виконання завдань, порівнювати їх між собою, виражати свої думки виважено і грамотно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кічук Н. В. Формування творчої особистості викладача / Н. В. Кічук. — К. : Либідь. — 1991. — 96 с.
2. Орлов А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А. А. Орлов // Педагогика. — М., 1995. — № 6. — С. 63–68.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 119 с.
4. Щербаков А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук А. И. Щербаков. — Л., 1968. — 35 с.
5. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. — 2-е изд. перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1990. — 141 с.
6. Карпов Ю. В. Психодиагностика познавательного развития учащихся / Ю. В. Карпов, Н. Ф. Талызина. — М. : О-во "Знание" РСФСР, 1989. — 38 с.
7. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М. : Изд-во Москов. ун-та, 1975. — 344 с.
8. Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах : мат. Всеукр. наук.-практ. конф., 16–17 трав. 2002 р. / за ред. С. Д. Максименка ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи АПН України, Терноп. експерим. ін-т пед. освіти. — К. : Ніка-Центр, 2002. — 130 с.
9. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., асп. та мол. викладачів вищ. навч. закл. — К. : Либідь, 1998. — 560 с.
10. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства / И. А. Зязюн. — М. : Просвещение, 1989. — 302 с.
11. Виговська О. І. Творча педагогічна діяльність. В 2-х ч., ч. 2 / О. І. Виговська. — К. : НПУ, 1997. — 21 с.
12. Теплов Б. М. Способности и одаренность. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — М., 1961. — С. 9–20.
13. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе. — СПб. : Смысл, 2004. — 417 с.
14. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. — К. : Либідь, 2002. — 560 с.
15. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджерів освіти у системі неперервної педагогічної освіти : дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Кравченко Любов Миколаївна. — Полтава, 2009. — 401 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т., т. 2 / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — 328 с.
17. Борисов В. В. Теоретичні проблеми підготовки до управлінської діяльності // Професійна освіта: педагогіка і психологія / Kształcenie zawo-

- dowe: pedagogika i psychologia. VIII ; за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало-Ченстохова. — К. : Вид-во Академії ім. Яна Длугоша, 2006. — С. 225–240.
18. *Дурай-Новакова К. М.* Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. — М., 1983. — 353 с.
 19. *Дьяченко М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во Беларус. ун-та, 1981. — 383 с.
 20. *Левчук З. С.* Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук / З. С. Левчук. — Минск, 1992. — 178 с.
 21. *Орлов А. А.* Профессиональное мышление учителя как ценность / А. А. Орлов // Педагогика. — М., 1995. — № 6. — С. 63–68.
 22. *Психологическая диагностика* : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. — М. : Изд-во УРАО, 1997. — 304 с.
 23. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.
 24. *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука. Избранные психологические труды / П. Я. Гальперин. — М. : Воронеж, 1998. — 480 с.
 25. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Учебная деятельность и развивающее обучение. — М. : Знание, 1981. — 85 с.
 26. *Леонтьев Д. А.* Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности / Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин, А. Ж. Салихова // Рефлексивные процессы и управление : сб. мат. VII Междунар. симп., Москва, 15–16 окт. 2009 г. ; под ред. В. Е. Лепского. — М. : Когито-Центр, 2009. — С. 145–150.
 27. *Аванесов В. С.* Тесты в социологическом исследовании / В. С. Аванесов. — М. : Наука, 1982. — 199 с.
 28. *Булах І. Є.* Комп'ютерна діагностика навчальної успішності / І. Є. Булах. — К. : ЦМК МОЗ України, УДМУ, 1995. — 221 с.
 29. *Лузик Э. В.* Разработка и внедрение критериально-ориентированных тестов по учебным дисциплинам, формирующим общенаучную подготовку в вузе / Э. В. Лузик. — К., 1996. — 27 с.
 30. *Солдатенко М.* Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу // Рідна школа. — 2005. — № 1. — С. 3–5.
 31. *Рябова В.* Інноваційний аналіз дидактичних версій модульного навчання // Рідна школа. — 2000. — № 1. — С. 65–67.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2012.

Ржевский Г. *Психологическая готовность студентов к педагогической деятельности.* Раскрыта уровневая характеристика сформированности психологической готовности студентов высшего учебного заведения к педагогической деятельности. Проанализирован уровень самооценки готовности магистров. Обнаружены типичные причины недостатков в подготовке магистров к педагогической деятельности. Научно обоснованно некоторые пути совершенствования этой подготовки. Проанализированы уровни сформированности психологической готовности магистров к педагогической деятельности.

Ключевые слова: уровневая характеристика, психологическая готовность, педагогическая деятельность, самооценка, профессиональная готовность, структура феномена профессиональной готовности, мотивационный компонент, содержательно-процессуальный компонент, рефлексивный компонент.

Rzhevskiy G. Psychological readiness of students to pedagogical work. In the article level description of formation of psychological readiness of students of higher educational establishment to pedagogical work is shown. The level of self-appraisal of readiness of students-master's degrees is analysed. Typical reasons of failings in preparation of students-master's degrees to pedagogical activity have been found out. Some ways of perfection of the noted preparation have been scientifically grounded. The levels of formation of readiness to pedagogical activity have been analyzed.

Key words: level description, psychological readiness, pedagogical work, self-appraisal, professional readiness, structure of the phenomenon of professional readiness, motivational component, semantically judicial component, reflex component.

УДК 159.922.8

ЗАЗИМКО Оксана, к. психол. н., доцент кафедри психології КНТЕУ

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

Відображено роль індивідуальних смислів, які розкривають суть абстрактних життєвих цінностей, у процесі зростання та самопроектування особистості. Розкрито особливості смислосчитуваної та смислотворчої діяльності на рівнях особистого й особистісного досвідів. Емпірично виявлено особистісні смисли життєвих цінностей сучасного юнацтва та визначено тенденцію орієнтації сучасної молоді на суб'єктивне теперішнє.

Ключові слова: життєві цінності, юнацький вік, життєвий досвід, особистісні смисли.

Зростання або самопроектування особистості здійснюється за її визначенням щодо життєвих цінностей. Система цінностей людини забезпечує єдність та стійкість її особистості. Надлишкова інерційність цієї системи виявляється як відсталість застарілих переконань, відгороджуючи особистість від сучасної мінливої дійсності. З іншого боку, надто гнучка, нестійка система цінностей призводить до знецінення загальноприйнятих норм поведінки. Саме тому охарактеризувати особистість та її майбутнє дозволяють не лише наявні в неї цінності, а й їх ієрархія та усвідомленість.

© Зазимко О., 2012

Різні історично-культурні умови та вікові особливості зростання людини відбиваються на життєвих цінностях особистості. Однак порівняльний аналіз основних життєвих цінностей, особливо вітальних, людей різних епох та різного віку не дає достовірних кардинальних відмінностей у характеристиках людей. Для більшості людей не втрачають цінності проблеми їхнього здоров'я, певного благополуччя, любові, відпочинку тощо. Кожна людина унікальна у порівнянні навіть з однолітками.

Отже, доцільно стверджувати, що власну особистість, як і сюжет життя, людина проектує, керуючись тими смислами, які вона вкладає в цінності свого життя. Саме індивідуальні смисли життєвих цінностей, які перебувають у певній ієрархії, характеризують кожен особистість як неповторну індивідуальність, визначаючи її суб'єктивність.

Особистісні цінності досліджувалися багатьма науковцями [1–8]. Визначенню особливостей життєвих цінностей саме в юнацькому віці присвячені роботи О. Бобренко, О. Зотової, Д. Медведєва, В. Немировського, В. Сафіна, Т. Солодунової та ін. [9–17]. Однак у цих дослідженнях система цінностей розглядається як абстрактне смислове утворення без поправки на зміни в розумінні та інтерпретації сучасною молоддю власного життєвого досвіду.

Метою статті є визначення варіативності особистісних смислів сучасного юнацтва у порівнянні з усталеними протягом останніх 200 років тлумачень тих логосів, що символізують життєві цінності людини. Для дослідження щодо породження індивідуальних смислів були вибрані провідні життєві цінності, які на високому рівні емпіричної достовірності виокремлені Д. Медведєвим: здоров'я, любов, забезпечене життя, пізнання, розвиток, свобода, сімейне життя, творчість, життєва мудрість [12].

Проведене дослідження не заперечує того, що індивідуальність системи цінностей є результатом впливу соціокультурного середовища, в якому зростає особистість, та її вікового, психологічного тощо етапів розвитку. Існує багато емпіричних досліджень, які свідчать, що уявлення про взаємодію зі світом мають якісні кроскультурні розбіжності (Ч. Осгуд, 1955; М. Еріксон, 1995 та ін.) й вікові особливості. Саме взаємодія зі світом у цілому охоплює ціннісно-мотиваційні фактори, формує концепти ціннісної оцінки, які проявляються у взаємодії з іншими людьми та ставленні до себе.

Система ставлень до світу, людей і себе утворює у власному єднанні ядро особистості, що забезпечує ціннісну оцінку як в усвідомлюваній, так і в неусвідомлюваній спосіб. Усвідомлена позиція особливо міцна. Причому, чим вище у системі цінностей знаходиться смислове утворення, тим складніше відбувається його усвідомлення, оскільки дедалі ширшою і більш невизначеною стає сфера смислопороджень, все складнішими і більш опосередкованими зв'язки всередині особистості.

Фактором, що утворює систему цінностей, вважається обмеженість життя людини. Розуміння людиною свого життєвого ресурсу, визначення для себе пріоритетності лежить в основі побудови нею ієрархії мотивів, цілей та цінностей. Встановлено: чим менший ресурс людини (наприклад, екстремальна ситуація), тим жорсткіша її система цінностей, чіткіше виражена її ієрархічність і тим менша кількість її елементів.

Межі розвитку особистості, як зазначається в класичній психології, задаються не лише зовнішніми, а й внутрішніми обставинами. Щодо зовнішніх обставин, то тут враховується все середовище існування людини – як мікросередовище (сім'я, друзі, навчальні заклади та ін. соціальні об'єднання зі своїми правилами, звичаями, так званими "статутами"), так і макросередовище, яке описується історично-культурними умовами. Внутрішні обставини – це осмислення, структурування та привласнення людиною результатів її взаємодії з зовнішнім середовищем, на основі якого будується оціночна система щодо себе самої як внутрішнього іншого. Результати такого осмислення формують особистісний досвід людини та відслідковуються в особистісних концепціях, міфах, сценаріях та інших когнітивних структурах.

Н. Чепелева вважає, що межі ситуації (які власне і складають життя людини) задаються "лише самою людиною, яка може "викинути шматок" із потоку життя і помістити його в певну структуру, яка і буде рамкою, обмежуючою ситуацію від неструктурованого потоку життя" [18, с. 26]. Факти життя окремих особистостей (наприклад, геніїв, творчість яких переросла їхню епоху) доводять, що межі не лише ситуації, а й зростання особистості задаються лише самою людиною, ігноруючи факт середовища. Отже, середовище не є межею особистісного зростання, воно може лише частково обмежувати особистість, але не може задавати меж її зростання.

Частина життєвих ситуацій автоматично потрапляє до життєвого досвіду людини, не проходячи етап структурування та усвідомлення. Досвід є вмістилищем потаємного навіть для самої особистості. Багатоманітна ситуативність нашого життя не може бути повністю ідентифікована та відрефлексована особистістю. Певна її частина, яка не потрапляє в канву особистісного світосприймання, буде проігнорована життєвим досвідом, а інша – матиме місце на існування у спрощеному, спотвореному вигляді та проявиться в міфах, архетипах, установках, стереотипах людини.

Розглядаючи досвід людини, доцільно звернутися до його розуміння Н. Чепелевою. Вона виокремлює два рівні такого досвіду: особистий та особистісний. Особистий досвід людини складається її життєвими ситуаціями, характером поведінки людини в них, особливостями взаємодії з іншими людьми тощо. Цей рівень досвіду присвоюється людиною як би "автоматично", без переробки й осмислення.

Якщо ж цей досвід якимось способом структурується, осмислюється та інтерпретується, тобто інтегрується особистістю і перетворюється у структури її свідомості, він стає особистісним. Особистий досвід може бути як зовнішнім, так і внутрішнім. Особистісний досвід завжди є внутрішнім. Однак обидва виділені типи досвіду можуть діяти на свідомому і несвідомому рівнях [19].

Можна додати, що на рівні особистого досвіду породження смислів не відбувається, це переважно досвід значень. Але вже й на цьому рівні життєвий досвід збагачується смислами, не породженими особистістю, а смислами зчитаними з ситуацій, тобто на цьому рівні досвіду відбувається не смислопородження, а смислорозчитування, смислопрочитування. На рівні ж особистісного досвіду людина створює смисли за допомогою різних дискурсивних практик, зокрема наративу та автонаративу.

Смислотворення як результат смислопороджувальної діяльності та смислопрочитування як репродуктивна когнітивна діяльність із засвоєння існуючих культурних смислів людства забезпечують розуміння та інтерпретацію власного життєвого досвіду, на основі чого особистістю породжуються нові й нові смисли, що у свою чергу збагачує її досвід, а іноді й переструктурує його. Якісні зміни в розумінні та інтерпретації людиною власного досвіду (переструктурування досвіду) ведуть до зростання її особистості. Зростання особистості може відбуватися доти, доки особистість є здатною до породження смислів, насамперед щодо власних життєвих цінностей.

Смисл – це значимість того чи іншого предмету, явища тощо, яка суб'єктивно сприймається людиною, ставлення людини до того чи іншого явища. Смислорозчитування відбувається на основі усвідомлення значень як узагальненої форми відображення суспільно-історичного досвіду. Д. Леонт'єв говорить про особистісний смисл як суб'єктивне значення цього об'єктивного значення [20].

Свідомі смислові утворення, що носять максимально загальний характер, іменуються особистісними цінностями. Сповідування цих цінностей закріплює єдність і самототожність особистості на різних відрізках її життя, визначаючи її моральний дух. Абстрактність цінностей протиставляються смислам, які криються у собі цінності кожної конкретної особистості: "На противагу кожному конкретному єдиному в своєму роді і неповторному смислу ...цінності є абстрактними смисловими універсаліями" [21, с. 36].

Для з'ясування особливостей розуміння та інтерпретації власного досвіду особами юнацького віку, потрібно емпірично дослідити ті конкретні смисли, які криються в їх життєвих цінностях.

Дослідження проводилось упродовж 2010–2011 рр., у ньому взяли участь студенти Київського національного торговельно-економічного університету та слухачі курсів Інституту вищої кваліфікації

КНТЕУ віком від 18 до 25 років, загалом близько 200 респондентів. Виявлені смисли життєвих цінностей сучасного юнацтва зіставлялись із визначенням логосів, що позначають ці цінності (за різними тлумачними словниками).

За останні 200 років російська академічна лексикографія накопичила значний досвід у складанні тлумачних словників нормативного типу. Інтерпретації слів, що символізують зазначені життєві цінності юнацького віку, взято саме із таких джерел. Найстарішим словником у дослідженні є тлумачний словник В. Даля (оригінальна назва "Толковый словарь живаго Великорускаго языка"), основну роботу над яким було закінчено в 1866 р. Також у дослідженні використано тлумачні словники російської мови за редакцією Д. Ушакова (1934–1939), С. Ожегова (розробленого на основі словника Ушакова, 1949–1960), та найновіші словники за редакцією С. Кузнєцова (1998–2000), Т. Єфремової (2000). Скористалися також універсальним тлумачним словником української мови он-лайн у мережі (ТСУМО), проект якого базується на другому виданні Великого тлумачного словника сучасної української мови за редакцією В. Бусел (2005) [21–27].

Тлумачення "здоров'я" у словниках таке: словником Даля визначається як фізіологічний стан організму; за Ушаковим наводиться три трактування: перше відображає лише фізіологічний стан, друге – "внутрішню цілісність, незіпсованість, відсутність внутрішньої порчі", третє пов'язане з вживанням слова "здоров'я" як звертання до іншої особи з "добрим побажанням". Словник Ожегова вносить уточнення, більш близькі до сучасного розуміння. Визначаючи здоров'я як правильну, нормальну діяльність організму, редактор уточнює, що це повне фізичне та психічне благополуччя. Тобто в останньому визначенні враховується не лише фізіологічний та фізичний стан організму, а й їх поєднання з психічним станом. У словнику Єфремової поряд із наведеними трактуваннями з'являється визначення "здоров'я" у значенні духовного, соціального благополуччя.

Таким чином, словники яскраво відобразили зміни у значеннях слова "здоров'я" протягом останніх 200 років: спочатку – лише фізіологічний стан організму, далі починає вбирати в себе ще й психологічну рівновагу та соціальне й духовне благополуччя.

Сучасне юнацтво з усіх виділених значимих цінностей життя "здоров'я" тлумачить найбільш однозначно. Дві третини загальної вибірки визначили "здоров'я" як стан організму: одна (37.9 %) – як фізичний та фізіологічний стан, друга (39.7 %) – поєднання фізичного і психічного, духовного, морального. З останньої третини загальної вибірки менша частина (8.6 %) трактувала "здоров'я" як чинник життя, а 13.8 % загальної вибірки не змогли визначити "здоров'я". Жоден респондент не відмовився від відповіді, але такі відповіді, як "найцінніше", "потрібно підтримувати", "за гроші не купиш" були класифі-

ковані як "не визначено". Можна проінтерпретувати, що категорія "чинник життя" досить близька до розуміння "здоров'я" як звертання до іншої особи з побажаннями здорового життя, яке наведене в усіх словниках.

Отже, в юнацькому віці "здоров'я" інтерпретується переважно як фізіологічний чи поєднання фізіологічного, психічного і морального станів людини. Ця цінність тлумачиться юнаками та дівчатами на основі засвоєних, "прочитаних" смислів, хоча і визначається життєвою цінністю, вона не структурована таким чином, щоб розширити особистісний внутрішній досвід. Це й не дивно, адже ж про здоров'я людина замислюється, коли вже починає його втрачати, що досить рано для юнацького віку. Сьома ж частина опитаних осіб не має чіткого розуміння цінності "здоров'я", тобто ця цінність в їхній свідомості існує лише у формі значення, без певних смислотворчих утворень.

Слово "любов" в словнику Даля відсутнє, є лише "любити", що трактується як емоційний стан, бажання, які можуть бути сполучені з безрозсудливістю. У словнику Ушакова поняття "любов" є, і визначається воно як почуття, засноване на певних взаємностях. Ожегов наводить шість варіантів тлумачення слова "любов": "1) глибокий емоційний потяг, сильне сердечне почуття; 2) почуття глибокої прихильності, самовідданої та щирої прив'язаності; 3) постійна, сильна схильність, захопленість чим-небудь; 4) предмет любові (той чи та, кого хто-небудь любить); 5) пристрасть, смак до чого-небудь; 6) інтимні стосунки, інтимний зв'язок". Це тлумачення є найбільш варіативним порівняно зі словниками Кузнецова і Єфремової, які дають по чотири визначення. Відмінністю у визначеннях Єфремової є те, що любов до когось визначається лише як почуття, основане або на спільності інтересів, ідеалів тощо, або на статевому потягу, взаємному відношенню двох осіб. Любов за Єфремовою визначається як схильність, прихильність чи потяг лише до чогось, наприклад: мистецтва, роботи.

Словник української мови не наводить визначення "любов", але у ньому "кохання" трактується як почуття глибокої сердечної прихильності до особи іншої статі та зазначається, що цей термін рідко використовується в розумінні "любов".

Дослідження тлумачення цього слова як життєвої цінності в юнацькому віці свідчить, що лише 3 % відзначили широке розуміння слова "любов", не зводячи його до тлумачення кохання двох людей протилежної статі. 7.6 % респондентів не визначили поняття, хоча всі намагались якось пояснити цю цінність. До графі "не визначено" були віднесені відповіді, в яких відчувались соціальні кліше: "те, що не пояснюється словами", "найцінніше".

Переважна більшість респондентів (37.9 %) визначили "любов" як почуття чи стан душі, причому 7.6 % з них вказали на "залежність" від об'єкта кохання: "не можеш жити без...", "прагнення бути з...".

24.2 % визначили "любов" як пристрасть, захоплення, емоції, емоційний стан, звичку, були й вказівки, що любов це "хімічна реакція в організмі". 4.6 % респондентів зазначили, що "любов": "має нерозумне начало", "невиліковна хвороба", "патологія", тобто навели те визначення, яке наявне лише у словнику Даля. Але 3 % досліджуваних наділяють "любов" саме розумним началом: "поєднання потягу душі, розуму і тіла".

Отже, більше половини респондентів (62.1 %) тлумачать "любов" крізь пристрасть, захоплення (24.2 %) та почуття (37.9 %) людини.

Дещо більше четвертої частини юнацтва (27.3 %) визначають "любов" як стосунки людей. Причому, одні (15.2 %) наголошують на взаємності таких стосунків, відзначаючи "спорідненість людей" та духовну близькість між ними. Інша ж частина (12.1 %) зауважує на особливості таких стосунків з боку однієї людини: "самопожертва", "вірність чоловіку" "порозуміння від іншого", "людина багато для тебе значить, з нею добре і спокійно". Визначення "любви" як однобічних стосунків у аналізованих словниках не зустрічалося, крім прикладів нещасливої любові. Можемо припустити, що ці смисли є скоріше зчитаними з сімейних традицій, ніж створені самостійно, але вони, у свою чергу, будуть "творити" стосунки любові чи кохання за своїм сценарієм.

Аналіз дозволив виявити, що життєва цінність "любов" переважно більшістю осіб юнацького віку трактується як емоційна складова життя, а четвертою частиною вибірки – як певні стосунки між людьми. Такі тлумачення домінують і в аналізованих словниках. Тож стосовно життєвої цінності "любов" смисли скоріше не створювались особами юнацького віку, а прочитувались, зчитувались ними з соціально-культурного середовища.

Словосполучення "*забезпечене життя*" у словниках, звісно, не зустрічається. Тому звернемо увагу на тлумачення слова "забезпеченість". Словник Ушакова визначає його як матеріальне благополуччя, достаток. Найбільш повно висвітлюється "забезпечити" у словнику Ожегова: забезпечити чимось у потрібній кількості; надати достатні матеріальні засоби для життя; зробити цілком можливим, дійсним; захистити, охоронити.

Цінність "*забезпечене життя*" майже половиною респондентів (42.9 %) трактується як повне задоволення потреб, причому більшість осіб надає таке визначення: "задоволення всіх потреб". Зустрічаються й такі твердження: "мати все, чого прагнеш", "є все для комфортного життя", "не відмовляти собі ні в чому", "мати все, і не потрібно працювати", "коли нічого хотіти" тощо.

Третина респондентів (35.7 %) визначила "*забезпечене життя*" як матеріальний добробут, так само це поняття трактується всіма словниками. Серед коротких визначень "матеріальний добробут" зустрі-

чаються й більш широкі: "матеріальний добробут у благополучній сім'ї", "життя без фінансових проблем і обмежень". 19.6 % від загальної вибірки, які входять до третини, що розглядається, "забезпечене життя" визначили одним словом "гроші" або "кошти". Деякі підлітки (до 5 % від загальної вибірки) відзначили силу грошей, яка проявляється у "зв'язках" і "впевненості". 11 % респондентів "забезпечене життя" визначили як рівень життя, причому 9 % вказали на рівень життя конкретної людини, а близько 2 % – на рівень життя людства ("історичний етап розвитку").

Серед інтерпретацій "забезпеченого життя" як рівня життя окремої людини виділяються категорії: стандарт життя (7 %); "необхідність для існування людини" (близько 4 %), "не всім дано", "соціальний стан, коли можливий певний вплив на оточуючих", "більше, ніж необхідно для нормального життя" тощо (понад 5 %). Слід зазначити, що категорія "стандарт життя" виокремлена лише працюючою молоддю. Близько 4 % респондентів "забезпечене життя" визначають як рівень розвитку особистості: "стан гармонії з самим собою", "втілення задуму, здійснення мрій" тощо.

Отже, "забезпечене життя" особами юнацького віку переважно трактується як матеріальний добробут із акцентом на "гроші". Трохи більше десятої частини респондентів тлумачать цю цінність як рівень життя людини. Але зустрічаються й розуміння "забезпеченого життя" як рівня розвитку людства (історичний етап) та рівня розвитку особистості. Останні визначення вказують на смисли, що склалися за рахунок творення їх особистістю, це підтверджується фактом тлумачення "забезпечене життя" як стандарту лише працюючою молоддю – у студентської молоді таке тлумачення ще відсутнє.

Смислотворення характерне й для цінності "пізнання". Даль визначає лише "пізнавати" як "дізнатися, зазнати або познайомитись; розпізнати, переконатися, упевнитися; зрозуміти, досягнути", Ушаков тлумачить "пізнання" як процес та здібність людини. У словнику Ожегова поряд із розумінням "пізнання" як процесу додається розуміння його і як результату. У словнику Єфремової "пізнання" визначається як здібність людини та результат діяльності, у Кузнецова – як процес та результат.

В інтерпретації "пізнання" сучасною молоддю зустрічаються ще два визначення, не наведені у словниках, – пізнання як момент розуміння, відкриття та шлях досягнення мети. Майже половина респондентів (44.4 %) "пізнання" трактує як процес вивчення, засвоєння, отримання інформації: "навчання", "процес вбирання у свідомість нової інформації" тощо. Майже четверта частина респондентів (22.2 %) "пізнання" інтерпретує як результат вивчення: "розвиток", "розуміння", "збагачення розуму", "задоволення цікавості", інколи цю цінність людського життя юнаки опередмечують у матеріальний об'єкт, наприклад, "книги". Майже п'ята частина осіб юнацького віку (16.7 %)

"пізнання" розуміє як певний момент людської діяльності, відкриття: "відкриття чогось, чого не знав", "відкриття нового для себе", "інсайт". Цей факт привертає увагу орієнтацією сучасної молоді на ситуацію "тут і тепер". 14.8 % молоді "пізнання" тлумачать як властивість особистості, її потреби та емоції: "бажання дізнаватись", "бажання розвиватись", "цікавість", "інтерес", "прагнення до нового", "стан людини", "дар", "властивість, що вказує на рівень розвитку особистості" тощо. Як шлях досягнення мети, що співзвучно з розумінням "пізнання" як процесу, тлумачить 2 % респондентів.

Таким чином, майже половина осіб юнацького віку розуміє "пізнання" як процес, як воно й інтерпретується тлумачними словниками. Близько чверті учасників "пізнання" тлумачать як результат діяльності, а майже п'ята частина вибірки – як момент буття людини. Близько 15 % молоді "пізнання" приписують особистості як її властивість, дехто розглядає його як шлях досягнення власної мети. Особливості тлумачення цієї цінності свідчать про збагачення її власними смислами, що є смислопрожудувальною діяльністю, а не лише репродуктивною діяльністю з прочитування культурно-історичних смислів.

Визначаючи "розвиток", Даль наводить приклади розвитку тілесного та розумового. У словнику Ушакова чотири тлумачення цього слова, які загалом можна охарактеризувати як процес та його наслідок, що появляється у стані людини. Інші словники до трактування цього терміна не привносять нових інтерпретацій.

Сучасною молоддю "розвиток" визначається дещо ширше ніж у словниках, це зумовлюється часовою спрямованістю сучасної особистості. Розвиток розуміється ними як процес (взаємопов'язаність минулого, теперішнього та майбутнього), як результат (вплив минулого на сьогодення) та як момент певних змін (теперішній час). Потрібно зауважити, що трактування як моменту змін у словниках не наведено. У досліджуваній вибірці зустрічаються й відповіді (близько 4 %), які інтерпретувались як "невизначені". Це відповіді, в яких термін не пояснювався, а лише уточнювався, наприклад: "розвиток духовно і розумово", чи визначався іншим терміном, наприклад, "наука". Звичайно більшість респондентів (76.4 %) інтерпретують "розвиток" (згідно з його визначенням у тлумачних словниках) як процес. Однак і серед них є розбіжності у розумінні спрямованості процесу розвитку: на пізнання та самореалізацію (по 9 % від загальної вибірки). До цієї ж категорії належать визначення, що вказують на протилежність "розвитку" регресивному процесу (3.6 %). 16.4 % загальної вибірки розуміє "розвиток" як результат покращення, наслідок: "дорослішання", "без нього не буде особистості", "бонус розуміння", "результат пізнання". Як момент фіксації змін "розвиток" інтерпретує майже 6 % респондентів. Ці визначення здебільшого містять слово "момент": "момент необоротної закономірно спрямованої зміни", "момент, коли ти розумієш, що першу сходинку запланованого подолав" тощо.

Аналіз розуміння та інтерпретації юнаками цінності "розвиток" виявив не лише збагачення ними смислами цієї життєвої цінності, а й тенденцію щодо орієнтації сучасної молоді на суб'єктивне теперішнє.

"Розваги" у словнику Ушакова мають два тлумачення: "дія за дієсловом розважити-розважати", "те, що розважає, слугує втіхою". Словник Ожегова наводить таке трактування: "заняття, проведення часу, що приносить задоволення, розважає". У словнику Даля "розваги" визначаються як вільний час, забава, дозвілля, заняття для відпочинку. 80 % респондентів саме так розуміють цю життєву цінність, а 46.3 % надають цій цінності лише позитивного окрасу, що повністю збігається зі словниковими визначеннями.

Однак 17 % респондентів не наводять дії, які відбуваються протягом часу розваг, а описують стан, що супроводжує розваги: "розслабитись", "відволіктись", "не задумуватись", "не хочеться зупинятись" тощо. 7.4 % від загальної вибірки відзначають цінність часу розваг для оновлення фізіологічних сил; зустрічаються й цікаві метафоричні визначення, наприклад, "паливо для любові". Це явно нове тлумачення розваг, яке виправдовує таке проведення часу в силу свого корисного впливу на стан людини. Його можна віднести до смислопороджувального у свідомості сучасної молоді. 3.7 % відповідей категоризовано як "не визначені": "прикраса життя", "для рівноваги між роботою і навчанням", хоча вони легко об'єднуються в категорію "складова життєдіяльності", що свідчить про цінність "розваг" у житті осіб юнацького віку.

Визначення розваг як того, що слугує втіхою, в експериментальній вибірці відсутнє; таке розуміння у сучасних юнаків та дівчат не насичується власними життєвими смислами.

Варіативність тлумачення слова "свобода" у словниках із часом збільшувалась. У словнику Даля наводиться таке розуміння свободи: "своя воля, простір, можливість діяти по-своєму, відсутність утиску, неволі, рабства, підкорення чужій волі". Ушаков визначає свободу чотирма тлумаченнями: "можливість прояву суб'єктом своєї волі", "положення, при якому відсутні обмеження і утиски...", "можливість безперешкодно, без утисків і примусу діяти...", "стан того, хто не перебуває в ув'язненні, в неволі...". У словнику Кузнецова наводиться десять тлумачень, серед яких нового змісту набувають: "державна незалежність, суверенітет", "відсутність залежності від кого-небудь...", "можливість прояву суб'єктом своєї волі на основі усвідомлення законів розвитку природи і суспільства", "легкість, відсутність ускладнень у чому-небудь", "роздолля, простір", "вільний, незайнятий час, дозвілля".

Інтерпретації цінності "свобода" мають більшу варіативність і в досліджуваній вибірці, вони наближені до тлумачення терміна у словнику Кузнецова. Однак у бланках відповідей респондентів зустрі-

чаються поодинокі відмови від відповіді, що виражались у відсутності визначення цього поняття. Понад 6 % відповідей респондентів віднесено до категорії "не визначено". Серед них відписки, які не несуть у собі смислів для інтерпретатора, тобто за такими відповідями складно оцінити інтерпретаційну категорію, наприклад: "найцінніше", "коли людина вільна". З тієї ж причини, до групи "не визначено" були занесені й метафоричні відповіді: "легка, неповторна і спокуслива вільна пташка" та ін. Це може свідчити про відсутність індивідуальних смислів щодо свободи як життєвої цінності.

Найбільш численна за кількістю відповідей категорія "характеристики стану, почуття" (70 %). Слід зазначити, що ця категорія розподілилась на дві підкатегорії: перша свідчить про відсутність всіляких меж (54 %), інша – про наявність відповідальності (14.3 %). Цікавим є факт, що інтерпретація "свободи" як стану без меж, обмежень зустрічається дещо більше ніж у половини респондентів (54 %). Зокрема "свободу" як незалежність визначають 23.8 % респондентів, а "свободу" як веселощі та розваги інтерпретують 4.8 % юнаків та дівчат. У цій категорії зустрічаються відповіді, що поряд із необмеженістю називають самостійність (8 %) та самотність, впевненість тощо (3 %). Набагато меншою частиною респондентів (11 %) "свобода" визначена як характеристика вчинків, серед них: можливість діяти відповідно до своїх прагнень, інтересів і вподобань (4.76 %); звільнення від обов'язків і соціальних стандартів (3.17 %); вихід за рамки буденності (3.17). Близько 2 % респондентів "свободу" визначили як відповідну характеристику мислення: "вільно мислити". 6.35 % трактують "свободу" як "можливість вибору", "кількість варіантів"; 3.17 % як чинник повноцінного життя: "забезпечує повноцінність життя", "життя в усій його красі"; 1.59 % як право людини: "уявне право кожного".

Отже, цю життєву цінність частина молоді наділяє переважно власними індивідуальними смислами, але невелика частина вибірки смислів у цінність "свобода" не вкладає.

Поняття "*сімейне життя*" у словниках не зустрічається. Аналіз окремих слів "сім'я" та "життя" не зможе пролити світло на розуміння та інтерпретацію цієї цінності в цілому. Отже, проаналізуємо тлумачення "сімейного життя" юнаками та дівчатами.

У досліджуваній вибірці також зустрічаються поодинокі відмови визначити це поняття. Хоча "сімейне життя" є провідною життєвою цінністю юнацького віку, однак дехто ще не визначився з власними смислами, відтворюючи здебільшого соціально-культурні значення цієї цінності. Невизначеність цінності можна констатувати й для відповідей "важливий момент життя", "відповідальний момент", які надали 2.67 % респондентів. Потрібно звернути увагу на часове сприйняття респондентами цієї цінності. Слово "момент" відображає орієнтацію суто на теперішній час і ситуацію "тут і тепер".

Більше третини вибірки (37.3 %) також не дають визначення "сімейному життю", а наводять лише свої асоціації щодо цієї цінності. 13.3 % респондентів зазначають, що це "діти", десята частина загальної вибірки, до якої входять особи лише чоловічої статі, вважають, що це "дружина", п'ята частина вибірки – затишок, комфорт, "герань на підвіконні". Є поодинокі відповіді з такими асоціаціями: "побут", "щастя", "обов'язки", "стабільність", "добробут", "одруження" тощо. Майже третина респондентів (30.7 %) дала визначення, які можна класифікувати як "життя разом": "життя в колі сім'ї", "люди живуть разом", "союз", "коли біля тебе...". У деяких відповідях уточнюються особливості життя разом: "для власного добробуту", "маючи певні почуття і цінності", "зі спільними інтересами". 2.7 % юних осіб визначають сімейне життя як створення соціальної групи з певними правилами, традиціями, звичками. Слід зазначити, що сім'я як соціальна група визначається в соціології, і це визначення досить відоме, особливо серед студентів. Невисокий відсоток таких відповідей свідчить, що юнаки та дівчата дійсно не користувались загальноприйнятими визначеннями, а передавали власні смисли наведених понять. 12 % респондентів, визначаючи "сімейне життя", вказують на взаємність стосунків: "стан взаєморозуміння", "бути одним цілим", "взаємоповага", "взаєморозуміння" тощо, а 17.3 % характеризують лише діяльність чи почуття однієї людини.

Отже, "свобода" та "сімейне життя" є найбільш складними для осіб юнацького віку в плані насичення їх власними смислами.

Термін "*творчість*" у словнику Даля відсутній, "творити" означає: "давати буття, створювати, виробляти, народжувати". Словники Ушакова, Ожегова, Єфремової наводять по дві дещо різні інтерпретації, спростивши та узагальнивши які, можна тлумачити "творчість" як діяльність (процес), результат цієї діяльності та дар.

"Творчість" у визначеннях юнаків та дівчат має досить різнопланові тлумачення, ця цінність наповнена життєвими смислами для зростаючої особистості, ця цінність. Про це свідчить відсутність відмов надати відповідь та невисокий відсоток (1.9 %) визначень класифікованих як "не визначено".

65 % респондентів розподілилось між трьома тлумаченнями "творчості": діяльність, творення чогось нового в соціально-культурному контексті (24 %), результат діяльності (22 %), вираження, розкриття себе, самореалізація (19 %). Обговорюючи питання творчості, ми завжди зустрічаємо думку, що творчість має місце на існування і в індивідуальному контексті, тобто коли неординарна діяльність людини є ситуативною і необов'язково залишає свій слід для нащадків. Таких визначень у продіагностованій вибірці не зустрілось. Однак смисл творчості в індивідуальному сенсі відтворюється в її визначеннях: задоволення чи реалізація свого хобі, захоплення (13 %), самореалі-

зація (18.5 %). Індивідуальний контекст творчості відбивається і в інших відповідях, з чого можна зробити висновок, що смисл творчості для сучасної молоді переважно в її індивідуальному сенсі для окремої людини.

Тенденція до руйнування темпоральних зв'язків у свідомості сучасної молоді та тяжіння її до ситуації "тут і тепер" відстежується в тлумаченні й цінності "творчість" при інтерпретації її як результату (22.22 %): "продукт душі", "шедевр", "музика, вірші, казки", "музеї", "прикраса" тощо. "Творчість" визначається і як характеристика особистості (11 %), і як характеристика мислення (7.4 %), і як чинник розвитку особистості, і, навіть, відсторонення себе від цієї життєвої цінності: "заняття для інших", "заняття для геніїв і повних бездар" (по 2 %).

Можна констатувати, що життєва цінність "творчість" більшою мірою насичена індивідуальними смислами порівняно з цінностями "свобода" та "сімейне життя"; в її визначенні спостерігається тенденція орієнтації на суб'єктивне теперішнє.

"Мудрість" у словнику Даля визначається як "властивість мудрого; філософія; хитрість; мистецтво". Тлумачення Даля (крім філософії) перенесено до словника Ушакова. Ожегов також повторює "властивість мудрого", але додає: "глибокий розум, що опирається на життєвий досвід". Поряд із наведеними визначеннями у словнику Кузнецова є ще й трактування мудрості як глибокого знання, розуміння чого-небудь. У словнику української мови наводять вже з'ясовані раніше тлумачення мудрості: "властивість і якість за значенням мудрий", "глибоке знання, розуміння, узагальнення чогось; досвід", "що-небудь складне, трудне".

Отже, щодо терміна "мудрість" у словниках є такі тлумачення: властивість мудрої людини, форма знання, властивість людського мислення (хитрість чи мистецтво у Даля, глибокий розум, що опирається на життєвий досвід у Ожегова), глибоке знання, розуміння.

Сучасна молодь також досить однотайна у визначенні "життєвої мудрості". 87 % респондентів тлумачать її як досвід життя. Серед них 8.5 % зазначають, що цей досвід здобувається шляхом проб і помилок, перемог і поразок. Жоден респондент не трактує цей термін як досвід, який черпається людиною з історично-культурних надбань людства. Отримана інтерпретація яскраво свідчить про зниження вартості впливу метанаративів на осмислення власних цінностей життя, про це неодноразово зазначали науковці-психологи.

Інші ж інтерпретації "життєвої мудрості" як результату, що проявляється в діяльності людини (6.4 %) та як відчуття людини (4.3 %) свідчать про тенденцію орієнтації сучасної молоді на суб'єктивне теперішнє.

На основі викладеного, можна зробити певні висновки.

Межі зростання задаються самою людиною, яка проектує власну особистість; сюжет власного життя людина створює, керуючись тими смислами, які вона вкладає в цінності свого життя.

Рівень особистого досвіду збагачується смислами зчитаними, прочитаними з соціально-культурного середовища; на рівні особистісного досвіду людина самостійно створює смисли за допомогою різних дискурсивних практик.

Переважно на засвоєних, прочитаних, зчитаних смислах із соціально-культурного середовища базуються життєві цінності "здоров'я" та "любов".

Смислопороджувальні інтерпретації зустрічаються при тлумаченні цінностей: "забезпечене життя", "пізнання", "розвиток", "розваги", "творчість"

Тенденція щодо орієнтації сучасної молоді на суб'єктивне теперішнє відслідковується у породженні смислів щодо життєвих цінностей "розвиток", "розваги", "творчість", "життєва мудрість".

Найбільш складними для осіб юнацького віку в плані насичення власними смислами є життєві цінності "свобода" та "сімейне життя".

Проведений аналіз підтвердив факт зниження впливу метанаративів на осмислення цінностей життя особами юнацького віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
2. *Асмолов А. Г.* О некоторых перспективных исследованиях смысловых образований личности / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник, В. А. Петровский и др. // Вопросы психологии. — 1979. — № 4. — С. 35–47.
3. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности / Л. И. Божович // Избр. психол. тр. — М. : Воронеж, 1995. — 352 с.
4. *Будинайте Г. Л.* Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. — 1993. — № 3. — С. 99–105.
5. *Додонов Б. И.* О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. — 1973. — № 5. — С. 18–28.
6. *Забродин Ю. М.* Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека / Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский // Вопросы психологии. — 1989. — № 6. — С. 100–108.
7. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
8. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. Т. 2 / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — 328 с.

9. Бобренко О. С. Жизненные приоритеты и ценности молодежи ставропольского края [Электронный ресурс] / О. С. Бобренко // Прикладная психология и психоанализ : электрон. науч. журн. — 2011. — № 2. — Режим доступа : <http://ppip.idnk.ru>.
10. Зотова О.И. Направленность личности и социальная регуляция поведения молодежи / О. И. Зотова // Психология личности и образ жизни. — М. : Наука, 1987. — С. 30–33.
11. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 255 с.
12. Медведев Д. А. Вербальное отражение действительности и профессиональная подготовка студентов университетов / Дмитрий Алексеевич Медведев // Электронное научное издание. — 2006. — Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2006/1060.htm>.
13. Немировский В. Г. Ценностные ориентации первокурсников Сибирского федерального университета / В. Г. Немировский // Молодежь – позитивная сила развития российского общества : мат. Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 80-летию со дня рождения В. Т. Лисовского, 24–25 сент. 2009 г. / под ред. А. А. Козлова. — СПб., 2009. — С. 192–195.
14. Сафин В. Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте / В. Ф. Сафин // Вопросы психологии. — 1982. — № 1. — С. 69.
15. Солодунова Т. В. Система ценностей юношества до 16 и старше [Электронный ресурс] / Татьяна Владимировна Солодунова // Сайт МБУ "Информационно-методический центр". — 2012. — Режим доступа : <http://imc.glazov-edu.ru>.
16. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. — М. : Педагогика, 1989. — 208 с.
17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон ; под ред. А. В. Толстых. — М. : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. — 352 с.
18. Чепелева Н. В. Понятие опыта в контексте психологической герменевтики / Н. В. Чепелева // Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н. В. Чепелевой. — К. : Изд-во Нац. пед. ун-та им. М. П. Драгоманова, 2009. — С. 24–29.
19. Чепелева Н. В. Исходные теоретические положения и понятия психологической герменевтики / Н. В. Чепелева // Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н. В. Чепелевой. — К. : Изд-во Нац. пед. ун-та им. М. П. Драгоманова, 2009. — С. 9–24.
20. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.
21. Франкл В. Психотерапия на практике / В. Франкл. — СПб. : Речь, 2000. — 256 с.
22. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб. : Норинт, 2000.
23. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. — М. : Русский язык, 2000.
24. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Сергей Иванович Ожегов. — М. : Русский язык, 1982.

25. *Тлумачний словник української мови* / голов. ред. В. Т. Бусел. — К. : Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005.
26. *Толковый словарь живого великорусского языка* / сот. Владимир Иванович Даль. — Режим доступа : <http://slovari.yandex.ru/~книги/> Толковый словарь Даля.
27. *Толковый словарь русского языка* : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. — М. : Гос. ин-т "Сов. энциклопедия" ; ОГИЗ (т. 1) ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов. (т. 2–4), 1935–1940.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2012.

Зазимко О. Формирование жизненных ценностей в юношеском возрасте: психологические особенности. Показана роль индивидуальных смыслов, раскрывающих суть абстрактных жизненных ценностей в процессе роста и самопроектирования личности. Раскрыты особенности смыслосчитываемой и смыслотворческой деятельности на уровнях личного и личностного опытов. Эмпирически выявлены личностные смыслы жизненных ценностей современного юношества; определена тенденция ориентации современной молодежи на субъективное настоящее.

Ключевые слова: жизненные ценности, юношеский возраст, жизненный опыт, личностные смыслы.

Zazymko O. Formation of life values in youth age: psychological characteristics. The role of individual meanings that disclose the gist of abstract life values during the process of personal growth and development is shown. The features of work of analysis of meaning and meaning making at the levels of individual and personal experiences are revealed. The personal meaning of life of contemporary youth is empirically discovered, and the tendency of today's youth orientation towards subjective present is defined.

Key words: life values, youth age, life experience, personal meaning.

УДК 37:159.922.8

ВЕРБИЦЬКА Людмила, к. психол. н., доцент кафедри психології
КНТЕУ

РОДИННЕ ВИХОВАННЯ ТА КРИЗОВІ СТАНІ В РАННІЙ ЮНОСТІ

Здійснено теоретико-методологічний огляд кризових періодів розвитку особистості раннього юнацького віку в тісному взаємозв'язку із соціальним організмом – сім'єю. Визначено причини виникнення кризових станів у юнаків. Проаналізовано вплив родинного виховання на виникнення переживань та профілактику кризових станів у ранній юності.

© Вербицька Л., 2012

Ключові слова: профілактика кризових станів, формування особистості, рання юність, родинне виховання, гармонійний розвиток.

Ранній юнацький вік – особливий період психічного розвитку, який характеризується багатьма властивостями. Психологічні вікові особливості юнаків і дівчат пов'язані з комплексом обставин, насамперед родинним "кліматом": суспільними умовами і способом життя, вихованням і характером діяльності членів сім'ї, а також зі статевими, типологічними та індивідуальними характеристиками. Це обумовлює завдання психологічної науки – розробку та впровадження засобів профілактики кризових станів юнацької молоді в контексті родинного виховання.

На різних етапах життєвого шляху людина зіштовхується з кризовими ситуаціями, які можуть спровокувати особистісну (екзистенційну) вікову кризу. Поняття кризи психологами трактується по-різному.

Слушною є думка Ф. Василюка, він стверджує, що ситуація "кризового стану" визначається тим, яка життєва необхідність виявляється паралізованою в результаті нездатності типів активності, що є в юної особи, щоб справитися з наявними зовнішніми і внутрішніми умовами життєдіяльності. Однак дослідник дає лише загальне визначення кризового стану та не прив'язує його до сімейних суперечностей.

Досить розповсюджене переконання, що основою розвитку юної особи є гармонійні взаємини у родині, різні аспекти яких вивчали такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як К. Абульханова-Славська, М. Алексеева, Дж. Конджер, В. Савчин, Е. Поміткін та ін. [1–3]. Питання специфіки родинного виховання та його впливу на формування особистості підлітка також знайшло відображення у роботах С. Васьківської, С. Максименко, В. Москальця [4; 5].

Поняття "взаємини" Ю. Євсенкова визначає як "спосіб стосунків між окремими людьми, що базується на симпатії або антипатії, і виражає позицію кожної особистості, що спрямована на контакт" [6]. Оскільки "взаємини" є двостороннім, те, якими вони будуть, залежить як від підлітка, з одного боку, так і від його батьків, з іншого, адже батько і мати реалізують різні функції виховання, які обумовлені цілою низкою історичних та культурних причин. На думку Т. Алексеєнко, дуже важливо, щоб батько виконував саме свої, батьківські функції, не ставав замісником матері, щоб батьківські ролі були чітко диференційовані [7]. І. Сіданич визначає батьківство як соціально-культурний феномен, який характеризується певною системою продиктованих культурою та суспільством норм і правил, що регулюють розподіл функцій виховання дітей у сім'ї [8].

У науковій літературі існує два підходи до ролі батька – традиційний та "нове батьківство". Традиційний підхід обмежувався лише

біологічною роллю батька, у ньому наголошувалось на відособленості батька і дитини, короткотривалості його контактів із дитиною у порівнянні з материнськими.

У середині ХХ ст. з'являється підхід так званого "нового батьківства", що відображує зміну реалій: статус батька в суспільстві змінюється, розширюється діапазон батьківських ролей, вони переоцінюються та уточнюються суспільством [7]; батьки усвідомили, що вони несуть відповідальність також за емоційний стан своїх дітей, що батьківська поведінка відбивається на поведінці дитини та на її особистості [9].

Дослідники Ш. Барт і Е. Фтенакіс пропонують свою модель феномену батьківства. За нею батьківство складається з таких компонентів: потребнісно-емоційний (біологічні та соціальні аспекти мотивації, потреба в контакті, емоційні реакції, переживання), операційний (обізнаність і вміння, операції по догляду за дитиною та спілкуванню з нею), ціннісно-смысловий (ставлення батька до дитини, екзистенціальні переживання). Це дозволяє дослідникам зробити висновок, що батьківство є комплексним феноменом, пов'язаним з усіма аспектами життєдіяльності, у тому числі з особистісним розвитком юної особи (цитуються за [7]). Очевидно, що проаналізовані вище дослідження мають бути взяті за основу при розгляді кризових станів у процесі розвитку юної особи.

Мета статті – виявити визначальний вплив родинного виховання у виникненні переживань та профілактиці кризових станів у ранній юності.

Важливим завданням, що стоїть перед дослідниками сім'ї, є вивчення джерел напруженості в сімейних стосунках, аспектів тих хронічних непогоджень, які призводять до дезорганізації розвитку особистості у ранній юності.

Саме у період ранньої юності формуються відчуття дорослості та "Я-концепції", з'являється рефлексія, формується світогляд, ідентичність, стає можливим самовиховання тощо. Юна особа у цей період швидко розвивається і характеризується особистісною нестабільністю. Протилежні риси, прагнення, тенденції співіснують і борються між собою, визначаючи суперечність характеру і поведінки юної особи, що трансформується в дорослу людину. З одного боку, вона з ентузіазмом включається в життя суспільства, а з іншого – охоплена пристрастю до самоти [10].

Вона вагається між сліпим підпорядкуванням вибраному нею лідерові й зухвалим бунтом проти будь-якої влади. Практично егоїстична, матеріалістична і в той же час сповнена вищого ідеалізму. Юнаки та дівчата аскетичні, але раптово занурюються в розбещеність найпримітивнішого характеру. Інколи їхня поведінка по відношенню до інших людей груба, хоча самі вони неймовірно ранимі. Їх настрій

вагається між сяючим оптимізмом і найпохмурішим песимізмом. Інколи вони працюють з невичерпним ентузіазмом, а інколи повільні й апатичні [11].

Глибокі психологічні проблеми, що виникають у юної особи, нерідко переходять критичну межу, за якою криза дорослішання може стати причиною різних форм відхилень поведінки, особистісних порушень, або навіть перетворитися в екстремальну ситуацію [9].

Існують різні форми криз розвитку в період дорослішання. У роботі Х. Ремшміда наведено таку їх класифікацію: порушення статевого розвитку; криза ідентичності; криза авторитетів; переживання відчуження (деперсоналізація і дереалізація); порушення оцінки своєї фізичної статі (дисморфобії); нарцисичні кризи [12]. Усе це й обумовлює психологічні засади юнацької кризи як кризи самосвідомості, здолавши яку юна особа набуває "відчуття індивідуальності".

За С. Сатир, юнак сповнений енергією, одержимий потребою бути незалежним, повний очікування майбутніх успіхів у житті, він проходить через тяжкі випробування у пошуках власної дороги [13]. А якщо врахувати при цьому, що уготованих доріг не буває, можна легко зрозуміти ту пересторогу та тривогу, яку викликають його психічні стани у батьків.

Саме в сім'ї формуються життєві та моральні цінності, позиціонування юної особи серед інших, програмується її успішність або неблагополуччя у дорослому житті. Проблема стосунків батьків і дітей у цьому контексті є визначальною, складною і парадоксальною. Складність її в прихованому, інтимному характері людських відносин, педантичності "зовнішнього" проникнення в них. А парадоксальність у тому, що, при всій її важливості, батьки її зазвичай не помічають, бо не мають для цього необхідної педагогічної та психологічної підготовки або, бодай, належної інформації.

Батьки повинні розуміти як раптові зміни настрою юнака чи дівчини, так і дивні, на перший погляд, захоплення, як ексцентричну поведінку, так і новий лексикон і деколи свідомо невдалі кроки. Але якщо бути до кінця відвертими, то батьки вкрай рідко витримують такі випробування. І тоді відбуваються сварки, непорозуміння, а суперечності загострюються до конфліктів та повного відчуження.

У сім'ях, де склалися конфліктні стосунки батьків і дитини, неправильні виховні установки дорослих, основне зусилля слід спрямовувати на формування відповідальних і доброзичливих відносин. Практична допомога батьків школі, спільна праця з дітьми, участь у туристичних походах сприяють взаєморозумінню дітей і дорослих, знімають напруженість у їх відносинах та покращують розуміння дітьми самих себе.

Потрібно наголосити, що юнаки і дівчата на перших курсах вищих навчальних закладів зіштовхуються з різного роду кризовими станами і потребують уваги психолога, якого, на жаль, немає у вузі.

Отже, основними напрямками профілактики кризових станів у процесі сімейного виховання можуть бути:

- підвищення психологічної культури батьків, що дозволяє враховувати духовно-особистісні та вікові психологічні потреби дітей, їхні емоційні стани;
- встановлення та підтримка в сімейних стосунках традицій взаємодопомоги, позитивного ставлення до всіх членів родини;
- уникнення жорстокості, сарказму, презирства до дітей;
- прояв інтересу батьків до внутрішнього світу дітей, їх турбот і захоплень, уникнення байдужого та негативного ставлення до особистості дитини. Негативною може бути лише оцінка їх конкретних дій, вчинків, висловів, що здійснюється максимально тактовно та з любов'ю;
- підтримка дитини в її найкращих духовних прагненнях, допомога в реалізації її духовних потреб (естетичних, гуманістичних, релігійних, пізнавальних тощо).

На жаль, на практиці батьки, які не володіють виховними здібностями, досвідом, відповідними психолого-педагогічними знаннями, займають дві крайні позиції: або дають дитині повну свободу, що у разі її попадання в асоціальне середовище може збити з правильного шляху, або позбавляють дитину цієї свободи, що може зробити її безвольною, безпорадною.

Аби запобігти виникненню та поглибленню кризових станів у юнацтва, необхідно встановити відносини співпраці та взаєморозуміння у сім'ї.

На думку А. Співаковської, переважаючий стиль у взаєминах із дитиною у сім'ї безпосередньо залежить від того, яке місце займає виховна діяльність у всій складній, неоднозначній, часом внутрішньо суперечливій системі різних мотивів поведінки дорослої людини.

Окреслимо за А. Співаковською, як впливає та або інша форма поєднання мотивів на реалізацію виховної діяльності [8].

По-перше, може статися так, що мета батьківського виховання дитини виявляється у задоволенні потреби емоційного контакту. Юна особа стає центром потреби, єдиним об'єктом її задоволення. Найчастіше при такому вихованні виникають проблеми. Батьки несвідомо ведуть боротьбу за збереження об'єкта своєї потреби, перешкоджаючи виходу емоцій дитини за межі родинного кола.

По-друге, значні проблеми виникають у спілкуванні з дитиною, якщо виховання стало єдиною діяльністю, що реалізовує потребу сенсу життя. Найбільш поширена форма задоволення потреби сенсу життя – це турбота про власну дитину, яка вже не маленька, а на стадії дорослішання. Яскравим прикладом є мама, яка надмірно опікує майже дорослого сина. У результаті вона отримує відчуття своєї необхідності, а кожен прояв самостійності сина переслідує із вражаючою завзятістю. Шкода такого самопожертвування для дитини очевидна.

По-третє, у деяких батьків виховання дитини спонукається так званою "мотивацією досягнення". Мета виховання полягає в тому, аби дитина досягла того, що не вдалося батькам – через відсутність необхідних умов або ж тому, що самі вони не були достатньо здатними і наполегливими. Подібна батьківська поведінка часто не усвідомлюється самими батьками, але набуває певних елементів егоїзму. Дитина позбавляється необхідної незалежності, спотворюється сприйняття властивих їй завдань, сформованих особистих якостей. Юна особа опиняється перед нелегким вибором: втиснути себе в рамки чужих ідеалів лише ради того, аби забезпечити для себе кохання і відчуття задоволеності батьків (у цьому випадку вона піде помилковим шляхом, що не відповідає її особистості й здібностям і часто закінчується повним фіаско), або повстати проти чужих вимог, тим самим розчарувавши батьків щодо нездійснених надій (у результаті чого виникають глибокі конфлікти у відносинах між дитиною і батьками).

По-четверте, проблеми незалежності загострюються також у випадках, коли виховання підкоряється мотиву формування визначеної для батьків якості. Батьки визначають своє виховання так, щоб дитина була обов'язково наділена цією "особливо цінною" якістю. У тих випадках, коли цінності батьків починають вступати в суперечності або з віковими особливостями розвитку дитини, або з властивими їй індивідуальними особливостями, проблема незалежності юної особи стає особливо очевидною.

Отже, аналізуючи кризові ситуації раннього юнацького віку, стилі взаємин батьків з дітьми, слід акцентувати увагу на зрілій сім'ї, яка дозволяє і батькам, і дитині задовольняти свої потреби, отже, гармонійно розвиватися. Гармонійний розвиток особистості дитини можливий при збереженні та зміцненні її здоров'я, визначеного як стан фізичного, психічного та соціального благополуччя.

Як правило, труднощі ранньої юності, що загострюються в кризовий період, служать проекцією стосунків у сім'ї. Співвідношення себе і сім'ї у дорослого і юнака дзеркальне: для дорослого сім'я – похідне від "Я", для юнака "Я" – похідне від сім'ї.

"Юність вкрай потребує ідеалу, зразка для наслідування, дорослої людини, на яку можна рівнятися. І якщо юнак знайде його у своєму найближчому оточенні – краще, в одному або обох батьках, він навряд чи стане шукати його "на стороні". Однак це можливо лише за наявності двох умов – необхідних, але, на жаль, не завжди достатніх. Перше – це здатність батьків бути еталоном для дитини, їх особиста можливість завоювати пошану і довіру з боку підростаючого покоління. А друге – правильно вибраний батьками стиль взаємин з дітьми" [13].

Щоб успішно пережити всі пригоди ранньої юності, і батькам, і підліткам потрібно добре уявляти, яким чином виходити з кризових

ситуацій. Не можна швидко і без зусиль вирішити всі проблеми юнацького віку. І батьки, і юнаки та дівчата повинні набратися терпіння і продовжувати працювати, розмовляти один з одним, любити один одного. У цей період кожен член сім'ї починає по-іншому дивитися на інших. Чи подолає сім'я цей етап із найменшими втратами, залежатиме від того, що переважає в ній – любов або страх, недовіра, сумніви. У цьому контексті біблійська істина залишається вічною: "Любов довго терпить, любов милосердна, любов не заздрить, любов не величається, не чинить свавілля, не шукає свого, не дратується, не замислює зла, не тішиться неправдою, а співрадіє з істиною; усе покриває, всьому вірить, всього сподівається, усе зносить. Любов ніколи не перестає..." [14].

Таким чином, можна сформулювати характерні ознаки специфіки переживання кризових станів у ранній юності. Підлітки у цей період стають проблемними, погано поводяться, адже вони хочуть відчувати себе коханими, сильними, значимими; відчувати, що у них є сім'я; досліджувати навколишній світ і експериментувати з ним і з собою.

Узагальнюючи вплив сім'ї у виникненні та запобіганні кризових станів у юнаків та дівчат, можна зробити такі висновки.

Сім'я розглядається як первинний і найбільш потужний агент соціалізації, що відіграє ключову роль у формуванні особистих якостей і мотивів підлітків, в керуванні їх соціальною поведінкою, передачі їм цінностей, переконань і норм, властивих певній культурі.

При розгляді виховної діяльності батьків виділяють декілька різних типів родинного виховання, які є сукупністю батьківських стереотипів, що впливають на особистість юної особи.

Крім свідомого, цілеспрямованого виховання, здійснюваного батьками, на підлітка впливає вся родинна атмосфера, родинні умови: соціальне положення, рід занять, матеріальний рівень, рівень освіти, ціннісні орієнтації членів сім'ї тощо. Тому будь-яка деформація батьківської сім'ї призводить до негативних наслідків у розвитку особистості юної особи.

Негармонійні типи родинного виховання можуть бути чинниками, що провокують посилення акцентуацій у поведінці, що в поєднанні з особливостями цього вікового періоду (реакції емансипації, групування з однолітками, захоплення (хобі), імітація, сексуальний потяг тощо) може стати причиною деструктивної поведінки і кризових станів, що переживаються юнаками та дівчатами.

Гармонія в сім'ї та почуття любові в родині один до одного є основною запорукою запобігання кризових станів у юнацької молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Категория субъектов современной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Сучасна психологія у ціннісному вимірі : мат. III Костюківських читань (20–22 груд. 1994 р.): [в 2-х т.]. — К, 1994. — Т. 1. — С. 4–10.
2. Савчин М. В. Духовний потенціал людини / Мирослав Савчин. — Івано-Франківськ : Вид-во "Плай" Прикарпат. ун-ту, 2001. — 203 с.
3. Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти : навч.-метод. посіб. / Е. О. Помиткін. — 2-ге вид., доп. — К. : ІЗМН, 1996. — 164 с.
4. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування : [навч. посіб.] / С. В. Васьківська. — К. : Четверта хвиля, 2004. — 256 с.
5. Москалець В. П. Релігійна віра як антисуїцидальний чинник / В. П. Москалець, А. В. Олійник // Практична психологія та соціальна робота. — 2009. — № 2 (119). — С. 71–80.
6. Евсенкова Ю. В. Отцовство как структурно-динамический феномен / Ю. В. Евсенкова, А. Г. Портнова // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. : вып. 2. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. — С. 104–110.
7. Этика и психология семейной жизни / под ред. Н. Г. Юркевича. — Минск : Народная асвета, 1989. — 286 с.
8. Спиваковская А. С. Как быть родителями (О психологии родительской любви) / А. С. Спиваковская. — М. : Педагогика, 1986.
9. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер. — СПб. : Питер, 1999. — 656 с.
10. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : ЧР, 2003.
11. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: курс лекцій / О. І. Бондарчук. — К. : МАУП, 2001. — 96 с.
12. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст / Х. Ремшмидт. — Минск, 1994.
13. Сатир В. Вы и ваша семья. Руководство по личностному росту / В. Сатир ; пер. с англ. — М. : Апрель Пресс : Изд-во Эксмо, 2002. — 320 с. — (Серия "Психологическая коллекция").
14. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. — М., 2005. — 250 с.
15. Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового Завета. — М., 1990. — 296 с.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2012.

Вербицкая Л. Семейное воспитание и кризисные состояния в ранней юности. Осуществлен теоретико-методологический обзор кризисных периодов развития личности юношеского возраста в тесной взаимосвязи с социальным организмом – семьей. Выделены причины возникновения кризисных состояний у юношей. Определено влияние семейного воспитания на возникновение переживаний и профилактику кризисных состояний в ранней юности.

Ключевые слова: профилактика кризисных состояний, формирование личности, ранняя юность, семейное воспитание, гармоничное развитие.

Verbytska L. Domestic education and crisis conditions in youth age. The article presents a theoretical and methodological review of crisis periods of early personal development of adolescents in close relationship with social organism - the family. Reasons of formation of crisis conditions by youth have been defined. Influence of domestic education on feeling arising and prevention of crisis conditions in early adolescence have been identified.

Key words: prevention of crisis conditions, forming of personality, youth, domestic education, harmonious development.

УДК 159.923

ЄВЧЕНКО Ірина, аспірант Інституту психології
ім. Г. С. Костюка Національної академії
педагогічних наук України

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Проаналізовано дослідження українськими вченими проблеми самоствердження особистості. Виявлено та систематизовані основні теоретичні підходи, принципи та моделі. Конкретизовано сутність поняття самоствердження особистості.

Ключові слова: самоствердження, особистість.

Самоствердження особистості являє собою складне соціально-психологічне явище. У другій половині ХХ ст. вітчизняні науковці починають виявляти інтерес до проблеми самоствердження особистості та висвітлювати різноманітні її аспекти [1–9]. Для розуміння суті питання доречно виявити та впорядкувати основні теоретичні підходи, принципи, моделі з метою їх використання для подальших досліджень за окресленої проблематикою.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми самоствердження особистості в українській психології, що сприятиме подальшій розробці зазначеного феномену науковцями.

Найбільший інтерес представляють погляди стосовно детермінант формування та розвитку потреби особистості в самоствердженні, яку буває важко відрізнити від потреби в досягненнях і домінуванні. Внаслідок набуття у процесі діяльності певного досвіду та якостей (під впливом внутрішніх потреб) людина починає на цьому ґрунті вільно і самостійно обирати цілі та засоби діяльності, оперувати ними, одночасно вдосконалюючи та розвиваючи власні потреби. Слід зазначити,

що потреба особистості – це її об'єктивна властивість потребувати певних умов і засобів існування, що витікає з її внутрішніх особливостей і стосунків із зовнішнім середовищем, нестача яких викликає почуття невдоволеності й спонукає до різних видів активності. Конкретизуючи теоретичні напрацювання вчених, потрібно відзначити їх одностайність у тому, що саме у діяльності розвивається психіка людини, формуються її здатності, особисті якості.

Вагому роль "середовищного" чинника у процесі самоствердження суб'єкта життєдіяльності відзначали українські науковці, зокрема Г. Костюк, В. Роменець [1; 2], В. Мясищев та ін.

Самоствердження особистості, переконаний В. Роменець, здійснюється через діяльність у формі вчинку. На думку вченого, поняття "вчинок" сутнісно виростає на перетині таких "суб'єктивних" категорій, як "свобода", "творчість", "саморозвиток", "самовдосконалення", "самоствердження" тощо і є духовним розвитком індивіда.

Повноцінний вчинок – це подолання і перехід у новий буттєвий простір, переконання людини в тому, що вона чогось варта, що вона є цінністю. Цінність "Я" – дуже рухливий конструкт, його зміст змінюється залежно від багатьох факторів, які вчений визначає як "ситуації". Ситуація, за В. Роменцем, становить "... динамічне, дуже рухоме утворення, що складається з постійно змінних сил дії. Ситуація – це вищий рівень єдності динамізму середовища й людських пристрастей" [2]. У психологічному розумінні кожна ситуація може розглядатися як: зовнішнє середовище, оточення, обставини, об'єктивні умови, в які доля "закинула" людину, і які протистоять їй у своєму автономному бутті; суб'єктивні обставини, що складають внутрішній світ життя людини; процес і результат трансценденції людини за межі об'єктивних та суб'єктивних обставин і перетворення їх в умови розгортання вчинку.

Конкретним психологічним механізмом самоствердження людини в ситуації є мотивація. "Призначення мотивації, – зазначає В. Роменець, – перебороти конфліктність ситуації й прийняти рішення діяти певним чином" [2]. Іншими словами, прийняти рішення (визначитися), яким чином самостверджуватися, тобто яку вчинкову дію здійснити. Вчинкова дія, за В. Роменцем, не є одномоментним і одноякісним актом, але передбачає, принаймні, два етапи: підготовчий (психологічне моделювання акції вчинку та її наслідків) та власне вчинок. Людина планує не "вчинок" як такий, а конкретне перетворення, досягнення конкретної мети, задоволення потреби.

Наслідки вчинкової діяльності можуть бути пов'язані з позитивними емоціями і почуттями від факту досягнення мети, задоволення відповідної потреби, або ж навпаки – можуть примусити критично замислитися і визнати принаймні, що здійснений вчинок вичерпав лише один із безлічі можливих способів самоствердження, самотво-

рення, саморозвитку, що він перекреслив безліч інших можливих траєкторій індивідуального буття. І це не може не бентежити людину. Саме тому кожний здійснений вчинок на етапі післядії викликає у людини амбівалентні почуття, які врешті-решт стають психологічним підґрунтям для наступних учинків.

Вчинок – це підсумок попереднього етапу життя і внутрішнє спрямування людини до наступного. Життя вчений пропонує розглядати як ланцюжок важливих учинків, через які людина досягає особистісну і суспільну мету, тобто самостверджується. Роль орієнтиру у виборі сфер, засобів, форм самоствердження відіграють ціннісні орієнтації та мотивація, які залежать від сімейного виховання, соціального оточення.

Цікавим є положення П. М'ясоїда щодо сутності самоствердження особистості та його спрямування [3]. Автор характеризує самоствердження у системі вчинкової психології, відзначаючи, що якщо психічна норма це творчість, гармонійний образ світу і найголовніше – вчинок, то відхиленням від норми буде самореалізація на шкоду іншим, конфліктний образ світу, проступок як учинок, котрий суперечить нормам моралі. При цьому проступок породжується певними потребами, що, як і будь-які інші, виникають у межах діяльності, задовольняються і збагачуються в ній – вимагають для свого задоволення все ширшого кола предметів. Тож потреба – це завжди тенденція для пошуку нових зв'язків із реальністю. Однак якщо органічні потреби характеризують прагнення до дедалі досконалішої адаптації, індивідні – до створення, то потреби особистості – до втілення свого "Я" у світ. Останні – це, власне, потреби в надситуативній активності.

Г. Костюк пов'язував процес самоствердження особистості з розвитком потребо-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій і діяльністю [1]. Він зазначав, що психічні властивості людини виробляються у діяльності, зазнають у ній різних змін і стають компонентами структури особистості.

До таких компонентів учений відносить:

- підсистему спрямованості: ставлення особистості до навколишнього світу, за яким стоять її потреби та інтереси, ціннісні орієнтації, цілі й установки, моральні та інші почуття;
- підсистему освіченості (набуті особистістю знання);
- свідомість і самосвідомість, завдяки яким людина стає особистістю, усвідомлює саму себе;
- розумові риси, внутрішні можливості відокремлювати завдання життєдіяльності;
- характер як індивідуальну своєрідність, котра виявляється у ставленні до суспільства, інших людей, праці, до самої себе.

Крім того, структура особистості водночас і динамічна, і стійка, що дає їй змогу бути незалежною від посередніх впливів оточення, тобто проводити певну лінію поведінки, а відтак змінювати довкілля відповідно до своїх намірів і планів. Таким чином, Г. Костюк відзначає основні складові процесу самоствердження, зосереджуючи увагу на тому, що особистість спроможна стверджувати свої наміри, які обумовлені її потребами, підсистемою спрямованості, розвитком самосвідомості, через ставлення до навколишнього світу, діяльність і самопізнання [1].

Деякі вчені змальовують процес самоствердження як основний механізм соціальної активності і саморозвитку особистості. Чим вищий рівень організації людини, тим частіше вона керується логікою особистісного самоствердження, яка передбачає високий рівень соціальної активності при розкладанні сутнісних сил у різні сфери життєдіяльності на основі вільного вибору особистості. На думку І. Беха, самоутворювальним чинником самоствердження особистості є три рівні існування людини: її минуле – теперішнє – майбутнє. Дослідник наводить таке визначення особистості: "людина, як автор вільної дії, тобто така, яка не залежить від безпосередньо діючої потреби і безпосередньо сприйнятої ситуації, дії, спрямованої на майбутнє". І. Бех стверджує: "стратегія конструювання визначення особистості пов'язана з утвердженням активності людини, її свободи", а "свобода виявляється самовизначенням духу людини, її ціннісним орієнтиром. У психологічному ракурсі свобода – це інтенція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і стати. Вона є своєрідною рушійною силою активності суб'єкта. Можна трактувати свободу волі, яка виходить із власного "Я", як прояв індетермізму" [4, с. 162].

Свобода в особистісному самоствердженні розуміється В. Івашковським як процес цілеспрямованої діяльності, де детермінація дій відбувається в самій людині, коли наявна здатність людини самостійно вносити корективи у власну діяльність і обставини, право самостійно обирати завдання, засоби та умови їх вирішення, інтегрування. Особистість має орієнтуватися на відчутний результат, саме це визначається головним внутрішнім мотивом особистості, особливо у юнацький період. На процес самоствердження особистості, на думку автора, впливають як внутрішні детермінанти, так і зовнішні, які пов'язані з особливостями соціального середовища, в якому існує особистість [5].

Більшість вітчизняних вчених під поняттям "самоствердження" розуміють потребу, сформовану внаслідок впливу на особистість зовнішніх обставин. Людина прагне до здійснення себе у світі, до життєвого успіху, до утвердження достоїнства в самоцінності своєї особистості. І. Бех під самоствердженням розуміє престижно-статусну

потребу, яка виражається в реалізації первісних потенцій конкретної особистості, утвердження власного "Я" завдяки досягненню певного статусу в соціальній сфері.

Самоствердження, на думку М. Цибри, за своїм змістом є категорією, яка стверджує добро "...здійсненням себе в діяльності гуманній, яка набуває характеру завищення" [6, с. 123]. Самоствердження особистості як утвердження власної індивідуальності може здійснюватися лише при реалізації позитивного потенціалу, який первісно закладено в "самоті" індивіда. Однак воно можливе й у негативних формах, коли метою виконаної дії є не позитивна, а негативна оцінка з боку інших людей.

Потреба в самоствердженні є однією з базових характеристик людської особистості як суспільного за своєю суттю суб'єкта діяльності і розвивається у процесі практично-перетворювальної предметної діяльності, у ході соціального спілкування і виявляється тим більше розвинутою, чим більше людина усвідомлює себе вільною особистістю. Тобто самовдосконалення особистості реалізується через її потребу в самоствердженні.

У багатьох дослідженнях психологи доводять, що процес самоствердження – це насамперед поєднання уявлень особистості про власне "Я" (самоідентичність) і спрямованості на його здійснення, тобто потреби у самототожності, самоцінності, статусному положенні, творчій діяльності, у протиставленні свого "Я" іншим. Потреба в самоствердженні виступає узагальненим виразом інших потреб.

У контексті даної проблеми слід згадати погляди на розвиток особистості Г. Костюка, який стверджував, що "дитина розвивається як особистість, вростаючи у суспільне середовище, у культуру суспільства, у систему суспільних відносин..." [1, с. 111]. Соціальні чинники впливають на психічний розвиток особистості через її власну діяльність, завдяки чому вона засвоює соціальний досвід, тим самим забезпечується перехід зовнішніх – інтеріндивідуальних – відносин у внутрішні, інтраіндивідуальні властивості особистості. Основним рушієм тут постають внутрішні суперечності, які зумовлюються ставленням особистості до навколишнього середовища, її успіхи та невдачі, порушення рівноваги між індивідом і суспільством [1, с. 123].

Вчені схиляються до думки, що особистість, яка самостверджується, має виступати активним суб'єктом, котрий пізнає і перетворює світ і самого себе, володіє свідомістю і волею, здатний діяти цілеспрямовано.

О. Кононко зазначає, що самопізнання і самоствердження – невід'ємні складові процесу становлення дитини як соціальної істоти, як особистості, що виникають під впливом оцінних ставлень до особистості, яка зростає, і дають можливість виникнення в неї самоставлення, тобто "внутрішнього погляду" на себе як на об'єкт пізнання і переживання [7].

Прагнучи до самоствердження, кожна людина робить це по-своєму. Одні раціонально приймають рішення, продумують і розраховують кроки, інші покладаються на зовнішні обставини, не можуть прийняти чіткого плану дій. Для них вибір вчинку, який вплине на майбутнє, несе у собі тривогу (страх невідомого). Як зазначає Т. Титаренко, вибір завжди є стрибком із однієї сфери життєдіяльності до іншої, "вибухом" повсякденності, перетворенням і себе, і свого світу [8, с. 327]. Особистісна активність визначає все життя, світ, долю людини, робить її по-справжньому вільною і щасливою. У кожній особистості безліч можливостей до самоствердження та самоактуалізації, хоча вони й обмежені нормативністю, соціальними очікуваннями, саморегулятивними механізмами. Т. Титаренко зазначає, що той, хто може все врахувати й прийняти правильне рішення, врешті-решт стає вільною людиною. Той, у кого це не вийшло, відчуває себе жертвою. Автор вважає основним критерієм вчинку самоствердження *утворення нового*.

У психології суб'єктивної активності Т. Титаренко, цитуючи В. Татенко, наголошує, що людині "внутрішньо притаманно бути суб'єктом, розвиваючись як такий до свідомого діяча і в цьому сенсі максимально вільної істоти, здатної цілеспрямовано перетворювати внутрішній і зовнішній світ за своїми власними законами" [8].

На кожному етапі життєвого шляху відбуваються зміни просторово-часової структури життєвого світу особистості як у бік ускладнення, так і у бік спрощення, примітивізації залежно від характеру вибору, його відповідності наявній ситуації, актуальним особистісним потребам тощо.

Життєвий вибір не завжди можна назвати свідомим рішенням. Практично завжди існують певні позалогічні фільтри (термін Ю. Швалба), які впливають на прийняття рішення. Ці позалогічні фільтри передбачають не лише зважену оцінку альтернатив з позицій їх істинності, а й цілісне переживання "правильності" для себе сьогоденішнього того вибору, що відбувається. Кожний вибір завжди обмежує і, обмежуючи, спрямовує. Спрямовуючи активність особистості, вибір її мотивує, тобто енергетично забезпечує (або за певних умов не забезпечує) подальші світоперетворення [8].

Цікаві також погляди українських науковців щодо детермінант формування та розвитку потреби в самоствердженні, яку буває важко відрізнити від потреби в досягненнях і домінуванні. Цілеспрямована поведінка особистості є результатом накопичення непростого життєвого досвіду, досвіду прийняття життєво важливих рішень, у молодій людини такого досвіду ще небагато, а у маленької дитини практично немає зовсім. Саме тому в недосвідченій дитині немає власних життєвих цілей: її життєдіяльність регулюють лише нагальні потреби. Причому, якщо досвіду обмаль, то й розуміння того, які саме потреби

насправді є нагальними, також обмаль. Але й дитина прагне до самоствердження, хоча б у найпростішому. Саме від прийняття дитини дорослими залежить те, наскільки вона виросте самодостатньою особистістю, здатною самостійно робити свої життєві вибори, впливати на плин власного життя, змінюватися в його процесі, готовою внутрішньо до самоствердження й самоактуалізації себе в житті. Є люди, які з дитинства внутрішньо налаштовані на цю складну діяльність, а є такі, для кого цей процес надто складний. Для останніх, напевно, краще вже внутрішня неузгодженість, хронічні конфлікти, ніж необхідність щось дуже важливе у своєму житті змінювати, від чогось відмовлятися. Це характерно для тих, чия поведінка в дитинстві регулювалася усталеними правилами, звичаями, де потреба у здійсненні самостійного життєвого вибору була мінімальною. Своєрідність особистості проявляється в тому, як вона побачить свій життєвий світ після успіху або невдачі, які форми активності вона обере (на які життєві вибори буде здатна), від яких "тем" відмовиться, зрозумівши, що вони опинилися в зоні недосяжності.

На думку В. Івашковського, в ідеалі через самоствердження особистість усвідомлює:

- власну унікальність і неповторність;
- власне призначення;
- власне "Я" у власному житті;
- власну відповідальність за життєтворчість, самобудівництво, межі й можливості своїх духовних і фізичних сил, творчий потенціал;
- провідні цінності суспільства і своє ставлення до них;
- власне місце в суспільстві, взаємозв'язок із ним і відповідальність перед ним [5].

Мотивом особистісного самоствердження має бути забезпечення моделі суб'єктивної взаємодії учасників навчально-виховного процесу через розширене демократичне спілкування, створення виховного середовища, атмосфери психологічного комфорту та позитивного соціально-психологічного статусу в колективі й у соціокультурному просторі загалом, без якого неможливе самоствердження особистості.

Інший дослідник Н. Ситнікова виокремлює основні етапи самоствердження:

- відкриття "Я" (знаходження у власному "Я" "нових рис"), самоусвідомлення нового;
- самооцінювання, формування рівня вимог та визначення стратегій самоствердження і типів поведінки;
- утвердження "Я", своєї ідентичності, свого соціального статусу, своєї самоцінності, досягнення результатів у діяльності й поваги оточуючих.

Автор наводить дві характеристики процесу самоствердження: вертикаль або ціннісні сходинки (досягнення особистісно значущих

цінностей) і сфера самоствердження. Основними аспектами самоствердження, на думку Н. Ситнікової, є самопред'явлення (керування поведінкою), самовираження (розкриття своїх потреб перед співрозмовником), саморозкриття (вплив на динаміку самооцінки) [9].

Отже, виявлення залежних потреб (у суспільному визнанні, у високому соціальному статусі, в успіху; впевненості у собі, у прагненні до особистісної значущості, престижі, у досягненні і домінуванні) – це характеристика потреби у самостверженні. Ці поняття є не синонімами проблеми самоствердження, а її складовими, які визначають різні сторони цього багатогранного феномену.

Потрібно зауважити, що самоствердження може мати позитивне (конструктивне) та негативне (деструктивне) спрямування. Позитивно спрямоване самоствердження обумовлене потребою у самоцінності шляхом самовизначення за рахунок подолання зовнішніх труднощів, вирішення реальних соціально-значущих життєвих завдань, тобто свого вдосконалення і самовдосконалення. Негативно спрямоване самоствердження обумовлене слабкою здатністю до адаптації; дисонансом між "Я-концепцією" та соціальним досвідом особистості; прагненням до переваги за рахунок інших, у тому числі шляхом сили та самозаперечення.

Таким чином, можна констатувати, що сучасні теоретичні підходи до вивчення проблеми самоствердження особистості в українській психології не носять системного характеру. Вітчизняні дослідники визначають дві основні характеристики самоствердження людини. Перша – це вертикаль самоствердження або ціннісна сходинка. Суть її полягає в тому, що людина прагне піднятися на більш високу сходинку ціннісної драбини, тобто досягнути тих цінностей (володіти ними), які мають найбільшу значущість для неї. Зміст цінностей задає група. Ось чому самоствердження визначається насамперед групою, до якої належить або прагне належати особистість. Друга характеристика – це сфера самоствердження: кожен конкретний акт цієї категорії здійснюється в певній, специфічній галузі життя людини. Ці дві характеристики відображають спрямованість самоствердження особистості, тобто ті завдання, через реалізацію яких особистість має намір утвердити себе в групі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Костюк Г. С.* Избранные психологические труды / Григорий Силевич Костюк. — М. : Педагогика, 1988. — 304 с.
2. *Роменец В. А.* Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании / В. А. Роменец. — К., 1989. — 376 с.
3. *М'ясоїд П. А.* Загальна психологія / П. А. М'ясоїд. — К. : Вища школа, 2000. — 479 с.
4. *Бех І. Д.* Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех ; Ін-т змісту і методів навчання. — К., 1998. — 204 с.

5. *Івашковський В. В.* Теоретико-методичні засади виховання старшокласників як суб'єктів громадянського суспільства : монографія / В. В. Івашковський. — К. : Паливода А. В., 2010. — 514 с.
6. *Цибра Н. Ф.* Самоутверждение личности: социально-философский анализ / Н. Ф. Цибра. — К. : Одесса, 1989. — 191 с.
7. *Кононко О. Л.* Самосвідомість у житті дошкільника / О. Л. Кононко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. — Рівне : РДГУ, 2004. — Вип. 29. — С. 6–11.
8. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 376 с.
9. *Ситнікова Н. Є.* Соціальне самоствердження особистості старшокласників за умов системної диференціації навчання : монографія / Н. Є. Ситнікова. — Тернопіль : Економічна думка, 2004. — 138 с.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2012.

Евченко И. *Теоретический анализ проблемы самоутверждения личности.* Проанализировано исследование украинскими учеными проблемы самоутверждения личности. Выявлены и систематизированы основные теоретические подходы, принципы и модели. Конкретизирована сущность понятия самоутверждение личности.

Ключевые слова: самоутверждение, личность.

Evchenko I. *Theoretical analysis of a problem of self-affirmation of a personality.* Research of a problem of self-affirmation of a personality by Ukrainian scientists have been analyzed. Main theoretical approaches, principles and models have been identified and systematized.

Key words: self-affirmation, personality.

УДК 159.943.2:656.086.2

ПОБІДАШ Андрій, начальник відділення впровадження психотренінгових технологій науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології Національного університету цивільного захисту України

ПОМИЛКОВІ ДІЇ ЕКІПАЖУ СУДНА ПРИ ЗАХОПЛЕННІ ПІРАТАМИ

Наведено помилкові дії членів екіпажу морського судна, які призводять до захоплення у піратський полон. Проаналізовано заходи безпеки на судні, зокрема технічну та психологічну підготовку екіпажу, що дозволяє підвищити безпеку судна.

Ключові слова: піратський полон, заходи безпеки на судні, психологічна підготовка.

© Побідаш А., 2012

За офіційними даними, лише у минулому році кількість морських піратських нападів збільшилася на 10 %. Отже, проблема піратства щороку стає все актуальнішою. У 2010 р., за даними Міжнародного морського бюро, було атаковано та обстріляно піратами 4185 моряків, захоплено у полон 1190, восьмеро загинуло від рук піратів. І це не враховуючи багатомільярдних збитків морської галузі через злочинну діяльність на морі. Саме тому, проблема захисту від нападів піратів та заходи щодо їх уникнення є особливо важливими та необхідними як для судновласників, так і для членів екіпажів суден.

У світовому масштабі проблемами піратства та протидії йому займаються міжнародні організації, у тому числі підрозділ ООН – Міжнародна морська організація (International Maritime Organisation, ІМО). Саме ця організація розробляє та реалізує програми зі зменшення піратської загрози. Вона видає нормативно-правові документи, які регламентують організацію морських перевезень, а також рекомендації щодо протидії піратам, розроблені шляхом узагальнення досвіду діяльності піратських угруповань. Також до цього процесу залучаються федерації професійних спілок працівників морського транспорту та інші організації, пов'язані з судноплавством (наприклад, Міжнародна федерація працівників транспорту, Центр судноплавства НАТО, Міжнародне морське бюро тощо). Завдяки діяльності цих структур моряки постійно отримують найсвіжіші дані щодо захоплень у полон піратами та рекомендації щодо протистояння таким насильницьким акціям.

На вітчизняних теренах проблемою протидії піратству займаються І. Сафін, В. Терновський [1; 2], В. Топалов, В. Торський та ін. Однак у працях цих науковців протидія піратам здебільшого розглядається у технічному аспекті, висвітлюються юридичні питання, нормативно-правове забезпечення сучасного пароплавства та професійна підготовка моряків. Поведінку та емоції у надзвичайних ситуаціях розглядали такі науковці, як Д. Лебедев, С. Лебедева, О. Назаров; Н. Оніщенко, В. Трошин, Т. Погодіна, А. Прохоров [3–5]. Психологічні ж аспекти протидії піратській загрозі досліджені недостатньо.

Метою статті є висвітлення основних помилкових дій членів екіпажу, які можуть призвести до захоплення піратами, а також визначення передумов таких дій.

Із метою виявлення основних помилкових дій екіпажу морського судна, які призводять або можуть призвести до захоплення корабля у полон, здійснено контент-аналіз автобіографічних розповідей 15 моряків, які перебували у піратському полоні.

Існують різноманітні рекомендації щодо протидії піратському нападу на судно. Отже, доцільно проаналізувати основні заходи, що пропонуються фахівцями.

По-перше, підвищення пильності. Існує думка, що в більшості випадків нападу піратів можна уникнути шляхом демонстрації вик-

риття атаки та готовності судна до оборони. Таким чином, втрачається фактор раптовості агресії. Пірати повинні бачити заходи, що можуть розцінюватися як "підготовка до бою". Патрулювання судна необхідно здійснювати у довільному порядку, щоб позбавити нападників можливості виявити систему та періодичність чергування маршрутів обходу та змін вахт [6].

За свідченнями моряків, які вже пережили піратський полон, не на всіх судах, що йдуть до небезпечного регіону, патрулювання організується належним чином. Це підтверджують результати контент-аналізу їхніх розповідей, за якими відносна частота згадування проблеми становить приблизно 7%. Здебільшого рівень заходів безпеки щодо патрулювання судна залишається в межах звичного та не враховує існуючої небезпеки.

Атаковані піратами моряки, які зуміли не потрапити до полону та відстояти своє судно, вважають, що саме швидке та завчасне викриття піратів є одним із факторів успіху відбиття нападу. Значну роль в організації цього процесу відіграють капітан та офіцер з охорони судна. Крім того, на великих судах (наприклад, типу РО-РО або ж ролкерах) немає можливості організувати належним чином патрулювання через незначну кількість членів команди та велику площу судна. Наймати ж додаткових членів екіпажу судовласнику не вигідно.

По-друге, організація цілодобового візуального нагляду і вахт пильності. Перш за все, до комплексу заходів включено забезпечення постійної роботи радарної станції з коротким радіусом дії, що виявляє та ідентифікує плаваючі предмети. Однак необхідно враховувати, що невеликі піратські човни іноді не відбиваються на екранах радарів. Саме тому необхідно організувати постійний нагляд із містка й надбудов корабля. Це буде доповнювати технічні засоби стеження. Судно, проходячи небезпечні райони, повинно уникати торговельних контактів з місцевим населенням, особливо у човнах: це може бути передумовою атаки [6].

Як свідчить досвід, радарна станція при проходженні небезпечних районів не завжди ввімкнена. Це може бути спричинено дещо суперечливими інструкціями. Згідно з рекомендаціями військових при слідуванні Індійським океаном, аж до узбережжя Сомалі, радарна станція повинна бути вимкненою, що може призводити до небезпеки, адже пірати поступово розширюють район своїх дій. Вже навіть фіксуються факти нападів на кораблі в межах 600 миль від берега, тобто в зоні, що раніше вважалася майже безпечною. Це стало можливим за допомогою плавучих суден – баз піратів (кораблів, що були раніше захоплені ними у полон). Судна, які змогли уникнути піратських атак, майже весь час тримали увімкненою радарну станцію й належним чином організували спостереження і нагляд за судном. Однак це також є ризикованим рішенням: за допомогою такої радарної

системи пірати також можуть ідентифікувати судна, що рухаються поблизу них, а також визначити, чи є поруч військові кораблі підтримки, та спланувати найбільш ефективну схему захоплення. За результатами контент-аналізу ця проблема згадується приблизно у 8 % автобіографічних розповідей.

По-третє, підсилення нічних вахт та організація нагляду вночі. Саме у цей час доби необхідно особливо пильно спостерігати за кормою судна та простором за нею. Для цього потрібно організувати безперервне патрулювання судна із забезпеченням стійкого зв'язку з містком. До того ж, згідно з рекомендаціями військових та ІМО, найбільш небезпечні ділянки необхідно проходити вночі, коли піратська активність мінімальна (за даними звітів) [1].

Проаналізувавши свідчення моряків, що перебували у піратському полоні, можна констатувати: здебільшого на судах не вистачає членів екіпажу для несення ефективної нічної вахти, судновласники економлять на засобах зв'язку, необхідних для організації патрулювання на судні. Цей аспект безпеки судна згадали 10 % моряків.

По-четверте, задраювання люків і ходів сполучення. Люки, двері до приміщень повинні бути закритими, але з урахуванням ситуації, коли аварійний вихід може знадобитися самому екіпажу для виходу до укриття або у випадку пожежі, аварії та ін. Тобто всі запобіжні заходи не повинні шкодити безпеці судноплавства. Каюти екіпажу та ілюмінатори мають бути постійно закритими. Також важливим є блокування проходів до житлових приміщень [7].

За свідченнями членів екіпажів, які були у полоні піратів, не завжди приміщення судна були заблоковані для доступу піратам. Високу актуальність цієї проблеми підтверджує частота згадування – 15 %. Все це здебільшого відбувалось через низький рівень підготовки членів команди з країн, що розвиваються. Тобто судновласники для економії на заробітній платні допускають до рейсів малоосвічених та слабо підготовлених моряків з Філіппін, Індії, Алжиру та інших країн. Водночас капітани багатьох суден не приділяли достатньо уваги цьому аспекту безпеки або не вимагали жорсткого виконання розглянутих заходів.

По-п'яте, стійкий зв'язок на судні. На кожному кораблі повинен підтримуватись стійкий зв'язок із суднами, що знаходяться поруч, а також із береговою владою. Радіостанція має розміщуватись поза каютою капітана та радіорубкою, оскільки саме ці об'єкти є першочерговими при нападі [2].

За інформацією, отриманою від очевидців піратських нападів, у піратів досить часто зустрічається обладнання для блокування роботи високочастотних радіостанцій, так звані "глушилки", які використовуються для того, щоб екіпаж не зміг передати сигнал про допомогу. Також моряки відзначають, що не всі члени екіпажу можуть у разі

надзвичайної ситуації сповістити про це за допомогою засобів зв'язку. Це пов'язано з невідповідною кваліфікацією плавскладу країн третього світу. Проблему зв'язку на судні підтверджує також і відносна частота згадування моряками – 10 %.

По-шосте, освітлення. Для нагляду за судном, виявлення та засліплення нападників у темний час доби на судні встановлюються прожектори, а чергові забезпечуються ліхтарями. Поряд із цим відзначається, що ліхтарі вахт пильності не повинні своєю яскравістю заважати навігаційним вогням або зливатися з ними [6].

У результаті аналізу даних, отриманих від моряків, які перебували у піратському полоні, можна констатувати, що освітлення відіграє як позитивну, так і негативну роль у справі захисту судна від піратів. Це підтверджує частота згадування (10 %). Уночі, завдяки освітленню, судно видно за багато кілометрів. Наприклад, коли біля узбережжя Нігерії у грецького судна "Персей" виникли проблеми з головним двигуном і воно стало на якірну стоянку біля порту Онне, група піратів скоїла розбійний напад, поранивши двох членів команди та викравши капітана і старшого механіка судна. Увагу привернули яскраві ліхтарі судна. Однак із міркувань безпеки зовсім вимикати світло також не можна.

По-сьоме, використання рукавів та іншого обладнання. На судні є у достатній кількості пожежні рукави, помпи, стволи тощо. Використання цих засобів може сприяти відбиттю атаки піратів. Адже штурмувати борти, з яких ллється вода значно важче. Найбільш ефективним є подавання до системи гарячої води [1; 2].

За свідченнями моряків, які були у піратському полоні, не всі судна тримають наготові ці системи. Багато екіпажів нехтують цією рекомендацією ІМО через деякі складнощі пересування на палубі та важкість процесу, втрачаючи ще одну можливість уникнути піратського полону. Багато у чому сприяє цьому позиція капітана судна: якщо він не вимагає жорсткого дотримання правил, то команда нехтує ними. Про гостроту цієї проблеми свідчить відносна частота згадування у розповідях моряків (близько 15 %).

По-восьме, обладнання безпечних приміщень. При проникненні на судно великої групи піратів виникає необхідність тимчасового укриття. Залежно від конструкції судна, планування приміщень, ходів, що блокуються, укриттям можуть слугувати блок, частина блоку будь-яких приміщень. Основні критерії – ізольованість та можливість швидкого відкриття, розміщення екіпажу, закриття, а у разі пожежі або затоплення – швидкої евакуації [7]. Таке укриття на судні зветься "цитадель". За її допомогою члени екіпажу можуть переховуватись від піратів до моменту підходу військових сил.

Моряки, які побували в полоні, вважають, що "цитадель" має свої переваги та недоліки. *По-перше*, у ній повинні встигнути сховатись усі

моряки судна, адже захоплення піратами одного з них дасть можливість шантажу, що зведе всю користь "цитаделі" нанівець. По-друге, з "цитаделі" має бути можливість здійснювати управління судном, аби пірати не змогли використати корабель у своїх цілях або пошкодити його. По-третє, якщо пірати все ж таки будуть штурмувати "цитадель", не потрібно давати їм рішучу відсіч, адже це може призвести до небажаних жертв.

У більшості випадків "цитадель" рятувала екіпаж від захоплення піратами – завдяки чітким і злагодженим діям моряків та своєчасній допомозі військових. Про необхідність мати на судні "цитадель" свідчить відносна частота згадування 10 %.

По-дев'яте, доведення до екіпажу плану забезпечення охорони судна. Екіпаж повинен бути ознайомлений із планом дій та порядком взаємодії. Попередньо з екіпажем мають бути відпрацьовані дії за сигналами тривоги [6].

Як показує досвід, саме цей аспект є найбільш важливим та ефективним при протидії піратам. Постраждали від піратського полону моряки зазначають, що саме тренування та правильне інформування команди про можливу загрозу піратських нападів, є запорукою чітких і злагоджених дій екіпажу під час захоплення судна. Відносна частота згадування цього аспекту становить 15 %.

Проаналізувавши світову практику протидії піратству, вимоги нормативно-правових документів, що регламентують організацію сучасного світового судноплавства, свідчення моряків – жертв піратського полону, можна виявити декілька загальних проблем.

Брак достовірної інформації. Найчастіше моряки не отримують оперативну інформацію щодо активності піратських угруповань у небезпечних районах, хоча міжнародні організації постійно її узагальнюють і розповсюджують. Ця інформація надходить на кожне судно, що прямує у небезпечні регіони. Однак звичайні моряки або не усвідомлюють масштаб загрози, або взагалі про неї нічого конкретного не знають.

З іншого боку, судовласники навмисно не доводять певну інформацію до членів екіпажів своїх суден. Адже вони можуть відмовитись працювати у небезпечному районі або ж вимагатимуть підвищення заробітної плати. Отже, іноді дефіцит інформації є результатом навмисних дій певних осіб. Моряки повинні самостійно цікавитися безпечністю тих чи інших рейсів та усвідомлювати ступінь ризику.

Засоби захисту. На багатьох суднах, які було захоплено у полон останніми роками, не було ані колючого дроту на бортах (що перешкоджало б підйому піратів на борт судна), ані розгорнутих пожежних рукавів, ані систем сигналізації тощо. Зі свого боку, судовласник не бажає витратити додаткові кошти на закупівлю колючого дроту, дорогих систем сигналізації та відеоспостереження. З боку моряків можна

відзначити небажання використовувати елементарні та загальнодоступні засоби оборони (брандспойти, бочки та ін.), що спричинено здебільшого неусвідомленням реальної загрози, слабким знанням заходів протидії піратам та їхньої ефективності, а також низьким рівнем дисципліни на судні.

Сумісність екіпажів. На міжнародних рейсах здебільшого працюють екіпажі, сформовані з представників декількох національностей (іноді до семи та більше). Отже, гостро стоїть питання ефективної взаємодії членів екіпажу, що мають досить суттєві культурні, етнічні, ментальні та релігійні відмінності. Нерідко на цьому ґрунті виникають конфлікти та суперечки.

Якщо ж взяти до уваги свідчення моряків, що були у полоні піратів, то можна додати, що навіть відношення піратів до представників різних національностей неоднакове. До своїх найближчих "сусідів" пірати ставляться більш лояльно та, навіть, більш людяно, ніж до представників країн СНД та Європи. На жаль, іноді окремі члени екіпажу навіть допомагають піратам у їх злочинних намірах. Здебільшого комплектування плавскладу нижньої ланки відбувається за принципом мінімальної заробітної плати. Тому представники розвинених країн світу сюди майже не потрапляють.

Низький рівень професійної підготовки та відсутність практичних навичок. Недостатність професійної підготовки плавскладу пов'язана з низьким рівнем освіти у деяких країнах і відсутністю належного контролю знань. Представники окремих країн майже зовсім не володіють морською справою, але якимось чином потрапляють до екіпажу суден, що здійснюють міжнародні рейси. Через це у капітана виникають труднощі щодо організації роботи на судні та виконання такими членами екіпажу своїх професійних обов'язків. Тому при проведенні тренувань щодо відбиття піратської атаки чи відпрацюванні відходу всіх членів екіпажу до "цитаделі" виникають іноді дуже серйозні проблеми, пов'язані зі взаємодією або виконанням малоосвіченими моряками завдань капітана.

До того ж відповідні тренування та роз'яснювальні заняття, відпрацювання дій екіпажу при нападі піратів на судно проводяться не завжди. Це може бути пов'язано як із небажанням самого капітана займатись цим, так із низьким рівнем дисципліни та організації роботи на судні. Психологічна ж підготовка у складі професійної підготовки майже відсутня. І це не зважаючи на неабиякий стресогенний вплив ситуації піратського полону чи атаки піратів на психологічний стан моряків.

Діяльність капітана щодо попередження захоплення судна у піратський полон. Капітан на судні контролює майже всі аспекти діяльності та відповідає за їх результат. Саме від нього у більшості випадків залежить доля судна та безпека екіпажу. До капітана щоденно надходять відомості про ситуацію в регіоні, де здійснюється рейс, саме він приймає рішення про зміну курсу, подачу сигналу про допомогу тощо.

Капітан відповідає за проведення навчань з протидії можливому нападу піратів, за доведення інформації щодо активності піратів у регіоні тощо. Саме від його умілих і своєчасних дій здебільшого залежить чи потрапить у полон судно та його команда, чи ні. Якщо капітан не підтримує дисципліну на кораблі на належному рівні, то майже неможливо ефективно організувати всю команду для протидії піратам. При цьому навіть найкращому капітану важко керувати багатонаціональним екіпажем.

Були випадки, коли капітани задля економії пального не дотримувались так званої "зони безпеки" та прокладали курс через зону високої піратської активності, тим самим наражаючи на ризик екіпаж та корабель.

Отже, від зважених дій капітана залежить рівень загальної підготовки команди, готовність її до відбиття піратського нападу, курс корабля у межах "безпечної зони" та багато інших дуже важливих аспектів.

Засоби зв'язку та уміння їх вдало використовувати. Однією з проблем є те, що частина судновласників не бажають витратити кошти на оснащення судна додатковими сучасними засобами зв'язку, системами GPS та Інтер нетом, що ізолює моряків від необхідної оперативної інформації. Також досить гостро стоїть проблема відсутності навичок використання засобів і систем зв'язку екіпажем. Адже не завжди у капітана або його помічників є можливість повідомити світ про надзвичайну ситуацію. У результаті відомості про напад на корабель іноді надходять вже після захоплення судна піратами.

Таким чином, зрозуміло, що для успішного протистояння піратській загрозі на сучасному етапі необхідно вирішити низку важливих завдань. Насамперед для зменшення кількості помилкових дій членів екіпажу, які можуть призвести до захоплення у піратський полон необхідно:

по-перше, поліпшити систему морської освіти та узгодити її з єдиними світовими стандартами якості для забезпечення успішної взаємодії моряків різних країн;

по-друге, запровадити систему якісної професійної та психологічної підготовки моряків до дій у надзвичайних ситуаціях; розробити відповідні програми, що допомогли б морякам зберегти своє психологічне здоров'я в ситуації піратського полону;

по-третє, забезпечити судна необхідним устаткуванням для надійного оперативного зв'язку, обміну інформацією; обладнати сучасними системами відеоспостереження, сигналізації та захисту;

по-четверте, провадити регулярні тренінги з екіпажем для відпрацювання дій під час піратської атаки; заняття з роз'яснення необхідних заходів безпеки на судні для зменшення загрози захоплення у піратський полон;

по-п'яте, контролювати місцезнаходження судна у рейсі та відповідність обраного капітаном курсу необхідним міркуванням безпеки;
по-шосте, налагодити ефективну взаємодію між судами, що рухаються у небезпечному районі, та військовими кораблями;
по-сьоме, організувати якісний професійний відбір екіпажу з урахуванням сумісності його членів, а також культурних, етнічних і релігійних особливостей представників тих чи інших національностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Басанец Н. Г.* Руководство для офицера по охране судна (Ship Security officer – SSO) : учеб. пособие / Н. Г. Басанец, С. А. Марков. — Одесса : Фенікс, 2010. — 256 с.
2. *Рекомендуемая практика по защите от пиратов судов и судовладельцев* // Морской информационный бюллетень. — 2009. — № 1. — С. 18–21.
3. *Відношення до життя та емоції в умовах надзвичайної ситуації: ціннісно-смысловий аспект* : монографія / Д. В. Лебедев, С. Ю. Лебедева, О. О. Назаров, Н. В. Оніщенко та ін. — Х. : УЦЗУ, 2009. — 128 с.
4. *Трошин В. Д.* Терроризм и нервно-психические расстройства: диагностика, лечение и профилактика : монография / В. Д. Трошин, Т. Г. Погодина. — Н. Новгород, 2007. — 316 с.
5. *Психология состояний* : хрестоматия / под ред. А. О. Прохорова. — М. : ПЕРСЭ ; СПб. : Речь, 2004. — 608 с.
6. *Сафин И. В.* Современные превентивные методы по защите морских судов от нападения и захвата пиратами / И. В. Сафин // ОНМА Судовождение. — 2009. — Вып. 17. — С. 164–173.
7. *Терновский В.Б.* Из опыта подготовки моряков по вопросам противодействия вооруженным нападениям на суда и предотвращение пиратских нападений / В. Б. Терновский // Морська освіта. — 2011. — № 1–2. — С. 24–27.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2012.

***Побидаш А.* Ошибочные действия экипажа судна при захвате пиратами.**
Приведены ошибочные действия членов экипажа морского судна, вызывающие захват в пиратский плен. Проанализированы меры безопасности на судне, в частности техническая и психологическая подготовка экипажа, что позволяет повысить безопасность судна.

Ключевые слова: пиратский плен, меры безопасности на судне, психологическая подготовка.

***Pobidash A.* Erroneous actions of the crew of the ship by capturing by pirates.**
The article presents information on the erroneous actions of members of the crew, leading to the capture in pirates captivity. It also analyzes the main security measures on the ship, technical and psychological preparation of the crew to enhance the safety of the ship.

Key words: pirate captivity, security measures on the ship, psychological preparation.

УДК 37.091.212

МОСТОВА Ірина, зав. кабінету практичної та експериментальної психології, здобувач кафедри психології КНТЕУ

АДАПТАЦІЙНЕ ВХОДЖЕННЯ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Наведено результати порівняльного аналізу інтегральних оцінок особистісного адаптаційного потенціалу, вольової саморегуляції, мотиваційної сфери, які розцінюються як критерії адаптивного входження студентів-економістів контрольної та фонові груп у навчальну діяльність упродовж чотирьох років навчання.

Ключові слова: аналіз, інтегральна оцінка, адаптаційний потенціал, воля, мотивація, адаптаційне входження, студенти-економісти.

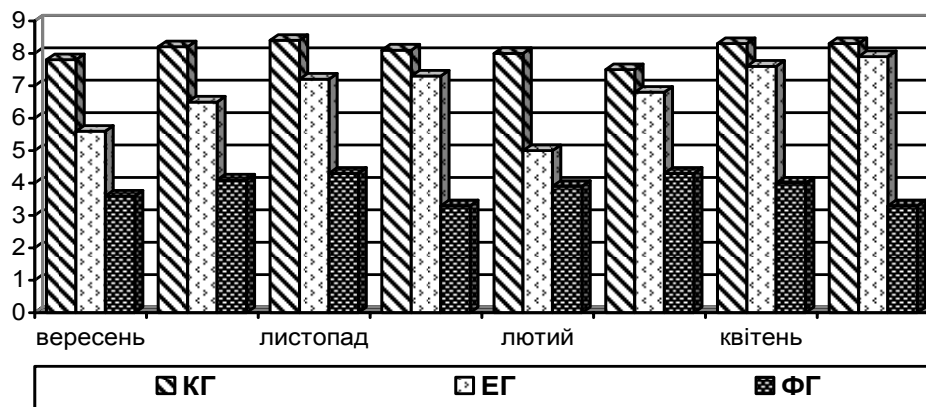
Адаптаційне входження студентів у процес навчання у вищому навчальному закладі – це складний, динамічний процес, який визначається зовнішніми і внутрішніми умовами. З урахуванням особливостей соціально-економічного розвитку, системи освіти цей процес вимагає відповідних змін у суспільстві щодо входження до світового освітнього простору. Він також пов'язаний із внутрішнім світом особистості, що зумовлює швидкість і адекватність адаптаційного входження студентів у систему навчального процесу у ВНЗ, а також із суттєвою трансформацією оточуючого соціального середовища.

Цю проблематику вивчали такі науковці, як О. Александровський, О. Лобастов, Л. Співак, Г. Балл, В. Бодров, О. Кокун, М. Корольчук, В. Крайнюк, С. Максименко, Г. Нікіфоров, М. Макаренко, О. Малхазов [1–10] та ін.

Метою статті є порівняльний аналіз показників адаптаційного входження студентів-економістів у навчальну діяльність упродовж чотирьох років навчання. У контексті цієї мети необхідно виконати такі завдання: визначити прояви особистісного адаптаційного потенціалу, вольової саморегуляції, мотиваційної сфери як критеріїв адаптаційного входження студентів-економістів у навчальну діяльність.

За методикою А. Маклакова «Багаторівневий особистісний описувальник "Адаптивність"» із визначенням інтегральної оцінки особистісного потенціалу соціально-психологічної адаптації (інтегральна оцінка соціально-психологічної адаптації – ІОСПА) [1; 3; 4; 6; 7] студентів, що взяли участь у дослідженні, було розподілено таким чином: контрольна група (КГ – 60 осіб, які мали високі показники), фонові група

(ФГ – 30 осіб, які мали низькі показники) і експериментальна група (ЕГ – 30 осіб із середніми показниками). У кожному з восьми семестрів обстеження проводили по п'ять разів: перше – на початку навчання (вересень, лютий), друге – наприкінці зазначених місяців, третє – наприкінці жовтня та березня; четверте – наприкінці листопада і квітня, і п'яте – наприкінці грудня і травня (рисунок).



Інтегральний показник адаптації студентів ФГ, КГ, ЕГ
упродовж чотирьох років навчання

При першому обстеженні контрольної групи студентів першого курсу інтегральний показник ІОСПА визначено на рівні 6.5 балів, він упродовж місяця підвищився до 7.8 балів (при $p < 0.05$), і далі до 8.0–8.4 балів. У другому семестрі виявилася певна особливість динаміки інтегрального показника ІОСПА: вже з першого обстеження у контрольній групі студентів спостерігався високий рівень особистісного потенціалу адаптації (8 балів), який зберігся впродовж усього періоду навчання у другому семестрі (8.2–8.3 бали). За результатами аналізу змін показника інтегральної оцінки особистісного потенціалу адаптації з'ясовано, що перший місяць перебування студентів контрольної групи у ВНЗ відповідає періоду преадаптації, а високі показники у подальших обстеженнях свідчать про адекватний рівень адаптаційного входження, який у студентів контрольної групи настає у перший місяць навчання і зберігається протягом першого і другого семестрів.

Перше обстеження фонові групи студентів першого курсу виявило інтегральний показник ІОСПА 3.1 бали, упродовж двох місяців він досяг рівня 3.6 і 4.1 (при $p < 0.05$), у четвертому обстеженні – 4.3 і далі знизився до 3.3 балів (при $p < 0.05$). Аналогічна динаміка інтегральної оцінки показника ІОСПА спостерігалася і в другому семестрі.

Отже, поступове підвищення показника ІОСПА до істотних відмінностей у першому і другому обстеженнях, у порівнянні з наступ-

ним, свідчить про період преадаптації. У третьому, четвертому та шостому обстеженнях цей показник стабільно нижче середнього рівня, а в п'ятому знижується до рівня низького, що дає право говорити про період неадекватної адаптації студентів фонові групи і свідчить про неадекватний рівень адаптаційного входження представників фонові групи у навчальну діяльність.

Таким чином, порівняльний аналіз показників особистісного потенціалу соціально-психологічної адаптації (СПА) контрольної та фонові груп студентів першого курсу свідчить, що рівень адаптаційного входження у представників контрольної групи в 1.7–1.8 рази вищий, ніж у фонові групі студентів.

У контрольній групі студентів виокремлено два періоди адаптаційного входження – період преадаптації (перший місяць навчання) та адекватний період стійкої адаптації, який відзначається впродовж подальших обстежень у першому і другому семестрах.

Водночас у фонові групі студентів адаптаційне входження має свої особливості: період преадаптації відбувається протягом перших двох місяців навчання, а нижче середнього рівня результати ІЮСПА у наступних двох обстеженнях і падіння рівня до низького в останньому обстеженні свідчать про неадекватний період адаптації у фонові групі студентів і про необхідність використання корекційної програми оптимізації можливостей адаптаційного входження студентів цієї категорії.

Аналіз показників ІЮСПА у студентів другого курсу дозволив виявити певні особливості їхнього адаптаційного входження, хоча в основному динаміка показників аналогічна тій, яка спостерігається на першому курсі. Результати ІЮСПА в контрольній групі студентів на другому курсі фактично не відрізняються від попередніх. В обох семестрах адаптаційне входження студентів характеризується наявністю періоду преадаптації (у перший місяць навчання), і надалі показник ІЮСПА з вище середнього досягає високого рівня, що можна розцінити як період преадаптації. До кінця обстеження в обох семестрах показники ІЮСПА зафіксовано на високому рівні, що свідчить про період відносно стійкої адекватної адаптації і адекватне адаптаційне входження в навчальну діяльність студентів контрольної групи другого курсу.

У представників фонові групи студентів інтегральний показник СПА у процесі навчання на другому курсі істотно змінюється: з 3.6–3.8 при першому обстеженні до 4.4–4.3 балів при третьому обстеженні в обох семестрах (при $p < 0.05$), що свідчить про період преадаптації, а нижче середнього рівня інтегральний показник СПА у третьому, четвертому і п'ятому обстеженнях говорить про неадекватний рівень адаптаційного входження студентів фонові групи у третьому і четвертому семестрах, а також про необхідність надання психологічної допомоги студентам фонові групи [2; 5; 8; 9].

На третьому курсі у студентів (у п'ятому і шостому семестрах) в обох групах відмічаються суттєві особливості ІОСПА, студенти обох груп потребують цілеспрямованої психологічної допомоги.

Проаналізувавши отримані результати, можна констатувати, що у контрольній групі студентів у п'ятому семестрі спостерігається істотне зниження інтегрального показника СПА на 1–1.2 бали, (з 8.1–8.4 до 7.2–7.4 балів), хоча, у цілому динаміка спостерігається в межах попередніх обстежень на першому і другому курсах. У процесі адаптаційного входження у студентів третього курсу контрольної групи визначено такі особливості: період впрацювання за інтегральним показником СПА у контрольній групі студентів спостерігається на першому місяці навчання; період оптимальної працездатності у третьому, четвертому і п'ятому обстеженнях, але рівень СПА у цілому знизився з високого до вище середнього. Після початкового обстеження, зважаючи на зниження показника СПА, з обома групами студентів проведено модифікований дебрифінг [3; 5; 6; 10].

У контрольній групі студентів після дебрифінгу в шостому семестрі інтегральний показник СПА збільшився з 6.8 до 7.9 балів, що можна розцінити як період преадаптації, в подальшому цей показник зафіксовано на рівні попередніх обстежень на першому і другому курсах, тобто на високому рівні (8.1–8.3 бали), що свідчить про зростання адаптивних можливостей студентів контрольної групи після проведення дебрифінгу та про досягнення адекватного рівня адаптаційного входження. У фоновій групі студентів теж відбулися позитивні зміни. До проведення дебрифінгу показник ІОСПА становив 3.6, а у другому обстеженні 4.6 бали (при $p < 0.05$) і надалі він спостерігався у межах середнього рівня (4.9–5.1), що свідчить про адекватний рівень адаптації студентів фоновій групі після дебрифінгу та їх адаптаційне входження у навчальну діяльність другого семестру 3 курсу.

Таким чином, на третьому курсі відмічено, що у студентів контрольної групи у п'ятому семестрі відбувся суттєвий спад інтегрального показника СПА із високого рівня, до вище середнього, а у фоновій групі у цьому ж семестрі спостерігався такий же низький показник ІОСПА, як і в попередніх дослідженнях на першому і другому курсах, що можна розцінювати як тривалий період преадаптації та показники нижче середніх. Це свідчить про неадекватний рівень адаптації та необхідність психокорекційних заходів спрямованих на поліпшення процесу адаптаційного входження. У цілому особливості адаптації на третьому курсі спостерігались до проведення модифікованого дебрифінгу, який було спрямовано на підвищення адаптивних можливостей обстежуваних студентів і оптимізацію їхнього адаптаційного входження в навчальний процес.

У шостому семестрі, після проведеного модифікованого дебрифінгу, в обох групах відбулися позитивні зміни. У контрольній групі

студентів із другого обстеження і до завершення навчання на третьому курсі інтегральний показник СПА зафіксовано на високому рівні 7.9–8.3 бали. Водночас у фоновій груп студентів спостерігається скорочення періоду преадаптації і зафіксовано її адекватний період, адже показники ІЮСПА підвищились до середнього рівня (4.9–5.1 бали при $p < 0.05$), що вказує на адекватне адаптаційне входження і позитивний вплив дебрифінгу на процес адаптаційного входження.

Аналіз інтегральних показників контрольної групи студентів СПА на четвертому курсі навчання (у сьомому і восьмому семестрах) свідчить, що вони виявились за абсолютними значеннями найвищими (8.3–8.6 балів) у порівнянні з даними першого, другого і третього курсів у шостому семестрі. При цьому в динаміці відмічено періоди преадаптації (друге обстеження) і період стійкої адекватної адаптації (третє, четверте і п'яте обстеження), що підтверджує адекватне адаптаційне входження студентів контрольної групи у навчальний процес.

У фоновій групі студентів на четвертому курсі навчання інтегральний показник СПА підвищився до середнього рівня і зберігався на рівні 5.2–5.6 балів, тобто, у четвертому, п'ятому обстеженнях досяг рівня вище середнього.

Таким чином, підводячи підсумки порівняльного аналізу інтегральних показників СПА, як критеріїв рівня адаптаційного входження у навчальну діяльність студентів обох груп упродовж чотирьох років навчання, потрібно відзначити такі особливості:

- у контрольній групі студентів упродовж усього періоду спостереження відмічався високий рівень інтегральних показників ІЮСПА з чіткими виокремленнями періоду преадаптації (перші місяці навчання в кожному семестрі) і періоду відносно стійкої адекватної адаптації (другий, третій і четвертий місяці навчання у кожному семестрі), що свідчить про адекватний рівень адаптаційного входження студентів контрольної групи у навчальну діяльність;

- у студентів фонові групи зафіксовано нижче середнього рівень інтегрального показника СПА на першому, другому і третьому курсах (у п'ятому семестрі) із нетривалим періодом преадаптації до другого обстеження та періодом неадекватної адаптації у третьому, четвертому і п'ятому обстеженнях, що свідчить про неадекватний рівень адаптаційного входження студентів цієї групи у навчальну діяльність;

- на третьому курсі в обох групах студентів відмічено особливості: істотне зниження інтегрального показника СПА у контрольній групі студентів на 1–1.2 бали (у порівнянні з попереднім обстеженням) та збереження нижче середнього рівня у фоновій групі студентів, а також його неадекватний рівень адаптації, що змусило застосувати

модифікований дебрифінг в обох групах студентів із метою оптимізації їх адаптаційного входження;

- у шостому семестрі після дебрифінгу в обох групах студентів відбулись позитивні зміни: у контрольній групі студентів інтегральні показники СПА знову досягли високого рівня, а у фоновій групі студентів інтегральний показник СПА спостерігався на середньому рівні з коротким періодом преадаптації (один місяць) і її адекватним рівнем у третьому, четвертому і п'ятому обстеженнях, що свідчить про ефективність дебрифінгу й адекватний рівень адаптаційного входження;

- особливості динаміки інтегрального показника СПА у контрольній групі студентів на четвертому курсі навчання у тому, що вони виявились найвищими порівняно з попередніми, хоча і не досягли істотних відмінностей.

У фоновій групі студентів після проведеного дебрифінгу на третьому курсі відбулося суттєве поліпшення інтегрального показника СПА до середнього рівня, що позначилось на динаміці періодів адаптації, які на четвертому курсі у фоновій групі студентів відзначено як період преадаптації у перші місяці навчання у кожному семестрі та період адекватної адаптації в третьому, четвертому і п'ятому обстеженнях кожного семестру, що свідчить про адекватне адаптаційне входження студентів четвертого курсу.

Із метою визначення проявів вольової саморегуляції (ВСР) і мотиваційної сфери упродовж чотирьох років досліджено їх рівні та наведено інтегральні оцінки за дев'ятибальною шкалою.

У контрольній групі студентів рівень вольової саморегуляції в обох семестрах на першому, другому і четвертому курсах коливався в межах 8–8.4 бали, тобто, перебував на високому рівні. Динаміка зміни показників у цілому відповідає періодам преадаптації та адаптації і вказує на адекватний рівень адаптаційного входження студентів контрольної групи у навчальну діяльність.

Рівень інтегральної оцінки мотиваційної сфери контрольної групи студентів на першому, другому і четвертому курсах зростає з першого обстеження (7–7.6 балів) до другого (8–8.5 балів) і далі утримується на високому рівні, що теж відповідає виокремленим періодам адаптації та працездатності. Отже, в контрольній групі студентів спостерігається достатньо високий рівень ВСР і мотиваційної сфери на першому, другому, третьому і четвертому курсах, що забезпечує адекватний рівень процесу адаптаційного входження студентів до навчальної діяльності та оптимальний рівень працездатності, що підтверджується як окремими, так і їх інтегральними показниками за методиками "Адаптивність" А. Маклакова, "Кількісні та якісні показники працездатності" В. Сисоєва.

Особливістю навчання на третьому курсі виявилось те, що рівень ВСР знизився у п'ятому семестрі на 0.9–1.3 бали (до 7–7.4 балів) порівняно з аналогічними показниками в контрольній групі на першому, другому і четвертому курсах, що свідчить про необхідність оптимізації рівня адаптаційного входження у представників цієї групи.

Показники мотиваційної сфери протягом п'ятого семестру в порівнянні з попередніми даними теж виявились на 0.8–1.2 бали нижчими, ніж відповідні показники на першому, другому і четвертому курсах. Зниження рівня вольової саморегуляції та мотиваційного компоненту навчальної діяльності позначилося адекватним зниженням рівня адаптаційного входження у п'ятому семестрі у контрольній групі студентів.

У фоновій групі студентів показники ВСР і мотиваційної сфери мають свої особливості. Рівень ВСР на першому курсі першого семестру збільшився із 3.4 у першому обстеженні до 4.4 балів у третьому (при $p < 0.05$) і далі спостерігався на рівні нижче середнього (3.5–4.2). Порівняльний аналіз інтегрального показника ВСР свідчить, що рівень саморегуляції у фоновій групі студентів на першому, другому і третьому курсах п'ятого семестру відмічався як нижче середнього і потребував відповідної психологічної корекції з метою оптимізації адаптаційного входження студентів у навчальну діяльність.

Мотиваційний компонент навчальної діяльності у фоновій групі студентів упродовж першого, другого і третього курсів п'ятого семестру зафіксовано на рівні нижче середнього (3.4–4.4 бали), що у сукупності з таким же рівнем ВСР зумовило низький рівень адаптаційного входження, який проявився у тривалих періодах преадаптації та працездатності. У подальшому неадекватний рівень адаптації зумовлював короткий період оптимальної працездатності та нестійкої працездатності, що можна розцінювати як кризу третього року навчання у ВНЗ, це свідчить про необхідність психологічної допомоги в експериментальній групі, а в контрольній і фоновій – про доцільність проведення на початку шостого семестру дебрифінгу з метою оптимізації адаптаційного входження студентів у навчальну діяльність.

Після проведеного дебрифінгу на початку шостого семестру, на третьому курсі у студентів обох груп виявилось поліпшення показників ВСР та мотиваційної сфери, які в контрольній групі досягли високого рівня, а у фоновій – середнього.

Рівень ВСР у шостому семестрі в контрольній групі студентів підвищився з 6.5 до 7.7 і далі до 8–8.2 балів, а інтегральний показник мотиваційної сфери з 4.4 до 5.5 і надалі зберігся на рівні 5–5.6 балів, що свідчить про ефективність дебрифінгу. Позитивний вплив дебрифінгу позначився на рівні працездатності й адаптації в обох групах, що зумовило адекватне адаптаційне входження студентів у навчальний процес.

На четвертому курсі навчання інтегральний показник ВСП в обох семестрах у контрольній групі студентів зберігався на високому рівні (8–8.4 бали). Аналогічно високі показники у цей період і за інтегральною оцінкою мотиваційної сфери (у контрольній групі студентів 7.9–8.4 бали), що зумовило високий рівень особистісного потенціалу соціально-психологічної адаптації, короткий період впрацювання і тривалий період оптимального періоду працездатності в обох семестрах четвертого курсу у представників контрольної групи студентів, це вказує на адекватний рівень адаптаційного входження.

У фоновій групі студентів сьомого і восьмого семестру (четвертий курс) виявлено свої особливості: інтегральний рівень ВСП досяг середніх величин, а мотиваційна сфера у третьому і шостому семестрах у деяких обстеженнях наблизились навіть до рівня високих показників середніх величин. Такі позитивні зміни після проведеного дебрифінгу зумовили, у свою чергу, іншу динаміку: рівень адаптаційних можливостей, працездатності, а також рівень адаптаційного входження у фоновій групі студентів. У студентів фонові групи на четвертому курсі (після дебрифінгу) завдяки високому рівню ВСП і мотиваційної сфери спостерігаються короткі періоди преадаптації та впрацювання і в подальшому зберігається адекватний рівень адаптації та оптимальний рівень працездатності, що зумовило адекватний рівень адаптаційного входження у цій групі студентів четвертого курсу.

Таким чином, підводячи підсумки дослідження за результатами порівняльного аналізу інтегральних показників працездатності, адаптації, вольової саморегуляції та мотиваційної сфери, як критеріїв адаптаційного входження в навчальну діяльність протягом чотирьох років навчання, можна зробити певні висновки.

По-перше, у контрольній групі студентів упродовж усього періоду спостереження відмічався високий рівень як окремих, так і інтегральних показників вольової саморегуляції, мотиваційної сфери, що зумовило короткі періоди преадаптації та впрацювання, і в подальшому обстеженні адекватний рівень відносно стійкої адаптації та оптимальний рівень працездатності, що свідчить про адекватний рівень адаптаційного входження у представників цієї групи.

По-друге, істотно нижчі показники мотиваційної сфери та вольової саморегуляції у фоновій групі студентів зумовили значно нижчий рівень адаптаційного потенціалу особистості та більш низький рівень працездатності, що виявилось у тривалих періодах преадаптації та впрацювання (до двох місяців). Далі відмічено короткий період оптимальної працездатності, а наявність неадекватного періоду адаптації та періоду нестійкої працездатності свідчить про неадекватний рівень адаптаційного входження студентів фонові групи у навчальну діяльність.

По-третьє, на третьому курсі навчання в обох групах виявлено ознаки психологічної кризи студентів третього курсу ВНЗ, яка полягає у зниженні рівня адаптації і працездатності студентів контрольної групи, що зумовило зниження рівня адаптаційного входження за рахунок зниження мотиваційної сфери, вольової саморегуляції, проявів завищеної самооцінки і демонстраційної поведінки. У студентів переважає глорична спрямованість, потреба у самовираженні, у славі, у коханні, підвищена акизитивна спрямованість – прагнення до матеріального благополуччя, до грошей; істотно знизилась у цей період практична спрямованість (це проявлялося незначною радістю від діяльності, роботи).

По-четверте, проведений модифікований дебрифінг поліпшив показники вольової саморегуляції та мотиваційної сфери, що зумовило підвищення індивідуальної оцінки соціально-психологічної адаптації, відносно стійкий адекватний рівень адаптації і працездатності у контрольній групі студентів і позитивно вплинуло на динаміку всіх показників у шостому семестрі (третьій і четвертий курси) у фоновій групі студентів. Це зумовило короткий період преадаптації та впрацювання з середньо вираженим оптимальним рівнем працездатності, що підтверджує ефективність превентивного дебрифінгу у студентів обох груп на третьому курсі навчання (у п'ятому семестрі) та визначає рівень адаптаційного входження, як адекватний.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александровский Ю. А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский, О. С. Лобастов, Л. И. Спивак и др. — М. : Наука, 1976. — 272 с.
2. Балл Г. А. Понятие адаптации и ее значение для психологи личности // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 15–25.
3. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. — К. : Бюл. ВАК України, 2000. — 303 с.
4. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія / О. М. Кокун. — К. : Міленіум, 2004. — 265 с.
5. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. — К. : Ніка-Центр, 2009. — 580 с.
6. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості / В. М. Крайнюк. — К. : Ельга : Ніка-Центр, 2007. — 400 с.
7. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. — К. : НДШ, 1990. — 239 с.

8. Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности. — СПб. : СПб. ун-т, 1996. — 316 с.
9. Макаренко Н. В. Психофизиологические функции человека и операторский труд. — К. : Наук. думка, 1991. — 216 с.
10. Малхазов О. Р. Психологія праці : навч. посіб. — К. : Центр учбової літератури, 2010. — 208 с.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2012.

Мостовая И. *Адаптационное вхождение студентов в учебную деятельность.* Представлены результаты сравнительного анализа интегральных оценок личностного адаптационного потенциала, волевой саморегуляции, мотивационной сферы, которые расцениваются как критерии адаптивного вхождения студентов-экономистов контрольной и фоновой групп в учебную деятельность за четыре года обучения.

Ключевые слова: анализ, интегральная оценка, адаптационный потенциал, воля, мотивация, адаптационное вхождение, студенты-экономисты.

Mostova I. *Adaptation entry of students in training activities.* The paper presents results of a comparative analysis of integrated assessments of personal adaptive capacity, self-motivation, motivational areas that are regarded as criteria for adaptive entry of students and economists in academic activities and background of the control group for four years.

Key words: analysis, integrated assessment, adaptive capacity, will, motivation, adaptationentry, students, economists