

Міністерство освіти і науки України
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка



**СИНЕРГЕТИЧНИЙ
ПІДХІД ДО
ПСИХОЛОГІЧНИХ
ПРОЦЕСІВ
У СИСТЕМАХ РІЗНОГО
РІВНЯ ОРГАНІЗАЦІЇ**

Монографія

**Полтава
2020**

УДК 159.923.2
С38

Рецензенти:

Кряж І. В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Хомуленко Т.Б. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

*Рекомендовано до друку Вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
(протокол № 7 від 30.01.2020 р.)*

Синергетичний підхід до психологічних процесів у системах різного рівня організації : монографія / авт. кол.: Н. О. Гончарова, Ю. І. Калюжна, Ю. О. Клименко, В.А. Лаврінченко [та ін.] ; за ред.: К. В. Седих, І. Г. Тітова, Полтава : Астроя, 2020, 223 с.

ISBN 978-617-7669-61-5

У колективній монографії, підготовленій викладачами кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, досліджено синергетичні процеси у системах різного рівня організації. На основі емпіричних досліджень проаналізовано особливості та актуальні проблеми синергетичних процесів на особистісному, міжособистісному та соціокультурному рівнях.

Монографія адресована психологам-науковцям та практичним психологам, викладачам, педагогам, аспірантам, студентам ЗВО.

УДК 159.923.2

ISBN 978-617-7669-61-5

© Колектив авторів, 2020
© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020

ЗМІСТ

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ПЕРЕДМОВА | 5 |
| Розділ 1. Розділ 1. Синергетичні процеси на особистісному рівні | 7 |
| 1.1. Роль рефлексивності вчителя у становленні його професійної ідентичності (<i>Мирошник О.Г.</i>)..... | 7 |
| 1.2. Особистісний потенціал «Я»-концепції старшокласників (<i>Чайкіна Н. О.</i>)..... | 28 |
| 1.3. Особливості самооцінки старшокласників із різним статусом в учнівському колективі (<i>Яновська Т.А.</i>)..... | 42 |
| 1.4. Смыслова будова світогляду особистості (<i>Тітов І.Г.</i>)..... | 57 |
| 1.5. Мотиваційний аспект професійної підготовки майбутніх психологів (<i>Калюжна Ю.І.</i>)..... | 79 |
| 1.6. Порівняльне дослідження мотивації студентів навчальних закладів різного рівня освіти (<i>Перетяцько Л.Г., Юдіна Н.О.</i>)..... | 90 |
| 1.7. Психологічні особливості саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів (<i>Тесленко М.М., Юдіна Н.О.</i>)..... | 107 |
| 1.8. Особливості часової перспективи та саморегуляції студентів (<i>Клименко Ю.О.</i>)..... | 117 |
| Розділ 2. Синергетичні процеси на міжособистісному рівні | 130 |
| 2.1. Ставлення до міжнародної академічної мобільності студентів із різною соціокультурною адаптацією (<i>Харченко А.С.</i>)..... | 130 |
| 2.2. Ефективна взаємодія як засіб формування професійної готовності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту (<i>Седих К.В., Мишко Н.М., Єріна В.В.</i>)..... | 143 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.3. Особливості самооцінки та міжособистісних відносин у підлітків із затримкою психічного розвитку (<i>Шевчук В.В.</i>)..... | 158 |
| Розділ 3. Синергетичні процеси на соціокультурному рівні..... | 162 |
| 3.1. Гендерні особливості феномену толерантності як багаторівневої характеристики особистості (<i>Мельничук М. М.</i>)..... | 169 |
| 3.2. Простір субкультури як чинник становлення смислової сфери підлітків (<i>Лавріненко В.А., Кравченко О. Д.</i>)..... | 180 |
| 3.3. Специфіка проектування професійної кар'єри студентами-психологами (<i>Гончарова Н. О.</i>).... | 196 |

П Е Р Е Д М О В А

Перехід сучасної психологічної науки на постнекласичний етап розвитку зумовлює трансформацію її методологічних засад та оформлення нових парадигмальних підходів, в основі яких лежать синергетичні уявлення про складні динамічні процеси в системах, що самоорганізуються. Ці уявлення передбачають осмислення психіки людини та її особистості як відкритої, аутопоетичної системи, здатної до самоорганізації, самопрограмування та саморегуляції. Головна мета пропонованих наукових студій – намітити перспективи та позначити сфери застосовності вказаних синергетичних ідей в психології.

Монографія складається з трьох розділів, в яких робиться спроба висвітлити з позицій синергетичного підходу до психологічних процесів у системах різного рівня організації деякі особливості динамічної взаємодії особистості з умовами власного життя.

Перший розділ монографії «Синергетичні процеси на особистісному рівні» присвячений розгляду конкретних рефлексивних та самооцінкових, мотиваційних та саморегуляційних аспектів функціонування людини, а також тих ключових структур самосвідомості та світогляду особистості, котрі конституують вищий рівень її психологічної організації. Так, зокрема досліджено роль рефлексивності вчителя у становленні його професійної ідентичності (Мирошник О. Г.), розкрито особистісний потенціал Я-концепції старшокласників (Чайкіна Н. О.), емпірично вивчено смислову будову світогляду особистості (Тітов І. Г.), проаналізовано мотиваційну сферу студентів (Калюжна Ю. І., Перетятко Л. Г., Юдіна Н. О.), особливості їхньої саморегуляції (Тесленко М. М., Юдіна Н. О.), самооцінки (Яновська Т. А.) та часової перспективи (Клименко Ю.О.).

Другий розділ монографії «Синергетичні процеси на міжособистісному рівні» містить роботи, присвячені

психологічним закономірностям ефективної взаємодії як засобу формування професійної готовності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту (Седих К. В., Мишко Н. М.), ставленню до міжнародної академічної мобільності студентів із різною соціокультурною адаптацією (Харченко А. С.), особливостям міжособистісних відносин у підлітків із затримкою психічного розвитку (Шевчук В. В.).

У третьому розділі монографії «Синергетичні процеси на соціокультурному рівні» подано результати дослідження гендерних особливостей феномену толерантності як багаторівневої характеристики особистості (Мельничук М. М.), проаналізовано субкультуру як чинник становлення смислової сфери підлітків (Лавріненко В. А., Кравченко О. Д.), розкрито специфіку проектування професійної кар'єри студентами-психологами (Гончарова Н. О.).

Сподіваємось, що подані у монографії результати творчого наукового пошуку викладачів кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, стануть корисним орієнтиром для наукових працівників у галузі психології та педагогіки.

Авторський колектив висловлює щирі вдячність ректорату та Вченій раді Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, рецензентам за можливість виконання наукового проекту, підтримку під час підготовки та видання монографії.

Розділ 1

СИНЕРГЕТИЧНІ ПРОЦЕСИ НА ОСОБИСТІСНОМУ РІВНІ

1.1. Роль рефлексивності вчителя у становленні його професійної ідентичності

Актуальність дослідження ролі рефлексивності вчителя у формуванні його професійно-значущих властивостей особистості та структурних складових його професійної діяльності має декілька причин. До них можна віднести, зокрема, метадіяльнісну природу педагогічної взаємодії, що потребує рефлексивного управління (Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська, А.О. Реан), здатність педагога розуміти індивідуально-психологічні особливості учня (С.В. Кондратьєва, В.І. Слободчиков, Г. Цукерман) та бачити перспективу їхнього розвитку у вимірах духовної культури, зального етичного ставлення до власного життя (І.А. Зязюн, І.Д. Бех, Е.О. Помиткін). Априорною вже стала теза про те, що рефлексія є важливим інструментом становлення індивідуального стилю професійної діяльності, механізмом саморозвитку та самовдосконалення особистості вчителя (Н.В. Кузьміна, Л.М. Мігіна, А.К. Маркова), чинником набуття професійної ідентичності (О.С. Анісімов, Т.С. Березіна, В.Л. Зливков, Н. Жігінас, А.М. Лукіянчук, М.М. Павлюк). Водночас, недостатньо визначеними є питання щодо онтологічного модусу самої рефлексії, вивченні природи зв'язків між її структурними складовими та компонентами діяльності, самосвідомості та спілкуванні у професіогенезі педагога, становленні його професійної ідентичності.

Вивчення ідентичності в психологічній науці пов'язане з розвитком ідей представників Его психології. Ерік Еріксон створив концепцію про ідентичність як динамічну конфігурацію

тотожності людини самій собі, власному уявленню про себе і здатності до повноцінного розв'язання особистісних завдань. З його погляду, основною функцією ідентичності є збереження цілісності та індивідуальності досвіду людини. Ідентичність, як динамічний протягом всього життя процес організації життєвого досвіду в індивідуальному «Я», використовується Еріксоном у якості центрального поняття при розгляді стадій психосоціального розвитку особистості [23]. Дж. Марсія визначив ідентичність як Его-внутрішню структуру, що самостворюється та проявляється у динамічній організації потреб, здібностей, переконань й індивідуальної історії. На думку науковця ідентичність розвивається протягом життя через вирішення людиною життєвих проблем. Дослідник розрізняє два способи її досягнення: перший полягає у поступовому усвідомленні деяких даних про себе, що веде до формуванню привласненої або передчасної ідентичності; другий передбачає самостійне прийняття людиною рішень щодо того, якої їй бути, що забезпечує формування досягнутою ідентичності [27]. Дж. Марсія виділив чотири етапи, або статуси у формуванні ідентичності, що вимірюються мірою професійного, релігійного чи політичного самоозначення молодої людини: дифузна, мораторій, позитивної ідентичності та псевдоідентичності.

У роботах американського психолога А. Ватермана ідентичність більшою мірою пов'язана з наявністю в людини чіткого самовизначення, що включає вибір цілей, цінностей і переконань, яких людина потребує в житті. Цілі, цінності й переконання він називає елементами ідентичності. Вони формуються в результаті вибору серед різних альтернативних варіантів у період кризи ідентичності і є підставою для визначення життєвого напрямку, сенсу життя. А. Ватерман запропонував розглядати ідентичність із процесуальної та змістовної сторін. Процесуальний аспект ідентичності визначається засобами, які використовує людина для самоідентифікації, відбору цінностей та цілей. Змістова характеризує які саме цінності стануть елементами її ідентичності. Науковець указує чотири основні сфери життя, які

є найбільш значимими для формування ідентичності: вибір професії; прийняття і переоцінка моральних цінностей, релігійних переконань; формування політичних поглядів; прийняття соціальних ролей. З погляду А. Ватермана, формування ідентичності – це не поодинокий акт, а серія взаємопов'язаних виборів, через які людина приймає свої особисті цілі, цінності, переконання [29]. Л.Б. Шнейдер звертає увагу на суперечливу природу ідентичності, що визначена у підході Б. Шефера і Б. Шледера. Вони виокремлюють у структурі ідентичності епістемологічну ознаку об'єктивності та суб'єктивності, що відноситься до області самосвідомості та групової свідомості. Суб'єктивний компонент ідентичності знаходиться у стані напруженого протиставлення об'єктивному компоненту. Так, об'єктивна складова ідентичності забезпечує сталість та відповідність зовнішнім еталонам та нормам поведінки. У суб'єктивному аспекті ідентичності міститься джерело змін і варіацій [22, с. 21-27].

Достатньо відомою є структурно-функціональна модель ідентичності за Г. Брейкулом. Передумовою ідентичності, з погляду Г. Брейкула, є відчуття власного організму, яке з часом відіграє менше значення порівняно із змістовими характеристиками ідентичності до яких відносяться належність до певних соціальних груп, рольова поведінка, установки, мотиви та емоції. Ця складова змінюється протягом усього життя у відповідності зі змінами соціального контексту. Як і А. Ватерман, Г. Брейкул зазначає наявність ціннісної складової ідентичності, яка також має свою динаміку протягом життя людини. Ще однією складовою ідентичності особистості є час. Г.Брейкул розрізняє два аспекти цього компонента: суб'єктивний час і біографічний час. Розвиток ідентичності відбувається саме у суб'єктивному часі [18].

Найчастіше виділяють два основних види ідентичності: особистісну і соціальну ідентичність, як дві великі підсистеми «Я-концепції», що виконують роль регулятора самосвідомості і соціальної поведінки людини. Дж. Мід, вивчаючи проблему ідентичності, визначав її як здатність людини зв'язано, цілісно

сприймати свою поведінку та життя. Він розрізняє усвідомлювану ідентичність, тобто таку, яка набувається людиною у соціальній взаємодії та завдяки мові дозволяє людині усвідомлювати себе, та неусвідомлювану, яка є результатом наслідування та некритичного прийняття людиною групових норм. У структурі особистості Мід розрізняє «І» та «Ме». Ідентичність «Ме» є результатом соціальних настанов та стереотипів, «І» властива людині, яка має свій власний, індивідуальний та неповторний спосіб поведінки в соціумі. Розгляд джерел самовизначення дозволив Е. Гоффману виокремити три види ідентичності: соціальну ідентичність, особистісну ідентичність та «Я-ідентичність». Соціальна ідентичність передбачає оцінку людиною себе відповідно до соціальних атрибутів групи до якої вона належить. Особистісна ідентичність включає унікальні ознаки людини, зокрема біографію. «Я-ідентичність» передбачає суб'єктивне відчуття індивідом свого життя, своєї безперервності та унікальності [3].

С. Московічі запропонував поняття ідентифікаційної матриці. З його погляду, вона складається з великої кількості ідентичностей, при цьому порядок та структуру в матриці визначає та ідентичність, яка є провідною на певний момент [27]. Ч. Гордон описав п'ять видів ідентичності: статеву, етнічну, ідентичність членства, політичну; професійну ідентичність [24].

Проблема ідентичності знайшла своє ґрунтовне висвітлення у науковому доробку багатьох українських та російських дослідників, зокрема Н.В Антонової, Т.М Буякас, В.Л. Зливкова, В.В. Москаленко, Л.Е. Орбан-Лембрик, А.М. Лукіянчука, М.М. Павлюка, Ю.П. Поваренкова, В.В. Століна, Т.М. Титаренко, Л.Б. Шнейдер та інших.

Відповідаючи на запити соціально-економічного розвитку суспільства, психологи все більше уваги приділяють вивченню феномену професійної ідентичності фахівця. З погляду Ю.П. Поваренкова, професійна ідентичність є провідним чинником становлення суб'єкта професійного шляху [19]. Е.Ф. Зеєр визначає професійну ідентичність за допомогою

поняття професійного образу «Я». Він підкреслює, що професійне становлення неможливе поза кризами та деструктивними змінами, які спричинюють нерівномірність, гетерохронність професійного розвитку [9].

Немає одностайної думки науковців щодо розгляду питання про видові ознаки професійної ідентичності. Зокрема, Н.Л. Іванова пропонує розглядати її як різновид соціальної ідентичності, що формується у процесі виявлення суттєвих зв'язків всередині та зовні професії та відмінності їх як таких. Ідентичність пов'язана з загальною інформаційною основою діяльності, а також із цілісними еталонами типових професійних подій та індивідуалізованих концептуальних схем професійної поведінки [10]. З погляду О.П. Єрмолаєвої, професійна ідентичність є складовою особистісної ідентичності суб'єкта життєдіяльності, що виступає, перш за все, як чинник ефективного зв'язку суб'єкта професійної діяльності із професійним середовищем [8].

Варто зазначити наявність поширеного тлумачення професійної ідентичності у контексті професійної самосвідомості. Зокрема, у дослідженнях Є.О. Климова, професійна самосвідомість включає такі елементи як: усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти; знання про міру своєї відповідності професійним еталонам, про своє місце у системі професійних ролей; знання людини про ступінь визнання у професійній групі; знання про сильні та слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, знання своїх індивідуальних способів успішної дії; уява про себе і свою роботу в майбутньому [12].

Л.Б. Шнейдер надає глибокий аналіз психологічній природі професійної ідентичності та визначає її як результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти. Професійна ідентичність це «об'єктивна та суб'єктивна (що дано у переживанні) єдність із професійною групою, справою, яка зумовлює спадкоємність професійних характеристик (норм,

ролей та статусів) особистості» [22, с .48]. Л.Б. Шнейдер використовує поняття професійного відчуження як заперечення цієї єдності. Професійна ідентичність, з погляду дослідниці, є довільною за умов прийняття відповідальності фахівця за пошук сенсу професійної діяльності та вимушеною при її відсутності. Професійна ідентичність детермінується професійним спілкуванням і професійним досвідом та репрезентується за допомогою мовних засобів через образ «Я». Визначальними характеристиками професійної ідентичності, крім тотожності, визначеності та цілісності, є позиційність, рефлексивність та відповідальність. З погляду Л.Б.Шнейдер, професійна ідентичність – це результат специфічної інтеграції особистісної й соціальної ідентичності в професійній реальності, певна ступінь ототожнення – диференціації себе зі Справою та Іншими, що проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самовідношеннях до свого «Я» [22].

Т.С. Березіна, М.М. Павлюк, А.М. Лукіяничук зазначають, що професійна ідентичність педагога – це багатовимірна динамічна система, яка починає свій розвиток на початкових етапах професійного навчання та триває протягом усього професіогенезу.

З погляду Т.С. Березіної існує три основні етапи становлення професійної ідентичності студентів вищого педагогічного навчального закладу. На першому етапі здійснюється первинний вибір. Студенти вперше знайомляться з професійною спільнотою, у них формується ціннісне ставлення до обраної професії. На другому етапі відбувається підтвердження первинного вибору або відмова від нього. Результатом цього етапу є суттєва зміна професійних уподобань та намірів студентів, що нерідко призводить до розчарування у своєму професійному виборі або навпаки, до впевненості у ньому. На третьому етапі здійснюється перехід студентів до ототожнення себе зі своєю професійною діяльністю, входження у професійну спільноту, усвідомлення своєї професійної самостійності та ефективності [4].

Більшість дослідників підкреслюють, що становлення професійної ідентичності пов'язане з процесами рефлексії [1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 16, 19, 22].

Можливість формування рефлексивних умінь у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця за допомогою використання різноманітних рефлетехник є предметом інтересу багатьох педагогів та психологів. У науковій літературі активно коментується західний досвід розвитку професійної рефлексії вчителя. Зокрема такі моделі рефлексивного навчання як «виклик – осмислення – рефлексія» (Дж. Стіл, Ч. Темпл), «взаємонавчання» (Е. Браун), «активне читання – роздуми під керівництвом викладача» (Р. Стаффер), методика «рефлексивних уроків» американського дослідника Д. Крукшенка (в апробації А.О. Бізяєвої). Достатньо поширеною є «ALACT-модель» (Ф. Кортхаген). Ф. Кортхаген розглядає рефлексію як пізнавальний процес, спрямований на структурування або реструктурування досвіду, проблеми, наявних знань або уявлень особистості. Перші літери слів позначають етапи рефлексії вчителя: Action – дія; Looking back on the action – погляд назад на виконану дію; Awareness of essential actions – усвідомлення істотних аспектів; Creating of alternative methods of action – створення альтернативних [25].

Удосконалення існуючих та створення авторських підходів притаманно сучасному етапу психології рефлексії. Зокрема, І.М. Семенов та його співробітники розробили програму розвитку рефлексивних процесів у ході вирішення проблемно-конфліктних ситуацій [20]. О.С. Анісімов запропонував концепцію акмеологічних основ рефлексивної самоорганізації педагога [1].

М.М. Марусінець підготувала програму рефлексивних прийомів задля формування рефлексивної позиції майбутнього вчителя на заняттях з предметів фахового циклу та педагогічної практики [15]. В.М. Галузяк створив програму стимуляції рефлексивних процесів майбутнього вчителя з метою розвитку його особистісної зрілості [6]. І.А. Мушкіна обґрунтувала організаційно-педагогічні аспекти розвитку педагогічної

рефлексії як основи вдосконалення професійної майстерності вчителя [17].

До технологій, що допомагають осмислити свої професійні позиції та скорегувати їх, належать: ігрові методи, що передбачають прийняття учасниками на себе ролі у змодельованих ситуаціях та наступний її аналіз учасниками гри (мікронавчання, рольові ігри); відеозапис реальної поведінки майбутнього вчителя під час його взаємодії з учнями та подальший його самоаналіз та аналіз разом із методистом; метод кейсів (метод аналізу ситуацій), який передбачає вирішення реальної проблеми учасниками групи із подальшим обговоренням їх сумісний дій. Поширеним також є досвід проведення «рефлексивних консиліумів» – обговорення учасниками якось конкретної професійної проблеми, варіантів її вирішення та прогноз ефективності результатів; «рефлексивні дебати» ігровий прийом за методом сократівського діалогу, що стимулює професійне мислення і дії учасників групової взаємодії.

Водночас, дослідники зазначають відсутність єдиної концепції професійної рефлексії вчителя, що значно ускладнює реалізацію цілого ряду прикладних та практичних завдань з використання рефлексивного потенціалу вчителя для становлення його професійної зрілості та набуття професійної ідентичності.

У цьому зв'язку, структурно-ієрархічна модель рефлексивних процесів професіонала, розроблена Т.М. Буякас та А.В. Міхеевим, заслуговує на особливу увагу. Дослідники зазначають, що рефлексія як макропроцес складається із декількох рівнів, які функціонують за принципом ієрархічного зв'язку. Зокрема, на свідомому рівні рефлексивні процеси, забезпечують усвідомлення власного *Я* в сфері професії та є необхідною умовою функціонування професійної самосвідомості. На неусвідомлюваному рівні рефлексивні процеси проявляються як самовідчуття, що забезпечують переживання власної тілесної тотожності та безперервності. Окреме місце займають рефлексивні процеси, які здійснюють

дослідження професіоналом самого себе та допомагають визначити себе у процесі самої професійної діяльності. На цьому рівні «розуміння себе не є наслідком попереднього досвіду, а виникає усередині самої роботи на кожному її кроці [5]. Представники теорії самодетермінації К. Браун та Р. Раайн називають такі рефлексивні переживання усвідомленою присутністю (mindfulness) [24]. У цьому стані людина аналізує те, що відбувається в ситуації «тут та зараз», узгоджує свою поведінку з особистісними цінностями, потребами та інтересами. Т.М. Буякас та А.В. Міхеєв зазначають, що оптимальність становлення рефлексивної системи професіонала у процесі професійної підготовки потребує включення усіх її рівнів.

У межах обраної теми дослідження було здійснено спробу проаналізувати особливості рефлексивних процесів у функціонуванні професійної ідентичності вчителя. Мета дослідження полягала у вивченні особливостей структурної організації рефлексивних процесів у вчителів на різних стадіях професійної ідентичності.

Аналітичний огляд досліджень, присвячених проблемі рефлексії вчителя, засвідчив однотайність думок науковців щодо розуміння її статусу в якості здібності (уміння, схильності, стиль, властивості) до усвідомленого самоуправління власною професійною діяльністю, що дозволяє педагогу повністю розкрити свій професійний потенціал та досягти суб'єктності як готовності до творчого вирішення професійних завдань та відповідального ставлення до наслідків власних рішень. Рефлексивність як психологічний механізм дозволяє вчителю піднятися над самим собою, звичними формами та способами поведінки, переосмислити їх, позбавитися від стереотипних непродуктивних програм, скорегувати власні дії відповідно до вимог ситуації. Водночас, аналіз існуючих підходів засвідчив наявність невирішених проблем. Так, увага дослідників прикута до окремих форм та видів рефлексивних процесів. Найбільш поширеними є процеси рефлексії, що обслуговують професійну самосвідомість, професійне мислення та особливості

соціального пізнання. Однак, у сучасній психології рефлексії все більшої актуальності набувають питання системного аналізу рефлексивних процесів. З погляду Н.Д. Гордєєвої та В.П. Зінченка розгляд психіки як багатовимірного системно-структурного утворення потребує аналізу усіх форм рефлексії від елементарних рефлексивних процесів, що супроводжують біокінетичну активність до складних форм самосвідомості та рефлексивно-світоглядних почуттів, які виявляють морально-етичні аспекти стилю життя та культури [7].

Загальна теорія професійної рефлексивності, з нашого погляду, має враховувати, перш за все, онтологічну сутність рефлексії як здібності психіки відображати саму себе. В.О. Лефєвр, А.С. Шаров, А.В. Карпов відмічають, що онтологічною функцією суб'єкта рефлексії є функція регуляції, яка визначає та перманентно контролює усі системні рівні психіки [11, 14, 21]. Узагальнюючи позиції дослідників щодо онтологічної ролі рефлексії необхідно підкреслити наступне. У процесі онтогенезу рефлексія стає специфічним функціональним органом психіки, що забезпечує її цілісність, інтеграцію і диференціацію психічних процесів незалежно від рівня їх організації та визначає ретроспективний, актуальний та проспективний регуляційний патерн психічної активності. Ймовірно поза системно-структурним аналізом дослідити особливості функціонування рефлексії особистості неможливо.

Спираючись на розуміння онтологічної сутності рефлексії, ми розробили модель професійної рефлексивності вчителя. В основу моделі покладено уявлення про природу професійної рефлексії вчителя як системи рефлексивних процесів, які обслуговують роботу професійної самосвідомості вчителя, забезпечують його взаємодію у педагогічній ситуації, стимулюють морально-етичні переживання, здійснюють контроль за управлінням предметної та процесуальної складових професійної діяльності. Професійна рефлексивність учителя має розглядатися як патерн рефлексивних процесів, що дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати та узгоджувати в свідомості вчителя ментальні репрезентації

предметної та операційної складових професійної діяльності, індивідуально-психологічні особливостей суб'єктів педагогічного взаємодії, виявляти та усвідомлювати складові професійної самосвідомості та професійної ідентичності особистості, здійснювати аналіз власної поведінки у вимірах моральних норм та особистісної моральності [16].

Структура патерну рефлексивних процесів, його гомогенність та організованість буде впливати на повноту та цілісність довільного контролю за регуляцією вчителем когнітивних, емоційних та поведінкових складових своєї професійної активності. Завдяки розвиненому патерну рефлексивних процесів, учитель досягає реальної суб'єктності у сфері професійної діяльності, він може переживати позитивну свободу у кожній ситуації педагогічної взаємодії через створення умов, що сприяють становленню суб'єктності учнів.

Перевірка цього припущення здійснювалася під час емпіричного дослідження рефлексивних процесів у вчителів із різним статусом професійної ідентичності. Дослідження проводилось на базі ППОППО імені М.В. Остроградського. У дослідженні взяли участь 228 учителів м. Полтави та Полтавської області (серед них жінок – 177, чоловіків – 51).

Головне завдання емпіричного етапу дослідження полягало у пошуку відповіді на питання про те, як змінюється структура патерну рефлексивних процесів залежно від стадії професійної ідентичності. Для діагностики рефлексивності використовувалася методика А.В. Карпова та В.В. Пономарьової. У дослідженні використано шкали особистісної та соціальної рефлексивності, а також шкала, що визначає загальний рівень розвитку рефлексивності. За методикою Л.Б. Шнейдер діагностувалась стадія розвитку професійної ідентичності вчителя (передчасна, дифузна, мораторій, позитивної ідентичності та псевдоідентичності).

Вчителі, що взяли участь у дослідженні, були розподілені відповідно до статусів їхньої професійної ідентичності: передчасної 3,4% (8), дифузної 15,7% (34), мораторію 32,2%

(73), позитивної ідентичності 22,2% (49) та псевдоідентичності 26,5% (64). У визначених за ознакою професійної ідентичності групах аналізувались показники рефлексивності за параметрами напряду та рівня розвитку.

Вивчення особливостей патерну рефлексивних процесів у вчителів із різним статусом професійної ідентичності здійснювалось за допомогою процедури аналізу психологічної структури, розробленою А.В. Карповим [11].

За вимогами процедури здійснювався кореляційний аналіз (за Спірменом) зв'язків між рефлексивними процесами (соціальними, особистісними, загальною рефлексивністю) у представників кожного статусу професійної ідентичності, потім створювалась кореляційна матриця, яка допомагала визначити показники когерентності, диференційованості, організованості, гомогенності та функціональної ролі елементів структури рефлексивного патерну.

Результати кореляційного аналізу особливостей зв'язку між рефлексивними процесами у кожній групі представлені у вигляді корелограмми (див. рис.1, рис.2, рис. 3, рис.4).

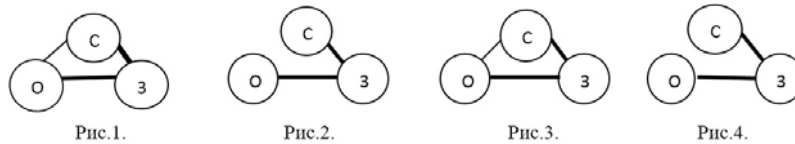


Рис. 1. рефлексивні процеси у вчителів зі статусом дифузна ідентичність; рис. 2. рефлексивні процеси у вчителів зі статусом мораторій; рис. 3. рефлексивні процеси у вчителів зі статусом позитивна ідентичність; рис. 4. рефлексивних процеси у вчителів зі статусом псевдоідентичність.

О – особистісна рефлексія; С – соціальна рефлексія; З – загальна рефлексивність. Значущі зв'язки:

для $p \leq 0,05$ —————
для $p \leq 0,01$ —————

Значення показників психологічної структури патерну рефлексивних процесів у вчителів із різним статусом ідентичності представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Психологічна структура патерну рефлексивних процесів у вчителів із різним статусом ідентичності

| Назва показника | дифузна | мораторій | позитивна | псевдо-ідентичність |
|--------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Індекс когерентності структури | 10 | 8 | 10 | 8 |
| Індекс диференційованості структури | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Організованість структури | 6 | 4 | 6 | 4 |
| Базовий елемент структури | Загальна рефлексивність | Загальна рефлексивність | Загальна рефлексивність | Загальна рефлексивність |
| Кількість елементів структури | 3 | 2 | 3 | 2 |
| Кількість кореляцій на високому рівні значущості | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Середня вага елементів у структурі | 3,3 | 2,6 | 3,3 | 2,6 |

Особливості структури рефлексивних процесів для вчителів зі статусом передчасної ідентичності не визначено тому, що процедура їхнього аналізу можлива лише за умови, що вибірка складає не менше тридцяти осіб.

Результати дослідження показали, що при наявності схожого базового елемента психологічної структури патерну рефлексивних процесів для усіх типів ідентичності існують певні відмінності в їх організованості та когерентності. Так, у

групі вчителів зі статусом дифузної та позитивної ідентичності структура рефлексивних процесів краще інтегрована, патерн має більшу кількість зв'язків на високому рівні статистичної значущості між окремими рефлексивними процесами. Цей висновок підтверджується й показниками середньої ваги елементів у структурі патерну.

Отримані результати, на перший погляд, мають деяку парадоксальність. Так, дифузна ідентичність за означеннями, наданими Л.Б. Шнейдер, характеризується відсутністю чітких професійних цілей, цінностей та переконань, своєрідною розгубленістю, пасивністю та невпевненістю людини у тому, що вона може чогось досягти [22]. Для цього статусу притаманні внутрішні конфлікти, сумніви, занижена самооцінка, самозвинучення, готовність взяти на себе провину за усі промахи та поразки. На противагу цьому для позитивної ідентичності притаманна наявність власної професійної концепції, вияв творчого, авторського ставлення до професії. Проявом досягнутої ідентичності є також позитивне самоставлення, стабільний зв'язок із соціальним середовищем, повна координація механізмів ідентифікації та відчуження, усвідомлення власних труднощів, визначеність життєвої ситуації, розвинена рефлексія, орієнтація на інших та розуміння їх значущості. Виникає питання, чому ці протилежні за змістовними характеристиками статуси професійної ідентичності мають дуже схожу за ступенем організованості та когерентності психологічну структуру рефлексивних процесів. Аналіз якісного складу групи з дифузним статусом ідентичності показав, що до неї увійшли вчителі, що мали різні ознаки професійної кваліфікації та належності до різних фаз професійного розвитку. Так, кількість учителів, що мали першу категорію складала 57 %, другу – 25 %, вищу – 18 %. За ознакою фази професійного розвитку (за Дж. Х. Вонком) 30% респондентів цього статусу ідентичності знаходились на фазі входження у професію, 54% на первинній фазі, 16% на фазі переорієнтації в професії. Зазначимо, що загальний показник рефлексивності для переважної більшості вчителів цієї групи

(82%) відповідав середньому рівню їх розвитку, що, на думку А.В. Карпова, є ознакою оптимального функціонування рефлексії за для здійснення метакогнітивної та метарегулятивної функцій. Отримані результати свідчать про те, що міра розвиненості загальної рефлексивності вчителя не може бути пояснена показниками «офіційної» професійної кваліфікації та фазою професійного розвитку.

Для пояснення визначеної структурної організації патерну рефлексивних процесів у вчителів із різним статусом професійної ідентичності, ми звернулися до детального розгляду онтологічних ознак рефлексії, які мають зв'язок із процесами самовизначення. Відомо, що рефлексія як процес, стан та властивість не є детермінантою змістовного боку психічної активності, вона виступає лише як інструмент її організації та регуляції. У зв'язку з цим доцільно використання таких критеріїв для оцінки статусу професійної ідентичності, які б були, перш за все, пов'язані з оцінкою процесуальних параметрів психіки. Такі ознаки ідентичності представлено у підході Н.В. Антонової [2]. Дослідниця визначає два критерії для класифікації типів ідентичності: силу ідентичності та особистісну відкритість. Під силою ідентичності розуміється наявність сформованих одиниць ідентичності як самовизначень у різних сферах життя. Особистісна відкритість – це готовність до сприймання нового, готовність до самозмін, формування нових елементів ідентичності. Відповідно до вказаних критеріїв Н.В. Антонова розрізняє чотири типи ідентичності: відкриту слабку ідентичність (схильність до самозмін, відкритість до нового, але невизначеність сфери потенційних змін); закриту слабку ідентичність (відчуття незадоволеності собою, переживання внутрішньої конфліктності, що поєднується з високою особистісною ригідністю, небажання змін); закриту сильну ідентичність (відсутність внутрішньої конфліктності та прагнення до змін); відкриту сильну ідентичність (сильне відчуття «Я», усвідомлення своїх цінностей та цілей при збереженні відкритості власному досвіду та готовності до подальших змін) [2].

З нашого погляду, зазначений підхід дозволяє виявити нові виміри в характеристиці традиційних статусів професійної ідентичності. Зокрема, дифузну ідентичність можна віднести до закритої та слабкої ідентичності. Для носія цього статусу ідентичності притаманне невизначеність власних обмежень у різних аспектах професійної діяльності (справі, іншому, власному «Я»), що супроводжується відсутністю готовності до їхнього подолання через саморозвиток. Позитивна ідентичність співвідноситься з відкритою та сильною ідентичністю, яка забезпечує розуміння людиною власних обмежень та готовність розвиватися й самовдосконалюватися.

Особистісна закритість, тобто відсутність прагнення до саморозвитку у вчителів з дифузною ідентичністю при високому ступені професійної невизначеності активізує роботу численних рефлексивних процесів усіх рівнів психіки для забезпечення оптимального рівня метарегуляції їхньої поведінки. Користуючись висловом Д.О. Леонтьєва, щодо оцінки рефлексії за знаком [13], таку рефлексивну систему можна назвати негативною або «дурною» рефлексією.

Відкритість, орієнтація на пошук нових зон професійного розвитку при наявності чіткого усвідомлення професійної позиції вчителями з позитивною професійною ідентичністю також посилює роботу їхньої рефлексивної системи. Однак, у цьому випадку рефлексивна система за знаком є позитивною або «доброю».

У групі вчителів зі статусом мораторію та псевдоідентичності в структурі рефлексивних процесів відсутні безпосередні зв'язки між процесами особистісної та соціальної рефлексії. Статус мораторію характеризує наявність кризи професійної ідентичності та активного намагання людини щодо її вирішення. За типологією Н.В. Антонової цей статус співвідноситься із відкритою та слабкою ідентичністю. Псевдоідентичність характеризується порушенням механізмів ідентифікації, ригідністю «Я-концепції», болячим ставленням до критики на свою адресу та низькою рефлексивністю, високою оцінкою власних якостей, відсутністю гнучких відкритих

зв'язків із соціумом, захопленням професійним статусом, прагненням досягти цілі будь-якими засобами. Псевдоідентичність можна віднести до закритою сильною ідентичністю. Спільним для обох типів професійної ідентичності є слабка когерентність рефлексивних процесів у структурі патерну, що може проявлятися у недостатній інтегрованості уявлень вчителя про себе, незрілості професійної самосвідомості, помилок в розумінні конструктивів власного «Я». Це припущення підтверджується результатами аналізу гомогенності структури патерну. Оцінка відмінностей патернів за рівнем розвитку рефлексивних процесів у вчителів з різним типом професійної ідентичності здійснювалась за допомогою критерію Н-Крускала-Уолліса. Встановлено наявність статистично значущих відмінностей лише для процесів особистісної рефлексії ($p=0,040$ для $p \leq 0,05$). Аналіз напрямку відмінностей показав, що показники особистісної рефлексії перевищують у групі вчителів із професійною ідентичністю мораторій.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, необхідно підкреслити наступне. Рефлексія як макропроцес через різноманітні форми або часткові рефлексивні процеси обслуговує різні сфери професійної активності вчителя. Рефлексивна система утворює певний патерн рефлексивних процесів, що має свою структуру. Структура патерну відрізняється залежно від стадії професійної ідентичності вчителя. Патерн визначає процесуально-інструментальний бік метарегуляції професійної активності вчителя. Встановлено, що патерни рефлексивних процесів характеризуються за знаком. Ймовірно існують негативні та позитивні рефлексивні системи. Дослідження цього припущення є перспективою подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления.

Автореф. дис.д-ра психол. наук / О.С. Анисимов. – М., 1994. – 86 с.

2. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С.23–30.

3. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии [Электронный ресурс] / Н.В.Антонова. – Режим доступа: <http://www.elib.org.ua>.

4. Березина Т.С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т.С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 24-27.

5. Буякас Т.М., Михеев В.А. Системная рефлексия и ее психотехническое обеспечение в процессе профессионального становления/ Т.М. Буякас, А.В. Михеев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – №1. – С.105–117.

6. Галузьяк В.М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В.М.Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Вип.39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.

7. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Роль рефлексии в построении предметного действия / Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко// Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Том 2. – №2. – С.90–105.

8. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала / Е. П. Ермолаева. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 23-85.

9. Зеер Е. Ф. Психология профессий / Е. Ф. Зеер. – М.: Фонд «Мир», 2005. – С. 228-311.

10. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н. Л. Иванова, Е. В. Конева // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148-156.

11. Карпов А. В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. –Т. 27. – № 6. – С.18–27.

12. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: ИПП, 1996. – С. 266-275.
13. Леонтьев Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели до дифференциальной диагностики / Д.А. Леонтьев Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 110–135.
14. Лефевр В.А. Рефлексия / В.А. Лефевр. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.
15. Марусинець М.М. Рефлексивна позиція у формуванні професійного становлення майбутнього вчителя / М.М. Марусинець // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 8-9. – С. 93-97.
16. Мирошник О.Г. Рефлексивні процеси вчителя в умовах спів-буття з учнями // О.Г. Мирошник // Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології». Запоріжжя : Класичний приватний університет. – 2019. – Вип. № 2. – С.82– 87.
17. Мушкина И. А. Педагогическая рефлексия как основа совершенствования профессионального мастерства учителя (организационно-педагогический аспект) : дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / И. А. Мушкина. – Москва, 1999. – 152 с.
18. Павленко В. Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В.Н. Павленко // Вопросы психологии. – № 1. – 2000. – С. 135-141.
19. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Поваренков Ю. П. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
20. Семенов И.Н. Рефлетехнологии медиации в современной зарубежной практической психологии и конфликтологии / И.Н. Семенов, Г.Ф. Похмелкина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. –2008. –Т. 5. – № 1. –С. 121–138.
21. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография / А.С. Шаров. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358с.
22. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография / Л.Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – С. 210-217.

23. Эриксон Э. Проблемы Эго-идентичности: [текст] / Э. Эриксон // Реферативный журнал. Социология. – 1991. – № 1. – С. 173–200.
24. Brown, K.W. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective / K.W Brown, R.M Ryan // P.A.Linley, S.Joseph (Eds.). Positive Psychology in Practice. London: Wiley, 2004. –P. 105–124.
25. Gordon, Ch. Development of evaluated role identities : [text] / Ch. Gordon // Annual Review of Sociology. – 1976. – V. 2. – P. 405–433.
26. Korthagen F. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education /F.Korthagen, J.Kessels// Educ. Res.– 1999.– Vol.28.– №4.
27. Marsia, J. E. Identity in Adolescent. In Handbook of Adosescnt Psychology / J. E. Marsia; edited by J. Adelson. – New York: Wiley, 1985. – P. 157–180.
28. Moskovici, S. Notes towards a description of Social Representation : [text] / S.Moskovici // European Journal of Social Psychology. – 1988. – V. 18.
29. Waterman, A. S. Identity as an Aspect of Optimal Psychological Functioning / A. S. Waterman // Adolescent Identity Formation, Sage Publications, Inc., 1992. – P. 50–72.
30. Бойко О. В. Особливості формування мовленнєвої активності у дітей на заняттях з іноземної (англійської) мови / О. В. Бойко // Наукові записки Ніжин. Держ. ун-ту імені М.Гоголя : наук. журн. / за ред. Є.І.Коваленко. – Ніжин : НДУ, 2006. – С. 45-48.
31. Вайсбурд М. Л. Требования к речевым умениям / М. Л. Вайсбурд, А. Д. Климентенко // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 8. – С. 11-24.
32. Вашуленко М. С. Мовленнєвий розвиток дошкільників – запорука успіху навчання молодших школярів / М. С. Вашуленко // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 10. – С. 95-99.

33. Гергель А. Навчання іноземної мови через різні види діяльності / А. Гергель // Дошкільне виховання. – 1999. – № 4. – С. 12.
34. Давыдова З. М. Игра как метод обучения иностранным языкам / З. М. Давыдова // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 6. – С. 34-38.
35. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М. : АПН, 1961. – 562 с.
36. Леонтьев А. А. Память в усвоении иностранного языка / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 8. – С. 9-16.
37. Матюха Г. В. Проблема навичок і вмінь усного спілкування у навчанні дітей старшого дошкільного віку іноземних мов / Г. В. Матюха // Збірник наукових праць БДПУ : Педагогічні науки. – Бердянськ, 2007. – № 1. – С. 43-49.
38. Никулина Т. И. Непроизвольное запоминание иноязычной лексики детьми дошкольного возраста во внеигровых видах деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Т. И. Никулина. – Иркутск, 1998. – 23 с.
39. Психологический практикум «Память» / Сост. Л. И. Дементий, Н. Ф. Лейфрид; под общ. ред. Л. И. Дементий. – Омск : Омский гос. университет, 2003. – 124 с.
40. Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. Г. Афонькина. – М. : Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.
41. Футерман З. Я. Иностранный язык в детском саду / З. Я. Футерман. – К. : Высшая школа, 1984. – 143 с.
42. Шкваріна Т. Місце іноземної мови в освіті дошкільнят / Т. Шкваріна // Дошкільне виховання. – 2010. – № 1. – С. 12-14.
43. Эльконин Д. Б. Детская психология: Развитие ребенка от рождения до семи лет / Д. Б. Эльконин. – М. : Учпедгиз, 1960. – 327 с.
44. Энциклопедия психодиагностики. – Т. 1. Психодиагностика детей / Ред.-сост. Д. Райгородский. – Самара : Изд. дом «Бахрах-М», 2008. – 624 с.

1.2. Особистісний потенціал «Я»-концепції старшокласників

Важливою особливістю психічного розвитку особистості в юнацькому віці є становлення «Я»-концепції, яка включає усвідомлення своїх фізичних, природних, інтелектуальних властивостей; самооцінку й образ «Я», суб'єктивне сприйняття себе та інших. «Я»-концепція є досить складним і різнобічним особистісним утворенням, яке формується і змінюється протягом усього життя кожної людини, під впливом особистісного і професійного досвіду. Структура і зміст «Я»-концепції багато в чому визначає характер соціальної поведінки людини і впливає на її прагнення адекватно взаємодіяти з соціумом. Успішність побудови соціальної взаємодії юнаків залежить від особливостей «Я»-концепції в тій же мірі, в якій «Я»-концепція формується під впливом його значимого соціального оточення.

«Я»-концепція є системним утворенням зі своїми елементами і взаємозв'язками, що становить основу вищої саморегуляції людини, на базі якої вона будує свої стосунки з оточенням. У зв'язку з цим, з нашого погляду (Н.О. Чайкіна, 2013) «Я»-концепцію необхідно розглядати через співвідношення «Я»-базового і «Я»-ситуаційного, тобто через особистісний потенціал і соціальне обличчя, яке людина реалізує в дійсності [8].

Якщо «Я»-базове і «Я»-ситуаційне є дискордантним, у людини виникає почуття невдоволення собою, розчарування у власних здібностях та в житті, стає неадекватною самооцінка, що призводить до порушення гомеостазу життєвої ситуації в цілому. Такі впливи обумовлюють пошук і застосування певних адаптивних стратегій, які дозволяють людині привести у відповідність свої домагання й особистісний потенціал («Я»-базове) з можливостями його реалізації («Я»-ситуаційне). Адаптивна стратегія особистості (Н. О. Чайкіна, 2017) визначається рівнем відповідності суб'єктивних (пригнобити чи

звільнити внутрішні ресурси) й об'єктивних (присвоювати чи перетворювати середовище) елементів адаптації стосовно міри збігу його очікувань із реальною ситуацією, тобто наскільки зближене «Я»-базове і «Я»-ситуаційне [8].

Поняття «Я»-концепції було введено американським психологом і філософом У. Джеймсом. Теоретичний і прикладний розвиток поняття «Я»-концепція відбувся завдяки дослідженням видатних психологів-гуманістів А. Маслоу, К. Роджерса та Е. Еріксона. Найбільш повне відображення «Я»-концепція одержала в книзі Р. Бернса «Розвиток Я-концепції і виховання» (1986). Також важливими є праці по вивченню змісту і структури «Я»-концепції і образу «Я» таких учених, як О. Асмолов, О. Лібін, Д. Леонтьєв, В. Столін, А. Реан та інших.

У сучасній психології «Я»-концепція розглядається як компонент особистості, який включає ставлення індивіда до самого себе. Поняття «Я»-концепція відображає єдність і цілісність особистості з її суб'єктивною внутрішньою стороною, тобто те, що відомо індивіду про самого себе, яким він себе бачить, відчуває і репрезентує [1]. Також наголошується на тому, що «Я»-концепція – це сукупність установок на самого себе. У дослідженнях [4, 5] підкреслюється, що установки включають три головні психологічні складові:

1. *Образ «Я»* – уявлення індивіда про самого себе.

2. *Самооцінка* – афективна оцінка цього уявлення, що може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу «Я» можуть викликати більш-менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям чи осудом.

3. *Потенційна поведінкова реакція*, тобто ті конкретні дії, що можуть бути викликані образом «Я» і самооцінкою.

Аналіз структури «Я»-концепції створює передумови для актуалізації та підтримки розгляду самоствавлення людини як впливового компоненту особистості у розвитку усіх своїх відносин, адекватного ставлення до самої себе, яке можна вважати запорукою благополучного співвідношення «Я»-базового і «Я»-ситуаційного. Єдиного підходу до розгляду самоствавлення не існує, часто воно розглядається науковцями як

сума емоційних компонентів (В. Столін), як певний феномен у структурі особистості (Т. Горобець), як самосвідомість, самопізнання, емоційне ставлення до себе (М. Сарджвеладзе), як когнітивна й афективна складова самоприйняття, самоповаги й інтегральної самооцінки (У. Джемс), як ієрархічна структура, що включає особистісні самооцінки (Р. Шавельзон), як своєрідна особистісна риса, що мало змінюється від ситуації до ситуації і, навіть, від віку до віку (С. Куперсміт, М. Розенберг), як любов до себе, почуття компетенції (Л. Уелс, Дж. Марвелл). Варто також звернути увагу і на розгляд структури ставлення до себе (Б.С. Братусь, Є.Н. Волкова, Л.Я. Гозман, Д. Дубровський, С.Р. Пантелєєв, А.В. Петровський, М. Сарджвеладзе, В.В. Столін).

Найчастіше психологічне поняття самоставлення використовується як таке, що комплексно відображає систему ставлень індивіда до себе [3]. Категорія ставлення є ключовою для процесу формування й розвитку особистісного потенціалу, завдяки йому відбувається оцінювання та прийняття чи неприйняття власного образу «Я». За його допомогою розкривається становлення смислового зв'язку, міри єдності «Я»-базове і «Я»-ситуаційне, чи будуть вони морально конкордними чи дискордантними.

Враховуючи вищевикладене, мета емпіричного дослідження – аналіз ролі особистісного потенціалу «Я»-концепції старшокласників через дослідження компонентів самоставлення і особливостей самооцінювання й саморегуляції. Емпіричною базою дослідження була вибірка, до якої увійшли 96 старшокласників віком 15-16 років (56 дівчат та 42 хлопця), які пройшли психодіагностувальне обстеження (супровід проведення дослідження здійснювала магістрантка психолого-педагогічного факультету О.О. Бодрик у період з листопада 2017 р. до березня 2018 р.) за допомогою такого методичного інструментарію: «Тест-опитувальник самоставлення» (за В.В. Століним, С.Р. Пантелєєвим), «Шкала самооцінки» (за С.А.Будассі), методика «Дослідження самооцінки особистості»

(за Т. Дембо і С.Я. Рубінштейн), методика «Саморегуляція» (за О.К. Осницьким).

Дослідження ставлення до себе показало, що 20% старшокласників характеризує виражене усвідомлене самоставлення. Пізнаючи себе, такі юнаки аналізують власну поведінку, більш адекватно ставляться до думок оточення, тому відчуття внутрішньої боротьби між «Я»-базовим і «Я»-ситуаційним стає менш вираженим. Самоінтерес, який стосується не тільки свого тіла і зовнішності, наявний у 80% старшокласників. Юнаки проявляють інтерес до власних думок і відчуттів, готовність спілкуватися з собою «на рівних». Самоповага до себе виражена у 60% старшокласників, що свідчить про їх внутрішню послідовність та самовпевненість. Вони вірять у власні сили, здібності, самостійність, більш адекватно оцінюють свої можливості і можуть у певній мірі контролювати власну поведінку. 40% старшокласників характеризує виражене ставлення до інших, вони більш чітко та обґрунтовано ставлять певні вимоги дорослим і одноліткам.

Старшокласників, які вважають свої переконання правильними та не потребують настанов оточення, характеризує самовпевненість, що властиво 50% досліджуваним. Самоприйняття себе як цілісної особистості властиве 80% старшокласників, які акцентують увагу на непротирічності «Я»-базове і «Я»-ситуаційне, як у зовнішньому, так і у внутрішньому плані.

70% старшокласників здатні керувати власною поведінкою, аналізувати її відповідність наявним обставинам, тобто вміють враховувати власні диспозиційні властивості особистості. Для 55% старшокласників характерна аутосимпатія. Її вираженість показує рівень дружельюбності до власного «Я». Для таких юнаків властива довіра до себе, висока самооцінка, бачення в собі позитивних сторін. Аутосимпатія базується на саморозумінні, яке теж зростає і стає вираженим у 70% старшокласників. Водночас, самозвинувачення притаманне для 35% юнаків, які за певних невдач відчувають дисконкордність між самовідношенням і самопрезентацією.

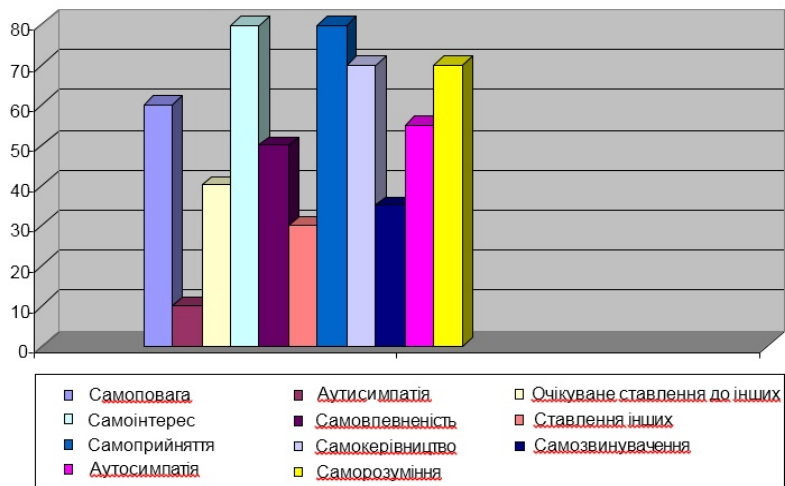


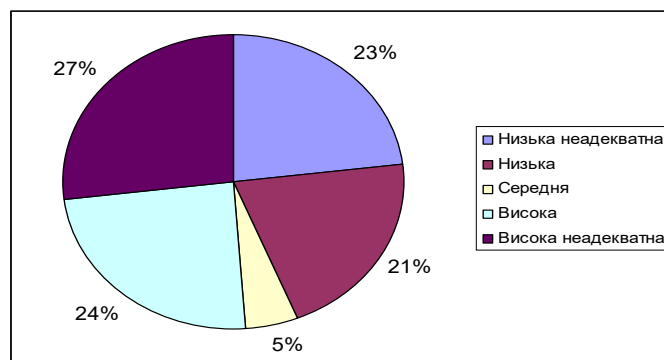
Рис. 1. Розподіл показників за рівнем вираженості видів самоствлення серед старшокласників (n=96, у %)

Таким чином, для більшості старшокласників, у цілому, характерне позитивне самоствлення і конкордність між «Я»-базове і «Я»-ситуаційне. Вони мають особистісний потенціал для спілкування і діяльності з оточенням, здібні більш адекватно аналізувати власну поведінку, передбачати наслідки своїх дій, що можуть бути репрезентовані під впливом образу «Я». Вони сприймають себе як особистість, з усіма перевагами і недоліками, не акцентуючи увагу лише на негативних рисах, а особистісний потенціал стосується рефлексивних можливостей.

Для 51% старшокласників притаманна висока самооцінка. Вони позитивно та на високому рівні оцінюють свої можливості та вираженість диспозиційних властивостей, позитивно оцінюють власну особистість у цілому. Водночас, серед юнаків із високою самооцінкою, для 27% характерний неадекватний її рівень. Такі старшокласники схильні завищено оцінюють свої якості та особистісні можливості, внаслідок чого стають вразливими до ситуацій із якими не можуть впоратися, адже їх самопрезентація часто не збігається із самооцінюванням.

Встановлено, що найбільш високо оцінені досліджуваними такі якості, як власні розумові здібності, риси характеру та впевненість у собі. Маючи таке самооцінювання, часто старшокласники прагнуть швидко реалізувати особистісний потенціал для досягнення нереальних цілей, внаслідок чого з'являється відчуття розчарування у власній «Я»-концепції і психологічного дискомфорту.

Для 44% досліджуваних властива низька самооцінка. Такі юнаки схильні недооцінювати власні можливості, зовнішність і власний авторитет для інших, негативно розцінюють свої навчальні уміння та компетенції. Водночас, 23% таких досліджуваних характеризуються вираженою неадекватно низькою самооцінкою. Тобто, їх негативні уявлення про власну особистість мають крайню міру дисконкордності між «Я»-базовим і «Я»-ситуаційним, що негативно впливає на зміст стосунків із оточенням і діяльність. На основі надмірно заниженого ставлення до своїх здібностей і можливостей такі юнаки часто проявляють сором'язливість, відчувають труднощі у встановленні контактів із оточенням та у презентації своїх навчальних здобутків. Вони невисоко оцінюють особистісний потенціал, як у просторово-часовій самопрезентації, так і у самоставленні.



Мал. 2. Розподіл старшокласників за рівнями самооцінки (n=96, у %)

Також у дослідженні встановлено, що для 52% старшокласників властива висока оцінка власних розумових здібностей. Вони вважають, що мають виражені здібності до навчання та розумової праці, відповідно до цього намагаються ставити перед собою високі цілі, які орієнтовані на результативність у діяльності. Окрім цього, 54% досліджуваних позитивно ставляться до власних рис характеру та особистісних якостей. Вони вважають, що їм властиві виражені позитивні диспозитивні властивості, що дозволяють ефективно взаємодіяти з іншими людьми та реалізувати їх у житті. Тому 53% старшокласників характеризуються високим рівнем впевненості у собі, вони налаштовані на відстоювання власної думки під час дискусій. Такі старшокласники не відчують негативних переживань щодо необхідності контактувати з малознайомими людьми. Вони схильні презентувати власну «Я»-концепцію та докладати максимум зусиль для її реалізації. При цьому, старшокласники вважають, що оточення не часто визнає їх уміння та особистісні властивості, зневажаючи або не визнаючи їх.

Досліджено, що для 61% старшокласників найбільш характерним є середній рівень розвитку саморегуляції поведінки. Досліджувані спроможні до регуляції поведінки відповідно до цілей та власних інтересів у різних життєвих ситуаціях. Їм властива переважно сформована рефлексивність та послідовність дій. Проте, у деяких ситуаціях такі юнаки можуть поводитися нелогічно, порушуючи мотивацію власних дій, проявляючи чутливість і емоційність при відстоюванні власної «Я»-концепції.

Майже у третини юнаків (27%) виявлено високий рівень саморегуляції. Для них характерні виважені поведінкові стратегії, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власного обов'язку. Як правило, ці юнаки добре рефлексують особистісні мотиви, планомірно реалізують наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки. Іноді у них можливе зростання внутрішньої напруженості, пов'язаної з прагненням проконтролювати кожен

нюанс власної поведінки і тривогою з приводу її спонтанності. Загалом, вони реалізують особистісний потенціал «Я»-концепції для раціоналізації просторово-часових стратегій поведінки. Серед умінь саморегуляції найбільш вираженою є впевненість у своїх діях, що властива 47% респондентів. Поведінкова потенційна стратегія характеризується впевненістю у своїх виборах, діях і мотивах. При цьому 24% досліджуваних мають низький рівень впевненості в обраних поведінкових стратегіях цілепокладання.

12% старшокласників мають низький рівень саморегуляторних процесів, що свідчить про чуттєвість, емоційну нестійкість, вразливість, невпевненість у прояві своїх емоційних реакцій. Рефлексивність у них не висока, а загальний фон настрою нестійкий, їм властива імпульсивність і нестійкість схильностей. Це може бути пов'язано як і з незрілістю особистості, так і з вираженою витонченістю натури, яка не підкріплена конкордністю між «Я»-базовим і «Я»-ситуаційним у різних життєвих ситуаціях.

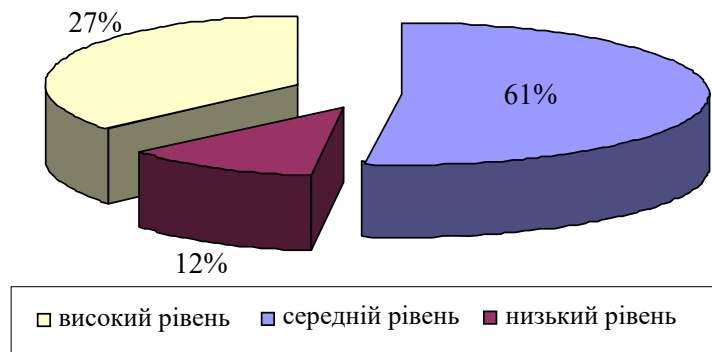


Рис. 3. Розподіл старшокласників за рівнем розвитку саморегуляції (n=96, у %)

Вони не схильні до деталізації дій під час їх виконання та саморегуляції поведінки (63%), проявляють некритичність у діях, можуть чинити спонтанний спротив колективним намірам (59%). Вагомим показником є те, що юнаки мають низький

рівень практичної спрямованості намірів, що зафіксовано у 60% досліджуваних і відповідає специфіці даного віку з його орієнтацією на мрії та максималізм, нестачею життєвого досвіду. Також 44% досліджуваних не схильні піддаватися впливам дорослих, прагнуть до незалежності.

Тільки 22% досліджуваних детально продумують свої дії та планують їх, 23% юнаків мають критичне ставлення до своєї поведінки та 34% схильні реалізовувати особистісний потенціал значною мірою. Також, задуми лише 18% юнаків можуть бути практично реалізовані у просторово-часових стратегіях поведінки.

Беручи до уваги значущість співвідношення між «Я»-базовим і «Я»-ситуаційним при реалізації особистісного потенціалу «Я»-концепції юнаків, розглянемо вираженість рівня самооцінки і саморегуляції у старшокласників залежно від різного типу самоствавлення.

Вираженість рівня самооцінки пропонується порівнювати між групами юнаків, самоствавлення яких характеризується позитивною чи негативною спрямованістю, оскільки ці типи найбільш виражені серед досліджуваної вибірки. Такий аналіз показав, що старшокласникам із різним рівнем самоствавлення властива відмінна самооцінка. Так, для 74% старшокласників, самоствавлення яких характеризується позитивною спрямованістю, властива висока самооцінка. Вони позитивно оцінюють свій особистісний потенціал та спроможні ставити перед собою перспективні цілі, упевнено спрямовані на їх досягнення. Лише у 21% юнаків позитивне ставлення до своєї особистості характеризується низькою самооцінкою, невпевненістю у собі. Вони недооцінюють свій особистісний потенціал, завідома ставлять перед собою легко досяжні цілі, щоб не відчувати негативних емоцій у разі неможливості їх досягнення. Такі юнаки не схильні докладати значних зусиль для досягнення результату, можливо, щоб не порушувати захисні механізми, які спрямовані на підкорення життєвих обставин.

Натомість, для 57% старшокласників, які характеризуються негативним рівнем самоствавлення, властива низька самооцінка. Така ситуація, можливо, зумовлена негативним досвідом взаємодії і спілкування із значимими дорослими й однолітками, в результаті чого з'являється комплекс меншовартості і невпевненості у власній «Я»-концепції. Висока самооцінка властива лише 36% старшокласників із негативним рівнем самоствавлення.

Самооцінка старшокласників із відмінними рівнями самоствавлення істотно відрізняється. Так, старшокласники з позитивним самоствавленням переважно характеризуються: 66% високою позитивною оцінкою власних диспозиційних властивостей особистості, 49% – високою оцінкою свого авторитету в очах інших людей і своєї зовнішності, а 74% – впевнені у собі. Співвідношення таких параметрів самооцінки відображає відчуття психологічної захищеності та сприятливий психологічний розвиток, успішне й позитивне їх налаштування на подальше життя.

Старшокласникам із ознаками негативного самоствавлення переважно властива низька самооцінка своїх особистісних якостей, яка виражена у 57% досліджуваних, 69% низько оцінюють свій авторитет в очах інших людей, 78% – свою зовнішність і 71% – не впевнені у собі. Таке самооцінювання старшокласників відображає наявність у них психологічних проблем та несформованість адаптивних стратегій для соціалізації у подальшому житті.

Також було виявлено, що оцінка старшокласниками своїх розумових здібностей не залежить від типу самоствавлення, адже високий її рівень властивий 53% досліджуваних із позитивним відношенням до себе та 46% – з директивним. Тобто, оцінка юнаками своїх розумових здібностей не залежить від самоствавлення, а більше знаходиться під впливом їх оцінок з боку вчителів і однолітків у школі та оцінок навчальної діяльності.

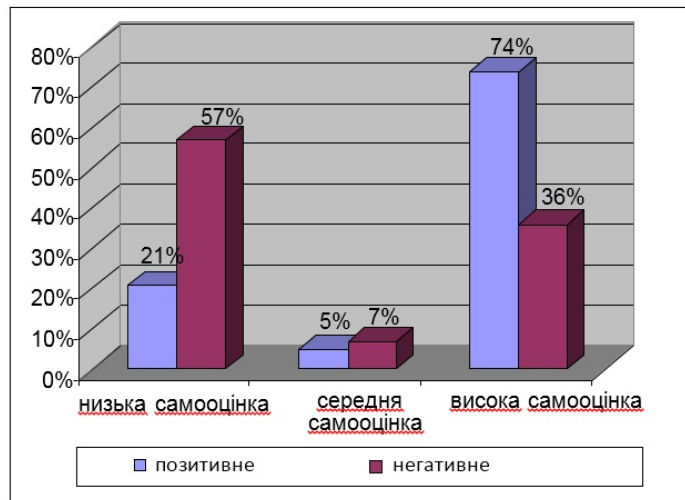


Рис. 4. Особливості самооцінки старшокласників із різним самоставленням (n=96, у %)

Старшокласникам із різним самоставленням властивий також і відмінний рівень саморегуляції. Так, для 72% старшокласників, самоставлення яких характеризується позитивною спрямованістю, притаманний високий рівень саморегуляції. Вони спокійні, виважені, впевнені у собі, характеризуються стійкістю намірів, реалістичністю поглядів, розвиненим почуттям власного обов'язку. Ці юнаки добре рефлексують особистісні мотиви, планомірно реалізують наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки. Серед такої молоді лише 21% характеризуються низькою саморегуляцією, невисокою рефлексивністю, зниженою активністю, підвищеною імпульсивністю, що може бути пов'язано як із незрілістю особистості, так і з творчою натурою, прагненням вийти за рамки прийнятих норм або з креативним підходом у вирішенні різного роду завдань.

Натомість, для 57% старшокласників, які характеризуються негативним самоставленням, властивим є низький рівень саморегуляції. Такі юнаки чуттєві, емоційно нестійкі, вразливі, не впевнені у собі. Висока саморегуляція

властива лише 36% старшокласників із негативним самостваленням. Вони, не зважаючи на негативне оцінювання своїх якостей, уміють володіти собою, періодично одягаючи «маску» або використовуючи рольові стереотипи у взаємодії з іншими.

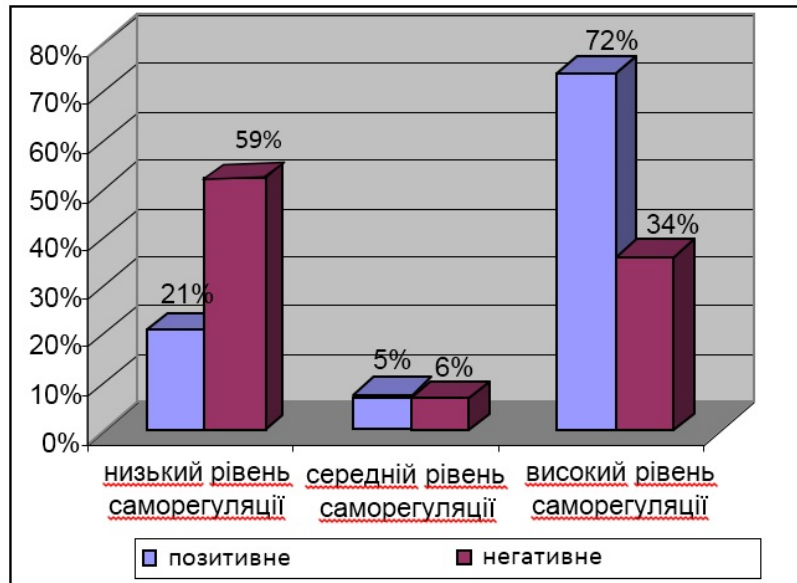


Рис. 5. Показники рівня розвитку саморегуляції старшокласників із різним самостваленням (n=96, у %)

Саморегуляційні навички старшокласників із різним типом самоствалення також істотно відрізняються. Так, старшокласники з позитивним самостваленням переважно характеризуються впевненістю (67%), детальним плануванням (53%), критичністю дій (50%) та реалізацією своїх намірів у практиці (49%). Також 73% досліджуваних не схильні піддаватися виховним впливам, прагнуть до незалежності від дорослих. Отже, таким юнакам властиво почуття впевненості у своїх виборах і мотивах, вони знають що треба робити і чому, проявляючи критичність та розсудливість у діях.

Натомість, старшокласникам із ознаками негативного самоставлення переважно властивий низький рівень розвитку саморегуляційних умінь. Вони не схильні до деталізації дій та регуляції під час їх виконання (25%), проявляють некритичність у діях, можуть чинити нерозсудливо (78%). Вагомим показником є те, що юнаки мають низький рівень практичної спрямованості професійних намірів, що зафіксовано у 70% досліджуваних. Натомість 58% досліджуваних мають низький рівень впевненості у діях та схильні значною мірою піддаватися різного роду впливам з боку оточення (72%). Отже, саморегуляція таких юнаків переважно характеризується некритичним ставленням до вчинків, як своїх так і інших людей, проблемами у реальному втіленні задумів, низьким рівнем застосування адаптивних стратегій у реагуванні на змінені обставини.

Висновки. Аналіз особистісного потенціалу «Я»-концепції в ранньому юнацькому віці дозволяє зробити наступні висновки щодо чинників впливу на міру зближення «Я»-базового з «Я»-ситуативним. Образ «Я»-ситуативне в цьому віці характеризується вмінням адаптуватися до вимог сьогодення, до інших людей і позитивним самоставленням до себе. Тоді як у «Я»-базовому в юнаків ще залишається прагнення бути залежними, довірливими, що співіснує з самоприв'язаністю і з високим рівнем самоприйняття себе, орієнтуючись на особистостей з лідерськими якостями. Особливості самооцінювання та саморегуляційних умінь взаємопов'язані з рівнем самоставлення та мають вплив на становлення «Я»-концепції сучасних старшокласників. Особистісний потенціал «Я»-концепції таких старшокласників спирається на позитивне самоставлення, на високий рівень самооцінки та саморегуляції. Натомість, старшокласники, самоставлення яких має негативну спрямованість, схильні до заниженого оцінювання своїх можливостей та низького рівня розвитку саморегуляційних умінь, що потребує застосування корекційних програм для допомоги у розкритті особистісного потенціалу «Я»-концепції.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. М. : Педагогика, 1986. 421 с.
2. Грись А. «Я-образ» як психологічний чинник соціальної адаптації особистості / А. Грись // Соціальна психологія. 2005. № 6. С. 59-67.
3. Грищенко В. Самотворення «Я»-образу старшокласника / В. Грищенко // Психолог. 2009. № 25-27. С. 5-27.
4. Гуменюк О. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції / О. Гуменюк // Психологія і суспільство. 2005. № 1. С. 46-62.
5. Котлова С. Ю., Зверева С. В. Исследование феномена недостаточной сформированности Я-концепции у юношей и девушек 16–18 лет // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. №2. 2005. С. 38-53.
6. Кочубейник О.М. Трансформація уявлень про «Я-концепцію» у крос-культурних психологічних дослідженнях / О.М. Кочубейник // Практична психологія і соціальна робота. Київ, 2011. № 3. С. 20-22.
7. Малейчук Г. И. Специфика границ Я на разных уровнях организации личности / Г. И. Малейчук // Психология в вузе. 2006. № 4. С. 23-31.
8. Чайкіна Н.О. Вплив «Я»-базового і «Я»-ситуаційного на адаптивну стратегію особистості / Н. Чайкіна // Психологія і особистість. Науковий журнал №1(3). Полтава-Київ, 2013. С. 45-58.

1.3. Особливості самооцінки старшокласників із різним статусом в учнівському колективі

Проблема розвитку самооцінки учнів старшої школи підлягає дослідженню тому, що старший шкільний вік є періодом інтенсивного формування світосприйняття юнаків. У них не тільки є наявним достатній запас знань, але й чітко проявляється прагнення та можливість до їх систематизації, узагальнення. На даному віковому етапі у школярів різко зростає інтерес до себе як окремої особистості, причому думка оточуючих про них має велике значення.

У рамках дослідження проблем свідомості самооцінці відводиться особлива роль: вона характеризується як «стержень цього процесу, показник індивідуального рівня його розвитку, його особистісний аспект, органічно включений у процес самопізнання». Із самооцінкою пов'язуються оціночні функції самосвідомості, які вбирають в себе емоційно-ціннісні відносини особистості до себе, специфіку розуміння нею самої себе.

Основними умовами розвитку самооцінки вважають такі фактори, як спілкування з оточуючими та особиста діяльність індивіда. У спілкуванні засвоюються форми, види та критерії оцінок; в індивідуальному досвіді виникає їх апробація, покладання особистісними смислами.

Самооцінка відіграє одну з провідних ролей у розвитку особистості старшокласника, прагненні до реалізації власних здібностей, встановленні контактів з оточуючим світом. У старших школярів у формуванні самооцінки відіграє важливу роль орієнтація на спосіб навчальної діяльності: усвідомлення потреби у володінні раціональними способами навчальної роботи виступає як важливий критерій ефективності навчання. Зміни у структурі самооцінки виникають у старшокласників через розмежування в оцінці результативної та процесуальної сторони роботи. У старшому шкільному віці розвиваються особистісні якості учнів, зростає досвід, зміцнюються погляди й

переконання, інтенсивно формуються стійкі звички та ціннісні орієнтації. Саме в цей віковий період у юнаків закладається здатність до активного оцінювання себе і навколишнього середовища, що впливає на становлення закономірностей, які згодом указуватимуть на життєву позицію вже дорослої людини.

Спостерігається також суб'єктивне прагнення до єдності цих сторін, до усвідомлення їх залежностей при оцінці своїх навчальних можливостей. Для старшого шкільного віку характерним є пріоритет однолітків над спільнотою дорослих. Спостерігається, що в групі однолітків утворюється нова соціальна ситуація розвитку особистості. В ній засвоюються ідеальні форми, до яких відноситься область моральних норм, на основі яких будуються соціальні взаємодії. Тому важливим чинником, що впливає на становлення самооцінки у старшому шкільному віці, є статусна позиція в учнівському колективі.

Механізми вольової регуляції, серед яких виділена самооцінка, розглядається у працях Асафова В. Г., Боязітової І. В. [1, с. 168], Захарової А. І. [6, с. 115], Ольшанського В. Б. [2, с. 342] та інших. Виділення самооцінки з механізму саморегуляції можна знайти у працях Божович Л. І., Резніченко М. А. [2, с. 445; 10, с. 219]. На думку вчених, структура самооцінки представлена двома компонентами - когнітивним та емоційним, що відображають знання суб'єкта про себе і його відношення до себе, що функціонують у нерозривній єдності. Самооцінка існує у двох взаємопов'язаних формах - загальній та власній: перша відображає знання суб'єкта про себе та основане на них цілісне відношення до себе, друга - оцінку конкретних психічних та фізичних рис [2, с. 448].

Немов Р. С. розглядає соціальний статус як «положення людини в системі внутрішньо групових стосунків, яке визначає ступінь авторитету в групі однолітків» [5, с. 128]. Шибутані Т. вважає, що людина може мати статус тільки стосовно інших, які визначають її місце в колективі й спілкуються з нею в ньому певним чином [8, с. 154; 11, с. 131].

На думку Петровського А. В. «соціальний статус є положенням, становищем, об'єктивним місцем індивіда в групі або групі в соціальній системі у відповідності з їх характеристикою». Це поняття розглядається як положення суб'єкту в системі його міжособових стосунків, які визначають його права, обов'язки та привілеї. Розрізняють соціальний статус природжений і соціальний статус досяжний. Індивіди, які володіють одним й тим же статусом, мають ряд подібних рис, які трактуються як «соціальний тип» особистості. В той же час в різних групах індивід може мати різний соціальний статус. Ольшанський В. Б. розглядає поняття статусу як елементарну одиницю соціальної схеми, певне місце в системі синхронних зв'язків між учасниками спільної діяльності. Позиція залежить не від якостей людини, а від умов та характеру самої діяльності. Саме структура діяльності визначає її права та обов'язки щодо інших членів групи. Окрім того, що статус характеризує особистість як об'єкта соціального розвитку, він повинен розглядатися як єдність об'єктивного і суб'єктивного, особистісного [4, с. 156-161; 7, с. 212].

Психоемоційний комфорт старшокласника, в багатьох випадках, залежить від оцінювання його навчальної діяльності дорослими, що його оточують. Оцінювання для нього має різний зміст. В одних випадках оцінювання дає учню можливість посісти певне місце серед товаришів, заслужити повагу вчителів і батьків, а в інших - реалізувати відчуття власної гідності. Набуття нової рольової позиції в процесі спілкування пов'язане зі ставленням однолітків до старшокласника як до дорослої особистості. Завдяки комунікативній діяльності відбувається уявне програмування всіх найбільш складних сторін майбутнього життя. Однією з умов побудови міжособистісних контактів виступає проблема адекватності оцінних ставлень, їх відповідність існуючим соціально й особистісно-значущим моральним рисам [9, с. 38; 12, с. 129; 13, с. 35].

Отже, у старшому шкільному віці соціальний статус в групі визначає не лише вплив особистості на інших людей, а й

його самооцінку. Несприятливе положення в колективі та ізолюваність юнака призводить до формування у нього неадекватної завищеної або заниженої самооцінки. В той час як позитивне ставлення групи до особистості старшокласника, визнання його вольових, інтелектуальних і, особливо, комунікативних здібностей, а також прийняття його в коло найближчих товаришів та референтної групи сприяє формуванню адекватній і трохи завищеній самооцінці, що є найбільш сприятливим показником для розвитку гармонійної особистості учнів старшої школи.

У дослідженні особливостей самооцінки старшокласників з різним статусом в учнівському колективі брали участь 96-ть учнів 10-11-х класів закладу середньої освіти № 3 м. Полтави. В розділі монографії були використані результати, отримані в ході проведеного експериментального дослідження студенткою психолого-педагогічного факультету Вертій С. О. (під керівництвом канд. психол. н., доц. Яновської Т. А.) [3, с. 61-72].

Емпіричне дослідження включало в себе три етапи. На першому етапі визначалися статусні позиції учнів в шкільному колективі за допомогою методу «Соціометрія» Дж. Морено. На другому етапі дослідження було визначено особливості самооцінки старшокласників, користуючись «Методикою дослідження самооцінки» Дембо-Рубінштейна. На третьому етапі аналізувалися особливості самооцінки старшокласників з різним статусом в учнівському колективі.

Відповідно до програми дослідження на його першому етапі було виявлено особливості статусних позицій старшокласників в учнівській групі за допомогою методу «Соціометрії» Дж. Морено (див. табл. 1).

Таким чином, характерними особливостями для юнаків в учнівському колективі є домінування таких статусних позицій, як «Прийняті» (46,6%) та «Неприйняті» (34,8%), в меншій кількості спостерігається група старшокласників, які мають статусні позиції «Зірки» (10,4%) та «Ізолювані» (8,2%).

Таблиця 1

**Особливості статусних позицій старшокласників
в учнівській групі за діловим критерієм**

| Статус Клас | «Зірки» | «Прийняті» | «Неприйняті» | «Ізольовані» | Загалом |
|----------------|---------|------------|--------------|--------------|---------|
| Загалом | 10,4% | 46,6% | 34,8% | 8,2% | 100% |

Це говорить про те, що відповідальні рішення в умовах навчальної діяльності приймаються більшістю членів учнівського колективу, менша частина школярів в цьому процесі може приміряти на себе провідні ролі, але за результатами дослідження спостерігається й така група старшокласників, думка яких в навчальному процесі не береться до уваги.

Проаналізуємо особливості розподілення статусних позицій учнів за особистісним критерієм у старшому шкільному віці (див. табл. 2.)

Таблиця 2

**Особливості статусних позицій старшокласників
в учнівській групі за особистісним критерієм**

| Статус Клас | «Зірки» | «Прийняті» | «Неприйняті» | «Ізольовані» | Загалом |
|----------------|---------|------------|--------------|--------------|---------|
| Загалом | 17,2% | 49,7% | 27,6% | 5,5% | 100% |

Спостерігається, що й у пропорційності розподілення статусних позицій за особистісним критерієм є наявною певна тотожність, тобто переважна кількість учнів підпадає під такий соціальний статус як «Прийняті» (49,7%), меншій частині старшокласників притаманний статус «Неприйняті» (27,6%), потім за логікою зменшення йдуть «Зірки» (17,2%) та «Ізольовані» (5,5%). Отже, можна зазначити, що у позанавчальній діяльності учнівський колектив приймає в коло спілкування майже всіх членів групи, розділяє їх уподобання та підтримує міжособистісні контакти. У колективі школярів спостерігаються лідери, на яких рівняються та намагаються налагодити з ними дружні стосунки, думка таких

старшокласників підтримується більшістю класу. В той же час наявними є й такі члени колективу, яких група не допускає в своє коло міжособистісного спілкування.

Порівняємо загальні показники статусних позицій старшокласників в учнівському колективі за діловим та особистісним критеріями (див. рис. 1.).

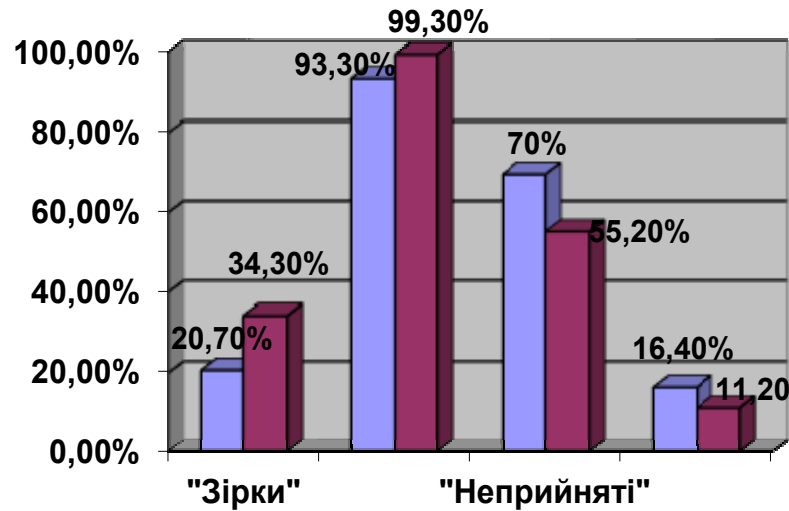


Рис. 1. Особливості співвідношення статусних позицій старшокласників в учнівському колективі за діловим та особистісним критеріями

Таким чином, маємо змогу порівняти особливості соціометричних статусів учнів старшого шкільного віку за діловим та особистісним критеріями в учнівському колективі. Спільність результатів можемо зазначити у процентному співвідношенні вираженості всіх статусних позицій: найбільшу вираженість у старшому шкільному віці має статусна позиція «Прийняті» (93,3%; 99,3% (відповідно за діловим і статусним критеріями)), за нею у ступені зменшення йде статусна позиція

«Неприйняті» (70%; 55,2%), потім за ними «Зірки» (20,7%; 34,3%) та «Ізольовані» (16,4%; 11,2%).

Отже зазначимо, що більшість учнів юнацького віку відносяться до статусу прийнятих, як в діловій, так й в особистісній сферах. Вони відображають провідну спрямованість інтересів своєї групи, формують базу утворення і підтримання певних норм поведінки в межах даної групи. Також наявна досить велика частина старшокласників зі статусом неприйнятих, тобто це учні, які не входять до активу класного колективу, який, в свою чергу, в ході прийняття групового рішення не вважає за потрібне враховувати точку зору цих школярів. Окрім цього невеликий відсоток показників отриманих результатів припадає на учнів, які мають статус знехтуваних. До цієї групи відносяться юнаки, що отримали лише негативні соціометричні вибори. Такі діти, як правило, існують поза межами учнівського колективу, хоча мають бажання спілкуватися з однокласниками, але їх завжди прагнуть уникати.

Основною відмінністю є виокремлення домінування відсотка старшокласників із соціальними статусами неприйнятих та знехтуваних за діловим критерієм та домінування відсотка старшокласників із соціальним статусом прийнятих та зірок за особистісним критерієм. Це пояснюється тим, що в даний період життя провідна діяльність школяра переноситься з діяльності спілкування до навчальної діяльності. Для юнака більш цінним стає той статус, що він отримує з боку ставлення до нього дорослих, ніж в колі одноліток.

Метою другого етапу дослідження є визначення особливостей самооцінки особистості у старшому шкільному віці (див. табл. 3.).

Таблиця 3

Специфіка самооцінки у старшому шкільному віці

| Статус Клас | ЗАНИЖЕНА | АДЕКВАТНА | ЗАВИЩЕНА | ЗАГАЛОМ |
|----------------|----------|-----------|----------|---------|
| 10 | 28,2% | 45,1% | 26,7% | 100% |
| 11 | 23,5% | 58,2% | 18,3% | 100% |
| ЗАГАЛОМ | 25,9% | 51,7% | 22,4% | 100% |

Для наочності покажемо отримані результати (див. рис. 2.)

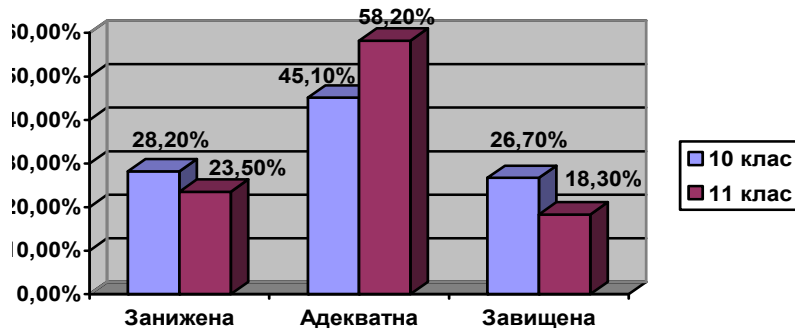


Рис. 2. Особливості самооцінки у дітей старшого шкільного віку

Таким чином, зазначимо, що більша частина учнів старшого шкільного віку мають адекватну самооцінку (51,7%), тобто це школярі, які реально оцінюють свої особистісні якості, відповідним чином усвідомлюючи свої здібності, позитивні й негативні риси характеру та особливості поведінки. Таке положення, в свою чергу, підтримується даними досліджень таких вітчизняних вчених як Крутецького В. А. та Лукіна Н. С., які відзначають, що переважна кількість школярів старшого шкільного віку повинна бути віднесена до середнього рівня самокритичності, адекватного оцінювання себе, так як ця якість у них знаходиться в процесі інтенсивного становлення. В свою чергу, 25,9% старшокласників мають занижену самооцінку та 22,4% учнів старшого шкільного віку - завищену самооцінку,

тобто це школярі, які, відповідно дуже низько або ж неадекватно високо, оцінюють свої особистісні якості.

Метою третього етапу було проаналізувати особливості самооцінки старшокласників з різним статусом в учнівському колективі.

Схарактеризуємо особливості самооцінки старшокласників 10-х класів з різними соціометричними статусами спочатку за діловим, а потім за особистісним критеріями (див. табл. 4.).

Таблиця 4

**Особливості самооцінки старшокласників 10-х класів
із різними статусними позиціями за діловим критерієм**

| Статус Клас | ЗАНИЖЕНА | АДЕКВАТНА | ЗАВИЩЕНА | ЗАГАЛОМ |
|----------------|----------|-----------|----------|---------|
| «Зірки» | 0% | 0% | 9,5% | 9,5% |
| «Прийняті» | 8,5% | 18,1% | 12,2% | 38,8% |
| «Неприйняті» | 10,2% | 24,8% | 5% | 40% |
| «Ізольовані» | 9,5% | 2,2% | 0% | 11,7% |
| ЗАГАЛОМ | 28,2% | 45,1% | 26,7% | 100% |

Отже, найбільш характерною для старшокласників є адекватна самооцінка (45,1%). Спостерігається переважна кількість школярів з соціальним статусом прийнятих (38,8%) та неприйнятих (40%) в учнівському колективі. Тобто, в умовах навчальної діяльності більша частина школярів 10-х класів мають реальне оцінювання своїх сил та потенційних можливостей.

Далі проаналізуємо особливості самооцінки особистості старшокласників 10-х класів з різними статусними позиціями за особистісним критерієм (див. табл. 5.)

Таблиця 5

**Особливості самооцінки старшокласників 10-х класів
із різними статусними позиціями за особистісним критерієм**

| Клас \ Статус | ЗАНИЖЕНА | АДЕКВАТНА | ЗАВИЩЕНА | ЗАГАЛОМ |
|---------------|----------|-----------|----------|---------|
| «Зірки» | 0% | 5,5% | 9,9% | 15,4% |
| «Прийняті» | 9,8% | 22,4% | 10,4% | 42,6% |
| «Неприйняті» | 13,6% | 13,8% | 6,4% | 33,8% |
| «Ізольовані» | 4,8% | 3,4% | 0% | 8,2% |
| ЗАГАЛОМ | 28,2% | 45,1% | 26,7% | 100% |

Спираючись на отримані результати, можна зробити висновок, що сталим показником залишається перевага адекватного оцінювання себе старшокласниками, відсоток прийнятих статусних позицій збільшується, а неприйнятих - зменшується. Також збільшується відсоток зіркових статусних позицій, зменшується відсоток знехтуваних старших школярів. Це говорить про те, що в міжособистісному спілкуванні учнів юнацького віку переважає підтримка та позитивне сприйняття один одного.

Наступним кроком дослідження є аналіз особливостей самооцінки старшокласників 11-х класів з різними статусними позиціями (див. табл. 6.)

Отже, як видно з отриманих даних, у старшокласників переважає адекватна самооцінка (58,2%). Найбільш поширеною є соціальна позиція прийнятих у класі (54,5%). Це говорить про те, що більшість учнів вже до 11-го класу мають реальне усвідомлення своїх здібностей і не намагаються як недооцінювати, так й переоцінювати важливість навчальної діяльності.

Таблиця 6

Особливості самооцінки старшокласників 11-х класів із різними статусними позиціями за діловим критерієм

| Клас \ Статус | ЗАНИЖЕНА | АДЕКВАТНА | ЗАВИЩЕНА | ЗАГАЛОМ |
|---------------|----------|-----------|----------|---------|
| «Зірки» | 0% | 2,4% | 8,8% | 11,2% |
| «Прийняті» | 7,5% | 39,9% | 7,1% | 54,5% |
| «Неприйняті» | 11,3% | 15,9% | 2,4% | 29,6% |
| «Ізольовані» | 4,7% | 0% | 0% | 4,7% |
| ЗАГАЛОМ | 23,5% | 58,2% | 18,3% | 100% |

Відкритим залишається питання особливостей самооцінки особистості старшокласників 11-х класів з різними статусними позиціями за особистісним критерієм (див. табл. 7.)

Таблиця 7

Особливості самооцінки старшокласників 11-х класів із різними статусними позиціями за особистісним критерієм

| Клас \ Статус | ЗАНИЖЕНА | АДЕКВАТНА | ЗАВИЩЕНА | ЗАГАЛОМ |
|---------------|----------|-----------|----------|---------|
| «Зірки» | 0% | 7,5% | 11,4% | 18,9% |
| «Прийняті» | 7,5% | 44,4% | 4,8% | 56,7% |
| «Неприйняті» | 13% | 6,3% | 2,1% | 21,4% |
| «Ізольовані» | 3% | 0% | 0% | 3% |
| ЗАГАЛОМ | 23,5% | 58,2% | 18,3% | 100% |

Отримані результати свідчать, що сталим показником все ще залишається домінування адекватного оцінювання у школярів старшого шкільного віку (58,2%), найбільшим є відсоток зіркових статусних позицій (18,9%) і найменшим - відсоток знехтуваних старшокласників (3%). Тобто, в міжособистісній взаємодії юнаків зростають позитивне ставлення до колективу та рівень соціальної відповідальності.

Проведемо порівняльний аналіз особливостей самооцінки старшокласників 10-х і 11-х класів з різними статусними позиціями за діловим та особистісним критеріями (див. рис. 3., рис. 4.)

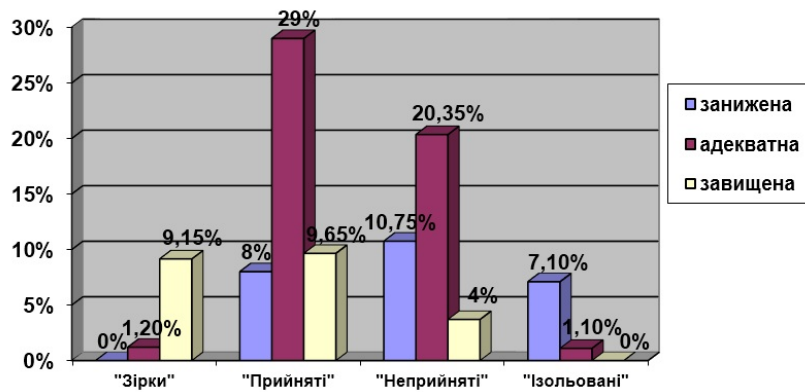


Рис. 3. Особливості самооцінки старшокласників із різними статусними позиціями за діловим критерієм

Ймовірно, що у діловій сфері, а саме у сфері навчальної діяльності, спостерігається перевага адекватного самооцінювання у 29% школярів зі статусом прийнятих та у 20,35% учнів зі статусом неприйнятих в учнівському колективі. Це зумовлюється, передусім, особливостями навчальних домагань даної групи старшокласників, а саме: не лише намаганням виконувати та перевиконувати всі можливі шкільні навчальні завдання, але й разом з тим не запускати поточні оцінки та підготовку до майбутньої професійної діяльності.

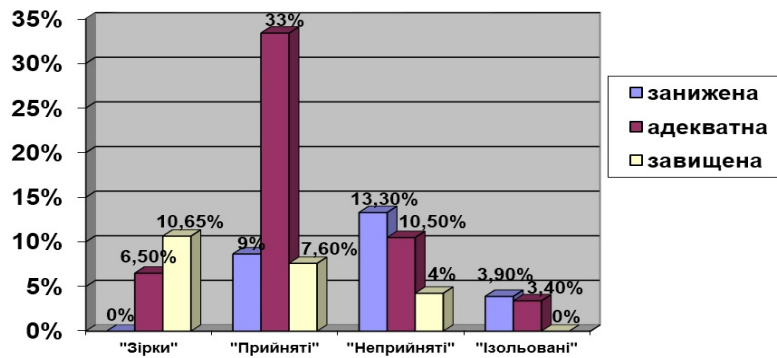


Рис. 4. Особливості самооцінки старшокласників з різними статусними позиціями за особистісним критерієм

Як бачимо, в особистісній сфері показники обох критеріїв дещо відрізняються. Адекватна самооцінка переважає тільки у старшокласників із соціальним статусом прийнятих (33%). Іншою особливістю є достатньо великий відсотковий приріст завищеної самооцінки із зірковими статусними позиціями (10,65%) та зменшення відсотку дітей із заниженою самооцінкою, які мають статус знехтуваних (3,9%). Це пояснюється тим, що набуття нової рольової позиції в процесі спілкування пов'язане зі ставленням однолітків до старшокласника вже як до дорослої особистості. Однією з умов побудови міжособистісних контактів виступає проблема адекватності оцінних ставлень, їх відповідність існуючим соціально-значущим моральним рисам.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. З огляду на вищесказане наголосимо, що найбільш притаманною дітям старшого шкільного віку є адекватна самооцінка, вона припадає на школярів переважно із соціальними статусами прийнятих та неприйнятих в учнівському колективі. Тобто, в умовах навчальної діяльності більша кількість школярів старшої школи мають вже реальне оцінювання своїх сил та потенційних можливостей. Наголошується, що цей показник зростає протягом першого року вступу учнів до старшої школи. Це свідчить про те, що більша частина школярів вже реально усвідомлюють свої здібності й не намагаються недооцінювати та переоцінювати важливість навчальної діяльності. Це зумовлюється особливостями навчальних домагань в старшому шкільному віці, а саме не намаганням виконувати і перевиконувати всі можливі шкільні завдання, але й разом з тим намагатися не запускати поточні оцінки, займатися підготовкою до майбутньої професійної діяльності.

Аналізуючи особистісну сферу життєдіяльності старших школярів, зазначимо, що тут спостерігається певний відсотковий приріст старшокласників, які відносяться до зіркових статусних позицій та зменшення відсотку дітей, які опинилися у рангу знехтуваних. Відповідно до цього

збільшується показник адекватної самооцінки (до неї відносяться переважно прийняті й неприйняті статусні позиції), завищеної самооцінки (прийняті та зірки) та зменшується показник заниженої самооцінки (знехтувані). Отже, в умовах міжособистісної взаємодії зростає значення позитивного ставлення до колективу та рівень соціальної відповідальності у ньому. Це пояснюється тим, що набуття нової рольової позиції в процесі спілкування пов'язане зі ставленням однолітків до старшокласника як до дорослої особистості. Однією з умов побудови міжособистісних контактів виступає проблема адекватності оціночних ставлень, їх відповідність існуючим соціально-значущим моральним рисам.

Таким чином, можемо стверджувати, що якщо самооцінка старшокласника має інтегровану психологічну детермінацію і залежить від внутрішньо групових відносин у шкільному колективі, то, за умов врахування соціальної ситуації розвитку особистості в старшому шкільному віці та провідної діяльності, вирішальною детермінантою особливостей самооцінки учня старшої школи є його статусна позиція в учнівському колективі.

Список використаних джерел

1. Бондарь Н. Е. Самооценка личностной зрелости в юношеском возрасте / Н. Е. Бондарь, И. В. Бондарь // Наука і освіта. – 2004. – №3. – С. 15-17.
2. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості / М. Й. Боришевський. – Суми : Еллада, 2012. – 608 с.
3. Вертій С. О. Особливості самооцінки старшокласників з різним статусом в учнівському колективі : магістерська робота / С. О. Вертій. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. – 93 с.
4. Гуменюк О. Є. Психологія Я – концепції : монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.
5. Меднікова Г. І. Характеристика самоактуалізації студентів з різними варіантами структури ставлення до себе / Г. І. Меднікова // Вісник Харківського національного педагогічного

університету імені Г. С. Сковороди. – Психологія. – Випуск 44. – Частина 2. – Х. : ХНПУ, 2012. – С. 127-134.

6. Молчанова О. Н. Самооцінка: теоретичні проблеми та емпіричні дослідження / О. Н. Молчанова. – М. : Флінта; Наука, 2010. – 392 с.

7. Рева М. М. Соціально-психологічні детермінанти життєвого цілепокладання особистості / М. М. Рева // Психологія і особистість. – 2016. – № 1(9). – С. 207-216.

8. Седих К. В. Делінквентний підліток: навч. посіб. / К. В. Седих, В. Ф. Моргун. – К. : Видавничий дім «Слово», 2015. – 272 с.

9. Тітов І. Г. Психологічні передумови становлення світогляду особистості в юнацькому віці / І. Г. Тітов // Психологія і особистість. – 2018. – № 1(13). – С. 36-49.

10. Тітова Т. Є. Смыслові аспекти саморегуляції особистості / Т. Є. Тітова // Психологія і особистість. – 2016. – № 1(9). – С. 217-225.

11. Черемних К. М. Вплив професійного самовизначення студентів на їхню самооцінку та ідентифікацію / К. М. Черемних // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 127– 132.

12. Юрій М. Ф. Людина і світ : Підручник / М. Ф. Юрій. – К.: Дакор, 2006. – 460 с.

13. Яновська Т. А. Психологічні особливості міжособистісних стосунків студентської молоді з різним рівнем самооцінки / Т. А. Яновська // Науковий журнал «Молодий вчений». – Херсон. – № 5(57) травень, 2018. – Частина I. – С. 33-36.

1.4. Смыслова будова світогляду особистості

Актуальність дослідження смислової структури світогляду юнаків зумовлюється необхідністю вивчення тих внутрішніх, суб'єктивних, власне психологічних чинників, котрі визначають особливості вирішення ними ключових – пов'язаних із самовизначенням, вибором подальшого життєвого шляху, формуванням внутрішньої позиції щодо самого себе, інших людей та моральних цінностей, усвідомленням сенсу свого існування тощо – завдань цього віку [3], [16]. Адже саме смислове навантаження ієрархізованих та структурованих систем світоглядних уявлень про «соціально корисне, ідеальне, належне, про те, до чого слід прагнути, а чого уникати» [6, с.101], істотно впливає на ставлення особи до оточення та до самої себе, здійснюючи потужний мотивуючий вплив на її поведінку та життєдіяльність у цілому. Разом із тим, доводиться констатувати, що попри наявність інтересу дослідників до онтогенетичних аспектів становлення світогляду особистості [1], [7], [9], [14], її світоглядних переконань та ідеалів [5], [18], патології світоглядних структур при різного роду захворюваннях [11] тощо, існує дефіцит досліджень, присвячених виявленню особливостей смислової структури світогляду на етапі переходу від старшого підліткового віку до юнацтва (періоду найінтенсивнішого формування такої структури) та від юнацького віку до віку ранньої дорослості. Саме в розкритті вказаних особливостей і полягає мета пропонованого емпіричного дослідження.

Задля реалізації зазначеної мети нами було проведене порівняльне дослідження, в якому взяли участь три групи респондентів, кожна з яких містила однакову кількість осіб чоловічої та жіночої статі: 1) група підлітків (N = 20; середній вік – 13,5 років); 2) група осіб юнацького віку (N = 20; середній вік – 18,5 років); 3) група дорослих (N = 20; середній вік – 30,5 років).

Гіпотеза дослідження полягала у припущенні, що психічний розвиток юнаків¹ призводить до якісних змін їхніх світоглядних уявлень, що, зокрема, виявляється у змістовно-сміслових особливостях структурної організації останніх. Ці зміни мають вікову специфіку та кількісно й якісно відрізняються від таких у підлітків та дорослих.

У дослідженні використовувалась експериментальна методика граничних смислів (МГС) [10], що спрямована на якісний аналіз смислової структури світогляду. Методика належить до групи якісно-феноменологічних (ідіографічних) та є індивідуальною за формою проведення й діалогічною за своєю сутністю. Методична процедура являє собою структуровану серію запитань і відповідей. Пропоновані експериментатором питання мають вигляд: «Навіщо люди роблять...?». Спочатку питання задається стосовно певного заняття (вихідної категорії), а потім, послідовно, – стосовно кожної запропонованої досліджуваним відповіді (сміслової категорії). Серія питань та відповідей (ланцюг) закінчується при виявленні граничного сенсу, коли досліджуваний уже не може дати відповідь «навіщо?», реагуючи тавтологією або посилаючись на природу людини, устрій світу тощо. В подальшому експериментатор повертається до залишених раніше відповідей та в аналогічний спосіб формує з ними ланцюги питань-відповідей до отримання граничних смислів. Якщо смислова категорія повторюється, ланцюги «вливаються» у вже наявні, внаслідок чого формуються так звані вузлові категорії. Подібна процедура повторюється декілька разів з іншими вихідними категоріями.

Кількість вихідних категорій та їхнє конкретне формулювання були обрані нами, виходячи з результатів дослідження суб'єктивно значущих сфер життєдіяльності осіб юнацького віку [19]: 1) «Навіщо живе людина?» (сфера екзистенційно-гуманістичних проблем); 2) «Навіщо люди навчаються?» (сфера навчально-пізнавальної діяльності);

¹ Через стилістичні міркування тут і далі для позначення суб'єкта психосоціальної стадії «юність» ми будемо вживати поняття юнак, маючи на увазі обидві статі, тобто і юнаків, і дівчат.

3) «Навіщо люди працюють?» (сфера професійної діяльності);
4) «Навіщо людина заробляє гроші?» (економічна сфера)
5) «Навіщо люди спілкуються?» (сфера міжособистісних відносин);
6) «Навіщо люди турбуються про близьких та рідних?» (сфера внутрішньосімейних стосунків);
7) «Навіщо люди займаються політикою?» (суспільно-політична сфера);
8) «Навіщо люди милуються різними видами мистецтва?» (сфера естетичної діяльності);
9) «Навіщо людина дбає про природу, навколишнє середовище?» (екологічна сфера);
10) «Навіщо людина вірить у Бога?» (духовно-релігійна сфера);
11) «Навіщо людина прагне самореалізуватись?» (сфера суб'єктивно-особистісного зростання).

Задля уникнення несприятливих функціональних станів у досліджуваного та забезпечення його адекватної мотивації щодо участі в дослідженні експериментальна взаємодія була розбита на три зустрічі, під час кожної з яких респондентові пропонувалася серія із 3-4 вихідних запитань.

Після отримання необхідного обсягу інформації для кожної вихідної категорії нами будувалися графи – деревовидні смислові структури, на вершині яких знаходяться граничні смисли. Їхня обробка відбувалася трьома способами: структурним, змістовим (або контент-аналізом) та проєктивним аналізом.

Структурний аналіз здійснювався за допомогою обчислення кількісних індикаторів, які в сукупності відображають ступінь зрілості та розвиненості індивідуального світогляду: 1) *кількості граничних категорій* (граничних смислів, кінцевих категорій у ланцюгу); 2) *кількості вузлових категорій* (вузлових смислів, точок, в яких декілька ланцюгів зливаються в один); 3) *індексу зв'язаності отриманої структури* (відношення кількості вузлових категорій до кількості граничних); 4) *середньої довжини ланцюга* (середнє арифметичне довжин усіх ланцюгів); 5) *продуктивності* (відношення загальної кількості названих досліджуваним різних категорій до кількості вихідних категорій).

Змістовий аналіз (контент-аналіз) полягав у визначенні трьох основних індексів: 1) *індексу рефлексивності* – питомої ваги категорій, які описують психічне відображення в термінах інтелектуальної (знати, розуміти, усвідомлювати тощо) та безпосередньо-чуттєвої (відчувати, пам'ятати тощо) рефлексії; 2) *індексу негативності* – категорій, що виражають заперечення, та 3) *індексу децентрації* – категорій, суб'єктом дії в яких виступають інші люди.

Проективний аналіз передбачав змістову інтерпретацію отриманих смислових ланцюгів та структур щодо відображення в них особливостей смислової сфери досліджуваних. У нашому дослідженні проективний аналіз здійснювався на основі описаних у роботі В.Ю. Котлякова [8] восьми категорій:

1) *гедоністичної* – ґрунтованої на потребі людини отримувати задоволення від життя, бути щасливою, насолоджуватись усім розмаїттям доступних емоцій та відчуттів;

2) *статусної* – основаної на потребі людини займати високе положення у суспільстві, активно будувати кар'єру, прагнути успіху та бути визнаним оточуючими;

3) *комунікативної* – ґрунтованої на потребі людини спілкуватись з іншими людьми, переживати емоції, пов'язані зі спілкуванням, відчувати свою потрібність та причетність до життя інших людей;

4) *сімейної* – пов'язаної з потребою людини піклуватись про членів своєї родини, жити заради неї, передавати все найкраще власним дітям;

5) *екзистенційної* – основаної на потребі людини надавати цінність самому проживанню життя, мати свободу вибору, відчувати любов в усіх її проявах;

6) *когнітивної* – ґрунтованої на потребі людини пізнавати життя, розбиратись у суперечностях оточуючого світу та власної особистості, шукати сенс та причини того, що відбувається;

7) *альтруїстичної* – пов'язаної з потребою людини безкорисно допомагати іншим людям, сприяти іншим, робити добро;

8) *самореалізації* – основаної на потребі людини виконати своє призначення, реалізувати свої здібності та можливості, вдосконалювати своє життя та відносини з оточуючим світом.

Твердження, що відповідали вказаним категоріям, були прийняті нами за стандартні теми. Таким чином, проєктивний смисловий зміст відповідей досліджуваних за МГС розглядався відповідно до категорій і тем, відмічалася їхня наявність чи відсутність.

Для статистичної обробки даних використовувалися методи непараметричної статистики: *U*-критерій Манна-Вітні (обчислювався за допомогою пакету статистичних програм SPSS 20.0 for Windows) та ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера.

Перейдемо до опису результатів. Як засвідчив *якісний аналіз* результатів, графи смислових структур світоглядних уявлень про граничні підстави людських дій, отримані у групі юнаків, відрізняються від графів вибірки підлітків. Останні демонструють відносно короткі ланцюги смислових зв'язків із незначним розгалуженням, котрі, як правило, через 3-4 кроки закінчуються граничними смислами. Якщо в юнаків та дорослих світоглядні уявлення утворюють достатньо складну структурну цілісність, то для підлітків характерною є дещо менша зв'язаність цих уявлень, їхня недостатня структурованість та інтегрованість у смислові системи. Смислові дерева (графи) дорослих не мають зовнішньо помітних відмінностей від вибірки юнаків (див. рис. 1–3).

Розглянемо результати *структурного аналізу* відповідей на запропоновані досліджуваним питання.

Кількість граничних та вузлових категорій, індекс зв'язаності, середня довжина ланцюгів та продуктивність, виявлені у відповідях юнаків на питання «Навіщо живе людина?», статистично значущо відрізняються від зазначених кількісних показників, отриманих у групах підлітків

($U_{\text{емп.}} = 80,000$; $p = 0,001$; $U_{\text{емп.}} = 83,000$; $p = 0,001$;
 $U_{\text{емп.}} = 128,000$; $p = 0,047$; $U_{\text{емп.}} = 93,000$; $p = 0,003$;
 $U_{\text{емп.}} = 123,500$; $p = 0,038$) і дорослих ($U_{\text{емп.}} = 77,500$; $p = 0,001$;
 $U_{\text{емп.}} = 74,500$; $p = 0,001$; $U_{\text{емп.}} = 118,000$; $p = 0,021$;
 $U_{\text{емп.}} = 126,500$; $p = 0,046$; $U_{\text{емп.}} = 127,5000$; $p = 0,049$).

Як і очікувалося, відповіді на питання «Навіщо люди спілкуються?» відрізняються лише у групах юнаків і дорослих: статистично значущі відмінності виявлені за кількістю вузлових категорій ($U_{\text{емп.}} = 129,500$; $p = 0,035$), індексом зв'язаності ($U_{\text{емп.}} = 99,000$; $p = 0,003$), середньою довжиною ланцюга ($U_{\text{емп.}} = 122,500$; $p = 0,034$) та продуктивністю ($U_{\text{емп.}} = 98,500$; $p = 0,005$).

Відповіді на питання «Навіщо люди навчаються?» у вибірці юнаків статистично значущо відрізняються від вибірки підлітків ($U_{\text{емп.}} = 95,000$; $p = 0,003$; $U_{\text{емп.}} = 51,000$; $p = 0,000$;
 $U_{\text{емп.}} = 129,000$; $p = 0,040$; $U_{\text{емп.}} = 75,500$; $p = 0,001$;
 $U_{\text{емп.}} = 122,000$; $p = 0,031$) та дорослих ($U_{\text{емп.}} = 126,000$; $p = 0,036$;
 $U_{\text{емп.}} = 129,500$; $p = 0,031$; $U_{\text{емп.}} = 62,000$; $p = 0,000$;
 $U_{\text{емп.}} = 124,500$; $p = 0,039$; $U_{\text{емп.}} = 122,500$; $p = 0,032$) за усіма п'ятьма кількісними індикаторами – кількістю граничних та вузлових категорій, індексом зв'язаності, середньою довжиною ланцюга та індексом продуктивності.



Рис. 1. Фрагмент структури світогляду Ю. П.,
14 років (вибірка підлітків)

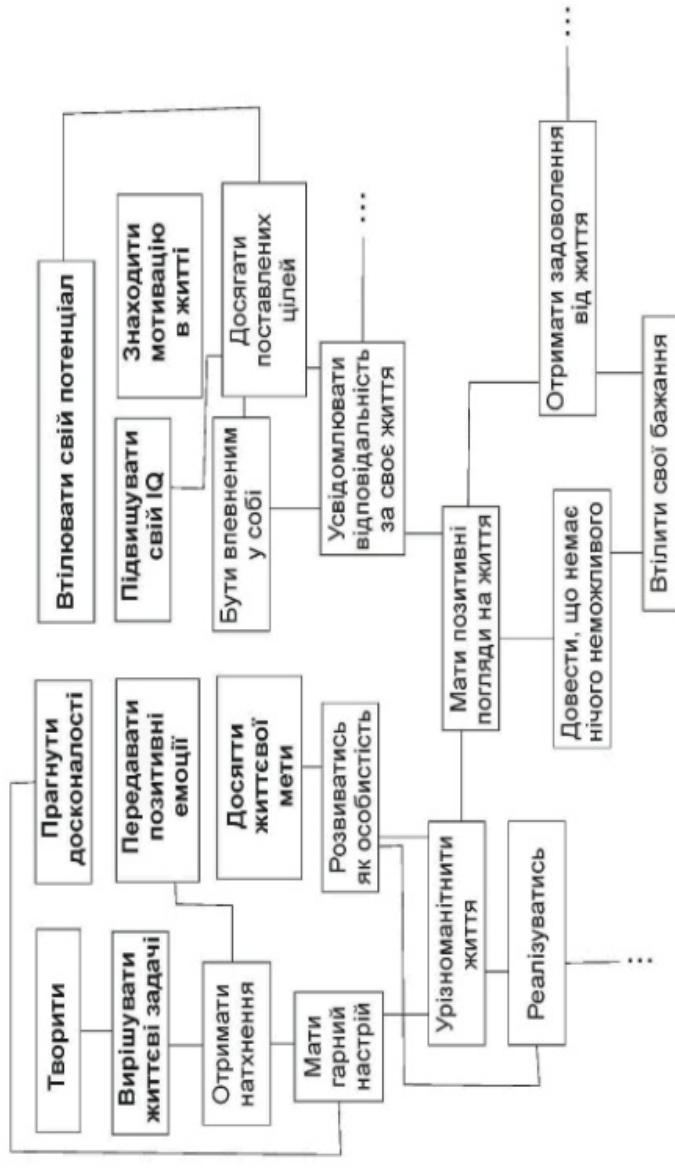


Рис. 3. Фрагмент структури світогляду Р. Б., 25 років (вибірка дорослих)

Порівняння груп юнаків та підлітків за відповідями на питання «Навіщо людина прагне самореалізуватись?» також указало на наявність статистично значущих відмінностей за усіма кількісними показниками ($U_{\text{емп.}} = 126,000$; $p = 0,034$; $U_{\text{емп.}} = 75,500$; $p = 0,000$; $U_{\text{емп.}} = 122,000$; $p = 0,022$; $U_{\text{емп.}} = 101,500$; $p = 0,007$; $U_{\text{емп.}} = 98,500$; $p = 0,005$). Вибірка юнаків та дорослих відрізняється лише одним: у протоколах юнаків зафіксовано менша порівняно з групою дорослих кількість граничних ($U_{\text{емп.}} = 124,500$; $p = 0,031$) та вузлових категорій ($U_{\text{емп.}} = 122,500$; $p = 0,026$).

За виключенням показників «середня довжина ланцюга» та «продуктивність» усі інші структурні індикатори, отримані в групі юнаків при відповіді на питання «Навіщо люди працюють?», значно підвищені порівняно з групою підлітків ($U_{\text{емп.}} = 76,000$; $p = 0,001$; $U_{\text{емп.}} = 110,000$; $p = 0,009$; $U_{\text{емп.}} = 124,000$; $p = 0,027$); у групі дорослих спостерігається лише більша середня довжина ланцюга ($U_{\text{емп.}} = 125,000$; $p = 0,041$).

Відмінності між вибірками юнаків та підлітків при відповіді на питання «Навіщо людина заробляє гроші?» виявилися за кількістю вузлових категорій ($U_{\text{емп.}} = 37,500$; $p = 0,000$) та індексом зв'язаності ($U_{\text{емп.}} = 88,000$; $p = 0,002$). Між групою юнаків та групою дорослих існують відмінності за усіма кількісними індикаторами – кількістю граничних ($U_{\text{емп.}} = 89,000$; $p = 0,001$) та вузлових ($U_{\text{емп.}} = 136,000$; $p = 0,043$) категорій, індексом зв'язаності ($U_{\text{емп.}} = 125,500$; $p = 0,024$), середньою довжиною ланцюга ($U_{\text{емп.}} = 115,500$; $p = 0,020$) та індексом продуктивності ($U_{\text{емп.}} = 81,000$; $p = 0,001$).

У протоколах юнаків зафіксовано більшу, порівняно з підлітками, кількість граничних ($U_{\text{емп.}} = 97,500$; $p = 0,004$) та вузлових категорій ($U_{\text{емп.}} = 30,000$; $p = 0,000$) і вищий індекс зв'язаності ($U_{\text{емп.}} = 126,000$; $p = 0,040$) за результатами відповіді на питання «Навіщо людина вірить у Бога?». Попри більш високі, ніж у підлітків, структурні показники, в дорослих вони не досягають порогу статистичної значущості.

У відповідях юнаків на питання «Навіщо люди турбуються про близьких та рідних?» кількість граничних та вузлових категорій, індекс зв'язаності, середня довжина ланцюгів та продуктивність статистично значущо відрізняються від зазначених кількісних показників, отриманих у групах підлітків ($U_{\text{емп.}} = 88,000; p = 0,002; U_{\text{емп.}} = 21,000; p = 0,000; U_{\text{емп.}} = 124,500; p = 0,026; U_{\text{емп.}} = 89,000; p = 0,003; U_{\text{емп.}} = 94,000; p = 0,004$).

Відмінності між вибірками юнаків та підлітків при відповіді на питання «Навіщо люди займаються політикою?» виявилися за кількістю вузлових категорій ($U_{\text{емп.}} = 51,000; p = 0,000$) та відповідно індексом зв'язаності ($U_{\text{емп.}} = 129,500; p = 0,047$). Відмінностей за кількісними індикаторами між групою юнаків та групою дорослих досліджуваних не зафіксовано.

Аналіз відповідей на питання «Навіщо люди милуються різними видами мистецтва?» вказав на більшу кількість граничних категорій у групі юнаків порівняно з групою підлітків ($U_{\text{емп.}} = 80,000; p = 0,001$).

Насамкінець, виявлені у відповідях юнаків на питання «Навіщо людина дбає про навколишнє середовище?» кількість граничних та вузлових категорій, індекс зв'язаності та середня довжина ланцюгів статистично значущо відрізняються від зазначених кількісних індикаторів, отриманих у групах підлітків ($U_{\text{емп.}} = 102,000; p = 0,002; U_{\text{емп.}} = 60,000; p = 0,000; U_{\text{емп.}} = 127,000; p = 0,040; U_{\text{емп.}} = 91,500; p = 0,003$).

Аналіз **якісних (змістових) індикаторів** смислової структури світогляду, отриманих у досліджуваних вибірках, засвідчив наступне. Юнаки демонструють статистично значуще збільшення індексу децентрації порівняно з підлітками за відповідями на питання «Навіщо живе людина?» ($U_{\text{емп.}} = 95,000; p = 0,004$), «Навіщо людина дбає про навколишнє середовище?» ($U_{\text{емп.}} = 109,000; p = 0,011$), «Навіщо людина прагне самореалізуватись?» ($U_{\text{емп.}} = 106,000; p = 0,010$). Дещо більшим, ніж в юнаків, індекс децентрації виявився у вибірці підлітків лише за відповіддю на питання «Навіщо

люди спілкуються?» ($U_{\text{емп.}} = 112,000$; $p = 0,016$). Індекс децентрації у вибірці юнаків є більшим, ніж у вибірці дорослих, за відповідями на питання «Навіщо живе людина?» ($U_{\text{емп.}} = 127,000$; $p = 0,040$), «Навіщо люди спілкуються?» ($U_{\text{емп.}} = 127,500$; $p = 0,042$), «Навіщо людина дбає про навколишнє середовище?» ($U_{\text{емп.}} = 128,000$; $p = 0,041$) та дещо меншим за відповідями на питання «Навіщо люди займаються політикою?» ($U_{\text{емп.}} = 125,500$; $p = 0,040$), «Навіщо люди працюють?» ($U_{\text{емп.}} = 122,500$; $p = 0,030$) і «Навіщо люди турбуються про близьких та рідних?» ($U_{\text{емп.}} = 124,500$; $p = 0,038$).

Індекс рефлексивності у вибірці юнаків є вищим, ніж у групі підлітків, за відповідями на питання «Навіщо живе людина?» ($U_{\text{емп.}} = 106,000$; $p = 0,009$), «Навіщо люди милуються різними видами мистецтва?» ($U_{\text{емп.}} = 103,000$; $p = 0,007$), «Навіщо люди навчаються?» ($U_{\text{емп.}} = 124,500$; $p = 0,036$), «Навіщо люди працюють?» ($U_{\text{емп.}} = 109,500$; $p = 0,012$), «Навіщо людина дбає про навколишнє середовище?» ($U_{\text{емп.}} = 86,500$; $p = 0,001$) та «Навіщо людина заробляє гроші?» ($U_{\text{емп.}} = 119,000$; $p = 0,025$). Відмінності індексу рефлексивності між групою юнаків та дорослих виявилися за питаннями «Навіщо живе людина?» ($U_{\text{емп.}} = 124,500$; $p = 0,033$), «Навіщо люди навчаються?» ($U_{\text{емп.}} = 102,000$; $p = 0,007$), «Навіщо люди спілкуються?» ($U_{\text{емп.}} = 117,000$; $p = 0,020$), «Навіщо люди працюють?» ($U_{\text{емп.}} = 127,000$; $p = 0,046$) та «Навіщо людина заробляє гроші?» ($U_{\text{емп.}} = 115,500$; $p = 0,021$).

Індекс негативності у протоколах дорослої групи виявився суттєво вищим, ніж в групі юнаків за відповідями на питання «Навіщо люди працюють?» ($U_{\text{емп.}} = 123,000$; $p = 0,029$), «Навіщо люди турбуються про близьких та рідних?» ($U_{\text{емп.}} = 126,000$; $p = 0,038$), «Навіщо людина вірить у Бога?» ($U_{\text{емп.}} = 116,500$; $p = 0,017$) та «Навіщо людина заробляє гроші?» ($U_{\text{емп.}} = 128,000$; $p = 0,040$).

Результати *проективного аналізу* відповідей юнаків на всі запропоновані питання в цілому засвідчили, що

домінуючими категоріями є категорії самореалізації (21,6% від загальної кількості тверджень), гедоністична (18,7%), когнітивна (15,7%), статусна (11,5%), альтруїстична (10,9%) та сімейна (10,0%). В свою чергу, екзистенційна (6,1%) та комунікативна (5,5%) категорії дещо редуковані та виявилися переважно у відповідях на питання «Навіщо живе людина?», «Навіщо людина вірить у Бога?», «Навіщо люди спілкуються?» та «Навіщо люди турбуються про близьких та рідних?».

При цьому, темами, що найчастіше були пов'язані з категорією самореалізації, виявилися теми «щоб самовдосконалюватись», «щоб стати індивідуальністю», «щоб збагачувати свій внутрішній світ», «щоб самоствердитись», «щоб максимально використати свій потенціал, здібності», «щоб повірити в себе», «щоб усебічно розвинути» тощо; з гедоністичною категорією – «щоб легше було жити», «щоб добре відпочивати, подорожувати та розважатись», «щоб життя приносило задоволення», «щоб життя не було прожите марно» тощо; з когнітивною категорією – «щоб пізнавати себе», «щоб отримати новий досвід», «щоб дізнатись про щось нове, цікаве», «щоб зрозуміти мету життя» тощо; з альтруїстичною категорією – «щоб жити в гармонії з іншими», «щоб бути корисним для інших людей», «щоб допомагати іншим», «щоб дарити людям тепло, небайдужість, любов», «щоб покращити світ» тощо; зі статусною категорією – «щоб стати повноцінним професіоналом», «щоб досягти успіху», «щоб зробити гарну кар'єру», «щоб зайняти достойне положення в суспільстві», «щоб жити в достатку» тощо; із сімейною категорією – «щоб допомагати родичам, полегшити їхнє життя», «щоб був добробут у сім'ї», «щоб нащадки поважали», «щоб про нас турбувалися», «щоб ми пишалися нащадками», «щоб передати найкраще дітям» тощо. Відповідно, меншою є представленість тем, пов'язаних з екзистенційною («щоб вірити у краще», «щоб наповнити життя сенсом», «щоб жити та любити», «щоб бути вільним», «щоб бути духовною людиною» тощо) та комунікативною

(«щоб отримувати підтримку», «щоб відчувати себе потрібним, значущим», «щоб не бути самотнім» тощо) категоріями.

Під час порівняння протоколів юнаків із протоколами підлітків та дорослих, не зважаючи на явні відмінності у відсоткових частках майже всіх категорій, застосування φ^* -критерію кутового перетворення Фішера дозволило виявити достовірні відмінності лише за розподілом комунікативної категорії та категорії самореалізації у вибірках юнаків та підлітків ($\varphi^*_{\text{емп.}} = 2,19$; $p \leq 0,05$ та $\varphi^*_{\text{емп.}} = 1,65$; $p \leq 0,05$ відповідно), а також сімейної та екзистенційної категорій ($\varphi^*_{\text{емп.}} = 1,68$; $p \leq 0,05$ та $\varphi^*_{\text{емп.}} = 1,77$; $p \leq 0,05$ відповідно) у вибірках юнаків та дорослих.

Таким чином, проведене за допомогою методики граничних смислів дослідження дозволило експлікувати та змістовно описати особливості смислової структури світогляду осіб юнацького віку. Її аналіз засвідчив підвищення (порівняно з підлітками) зв'язаності та диференційованості системи генералізованих смислів, зростання ступеня їхньої інтегрованості у релевантні провідним сферам життєдіяльності смислові системи. Збільшення кількості рефлексивних категорій, пов'язаних як з інтелектуальною, так і безпосередньо-чуттєвою рефлексією, в цілому вказує на розвиненість внутрішнього світу юнаків, усвідомлення ними власного ментального функціонування. Разом із цим можна припустити, що концентрація на своїх думках і переживаннях не заважає їм вийти за межі власних проблем та відкрити для себе світ соціальних відносин, де й формується готовність і здатність ці проблеми вирішувати. Значення індексу децентрації, виявлене по окремих темах, підтверджує це припущення, оскільки демонструє переміщення локусу уваги юнаків із себе назовні, на інших та дозволяє зробити висновок про відкритість для оточуючих людей, здатність входити в діалогічну взаємодію з ними. Пояснення цьому, як нам видається, знаходиться у площині процесів самовизначення юнака, пов'язаного із формуванням внутрішньої позиції щодо

суспільно виробленої системи цінностей, об'єднанням в єдину смислову систему його узагальнених уявлень про світ, інших людей, самого себе, обґрунтуванням ціннісно-смислових засад власної життєвої концепції та визначенням на цій основі смислу свого існування. У цьому контексті, активний рефлексивний рух юнака до базових цінностей та принципів свого життя, осмислення предметних та особистісних засад власної життєдіяльності, вибудовування, зв'язування та організація ним меж свого *Я* [21] нерозривно пов'язаний зі здатністю до децентрації, здійсненням інтегрального погляду на себе з альтернативної позиції «узагальненого Іншого» (Дж. Мід), входженням у внутрішній діалог із ним. Така децентраційно-рефлексивна зверненість на себе дозволяє юнакові оцінити «й власний внутрішній світ, і власне місце у світі із зовнішньої, об'єктивної, всезагальної точки зору» [15, с.155], скоординувати відносно неї свої генералізовані смисли та зробити їх реальними опорами змістового проектування та організації подальшого життєвого шляху.

На сформованість та змістову визначеність смислової структури світогляду юнаків також указує характерна (особливо порівняно з підлітками) ієрархія смислових категорій із суттєвою диференціацією свідомого ставлення до різних сфер життєдіяльності.

Як свідчать отримані результати, генералізовані смисли *навчально-пізнавальної діяльності* осіб юнацького віку пов'язані насамперед із розширенням особистого життєвого досвіду та отриманням нових знань (у тому числі й необхідних для майбутньої професійної діяльності), що, на їхнє переконання, забезпечує можливість стати освіченим фахівцем, гарним працівником, отримати цікаву, високооплачувану роботу та, як наслідок, – прожити комфортне й матеріально забезпечене життя. Зі зростанням життєвого добробуту пов'язують особи юнацького віку й свою майбутню *професійну діяльність*. Осмислюючи її як сферу реалізації власного фізичного та інтелектуального потенціалу, молодь вбачає в ній здебільшого джерело задоволення власних

потреб (насамперед фінансових) та потреб своєї родини. Поряд із цим, у свідомості значної частини опитаних респондентів домінуючого значення набувають критерії професійних досягнень та успішності, оскільки уможливають долучення до престижної категорії статусних працівників, котрі виступають головною виробничою силою суспільства та визначають його майбутнє. Слід також відмітити, що на свідомому рівні юнаки та дівчата узгоджено відмічають важливість саморозвитку та самовдосконалення як у сфері навчально-пізнавальної, так і професійної діяльності, що, на наш погляд, віддзеркалює загальний напрям їхніх смисложиттєвих орієнтацій. При цьому, виявлені граничні смисли, котрі пов'язані власне із *суб'єктивно-особистісним зростанням*, стосуються переважно націленості на здійснення своїх сутнісних сил (здібностей, можливостей, життєвих домагань і прагнень тощо), підвищення соціального й матеріального статусу, самоствердження в очах найближчого суб'єктивно значущого оточення (близьких, рідних, однолітків та ін.). Можна говорити про те, що саме ці смислові доміанти відіграють провідну роль у процесі самореалізації осіб юнацького віку, визначаючи їхню спрямованість на максимальне розкриття власного особистісного потенціалу, розширення меж свого *Я*.

Звертаючись до аналізу граничних смислів, пов'язаних зі *сферою міжособистісних відносин*, зазначимо, що такі смисли переважно стосуються афіліативних, когнітивних та гедоністичних аспектів комунікативної взаємодії. Як засвідчили отримані результати, афіліація в юнацькому віці набуває сенс у налагодженні дружніх стосунків; у відчутті себе несамотнім, потрібним, значущим для інших; у взаємній підтримці, співчутті та взаємодопомозі в складних життєвих ситуаціях. У цілому, йдеться про насичування відповідними смислами тих компонентів системи «*Я-Ми*», котрі в свідомості молодої людини означаються та переживаються як визначальні з точки зору забезпечення залученості, приналежності до певних референтних спільнот. У цьому

контексті зрозумілими стають виявлені в ході дослідження домінуючі когнітивні та гедоністичні граничні смисли: перші визначають ставлення до спілкування як до важливого каналу отримання необхідної для вирішення конкретних життєвих задач інформації; другі – задоволеність процесом та результатом входження до особистісно значущих взаємовідносин.

Сфера сімейного життя осмислюється особами юнацького віку як система міжособистісних взаємодій, котра, в найзагальнішому плані, покликана забезпечити емоційну підтримку, безпеку та захист: світ сім'ї з її згуртованістю, емпатійністю та взаємним прийняттям переважно пов'язується з можливістю відчувати тепле, небайдуже ставлення, турботу та любов з боку своїх близьких та відповісти на це взаємністю. За такою позитивною емоційною експресивністю, персоналізованою в актуальних контекстах внутрішньосімейних відносин, як виявилось, лежить свідоме прагнення до активного відтворення молодими людьми інтерналізованих моральних норм і цінностей, прийняття на себе відповідальності за добробут своєї родини. Крім того, система родинних зв'язків та емоційних прив'язаностей осмислюється більшістю досліджуваних як така, що врешті-решт забезпечує гармонізацію особистісного буття людини, роблячи його доцільним, цілісним, самодостатнім та позбавленим екзистенційного страху перед самотністю, зникненням, забуттям.

Суб'єктивне ставлення осіб юнацького віку до *суспільно-політичного життя* в цілому має два генералізовані смислові інваріанти: 1) суспільно-політичні процеси, які відбуваються в державі, повинні відігравати визначальну роль у забезпеченні миру, стабільності, економічного процвітання та соціальної справедливості; 2) політична діяльність є інструментом збагачення (в тому числі незаконного), задоволення кар'єрних амбіцій та отримання найрізноманітніших привілеїв. Очевидна змістова суперечливість указаних смислових складників світогляду є наслідком усвідомлення досліджуваними наявних

у суспільстві розбіжностей між декларованими базовими політичними цінностями та реальною утилітарно-прагматичною спрямованістю політичної активності переважної більшості державних діячів, що, на нашу думку, не вимагає особливих коментарів. Важливе інше. Виявлене протиріччя у світоглядних ставленнях, пов'язаних з відповідними соціальними настановами, нормами та принципами, може негативно позначитись на цілях свідомого входження до суспільно-політичних процесів, на способах вибудовування певної лінії поведінки у цій сфері, на механізмах здійснення її смислової регуляції, що, безумовно, вимагає проведення цілеспрямованих просвітницьких заходів, націлених на збагачення політичної культури сучасної української молоді.

У загальному смислового ставленні досліджуваних осіб до *сфери економічних відносин* провідну роль відіграє орієнтація на гроші як на важливий критерій успішного життєздійснення та як на основний засіб досягнення соціальних і духовних цінностей. Своє конкретне вираження така орієнтація знайшла в стійкому переконанні переважної більшості респондентів у тому, що гроші є запорукою сімейного достатку та добробуту, забезпечують владу та статусне самоствердження в суспільстві, визначають свободу, безпеку та незалежність, відкривають можливості отримання недоступних іншим людям матеріальних благ, розваг тощо. Дати однозначну відповідь на питання, чи відповідають указані статусні та гедоністичні смисли завданнями самовдосконалення особистості в економічній сфері діяльності або вони є віддзеркаленням прагнення уникнути породженої найрізноманітнішими між- та внутрішньо-особистісними конфліктами тривоги, своєрідною формою її компенсації, – перспектива подальших досліджень. Наразі можна із впевненістю говорити лише про те, що виявлені генералізовані смислові утворення є відносно стійкими компонентами економічної свідомості осіб юнацького віку, котрі, як

зазначають деякі автори [4], [13], реалізують функцію стимуляції та регуляції економічної активності особистості.

Мистецтво здебільшого осмислюється досліджуваними як сфера самореалізації та самовдосконалення, інтелектуального та естетичного розвитку, пізнання та самопізнання, де внаслідок «осягнення нових граней особистісно-сислової логіки та онтології відносин людини зі світом» [12, с. 422] безпосередньо та невимушено вдосконалюється, стає багатшим, об'ємнішим та різнобічним єдине світовідчуття індивіда [17, с. 202]. У процесах діалогічної взаємодії з різними видами мистецтва, розумінні, інтерпретації, відновленні на основі свого власного світогляду замислу митця досліджувані вбачають джерело виникнення нових форм ціннісно-емоційного ставлення до дійсності, розширення та диференціації свого життєвого досвіду, знаходження відповідей на ті питання про сенс життя, котрі вресhti-решт сприятимуть екзистенційному самовизначенню.

Аналіз смислових уявлень осіб юнацького віку про світ *природи* дозволяє загалом охарактеризувати їх (уявлення) як біоцентричні – жива природа виступає для них самоцінністю незалежно від її можливого використання, а її охорона розглядається як одна з необхідних умов збереження здоров'я, гармонійного життя та людства в цілому. На відміну від дорослих, чий екологічні орієнтації під впливом умов професійної діяльності значно раціоналізуються, набуваючи прагматичного характеру, проекологічні уявлення молодого покоління є здебільшого романтизованими та переважно пов'язуються з дозвіллевими формами поведінки.

Виявлені в ході дослідження граничні смисли *релігійної віри*, характеризуючи відносно широкий спектр суб'єктивних ставлень молоді до Бога (він «надає людям підтримку, допомогу, захист, безпеку», «заохочує дарувати щастя, любов, добро іншим», «уможливлює пояснення сенсу існування», «спонукає до самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації» тощо), загалом віддзеркалюють результати їхніх духовних пошуків на шляху становлення «особистої

релігії» (Б.С. Братусь). В основі її формування, на наш погляд, лежить почуттєво-дієва причетність молоді особи до загальнолюдських духовних цінностей, котрі, стаючи важливим чинником виокремлення нею самої себе, власного Я як духовно-моральної інстанції, починають виступати своєрідним медіатором, смисловою опорою тих видів її активності, що мотивуються потребою у самоздійсненні, встановленні взаємозв'язку із сутнісними характеристиками людського буття. Тут духовно-релігійна проблематика стикається зі *сферою екзистенційних проблем* – проблем життя і смерті, любові і самотності, свободи і відповідальності, – котрі з особливою гостротою проявляються саме в юнацькому віці, визначаючи загальний вектор світоглядних пошуків осіб цього віку. Як засвідчили результати дослідження, властиве юнакам прагнення до осмислення свого життя, надання сенсу власному існуванню втілюється у ціннісному переживанні повноти буття та необхідності успішного самоздійснення в ньому, у високій значущості бути корисним, потрібним іншим людям, «залишити по собі пам'ять, слід». Можна припустити, що вказані життєві смисли утворюють своєрідний каркас екзистенційного проекту юнаків [20], виходячи з якого ними визначаються цінності-ідеали та розробляється загальна стратегія їхньої реалізації [2]. Очевидно, що у змістовому плані такі проекти мають незавершений, відкритий характер і в подальшому можуть бути доповнені необхідними смисловими елементами з урахуванням набутого життєвого досвіду.

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити наступні висновки.

1. Порівняно з підлітками смислова структура світогляду осіб юнацького віку характеризується більшою складністю, узгодженістю та цілісністю, наближаючись за кількісними параметрами – середньою довжиною ланцюгів, кількістю граничних та вузлових категорій, індексом зв'язаності та продуктивністю – до структурних особливостей світогляду дорослих. Виявлений рівень її інтелектуально-чуттєвої відрефлексованості та децентрованості вказує на

більш глибоке осмислення юнаками навколишнього світу та себе в ньому, зростання ролі «внутрішнього плану» свідомості в смисловій регуляції їхньої життєдіяльності.

2. Смысловая структура світогляду юнаків має виражену своєрідність, котра визначається, по-перше, тематичною віднесеністю представлених у ній домінуючих граничних смислів, а по-друге, їхньою якісною специфікою. При цьому світоглядними інваріантами у взаємодії осіб юнацького віку із зовнішнім світом виступають смислові генералізації, пов'язані з провідною для цього онтогенетичного етапу діяльністю, та успішною самореалізацією. Можна припустити, що ці інваріанти реалізують пізнавальну, моделюючу та регулювальну функцію, забезпечуючи ефективну взаємодію людини з предметним, соціальним та інформаційним світами. Проте, висловлене припущення вимагає ретельної експериментальної перевірки, що й окреслює *перспективи подальших розвідок*.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1969. – 464 с.
2. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – №5. – С.38-44.
3. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С.19-26.
4. Дейнека О.С. Экономическая психология: Учебное пособие. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – С.55-109.
5. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.
6. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
7. Кон И.С. Психология юношеского возраста : (Проблемы формирования личности). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.

8. Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» / В.Ю. Котляков // Вестник КемГУ. – 2013. – №2 (542). – Т.1. – С.148-153.
9. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
10. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов (МПС): метод. руководство / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999 – 36 с.
11. Леонтьев Д.А. Особенности смысловой структуры мировоззрения при хроническом алкоголизме / Д.А. Леонтьев, В.Н. Бузин // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1992. – №3. – С.22-30.
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
13. Макарова Е.А. Психологические аспекты структурных компонентов и характеристик ценностно-смысловых отношений к деньгам / Е.А. Макарова, Е.Л. Макарова, Е.А. Махрина // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. – 2015. – Вып. 4. – С.107-114.
14. Менчинская Н.А. Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников / Н.А. Менчинская. – М. : Просвещение, 1968. – 208 с.
15. Мировоззренческая культура личности : философские проблемы формирования. – Киев : Наукова думка, 1986. – 294 с.
16. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М. : Академия, 1997. – 431 с.
17. Натев А. Искусство и общество / А. Натев. – М. : Прогресс, 1966. – 320 с.
18. Низовских Н.А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.01 / Н.А. Низовских. – М., 2010. – 673 с.

19.Тітов І.Г. Життєдіяльнісні контексти особистісного самовизначення в юнацькому віці / І.Г. Тітов // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2015. – Випуск 1. – Т. 2. – С.39-45.

20.Чуева Н.А. Возрастная динамика жизненного проектирования / Н.А. Чуева // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – №2. – С.284-294.

21.Шаров А.С. О-граниченый человек: значимость, активность, рефлексия : Монография / А.С. Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.

1.5. Мотиваційний аспект професійної підготовки майбутніх психологів

У сучасних психологічних дослідженнях розвиток особистості розглядається як нерівномірний процес, позбавлений плавності та поступовості. Ключову роль у ньому відіграють періоди, які виводять особистість на новий рівень розвитку через подолання протиріч, які сформувалися протягом певного життєвого етапу та були усвідомлені нею. Це кризи вікового розвитку, які є предметом поглибленого вивчення внаслідок їх складності та багатогранності. З одного боку, в них виражаються об'єктивні труднощі навчання та виховання, а з іншого – суб'єктивні ускладнення самопізнання та самоствердження особистості (у тому числі і професійного). Як зазначають Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон та інші дослідники, криза є своєрідним вибухом на основі суперечностей, який реалізується у швидкій зміні рис поведінки та проявів характеру особистості, що, безумовно, утруднює навчально-виховний процес, вимагає добору нових його засобів та прийомів. Від успішного подолання таких ускладнень у студентському віці багато в чому залежить формування майбутнього педагога, його активної позиції у самостійній професійній діяльності.

Слід зазначити, що у широкому колі психолого-педагогічних досліджень кризи студентського віку та професіоналізації ще не досить дослідженим є зв'язок кризових проявів у поведінці студентства з основними аспектами адаптації до навчання у закладі вищої освіти та майбутньої професійної діяльності. Отже, проблема оптимізації процесу адаптації майбутніх педагогів до навчання у вищій школі, як важливого чинника подолання складнощів кризових ситуацій у розвитку молодшої особистості, сьогодні є важливою та актуальною і вимагає різнопланових розвідок.

У дослідженні цієї проблеми ми керувалися розумінням особливостей специфіки адаптації студентів до майбутньої

професійної діяльності, які висвітлювалися у працях багатьох психологів (Ю. Александровський, П.К. Анохін, Г.О. Балл, Ф. Березін, Є.П. Ільїн, В. Казначеев, В.С. Мерлін, О. Мороз, В. Рождественський, В.А. Семиченко та ін.); нами також були вивчені і враховані вікові особливості студентів, які висвітлені у працях Б.Г. Ананьєва, К.О. Абульханової, Л. Білик, Л.І.Божович, Л.С. Виготського, Т. Грабовської, Л.Г. Подоляк, Н.С. Пряжнікова та інших.

Студентський вік охоплює період 17 – 22 роки [2], [3], [7]. Серед основних особистісних характеристик, які відрізняють студентство від інших соціальних груп, можна виділити такі:

- Формування спрямованості як своєрідної ієрархії мотивів, яка визначає пріоритетні для особистості напрямки активності, надає їй діяльності стабільності та осмисленості. Це складне мотиваційне утворення сприяє формуванню цілісного плану професійного становлення особистості, забезпечує переборення перешкод та труднощів на цьому шляху.

- Формування самосвідомості. Передусім це розвиток адекватної самооцінки шляхом інтенсивного процесу порівняння студентом власної поведінки з деяким ідеалом. Слід зазначити, що у студентському віці до самооцінкових характеристик відносяться також і професійні, а зразком для порівняння може виступати як конкретна особистість (професіонал, викладач вищої школи), так і узагальнений образ на основі усвідомленої моделі спеціаліста [5].

- Розвиток професійних та творчих здібностей як потенційних можливостей особистості, які сприяють ефективності діяльності, надають їй оригінальності та неповторності.

- Формування професійних та громадянських якостей особистості [6].

Цілком зрозуміло, що всі ці характеристики особистості розвиваються на фоні інтенсивної адаптації молодого людини до процесу навчання у вищому навчальному закладі, який багато у чому відрізняється від шкільного навчання.

У сучасній психологічній літературі термін «адаптація» розглядається у кількох ракурсах: як складний процес змін, які відбуваються з особистістю внаслідок освоєння нею нової діяльності чи нових умов існування і як специфічний результат цього процесу. Цілком зрозуміло, що при глибокому аналізі адаптації як психологічного явища ці два аспекти неможливо розглядати окремо, оскільки кожний досягнутий особистістю результат обов'язково включається у подальший процес, додаючи динаміки його перебігу [4].

Результатом адаптації є адаптивність, тобто специфічна інтегративна властивість, у якій відображається ступінь психологічної адаптації особистості. Вона характеризується особливостями відповідності між цілями діяльності людини і досягнутими результатами її цілеспрямованих зусиль..

У психологічних дослідженнях цього процесу знаходимо аналіз форм адаптації студентів до навчання [7, с. 61–63].

1. Формальна адаптація, яка пов'язана з пристосуванням до умов навчального закладу, його структури, нових вимог та неосвоєних досі життєвих реалій. До певної міри вона включає і фізіологічний аспект, який передбачає входження у новий режим праці і відпочинку і потребує перебудови звичного для особистості алгоритму життєдіяльності

2. Соціально-психологічна адаптація, яка пов'язана із входженням у новий для особистості студентський колектив, освоєнням нової соціальної ролі, утворення нових референтних груп. Критерії соціально-психологічної адаптації особистості поділяються на об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних відносять продуктивність діяльності, реальне положення в колективі, де показниками виступають: професійно кваліфікаційне зростання, стаж роботи, успішність виконання професійної діяльності. До об'єктивних критеріїв адаптації можна віднести авторитет, що відображає стійке визнання членами групи пріоритету особистості у певному виді діяльності. Суб'єктивними критеріями адаптації є задоволеність особистості, відношення до різних аспектів і

умов діяльності та спілкування, а також до самої себе. При цьому продуктивність діяльності, як один із критеріїв соціальної адаптації особистості повинна розглядатися у відповідності з реальними її потенційними здібностями особистості.

3. Дидактична адаптація, яка стосується засвоєння широкого кола нових для особистості знань та вмінь, необхідних для успішної майбутньої фахової діяльності. Зважаючи на яскравий професійний зміст таких знань, така адаптація може мати ознаки виробничої (діяльнісної). Вона передбачає засвоєння нових дій, подолання вже напрацьованих навичок, які в нових умовах є недоцільними та суттєве зменшення часових витрат на виконання цих дій. Окрім цього, особистість демонструє здатність до уникнення труднощів та помилок у виконанні основних видів діяльності, тенденцію до їх вчасної та ефективної корекції у разі необхідності [9].

Оскільки адаптаційні процеси реалізуються не лише у пошуках рівноваги з новим середовищем, пристосуванні, але і в активному перетворюючому впливі на нього, студент може відчувати додаткові чинники, які сприяють загостренню протиріч та поглибленню кризових проявів. Тому основними напрямками вивчення цього явища було визначено такі:

- Дослідження особливостей кризових періодів у розвитку особистості студента у контексті його адаптації до освоєння майбутньої професії.

- Окреслення шляхів та засобів подолання кризових ситуацій студентства у навчальному процесі у вищій школі.

Серед цілей нашого дослідження було виявлення основних чинників, які провокують типові прояви кризи (фрустрацію, загострення конфліктності, переживання незадоволення важливих для особистості потреб і т.п.) у студентів різних курсів, що могло б пояснити їх взаємозв'язок із поступовим процесом адаптації до навчання та майбутніх професійних обов'язків. Саме тому, вивчаючи вибірку студентів 1-4 курсів (всього 200 досліджуваних), ми намагалися виявити основні чинники кризи, уявлення

студентів щодо можливостей їх подолання та окреслити шляхи психологічної допомоги у цьому процесі. Для цього нами була застосована методика «Самооцінка адаптивності» (модифікований варіант методики С.І. Болтівця) та розроблена нами анкета для дослідження уявлень студентів про причини виникнення кризових проявів у поведінці та можливості їх подолання.

Організоване нами дослідження дозволило отримати такі результати :

1. Для студентів першого курсу на першому плані серед причин кризових проявів знаходяться переважно фізіологічні чинники. Так, за методикою вивчення адаптивності цей показник у середньому по вибірці становив для них у середньому 4 бали з 10 можливих, що свідчило про невисокий рівень адаптованості до цього аспекту життєдіяльності.. Більшість опитуваних відзначали труднощі, пов'язані з організацією розумової та фізичної активності протягом робочого дня. Серед них 62% опитуваних скаржились на порушення режиму відпочинку, 38 % – на втому від інтенсивних навчальних занять та порушення сну. 46 % студентів – першокурсників вказали, що серйозними перешкодами для них є недолік часу для активних форм відпочинку. Проте переважна більшість опитуваних відзначали, що ці перешкоди можуть бути ефективно подолані з часом шляхом розвитку навичок самоорганізації діяльності, але в той же час 40 % з них наголошували на необхідності інформації консультативного характеру з цього приводу, а 62 % – на необхідності спеціальних тренінгових занять, які б дозволили швидко опанувати нові навички на практиці.

2. Практичний аспект адаптації до навчання теж може бути причиною наростання особистісних протиріч та стати чинником кризової поведінки студента.. Результати опитування дозволили встановити, що він є найбільш значимим для першокурсників та студентів четвертого курсу, які стикаються з необхідністю засвоювати широке коло знань, умінь і навичок, з якими раніше були або зовсім не знайомі,

або знайомі лише побіжно. Так, за методикою «Самооцінка адаптивності» виявилось, що студенти цих вибірок відчують значні утруднення у таких питаннях, як розуміння навчального матеріалу, використання допомоги з боку викладачів та перенесення засвоєного способу виконання навчальних дій на нові завдання. Так, середній бал за цим аспектом у першокурсників становив 6 балів з 15 можливих, а для студентів четвертого курсу – 8 балів, що у обох випадках свідчить про недолік адаптивності у цьому аспекті освоєння майбутньої професії. Проте між цими групами досліджуваних є серйозні відмінності. Так, першокурсники гостро відчують протиріччя між новими для них вимогами переважно навчального характеру та наявним рівнем розвитку навчальних умінь (недостатньою підготовкою до роботи з літературою, конспектування, реферування, тощо). 62% досліджуваних зазначили, що саме воно є основою їх негативних переживань, які викликають невпевненість, орієнтацію на формальну здачу предмета. Серед таких студентів поширеною є розбіжність між бажанням перебороти кризу, постійно працюючи і вдосконалюючи свої навчальні можливості і невмінням самостійно організувати цей процес. Студенти ж четвертого курсу, виходячи на першу в житті активну практику у ролі педагогів, відчують те ж саме протиріччя, проте воно стосується переважно професійного аспекту діяльності і пояснюється відсутністю достатнього професійного досвіду. Так, 44 % студентів – старшокурсників указували на ознаки у себе кризи побудови планів на майбутнє з максималістичних позицій. Уявлення про ефективну, вдалу майбутню професійну діяльність руйнувалися через ускладнення у здійсненні типових фахових обов'язків протягом практики (реалізації педагогічного спілкування, дидактичних чи виховних цілей, тощо).

Суттєво відрізнялися і уявлення студентів цих груп щодо перспектив подолання кризових ситуацій. Першокурсники зазвичай покладалися на майстерність викладача, який може логічно та аргументовано пояснити матеріал, доцільно

проілюструвати його, пояснити алгоритм виконання широкого кола однотипних завдань, тощо. Студенти четвертого курсу потребували завдань, пов'язаних із практичною діяльністю вчителя, які вони могли б виконувати колективно, максимально наближено до реалій педагогічної професії завдяки можливості спільного прийняття рішень, плідних дискусій як з викладачем, так і з одногрупниками, тощо.

3. Прояви кризи, які стосуються соціального аспекту адаптації, у тій чи іншій мірі притаманні студентам кожного курсу. Проте вони мають свою специфіку. Так, для першокурсників проблемою є інтеріоризація професійних норм і цілей, притаманних професійному соціальному середовищу. До деякої міри це може бути фактором кризи професійного вибору, коли студент, недостатньо підготовлений до майбутньої професії ще до вступу до вищого навчального закладу, «обирає» її вже у стінах вищої школи, засвоюючи специфіку професійних вимог і надаючи їм особистісного сенсу [7]. При цьому першокурсники акцентують увагу та прямому впливі цього аспекту адаптації на прояви важких психоемоційних станів (короткочасні емоційні зриви, фрустрація, негативні очікування, стрес, тощо). Варто зазначити, що позитивний вплив на цей процес спричиняє ефективна попередня шкільна професійна орієнтація, яка забезпечує реалістичне уявлення старшокласника про основні аспекти майбутньої фахової діяльності та труднощі на шляху її реалізації.

Для студентів II – IV курсів основною проблемою є криза ідентичності як зіткнення цінностей, інтеріорізованих у ранній юності з тими, які формуються у ЗВО через ідентифікацію себе з професійною моделлю. При цьому особистість намагається узгодити суперечливість між власною індивідуальністю і належністю до професійного середовища, яке вимагає дотримання певних стандартів поведінки. При цьому більшість опитуваних (66%) відзначали велику роль адекватної самооцінки, неформальних довірливих відносин як з членами власної студентської групи, так і з викладачами, які

можуть допомогти розв'язати це протиріччя з конструктивної позиції. У процесі дорослішання студенти все частіше наголошують на необхідності таких навчальних завдань, які б дозволили максимально виявити свій особистісний потенціал (у тому числі і творчий) при розв'язанні навчальних проблем прикладного, професійного змісту і тим самим вплинути на власну соціальну позицію, авторитет серед членів групи.

Отже, основні прояви кризи не можна розглядати поза складним і багатогранним адаптаційним процесом студента до майбутньої професії. Специфіка адаптації до навчання у вищій школі є причиною специфічних криз студентського віку, які, з одного боку, є описаними у психолого – педагогічній літературі, а з іншого – потребують подальшої розробки шляхів і засобів їх подолання. Умови закладу вищої освіти дозволяють забезпечити застосування різноманітних методичних прийомів, спрямованих на психологічну підтримку студентів у розв'язанні складних протиріч особистісного розвитку. З одного боку, можуть застосовуватися словесні та наочні методи навчального та виховного впливу, спрямовані на пояснення суті кризових періодів, їх причин та специфіки проявів (наприклад, у процесі викладання вікової психології).

Проте набагато дієвішим може виявитися шлях застосування активних методів навчання, які сприяли б водночас становленню різних аспектів адаптації особистості до освоєння майбутньої професії. При цьому особливо слід зважати на інтерактивні засоби організації навчання студентів, які здатні спричиняти суттєвий вплив водночас і на дидактичний, і на соціально-психологічний аспекти адаптації студентства до освоєння професії в умовах вищої школи. Найпершою характеристикою інтерактивного навчання є те, що у своїх організованих формах воно є активною діяльністю самих студентів. Викладач є лише координатором дій учасників, підкреслюючи цим можливість їх самостійного пізнання. Освоюючи і перетворюючи предмет пізнання, учасник інтерактивного навчання набуває нових знань та

умінь, розвиває власні можливості, формує нові ціннісні орієнтації у контексті своєї професійної діяльності.

Окрім цього, застосування активних методів навчання має метою створити для студентів умови мислити вільно, самостійно, активно розв'язувати теоретичні та практичні задачі. Тому одиницею такої пізнавальної діяльності є навчальна задача, розв'язання якої спрямовано не на зміну предмета, а на перетворення самого суб'єкта завдяки забезпеченню умов для ефективного оволодіння ним способами навчальних дій.

З погляду Б.Ц. Бадмасва, усі навчальні завдання можна поділити на предметні, логічні та психологічні. Розв'язуючи **предметні** задачі, учасники мають орієнтуватися у деякому предметному полі, де можуть розміщуватися не лише матеріальні об'єкти, але і люди, і їх моделі у вигляді фото, малюнків тощо. Викладач може моделювати цілісні педагогічні ситуації, що зустрічаються у роботі вчителя. Прикладом такої задачі може бути пошук індивідуального підходу до учня чи студента, які переживають кризову ситуацію на основі опису його типової поведінки.

Логічні навчальні задачі при інтерактивному навчанні вимагають роздумів на основі логіки без опори на матеріальні орієнтири. Міркування студентів спрямовані на виявлення того, які дії необхідно виконати для досягнення мети, які для цього треба дані, які з них можна відсіяти, а які – отримати у викладача чи знайти самому. Наприклад, у розгорнутій характеристиці на учня треба знайти ознаки типу темпераменту (обдарованості, акцентуацій характеру і т.п.) і на основі цього окреслити найдоцільніші шляхи його навчання чи виховання. При цьому досить часто необхідно відсіяти надлишкові дані, вирізавши у структурі навчальної задачі лише найсуттєвіше.

Психологічні задачі можуть провокувати помилкові дії учасників, оскільки суттєві ознаки можуть бути приховані за несуттєвими. Виникає спокуса піти найпростішим чи найлегшим шляхом розв'язку, бо задачі містять хибні

орієнтири. Так, опис кризової поведінки учнів чи студентів, їх характерологічних особливостей часто провокує майбутніх педагогів розцінювати їх як ознаки невихованості. Проте правильне розв'язання таких задач на основі їх колективного обговорення, співставлення різних точок зору та формулювання спільного висновку свідчить про глибоке засвоєння навчального матеріалу з проблем суті кризових періодів особистості та можливостей їх оптимального подолання.

Проблема вивчення кризи студентського віку в умовах вищої школи має розглядатися в контексті цілісної системи психологічного супроводу студента. З одного боку, він передбачає вивчення суті кризових явищ та шляхів їх подолання, а з іншого – застосування низки методичних засобів їх вдалої корекції. Як у навчальному процесі, так і поза його межами (наприклад, при проведенні виховних заходів), цьому можуть сприяти заняття, проведені в інтерактивній формі, які дозволяють опановувати нові для студентства способи самоорганізації як у теоретичному, так і у практичному аспектах.

Список використаних джерел

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии / Борис Циренович Бадмаев. – М.: Владос, 1999. – 304 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи / С.С. Вітвицька. – Київ, 2006. – 384 с.
3. Дьяченко М.И., Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1981. – 383 с.
4. Мирзаянова Л.Ф. Адаптационные кризисы, переживаемые студентами в период вхождения в профессиональное образование и педагогическую деятельность / Л.Ф. Мирзаянова // Психология обучения). – 2007. - №4. - С.4–18.
5. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі / В.М. Нагаєв. – Київ, 2007. - 232 с.
6. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / Заг. ред.. З.Н. Курлянд. – Київ, 2005. – 399 с.

7. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи / Л.Г. Подоляк. В.І. Юрченко. – Київ, 2006. - 320 с.
8. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності / В.А. Семиченко. - Київ, 2004. - 335 с.
9. Семиченко В.А. Психология деятельности. / В.А. Семиченко. - Киев, 2002. - 248с.
10. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань. - Київ, 2000. - 210 с.
11. Чайкіна Н.О. Професійна адаптація практичних психологів на різних етапах професіоналізації / Наталія Олександрівна Чайкіна // Наукові студії з вікової та практичної психології. – Полтава, 2018. – С.232 – 250.

1.6. Порівняльне дослідження мотивації студентів навчальних закладів різного рівня

Дослідження психологічних особливостей мотивації навчання студентів є однією з актуальних проблем сьогодення. Нині перед вищою освітою постають завдання, пов'язані з розвитком компетентної особистості фахівця, з формуванням таких якостей спеціаліста, як високий професіоналізм, активність, ініціативність, мобільність, відповідальність. Особливістю сучасного професіонала є потреба у постійному оновленні знань і самовдосконаленні, яка формується шляхом розвитку мотивації навчання.

Мотивації та мотивам присвячена велика кількість монографій вітчизняних і зарубіжних авторів (В.Г. Асеев, В.К. Вілюнас, Є.П. Ільїн, О.М. Леонтьєв, В.С. Мерлін, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсон, Дж. Аткинсон, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Г. Холл).

Проблемі мотивації навчальної діяльності присвячені роботи В.Г. Асеева, Л.І. Божович, О.С. Гребенюк, Є.П. Ільїна, А.К. Маркової, А.О. Реана, К.В. Седих, П.М. Якобсона та інших. Серед зарубіжних дослідників питаннями мотивації займалися Дж. Брунер, Є. Даффі, Д. Макклеланд, А. Маслоу, Х. Хекхаузен та інші.

Створенню умов мотивації у процесі навчання присвячені роботи таких учених як У.П. Вакулюк, І.Г. Захарова, Ю.В. Карякін, С.О. Крамаров, А.Г. Сукіязов, С.В. Панюкова, Е.М. Фаустова, Є.В. Ширшов та інші.

Окремі питання мотивації навчання висвітлені у працях В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Г.С. Костюка та інших.

Проте, незважаючи на численні дослідження проблем мотивації, деякі питання залишаються недостатньо вивченими. Зокрема, немає досліджень, які б розкривали особливості мотивації навчання студентів закладів вищої освіти I-II рівнів акредитації (училищ, технікумів, коледжів) у порівнянні зі

студентами закладів вищої освіти III-IV рівнів акредитації (інститутів, університетів, академій).

У цілому мотивація розуміється як складна, неоднорідна, багаторівнева система стимулів, що спонукають, спрямовують, підтримують діяльність. Проблеми мотивації розглядаються в різних аспектах, тому це поняття трактується авторами по-різному. Дослідники визначають мотивацію як один конкретний мотив, як єдину систему мотивів і як особливу сферу, що включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх складному переплетенні і взаємодії [6].

1. Трактують «мотиву» співвідносить це поняття або з потребою (Ж. Ньютенн, А. Маслоу), або з переживанням цієї потреби та її задоволенням (С.Л. Рубінштейн), або з предметом потреби (О.М. Леонт'єв).

2. За Л.І. Божович у якості мотивів можуть бути предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання, тобто все те, в чому знайшла втілення потреба. Таке визначення мотиву знімає багато суперечностей у його тлумаченні, де об'єднуються енергетична, динамічна і змістовна сторони. При цьому поняття «мотиву» включене до поняття «мотивація», яке виступає тим складним механізмом співвідношення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, який визначає виникнення, напрямок, способи здійснення конкретних форм діяльності [3].

3. У загально-психологічному контексті мотивація являє собою складне поєднання, сплав рушійних сил поведінки, що відкривається суб'єкту у вигляді потреб, інтересів, цілей, ідеалів, які безпосередньо детермінують людську діяльність [11].

Найбільш широким є поняття мотиваційної сфери, що включає ще й афективну та вольову сферу особистості, переживання задоволення потреби (Л.С. Виготський). Мотиваційна сфера - це складне поєднання рушійних сил поведінки особистості, яке відкривається у вигляді сукупності мотивів, потреб, інтересів, потягів, цілей, ідеалів, які безпосередньо детермінують людську діяльність. Це стрижень

особистості, до якого «стягаються» такі її властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості та інші соціально-психологічні характеристики (І.А. Джидар'ян, Є.П. Ільїн) [5].

Таким чином, мотивація розуміється більшістю авторів як сукупність, система психологічно різномірних факторів, що детермінують поведінку і діяльність людини. В якості мотиву виступають різні психологічні феномени: уявлення та ідеї, відчуття та переживання (Л.І. Божович); потреби, потяги, схильності (Х. Хекхаузен); бажання, хотіння, звички, думки, відчуття обов'язку (П.А. Рудик); морально-політичні установки та помисли (А.Г. Ковальов), психічні процеси, стани та властивості особистості (К.К. Платонов), предмети зовнішнього світу (О.М. Леонт'єв); установки (А. Маслоу); умови існування (В.К. Вілюнас) [4, 8, 13].

Навчальна мотивація визначається цілим рядом специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється навчання (загальноосвітні, спеціалізовані, професійно-технічні, вищі навчальні заклади); організацією освітнього процесу (модель навчання); суб'єктними особливостями того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими); суб'єктними особливостями викладача і, перш за все, системою його ставлення як до студента, так і до справи; специфікою навчального предмету [1,10].

Мотиви навчання, як і будь якого іншого виду провідної діяльності, можуть бути позитивні, негативні зовнішні, внутрішні, провідні, другорядні, усвідомлювані та неусвідомлювані [7,14].

При аналізі мотивації навчально-професійної діяльності студента необхідно не лише визначити домінуючий мотив, але й врахувати всю структуру мотиваційної сфери людини, у якій А.К. Маркова виділила такі ієрархічні рівні: потреба у навчанні, смисл навчання, мотиви навчання, мета, емоції,

ставлення та інтерес. Тобто, мотиваційна сфера суб'єкта навчальної діяльності не лише багатокomпонентна, а й різнорідна та різнорівнева. Найбільш дієвими мотивами, що спонукають до навчання, є потяг до знань, а також інтерес до процесу їх здобування. Під час навчання учень може знаходитись під впливом цілого комплексу мотивів. Тому А.К. Маркова відзначає, що становлення мотивації – це не просте зростання позитивного або посилення негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери [9].

Дослідження Е.Л. Афанасенкової виявило особливості провідних мотивів навчання студентів, які навчаються в університетах, в залежності від їх спеціалізації. У студентів-філологів на перше місце вийшли соціальні та професійно-пізнавальні мотиви, що пов'язано з високим рівнем вербальних засобів комунікації, спрямованістю на широке соціальне спілкування та широкого світогляду. У студентів-економистів провідними виступають вузько особистісні та професійно-пізнавальні мотиви. Це пояснюється розгляданням своєї майбутньої професії як отримання матеріального благополуччя. У студентів, які вивчали східні мови, на перший плані знаходяться мотиви престижу, а лише потім професійно-пізнавальні та соціальні мотиви, що зумовлено бажанням мати престижну роботу в іноземних компаніях. У студентів-педагогів та психологів на перше місце вийшли професійно-пізнавальні та соціальні мотиви. Це пов'язано з усвідомленням важливості досконалого знання предмету, та спрямованістю на широке спілкування). У студентів-математиків провідними мотивами учіння виступили професійно-пізнавальні та вузько особистісні мотиви. Завдяки додатковій спеціалізації «Інформатика», що дає можливість пов'язати майбутню роботу з комп'ютерним бізнесом, розглядають майбутню професію як отримання матеріального благополуччя. У студентів-біологів у групу провідних мотивів виокремилися професійно-пізнавальні мотиви (науково-дослідницькі) та негативні, пов'язані з формуванням у цих студентів науково-

дослідницької діяльності. Отримані дані свідчать про загальну професійно-пізнавальну спрямованість більшості студентів у процесі їх навчання, їх особистої зацікавленості у засвоєнні майбутньої професії [2].

Дослідження проводилось на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка та Полтавського кооперативного коледжу (дослідження проводилося за участю магістрантки Сільвестрової С.О.). У ньому брали участь 70 студентів віком від 18 до 20 років, серед них 38 студентів університету та 32 студенти коледжу.

Виходячи з системної природи мотиваційної сфери особистості та складності вияву її емпіричних показників, ми вважали за необхідне використання комплексної методики для вивчення цього феномену. З метою дослідження психологічних особливостей мотивації навчання студентів були використані наступні методики: методика «Мотивація навчання у вузі» (за Т.І. Ільїною); методика «Мотивація навчальної діяльності» (за І.С. Домбровською); опитувальник «Потреба в досягненні» (за Ю.М. Орловим); методика вивчення ставлення до навчання і до навчальних предметів (за Г.Н. Казанцевою); методика «Мотивація професійної діяльності» (за К. Замфір у модифікації А.О. Реана).

Обрані методики відповідають вимогам стандартизації, валідності, надійності та співвідносяться з завданнями дослідження.

Проаналізувавши дані домінуючої мотивації навчання у закладі вищої освіти методикою «Мотивація навчання у вузі» (за Т.І. Ільїною), можемо говорити про те, що у більшості досліджуваних студентів обох груп домінують мотиви оволодіння професією (44 %). Меншою мірою виражені мотиви отримання диплома (33 %), а найменше – мотиви здобуття знань (23 %). Це означає, що переважна частина студентів характеризується такими рисами: спрямованість на навчально-професійну діяльність, на розвиток самоосвіти й самопізнання. Такі студенти, як правило, ретельно планують

своє життя, ставлячи конкретні цілі. Їм властива висока потреба у збереженні власної індивідуальності, прагнення до незалежності від інших і бажання зберегти неповторність, своєрідність власної особистості, своїх поглядів і переконань, свого стилю життя. Вони прагнуть якнайменше піддаватися впливу масових тенденцій. Для них характерне прагнення до досягнення відчутних і конкретних результатів у будь-якому виді діяльності, зокрема у навчальній діяльності. Також третина студентів не виключають, що після закінчення університету будуть працювати за іншою професією, але отримані знання їм стануть завжди у нагоді. При цьому тільки 23% студентів навчаються, щоб отримати знання, уміння і навички, необхідні для оволодіння майбутньою професією, вони виявляють інтерес до самостійного й успішного набуття знань.

Порівняння домінуючих мотивів навчання студентів коледжу та університету виявило, що у студентів коледжу найбільше вираження мають мотиви оволодіння професією (50 %), значно меншою мірою – мотиви отримання диплома (28 %), а найменше – мотиви здобуття знань (22 %). Серед студентів закладу вищої освіти найбільше вираження мають мотиви оволодіння професією (39 %), практично такою ж мірою виражені мотиви отримання диплома (37 %), а найменше – мотиви здобуття знань (24 %). Отже, мотиви оволодіння професією є більш характерними для студентів коледжу у порівнянні зі студентами ЗВО (50 % проти 39 % відповідно), мотиви отримання диплома є більш притаманними для студентів ЗВО, ніж для студентів коледжу (37 % проти 28 % відповідно), а мотиви здобуття знань є більш вираженими у студентів ЗВО порівняно із студентами коледжу (24 % проти 22 % відповідно).

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що як для студентів ЗВО, так і для студентів коледжу більш вагомим у навчальному процесі є оволодіння професією та підготовка до майбутньої професійної діяльності. Здобуття знань при

цьому є найменш значною мотивацією при здійсненні професійного навчання.

Проаналізувавши результати дослідження мотивації навчальної діяльності за методикою І.С. Домбровської, можемо зробити висновок про те, що широкі пізнавальні мотиви мають переважно високий рівень вираження у групі (46 %), далі – середній (33 %) і низький, що характерний для 21 % студентів. Це свідчить, що майже половина досліджених студентів переважно орієнтується на оволодіння новими знаннями, у них яскраво виражена потреба у нових враженнях. Третина студентів має помірний рівень вираження цієї потреби і ще частина студентів не виявляє орієнтації на оволодіння новими знаннями.

Вузькі пізнавальні мотиви виражаються у групі студентів переважно середнім рівнем (49 %), далі – низьким (27 %) і найменше – високим (24%). Такі результати є свідченням наявності у частини студентів інтересу до прийомів самостійного здобування знань, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації праці. Таке прагнення найбільш властиве для 24 % опитаних, тоді як 27 % студентів не виявляють такої тенденції, а решта виявляють лише частково.

Мотиви саморозвитку, що також належать до групи пізнавальних мотивів, виражаються високими показниками серед студентів: 43 % опитаних демонструють високий рівень, 27 % – середній рівень і ще 30 % – низький рівень розвитку даної тенденції. Такі показники є свідченням високого прояву у студентів мотиву досягнення, який полягає у їх прагненні до успіху. Проте все ж третина студентів недостатньою мірою виявляє прагнення до саморозвитку.

Широкі соціальні мотиви мають високий рівень вираження у 52 % досліджених студентів, у 21 % – середній і у 27 % – низький рівень вираження. Це говорить про важливість для 52 % студентів почуття обов'язку і відповідальності перед суспільством, групою, близькими людьми. У них яскраво виражені мотиви самовдосконалення та самовираження. Також

для 27 % досліджуваних студентів такі мотиви не грають жодної ролі, а 21 % студентів виявляє їх помірно.

Вузькі соціальні мотиви виражені середньою мірою у 42 % досліджуваних, високою мірою – у 34 % та низькою мірою – у 24 % студентів. Така картина є свідченням наявності у більшій частині студентів прагнення за допомогою навчання і здобутих знань зайняти певну позицію у суспільстві, зокрема у групі. Таке прагнення найбільш властиве для 34 % опитаних, тоді як 24 % студентів не виявляють такої тенденції, а 42 % – лише частково виявляють прагнення отримати схвалення з боку інших та отримати престижний соціальний статус.

Мотиви співпраці виражені високим рівнем у 34 % досліджуваних, середнім – у 39 %, а також у 27 % – низьким. Це свідчить про яскраво виражене бажання соціального співробітництва для частини опитаних (34 %) та його відсутність для 27 %. Також 39 % студентів виявляють прагнення співпраці лише частково.

Отже, на підставі аналізу всіх мотивів навчальної діяльності студентів можна зробити висновок про перевагу групи соціальних мотивів над групою пізнавальних мотивів.

Порівняння провідних мотивів навчальної діяльності студентів коледжу та університету виявило, що серед студентів університету найбільш яскраво виражені широкі соціальні мотиви (50 %) та мотиви саморозвитку (45 %). Водночас у студентів коледжу найбільш вираженими є широкі пізнавальні мотиви (56 %) та широкі соціальні мотиви (53 %). Дещо меншою мірою виявляються у них вузькі соціальні мотиви (47 %).

Отже, порівняльний аналіз провідних мотивів навчальної діяльності дає змогу говорити про притаманність студентам обох груп широких соціальних мотивів, тобто почуття відповідальності та обов'язку перед суспільством та близькими людьми. При цьому студенти вищого навчального закладу переймаються ще й мотивами саморозвитку і самовдосконалення, а студенти коледжу – оволодінням новими знаннями та враженнями. Крім того, останнім властиве

прагнення зайняти певну позицію у суспільстві за допомогою навчання і здобутих знань.

Дослідження міри вираженості потреби у досягненні проводилось нами за допомогою методики Ю.М. Орлова. Узагальнюючи результати дослідження, ми виділили три рівні вияву потреби студентів у досягненні: низький (показник 0-7 балів); середній (показник 8-16 балів); високий (показник 17-23 бали).

У досліджуваних студентів переважає середній рівень вираження потреби у досягненні (48 %). Для них характерним є отримання задоволення від вирішення цікавих завдань, вони не губляться в ситуації змагання, показують велику завзятість при зіткненні з перешкодами.

Високий рівень потреби в досягненні характерний для 29 % опитаних студентів. Такі студенти володіють високим рівнем самомотивації, шукають ситуації досягнення, упевнені в успішному результаті, шукають інформацію для судження про свої успіхи, готові прийняти на себе відповідальність, рішучі у невизначених ситуаціях, проявляють наполегливість у прагненні до мети.

Низький рівень потреби у досягненні властивий для 23 % досліджуваних студентів. У таких досліджуваних слабо виражена внутрішня мотивація діяльності. При цьому вони більше спонукаються захисною мотивацією (мотивація уникнення невдачі: не отримати погану оцінку, не бути покараним і т.п.).

Результати порівняльного аналізу потреби у досягненні у студентів коледжу та університету свідчать про те, що для студентів університету більш характерним є середній рівень вияву потреби у досягненні (40 % опитаних), далі – високий (34 %) та найменше – низький (26 % опитаних студентів). Для студентів коледжу характерна така ж картина, але з іншими показниками: перевага середнього рівня прояву потреби у досягненні властива 59 % опитаних студентів коледжу, високим рівнем характеризуються 22 % студентів коледжу і низьким – 19 % досліджуваних. Така картина говорить про те,

що як більшість опитаних студентів університету, так і студентів коледжу готові прийняти на себе відповідальність, впевнені в успішному результаті власної діяльності, не губляться в ситуації змагання і можуть продемонструвати завзятість при зіткненні з перешкодами. Проте при цьому певна кількість студентів все ж не прагне до поліпшення результатів своєї діяльності. Всі їхні думки і дії налаштовані на уникнення невдачі, вони невпевнені у своїх силах, не вірять у можливість досягти успіху, не відчують задоволення від діяльності, бояться відповідальності, помилок і покарання.

Для вивчення ставлення студентів до навчання і навчальних предметів за методикою Г.Н. Казанцевої, нами аналізувалось виконання другого і третього завдань методики. Як показує аналіз, професійні мотиви навчання у студентів виражені на середньому рівні в обох завданнях (39 % і 56 % відповідно). Навчання розглядається такими студентами як основа набуття майбутньої професії, вони вважають їх необхідними для подальшої діяльності.

Широкі соціальні мотиви навчальної діяльності, змістом яких є усвідомлення суспільних потреб, інтересів, високої соціальної значущості освіти та навчання, також виражені у групі студентів на середньому рівні (36 % і 39 % відповідно завдань).

Вузькосоціальні навчальні мотиви виражені середнім рівнем прояву (39 % і 41 % відповідно). Вони виявляються у прагненні студентів отримати схвалення з боку інших людей та високий соціальний статус завдяки навчальним досягненням. Як можемо побачити з результатів, у групі досліджуваних студентів такі мотиви виражені помірно і не є провідними у навчанні.

Пізнавальні мотиви у ставленні до предметів виражені на середньому рівні (43 % у другому завданні і 66 % у третьому завданні). Такі показники можуть бути свідченням важливості змісту та процесу навчання для студентів.

Навчально-пізнавальні мотиви виражені на середньому рівні з тенденцією до високого та на середньому рівні (69 % і

60 % відповідно). Вони пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, що виражає позитивне ставлення до самого процесу навчання, до змісту того, що вивчається студентами.

Навчальні мотиви саморозвитку проявляються у групі студентів на середньому рівні (57 % та 37 % відповідно). Такі показники можуть бути свідченням порівняно важливої ролі для студентів особистісного розвитку завдяки навчальній діяльності.

Утилітарні мотиви виражені середнім і низьким рівнем у аналізованих завданнях (54 % і 29 % відповідно). Основою цієї групи мотивів є отримання особистих вигод після закінчення навчального закладу, а також мотиви власного благополуччя. Таких студентів можна вважати раціональними і прагматичними, проте їх частина у групі досліджуваних порівняно невисока.

Мотиви досягнення виражені на середньому рівні (43 % і 50 %). Студенти, які прагнуть успіху, активізують свою діяльність і досягають високих результатів у навчанні.

Отже, аналіз усіх груп навчальних мотивів за результатами дослідження говорить про сукупну перевагу групи соціальних мотивів у навчальній діяльності студентів.

Порівняння провідних мотивів навчальної діяльності студентів коледжу та університету виявило переважання у студентів університету мотивів досягнення (50 %), а також пізнавальних та комунікативних мотивів (по 42 %). При цьому у студентів коледжу найбільш вираженими є пізнавальні мотиви (59 %) та мотиви досягнення (53 %).

Отже, можемо говорити про переважання в обох групах студентів мотивів досягнення, тобто переважного прагнення успіху. При цьому серед студентів університету спостерігається високий розвиток пізнавальної мотивації, тобто важливості змісту та процесу навчання для студентів, а також комунікативних мотивів, що виражаються у прагненні спілкуватись та взаємодіяти з товаришами у межах групи. У той же час для студентів коледжу більш важливим виступає

позитивне ставлення до самого процесу навчання, до змісту того, що вивчається студентами.

Дослідження домінуючої мотивації навчання студентів проводилось нами за допомогою методики «Дослідження мотивації професійної діяльності» (за К. Замфір у модифікації А.О. Реана). За даними дослідження найбільш вираженою у досліджуваних є зовнішня позитивна мотивація (44 %), менш вираженою є внутрішня мотивація (38 %), а найменше вплинула на вибір місця навчання та спеціальності зовнішня негативна мотивація (18 %). Аналіз змісту самих відповідей свідчить про те, що важливе значення мають ті мотиви, які пов'язані із можливістю заробляти гроші та просунутись по службі.

Таким чином, відношення мотивів за результатами дослідження студентів можна подати у такому вигляді: ЗПМ > ВМ > ЗНМ. Дане відношення не є цілком оптимальним, оскільки демонструє переважання зовнішньої мотивації над внутрішньою, але все ж зовнішня позитивна мотивація навчальної діяльності переважає зовнішню негативну. Отже, ставлення досліджуваних до навчальної діяльності є загалом позитивним і спонукальна сила мотиваційного комплексу у них є яскраво вираженою.

Порівняльний аналіз структури мотивації студентів університету та коледжу виявив, що внутрішня мотивація більшою мірою розвинена у студентів коледжу (47 % проти 30 % студентів університету). Юнакам із такою мотивацією подобається навчання та обрана професія. Студенти навчаються заради отримання нових знань і бажають в подальшому працювати за спеціальністю. Це ті студенти, яких залучає, насамперед, інтерес до самого процесу навчання, вони схильні вибирати більш складні завдання, що позитивно відбивається на розвитку їхніх пізнавальних процесів. Зовнішня позитивна мотивація, навпаки, є більш притаманною для студентів університету (53 % проти 33 % студентів коледжу). Даний тип мотивації свідчить про те, що студентів цікавить не сама діяльність, а те, як вона буде оцінена

оточуючими (позитивна оцінка, заохочення, схвалення й т.д.). Зовнішня негативна мотивація представлена в обох групах найнижчими показниками і становить 20 % у студентів коледжу і 17 % у студентів університету. Навчання студентів із зовнішньо негативним типом мотивації характеризується наступними ознаками: навчання заради навчання, без задоволення від діяльності або без інтересу до викладання предмету; навчання через страх невдач; навчання через примус або під тиском та ін.

Отже, для студентів коледжу найбільш характерною є внутрішня мотивація (47 %), а для студентів університету – зовнішня позитивна (53 %) мотивація навчальної діяльності. Відношення мотивів за результатами дослідження студентів університету можна подати у такому вигляді: ЗПМ > ВМ > ЗНМ. Відношення мотивів за результатами дослідження студентів коледжу можна подати у такому вигляді: ВМ > ЗПМ > ЗНМ. Відношення мотивів студентів коледжу є більш оптимальним, ніж у студентів університету, оскільки демонструє переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою. Студенти із зовнішньою мотивацією, як правило, не одержують задоволення від подолання труднощів при рішенні навчальних завдань. Тому вони вибирають більш прості завдання й виконують тільки те, що необхідно для одержання підкріплення (оцінки). Відсутність внутрішнього стимулу сприяє росту напруженості, зменшенню спонтанності, що погано діє на креативність того, кого навчають, у той час як наявність внутрішніх спонукань сприяє прояву безпосередності, оригінальності, росту креативності й творчості. Отже, за результатами проведення дослідження можемо говорити про те, що структура мотивації навчання студентів коледжу є найбільш професійно спрямованою та сприятливою для майбутньої професійної діяльності за обраним фахом.

Порівняння особливостей мотивації навчання студентів коледжу та університету обчислювалося за U-критерієм Манна-Уїтні [38]. Ми скористались саме цим критерієм,

оскільки він призначений для оцінки відмінностей між двома вибірками за рівнем кількісно вимірної ознаки. Статистичними гіпотезами для нашого дослідження виступають: H_0 - студенти університету не мають вищого рівня розвитку пізнавальної мотивації, порівняно зі студентами коледжу; H_1 - студенти університету мають вищий рівень розвитку пізнавальної мотивації, порівняно зі студентами коледжу. Детальне обчислення проводилось за допомогою пакету статистичних комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. В узагальненому вигляді отримані результати наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Обчислення U-критерію Манна-Уїтні за показниками мотивації навчання студентів коледжу та університету

| № п/п | Мотиви | Показники U_{emp} | |
|-------|-----------------------|---------------------|-----|
| 1. | Пізнавальна мотивація | Широкі пізнавальні | 497 |
| 2. | | Вузькі пізнавальні | 487 |
| 3. | | Мотиви саморозвитку | 502 |
| 4. | Соціальна мотивація | Широкі соціальні | 492 |
| 5. | | Вузькі соціальні | 528 |
| 6. | | Співпраці | 469 |

За таблицею критичних значень визначено критичні значення U для $n_1 = 38$ і $n_2 = 32$ [38]: $U_{кр} = \begin{cases} 467(p \leq 0,05) \\ 410(p \leq 0,01) \end{cases}$.

Порівнявши U_{emp} та $U_{кр}$ бачимо, що за усіма показниками критичне значення перевищене. Отже, за результатами дослідження можемо стверджувати, що тип навчального закладу, у якому навчаються студенти, не є визначальним у розвитку навчальної мотивації.

Аналіз даних емпіричного дослідження дозволяє говорити про те, що для студентів обох груп більш вагомим у навчальному процесі є оволодіння професією та підготовка до

майбутньої професійної діяльності. Здобуття знань при цьому виступає найменш значною мотивацією при здійсненні професійного навчання. Студентам обох груп більш притаманні широкі соціальні мотиви, тобто почуття відповідальності та обов'язку перед суспільством та близькими людьми. При цьому студенти вищого навчального закладу демонструють більш розвинені мотиви саморозвитку і самовдосконалення, а студенти коледжу – мотиви оволодіння новими знаннями та враженнями. Крім того, останнім властиве прагнення зайняти певну позицію у суспільстві за допомогою навчання і здобутих знань.

У студентів обох груп переважає мотивів досягнення, прагнення успіху. При цьому серед студентів вищого навчального закладу спостерігається високий розвиток пізнавальної мотивації, тобто важливості змісту та процесу навчання для студентів, а також комунікативних мотивів, що виражаються у прагненні спілкуватись та взаємодіяти з товаришами у межах групи. У студентів коледжу більш важливим виступає позитивне ставлення до самого процесу навчання, до змісту того, що вивчається студентами.

Внутрішня мотивація більшою мірою розвинена у студентів коледжу. Зовнішня позитивна мотивація є більш притаманною для студентів університету. Це свідчить про те, що студентів цікавить не сама діяльність, а те, як вона буде оцінена оточуючими. Зовнішня негативна мотивація представлена в обох групах найнижчими показниками. Порівняння особливостей мотивації навчання студентів коледжів та університету за допомогою методів математичної статистики продемонструвало, що студенти університету не мають вищого рівня розвитку пізнавальної мотивації, порівняно зі студентами коледжу.

Оскільки за результатами проведення дослідження було виявлено певний відсоток студентів із низьким рівнем мотивації навчальної діяльності, предметом наших подальших досліджень у контексті обраної проблематики є розробка комплексної програми з метою формування у студентів

розуміння важливості навчально-професійної діяльності, позитивного ставлення до навчальних занять, вміння знаходити внутрішні ресурси для боротьби із напруженням та стресом у навчальній діяльності та визначення її перспективи.

Список використаних джерел

1. Андрух Ю. Роль мотивації у навчанні / Ю. Андрух // Психолог. – 2008. – № 15. – С. 6-10.
2. Афанасенкова Е.А. Динамика мотивов учения студентов вуза / Е.Л. Афанасенкова // Психология обучения (Журнал). – 2011. – № 12. – С. 60-75.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психол. исследование / Лидия Ильинична Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / Визис Казиса Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 285 с.
5. Занюк С.С. Психологія мотивації / С.С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
7. Иванова О. Методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів як один із чинників підвищення мотивації навчання / О. Иванова // Вища школа. – 2012. – № 11. – С. 77-82.
8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1971. – 180 с.
9. Маркова А.К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
10. Пряжникова Е.Ю. Профорентация : учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 469 с.
11. Седих К.В. Чинники взаємодії між системами «сім'я - дитина - школа» / К.В. Седих // Структура особистості обдарованої дитини у віковому вимірі. Матеріали

всеукраїнського науково-практичного семінару. 20 жовтня 2010 р. м. Київ. - С.207-214.

12. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность»: лекции, практ. занятия, задания для самостоятельной работы. – К.: Миллениум, 2004.– 521 с.

13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Т.1 / Хайнц Хекхаузен; пер. с нем. / Под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.

14. Яремко Л. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема / Л. Яремко // Вища освіта України. – 2014. – № 3. – С. 69-74.

1.7. Психологічні особливості саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів

Перебудова вищої освіти України у відповідності до європейських стандартів висуває високі вимоги до особистісних характеристик студента, що впливають на їх навчально-професійну діяльність у ЗВО.

Перетворення та вдосконалення внутрішніх компонентів структури навчальної діяльності є підґрунтям успішності навчання студента, засвоєння ним загальних та спеціальних компетентностей, ефективності його подальшої професійної діяльності. У цьому контексті функцію провідних характеристик особистості студента набувають здатність до самовизначення, самоактуалізації, самодетермінації, саморефлексії. Провідним механізмом формування таких якостей особистості вважається довільна усвідомлена активність, яка забезпечується процесами саморегуляції поведінки та діяльності. Останні напрацювання науковців в галузі психології, визначають усвідомлену саморегуляцію як особливий, найбільш високий рівень саморегуляції діяльності. Виходячи з вищезазначеного, компоненти навчальної діяльності студентів варто вивчати у комплексі із механізмами саморегуляції.

Дослідники проблеми саморегуляції особистості дають визначення даному психічному феномену та вивчають окремі структурні елементи системи саморегуляції.

Зокрема, І.І. Чеснокова під саморегуляцією розуміє таку форму регуляції діяльності, яка включає результати самопізнання та емоційно-ціннісне ставлення до себе на всіх етапах від початкової мотивації до оцінки результатів діяльності. У загальній моделі системи саморегуляції виділено такі ланки: прийняття мети діяльності; формування моделі значущих умов діяльності та розробка програми виконавських дій; виділення критеріїв успішності діяльності; здійснення

контролю та оцінювання результатів; корекція при невідповідності результатів поставленій меті [9].

За визначенням О.О. Конопкіна, психічна саморегуляція – один із вищих рівнів регуляції активності біологічних систем, який відображає якісну специфіку реалізації її психічних можливостей відображення і моделювання дійсності, зокрема рефлексію суб'єкта на самого себе, свою активність, діяльність, вчинки. Також автор виділяє основні принципи саморегуляції діяльності – системність, активність, усвідомленість [3].

За О.К. Осницьким саморегуляція діяльності є процесом регулювання, що здійснюється людиною як суб'єктом діяльності та спрямований на приведення можливостей людини у відповідність до вимог цієї діяльності. Тобто, людина сама приводить свої можливості у відповідність до вимог певної діяльності, а окремі моменти фізіологічної саморегуляції та саморегуляції психічних станів можуть стати предметом цілеспрямованого управління у зв'язку із завданнями, які стоять перед особистістю [7].

К.О. Абульханова-Славська вказує, що у процесі саморегуляції особистість враховує не тільки необхідну в даній ситуації «міру активності», а й свої можливості, які спираються на сукупність мотивів, соціально-психологічні орієнтації тощо. За допомогою саморегуляції особистість визначає співвідношення значущості для себе і суспільної корисності та вибирає відповідну форму прояву активності [1].

В.І. Моросанова у системі саморегуляції виділяє такі структурні елементи: зміст (джерела активності особистості, внутрішня мотивація); процес (варіанти регуляції діяльності на певному рівні досягнень); самооцінка (основа, яка визначає мотиви, спрямованість, засоби та оцінку результатів діяльності). Для вивчення індивідуально-типологічних особливостей системи регуляції довільної активності автором запропоноване поняття індивідуального стилю саморегуляції. До стильових особливостей саморегуляції входять індивідуальні особливості регуляторних процесів – цілі,

моделювання умов, програмування дій, оцінювання результатів, і стильові особливості – самостійність, ініціативність, гнучкість. Автор виділяє гармонійний стиль саморегуляції, у якому всі процеси регуляції розвинені приблизно однаково, та акцентуований, в якому наявні різні рівні сформованості окремих процесів [5].

Підвищення ефективності навчально-професійної діяльності зумовлює необхідність комплексного розвитку у студентів як процесів довільної саморегуляції (планування і програмування навчальної підготовки, врахування значущих умов навчання, процесів контролю та корекції), так і відповідних регуляторно-особистісних якостей (самостійність, ініціативність, гнучкість).

Усвідомленою саморегуляцією є рівень психічної регуляції, організація та функціонування якого здійснюється і контролюється довільно й усвідомлено. Високий рівень особистісної саморегуляції ще має назву самодетермінації, яка полягає у здатності особистості свідомо та самостійно організувати своє життя й визначати власний розвиток. Механізм самокерування власною навчальною діяльністю виявляється в тому, що студент виступає для себе одночасно як об'єкт і суб'єкт управління, що планує, організовує, контролює і аналізує власні навчальні дії. Таке самокерування стає рефлексивним, воно є наслідком суттєвої зміни ставлення до навчальної діяльності, процесом управлінням студентом власною навчальною діяльністю: він не тільки передбачає результати дій, а й довільно організовує їх, не просто порівнює результати дій з еталоном, а й визначає критерії контролю і оцінки. Тобто починає опановувати процес [4].

Зіставлення структури саморегуляції зі структурою навчальної діяльності студента (мотивація, прийняття навчальних завдань, сформованість навчальних дій, навички самоконтролю та самооцінки) доводить необхідність комплексного вивчення цих аспектів для виявлення їх взаємообумовленості та взаємовпливів [2, 8].

Завданням емпіричного дослідження було вивчення стилю саморегуляції як компонентів усвідомленої саморегуляції навчальної діяльності студентів ЗВО. У дослідженні взяли участь студенти перших та четвертих курсів денної форми навчання спеціальності «Психологія» (Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, гуманітарний напрям підготовки) та «Комп'ютерна інженерія» (Полтавський національний технічний університет ім. Ю. Кондратюка, технічний напрям підготовки); загальна кількість 108 чоловік (робота проводилася за участі магістрантки Зінченко О.О.). У дослідженні використовувалася методика визначення стилю саморегуляції поведінки [6].

Результати дослідження особливостей розвитку саморегуляторних процесів студентів та загального рівня саморегуляції по всій вибірці наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Особливості розвитку саморегуляторних процесів та загального рівня саморегуляції у студентів

| <i>Шкали</i> | <i>Рівень</i> |
|--------------------------------|---------------|
| Планування | 6,46 |
| Моделювання | 6,57 |
| Програмування | 7,12 |
| Оцінка результатів | 7,11 |
| Гнучкість | 6,25 |
| Самостійність | 6,58 |
| Загальний рівень саморегуляції | 30,6 |

Оскільки ця інтегральна характеристика відображає актуальні можливості особистості усвідомлено ініціювати й управляти довільною активністю, то високий рівень усвідомленої саморегуляції дає можливість студенту опанувати новими видами діяльності та досягати в них високих результатів. Дані показники свідчать про переважання

у студентів середнього рівня сформованості загальної саморегуляції.

Найбільш розвинутими у студентів виявилися такі компоненти саморегуляції як програмування та оцінка результатів, що свідчить про сформованість здатності виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідності результатів, які одержуються згідно поставлених цілей.

Найменші показники простежуються за такою властивістю як гнучкість, що свідчить про недостатню здатність студентів пристосовуватись до ситуацій, що змінюються, а низький рівень розвитку гнучкості може призводити до певних невдач у процесі виконання задач навчально-професійної діяльності. Тобто, студенти часто не здатні адекватно реагувати на динамічні зміни у навчальному процесі, швидко й своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виділяти значущі умови, оцінювати неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та вносити корективи.

Аналіз відмінностей сформованості саморегуляторних процесів студентів гуманітарного напрямку підготовки узагальнено та подано у табл. 2.

Таблиця 2

Особливості сформованості процесів саморегуляції студентів гуманітарного напрямку підготовки

| Шкали | Гуманітарний напрям | |
|---------------------------------------|---------------------|----------------|
| | <i>I курс</i> | <i>IV курс</i> |
| <i>Планування</i> | 6,9 | 6,7 |
| <i>Моделювання</i> | 6,9 | 6,8 |
| <i>Програмування</i> | 7,0 | 6,7 |
| <i>Оцінка результатів</i> | 6,6 | 7,4 |
| <i>Гнучкість</i> | 5,8 | 6,7 |
| <i>Самостійність</i> | 6,1 | 6,4 |
| <i>Загальний рівень саморегуляції</i> | 31,2 | 30,1 |

Аналізуючи отримані дані студентів гуманітарного напрямку ми можемо говорити про переважання високого рівня загальної саморегуляції у студентів першого курсу. При цьому можна зазначити, що у майбутніх психологів найбільш розвинена така властивість саморегуляції як програмування діяльності. Високі показники за цим компонентом свідчать про потребу особистості в продумуванні способів своїх дій і поведінки у процесі досягнення намічених цілей. Це виявляється у вміннях деталізовано, розгорнуто, самостійно розробляти програми власних дій, та наполегливості у їх реалізації (навіть при виникненні перешкод у досягненні поставлених цілей). У разі невідповідності отриманих результатів поставленим цілям, такі студенти здатні корегувати програми свої дій для отримання запланованого результату.

Найнижчі результати у студентів першого курсу спеціальності «Психологія» виявлено за показником гнучкості. Це засвідчує низьку пластичність регуляторних процесів, тобто при зміні умов діяльності першокурсники можуть почуватися невпевнено, важко пристосовуються до них, іноді не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати свою діяльність. Це може призводити до певних невдач у виконанні ними навчально-професійних задач.

Саморегулятивна активність студентів четвертого курсу спрямована переважно на оцінку результатів, про що засвідчують відповідні показники. Це може бути проявом адекватного характеру оцінки власних досягнень та рівня загальної самооцінки; сформованості та стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Такі студенти гнучко адаптуються до зміни діяльнісних умов, адекватно оцінюють факт невідповідності отриманих результатів поставленим цілям діяльності, а також причин, що призводять до невдач.

Результати порівняльного аналізу відмінностей сформованості саморегуляторних процесів студентів технічного напрямку узагальнено та подано у табл. 3.

Згідно даних, на першому курсі у студентів технічного університету виявлено високий рівень загальної саморегуляції та більшу розвинутість (більш високий рівень) здатності до програмування. Ці дані збігаються з результатами, що ми отримали у студентів гуманітарного напрямку.

Таблиця 3

Особливості сформованості процесів саморегуляції студентів технічного напрямку підготовки

| Шкали | Гуманітарний напрям | |
|---------------------------------------|---------------------|----------------|
| | <i>I курс</i> | <i>IV курс</i> |
| <i>Планування</i> | 6,7 | 6,1 |
| <i>Моделювання</i> | 6,5 | 6,1 |
| <i>Програмування</i> | 7,0 | 7,1 |
| <i>Оцінка результатів</i> | 6,6 | 6,2 |
| <i>Гнучкість</i> | 5 | 6,8 |
| <i>Самостійність</i> | 6,1 | 6,6 |
| <i>Загальний рівень саморегуляції</i> | 31,13 | 28,9 |

Сформованість інших показників (у студентів I та IV курсів технічного напрямку підготовки) на середньому рівні із незначною розбіжністю середніх балів.

Аналіз відмінностей у системі саморегуляції студентів технічного та педагогічного напрямів підготовки представлений на рис.1.

При порівнянні профілів студентів перших курсів спостерігаємо такі особливості. У студентів обох напрямів найменш розвинена така властивість як гнучкість, що засвідчує низький рівень сформованості пластичності регуляторних процесів. Порівнюючи рівень сформованості окремих регуляторних процесів можемо говорити про більш гармонійний їх розвиток у представників гуманітарного напрямку підготовки. Гармонійний стиль саморегуляції

характеризується високорозвиненими і взаємозалежними стильовими особливостями регуляторики, такий стиль є істотною передумовою високої успішності досягнення мети. Він формується у діяльності з високими вимогами до розвитку особистісних характеристик студента, його мотивації до досягнення успіху, а також до розвитку спеціальних здібностей.

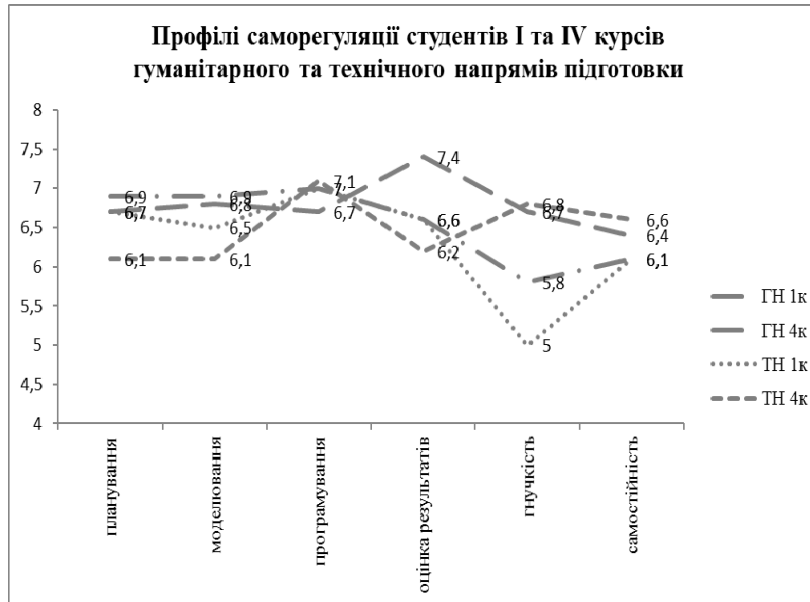


Рис. 1. Особливості системи саморегуляції студентів технічного та педагогічного напрямів підготовки

У студентів технічного напрямку спостерігається певна нерівномірність сформованості компонентів саморегуляції, що демонструє більш акцентуований профіль саморегуляції, який виявляється у різних рівнях розвиненості окремих регуляторних процесів. Як засвідчують психологічні дослідження, успішність діяльності залежить від прагнень і можливостей студентів сформувати такий стиль саморегуляції, в якому недостатня розвиненість окремих регуляторних

процесів буде скомпенсована за рахунок високорозвинених складових.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Отже, узагальнюючи результати дослідження можна зробити наступні висновки.

Аналіз характеристики розвитку саморегуляторних процесів студентів виявив, що в цілому переважає середній рівень сформованості загальної саморегуляції. У процесі навчання у ЗВО (від першого до четвертого курсу) істотних змін зазнає співвідношення лише окремих компонентів саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів як гуманітарного так і технічного напрямів. Так, якщо у студентів перших курсів найбільш вираженою є здатність до програмування власних дій, то для студентів четвертого курсу більшої вираженості набуває вміння оцінювати результати власної діяльності. З нашого погляду, це може бути пов'язано з тим, що студенти старших курсів мають певний досвід організації власної діяльності у професійно-орієнтованих практичних ситуаціях.

Порівняння профілів студентів гуманітарного та технічного напрямів навчання не виявило суттєвих відмінностей, хоча більш гармонійний їх розвиток у студентів гуманітарного напрямку підготовки. Тому можна зробити висновок, що формування індивідуальної системи саморегуляції зумовлено складною системою інтерпсихологічних та інтрапсихічних чинників при визначальній ролі останніх. У процесі входження та освоєння студентами навчально-професійної діяльності більший вплив на її розвиток мають не предметно- змістовні характеристики, а скоріше процесуально-організаційні. Останні виявляються, насамперед, у рівні самостійності навичок інтелектуальної роботи студентів, їх адекватному професійному цілепокладанню, зростанню суб'єктивної інтернальності тощо.

Оскільки одним із провідних компонентів структури саморегуляції є мотивація діяльності, то перспективою подальшого дослідження буде вивчення провідних мотивів

навчально-професійної діяльності студентів у ЗВО та співвідношення цих даних зі стилями саморегуляції.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Личность в процессе деятельности // Психология личности // Хрестоматия. – Т. 2. / К. А. Абульханова-Славская. – Самара : Изд.дом. «Бахрах», 1999. – 240 с.
2. Галузо П. Р. Осознанная саморегуляция учебной деятельности студентов: [монография] / П. Р. Галузо. – Гродно : ГрГУ, 2015. – 138 с.
3. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъективности / О. А. Конопкин Психологические механизмы регуляции деятельности: [монография] / О. А. Конопкин. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – Москва : Ленанд, 2011. – 320 с.
4. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – Москва: Просвещение, 1985. – 128 с.
5. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека: [монография] / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 2010. – 518 с.
6. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека // В. И. Моросанова, Е. М. Коноз / Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–127.
7. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности / А. К. Осницкий. – М. : Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. – 232 с.
8. Седих К.В. Чинники взаємодії між системами «сім'я - дитина - школа» / К.В. Седих // Структура особистості обдарованої дитини у віковому вимірі. Матеріали всеукраїнського науково-практичного семінару. 20 жовтня 2010 р. м. Київ. - С.207-214.
9. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Изд-во «Наука», 1977. – 144 с.

1.8. Особливості часової перспективи та саморегуляції студентів

Обмеженість і незворотність подій життя роблять час важливим особистісним ресурсом людини. Великого значення ресурсу часу надає ціннісний смисл подій життя, їхнє смислове забарвлення. Успішність мобілізації людиною своїх зусиль на досягнення життєвих цілей значною мірою залежить від сформованих уявлень про власне минуле, майбутнє, які існують у кожному моменті теперішнього, тобто у часовій перспективі.

Часова перспектива має вплив на поведінку людини та її життя в цілому (Ф.Зімбардо [4], Ж.Нюттен [10]). Вона визначає світовідчуття, прийняття минулого, розуміння теперішнього, стан планів на майбутнє. Вона зумовлює і розподіл психічної енергії суб'єкта на різні періоди його життя. Розвиток особистості, реалізуючись у контексті часової перспективи, ймовірно, вимагає розуміння від людини ролі часу в її житті і формування на цій основі активної позиції щодо себе, включаючи планування майбутнього, подолання ситуативності теперішнього, накопичення й застосування минулого досвіду.

Особливо актуальним є розуміння особливостей часової перспективи в період інтенсивного професійно-особистісного становлення людини під час навчання у закладах вищої освіти. Саме в цей період, використовуючи ресурси минулого й ураховуючи майбутнє, молода людина повинна максимально ефективно скоординувати своє теперішнє.

Часова перспектива розглядається у різних концепціях: взаємозв'язку та взаємозумовлення минулого, теперішнього й майбутнього у свідомості людини (І.Бонівел [18], Л.Дрейк [19]); цільова детермінація мотивації (Ж.Нюттен [10]); часовий кругозір особистості (В.Ф.Моргун [8], О.В.Полунін [11], Дж.Голдберг [20]); часове поле дії у рамках культурно-історичного підходу (Л.С.Виготський [3]); часовий вимір

образу світу в рамках діяльнісного підходу (Д.О.Леонт'єв [7], О.М.Леонт'єв [6]); хронотоп (О.В.Некрасова [9], М.І.Розенова [13], Н.М.Толстих [17]); суб'єктивна картина життєвого шляху (К.О.Абульханова-Славська [1], Т.М.Березіна [2], С.Л.Рубінштейн [14], Т.М.Титаренко [16]); ймовірного прогнозування (Л.О.Регуш [12]); просторово-часовий континуум внутрішньої організації часу (Т.М.Березіна [2]).

З нашого погляду, часова перспектива не тільки визначається через час, але й визнається у психології в якості одного з основних понять. Зважаючи на окреслені напрями, можна стверджувати, що в широкому сенсі «часова перспектива» являє собою структурування окремих процесів життєдіяльності суб'єкта в часі.

Характеризуючи соціальну ситуацію розвитку в юнацькому віці, З.О.Кіреєва [5] підкреслює, що юнаки намагаються побудувати самостійну лінію життя, при цьому зверненість у майбутнє стає основною спрямованістю особистості й проблема вибору професії, подальшого життєвого шляху, самовизначення перетворюються в емоційний компонент життєвої ситуації навколо якої вибудовується вся діяльність й захоплення юнаків.

З погляду З.О.Кіреєвої [5], Д.О.Леонт'єва [7], О.В.Некрасової [9], Ж.Нюттена [10], М.М.Рєви [13], М.І.Розенової [13], О.М.Сеник [15], Н.М.Толстих [17] та ін., у період юнацтва особливо гостро проявляється відчуття незворотності часу, небажання помічати йогоплинність, що пояснюється труднощами дорослого життя. У цій ситуації іноді може виникати відчуття зупинки часу, коли юнаки починають відчувати себе або дуже маленькими, такими, що потребують опіки, або зрілою, дорослою людиною, яка випробувала всі тяготи життя. Таким чином, в юності бореться два начала: жага нового, прискорений процес дорослішання й страх перед дорослим життям, занурення в дитинство. Оскільки часова перспектива зазнає значних змін, юнаки хвилюються за своє майбутнє й хворобливо переживають як

реальні, так і уявні посягання на їхнє особистісне самоствердження.

Особливого значення в період юності має формування життєвих планів, що являє собою сукупність намірів і способів досягнення. Саме в юнацькому віці життєві плани набувають певного окреслення й диференційованості.

З погляду О.В.Некрасової [9], життєвий план виникає тільки тоді, коли предметом роздумів юнаків стає не тільки кінцевий результат, але й способи його досягнення, і ті ресурси, які будуть необхідні. Розглядаючи перспективу майбутнього в юнацькому віці, О.В.Некрасова зазначає, що вона має трикомпонентну структуру з наступними складовими: когнітивний компонент (загальний образ майбутнього, життєві плани, часова локалізація планів і устремлінь, оцінка майбутнього щодо насиченості подіями), емоційний компонент (емоційні хвилювання різної спрямованості), мотиваційно-смісловий компонент (домінуючі сфери життєдіяльності, оцінка ролі майбутнього в контексті життя, орієнтація на мету).

М.І.Розенова [13], спираючись на ідеї К.О.Абульханової-Славської, підкреслює, що на процес формування життєвих планів, часової перспективи майбутнього в юнацькому віці впливає активність особистості. При цьому для формування цілісної картини майбутнього, активність юнаків повинна мати самостійно ініційований характер, що дозволить передбачити події майбутнього життєвого шляху. Прогнозування майбутнього тісно пов'язане з аналізом теперішніх подій. Враховуючи точку зору М.І.Розенової, ми робимо висновок про те, що юнаки, які проявляють малу міру активності, найбільшим чином зосереджені на подіях теперішнього й здібні передбачити тільки події найближчого майбутнього, які стають основою продуктивного етапу життєвого шляху. Також необхідно зазначити, що перспектива майбутнього аморфна, а шляхи досягнення цілей набувають певної розпливчатості. Минуле і майбутнє для таких особистостей розглядається як найбільш значимі періоди життя.

Період навчання у виші характеризується активною інтеграцією людини у численні сфери соціального життя. Цей складний для студентства період життя визначається необхідністю робити велику кількість життєво важливих виборів, формуванням світогляду, прагненням до самовизначення. Для зміни життєвої позиції людині завжди необхідні зовнішні та внутрішні ресурси, одним із яких є розвинена система саморегуляції. Для того, щоб зробити правильний вибір, студентам необхідно мати «позитивну часову перспективу» (сприймати минуле, усвідомлювати теперішнє, будувати плани на майбутнє). Саме взаємозв'язок таких параметрів, як усвідомлена саморегуляція і позитивна часова перспектива сприяють інтеграції в різні сфери життя, тобто збільшуються шанси людини на ефективну адаптацію в суспільстві [16].

Бар'єр на шляху усвідомленої саморегуляції й розвитку часової перспективи створюється нечіткістю основ у виборі професії, незнанням своїх здібностей, складнощами вступу до вишу, тобто незалежністю майбутнього від особистості, його невизначеністю. У зв'язку з цим, у однієї частини студентів – це може зумовити зростання активності, спрямованої на подолання труднощів (мотивація досягнення успіху), у іншої, навпаки, пасивність (мотивація уникнення невдач).

Інколи зменшення активності настає відразу після вступу до вишу. Здавалося б, досягнення мети (вступ до вишу) повинно призвести до зростання активності, але сам вступ є для одних підтвердженням їхньої зрілості, спроможності, для інших – випадковістю. Тому й будуть різні психологічні перспективи й різна активність (усвідомлена саморегуляція). Це свідчить про те, що вікова мінливість професійної ідентифікації в період юнацтва. Міра самостійності, активності у виборі професії є суттєвими для професійно-освітньої перспективи студентів, а тим самим, і для їхньої життєвої перспективи.

У регуляції часу життя простежується різні особистісні способи саморегуляції, що виражені через призму суспільного

часу й мають відношення до індивідуально-типологічних особливостей особистості, перетворюючи час у самоцінність.

Обираючи професію й здобуваючи необхідні знання, студент повинен проявляти певну активність, яка має неоднозначний характер і визначає юність як переломний період життєвого шляху. Якщо студент затрудняється у виборі професії або не задоволений зробленим вибором, то виникають проблеми на шляху самореалізації й становлення позитивної часової перспективи особистості.

У розумінні терміну *позитивна часова перспектива* особистості будемо спиратися на підхід Ф.Зімбардо та Дж.Бойда [4], який описує часову перспективу як процес, при якому «безперервний потік особистісного й соціального досвіду» розподіляється за часовими категоріями, що надають впорядкованості, узгодженості й смисл подіям.

Таким чином, *позитивна часова перспектива* особистості відображає певну збалансовану часову орієнтацію, що має на увазі існування психологічної структури, яка гнучко дозволяє переключатися між минулим, теперішнім і майбутнім залежно від ситуативних вимог, оцінки ресурсів або особистісних і соціальних оцінок. Поведінка особистості з позитивною часовою перспективою визначається балансуванням між змістом репрезентацій минулого досвіду, бажаннями теперішнього й уявленнями про майбутні наслідки.

Ф.Зімбардо підкреслює, що часова перспектива піддається корекції у рамках свідомої саморегуляції (вольовий аспект).

Якщо здібність до організації часу постає як часове і ціннісне впорядкування життя, його подій, етапів, то активність в організації часу розглядається як реальне творення часу життя, його примноження, розширення, наповнення (становлення позитивної часової перспективи особистості). Це досягається різними шляхами: по-перше, оптимальним використанням людиною своїх природних і психічних можливостей; по-друге, знаходження оптимально-індивідуального темпу життя, вибором оптимальної стратегії

поведінки; по-третє, своєчасним залученням у соціальні процеси.

В.І.Моросанова виокремлює в якості важливого механізму побудови перспективи розвитку здібність прогнозувати, моделювати своє майбутнє, планувати, проявляючи долю самостійності й гнучкість щодо умов оточення. На основі цієї здібності здійснюється формування майбутнього через аналіз минулого й прийняття теперішнього. Як наслідок, у теперішньому часі відбувається визначення конкретних цілей, що детермінують активність особистості.

Вищезазначене свідчить про те, що існують загальні закономірності взаємозв'язку часової перспективи й свідомої саморегуляції, а також саморегуляція сприяє підсиленню регульовального компоненту часової перспективи. Розвиток індивідуальної саморегуляції визначає здібність людини оволодівати своєю поведінкою, формування індивідуального сприйняття часу життя. Отже, усвідомлена саморегуляція дозволяє при фіксації на минулому й теперішньому, наповнювати й освоювати особистісну часову перспективу майбутнього, тобто сприяє професійному самовизначенню особистості студентів.

Для вивчення процесу становлення часової перспективи особистості студентів із різним рівнем саморегуляції було виявлено рівневі характеристики саморегуляції психологічного стану у взаємозв'язку зі змістовими характеристиками часової перспективи особистості. У дослідженні взяли участь 97 студентів 1–4 курсів. Емпірична частина виконувалася в рамках магістерського дослідження Л.В.Дузенко. Особливості часової перспективи студентів досліджувалися за допомогою опитувальника часової перспективи Ф.Зімбардо (ZTPI – Zimbardo Time Perspective Inventory), адаптація А.Сирцова, О.Т.Соколова, О.В.Мітіна. За допомогою методики В. І. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки» було виокремлено 3 рівня саморегуляції: предметний, смисловий, ціннісний. У таблиці 1 представлено рівні саморегуляції студентів залежно від курсу навчання.

Таблиця 1

Рівні саморегуляції студентів

| Рівень саморегуляції | 1 курс, % | 2 курс, % | 3 курс, % | 4 курс, % |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Предметний | 50 | 45 | 40 | 30 |
| Смисловий | 30 | 30 | 30 | 40 |
| Ціннісний | 20 | 25 | 30 | 30 |

Таким чином, кількість студентів із предметним рівнем усвідомленої саморегуляції має тенденцію до зменшення з кожним курсом навчання, у зв'язку реальної оцінки студентами подій, що проживаються, і самостійним прийняттям рішень у процесі навчальної діяльності. Ми припускаємо, що рівень саморегуляції характеризується певною своєрідністю змістових характеристик часової перспективи особистості.

Розглянемо взаємозв'язки між показниками часової перспективи особистості й саморегуляції у студентів 1 курсу.

Показник *планування* негативно корелює з *фаталістичним теперішнім* ($r=-0,29$). Сформованість потреби в плануванні дій і вчинків більшою мірою визначається здібністю будувати реалістичні плани на майбутнє, проявом самостійності в прийнятті рішень, а також наполегливістю у досягненні поставлених цілей.

Показник *моделювання* негативно корелює з *негативним минулим* ($r = - 0,29$), *фаталістичним теперішнім* ($r=-0,45$), позитивно корелює з *майбутнім* ($r=0,37$). Таким чином, висока міра усвідомленості значимих умов для досягнення поставлених цілей визначається позитивним сприйняттям минулих подій та їх аналізом, сфокусованою часовою перспективою та стійкою орієнтацією на майбутнє, високою мірою незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від зовнішніх впливів.

Здібність до *оцінки результатів* своїх дій негативно корелює з *фаталістичним теперішнім* ($r=-0,46$). Таким чином, студенти першого курсу оцінюють результати своєї діяльності

з більшим акцентом на майбутні події, хоча саме майбутнє уявляється ними аморфно.

За результатами дослідження можна констатувати, що на 1 курсі сформованість об'єктивних критеріїв оцінки результатів своєї діяльності визначається позитивною оцінкою власного минулого досвіду, аналізом результатів поточної діяльності, сфокусованою часовою перспективою на майбутнє й реальним плануванням дій і вчинків.

Рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції студентів 1 курсу характеризується вираженим прагненням до аналізу своєї діяльності, взаємопов'язаний із часовою перспективою на майбутнє.

Розглянемо взаємозв'язок параметрів саморегуляції й часової перспективи у студентів 2 курсу.

Показник *моделювання* негативно корелює з *негативним минулим* ($r = -0,36$), *фаталістичним теперішнім* ($r = -0,39$). Студенти 2 курсу позитивно сприймають події минулого й будують плани з опорою на минулі помилки. Також на цьому етапі можна відмітити початкові прояви формування сфокусованої часової перспективи за відсутності чіткої лінії сприйняття «минуле – майбутнє». Показник *самостійність* позитивно корелює з *майбутнім* ($r = 0,36$). На цьому етапі навчання студенти здібні деталізувати зовнішні й внутрішні умови свого життя й діяльності, що відображається в осмисленій оцінці пройденого відрізка життя, велике значення має насиченість часового локусу життєвими подіями.

Студенти 2 курсу вирізняються активністю в діях і вчинках. Цей показник ґрунтується на позитивному сприйнятті минулого й майбутнього, плануванні й досягненні майбутніх цілей, уявленні про себе як сильну особистість, яка має свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей.

Таким чином, рівень сформованості системи саморегуляції студентів 2 курсу характеризується побудовою деталізованих цілей на майбутнє, осмисленістю життям у цілому, задоволеністю процесом життя.

На 3 курсі загальна шкала вольової саморегуляції позитивно корелює з *майбутнім* ($r=0,32$). Саморегуляція поведінки студентів 3 курсу визначається позитивним сприйняттям майбутнього, визначенням життєвих цілей і сформованістю усвідомленого планування діяльності. Здібність до *оцінювання* результатів негативно корелює з *негативним минулим* ($r=-0,32$).

Показник *гнучкість* негативно корелює з *негативним минулим* ($r=-0,42$). Сформованість регуляторної гнучкості у студентів 3 курсу визначається позитивним сприйняттям минулого й задоволеністю процесом життя.

Таким чином, рівень сформованості системи саморегуляції студентів 3 курсу характеризується: 1) здібністю суб'єкта «жити теперішнім», тобто проживати теперішній момент свого життя у всій його повноті; 2) рівнем нерозривності минулого, теперішнього й майбутнього. Загальний показник саморегуляції відображає інколи неспроможність оцінити себе по достоїнству й часті сумніви в правильності обраного вибору.

На 4 курсі загальна шкала вольової саморегуляції позитивно корелює з *гедоністичним теперішнім* ($r=0,30$), *майбутнім* ($r=0,41$). Часова перспектива студентів 4 курсу визначається загальною орієнтацією на майбутнє, проте у поєднанні з гедоністичним теперішнім, підкреслює ризиковане ставлення студентів до часу й життя, хвилювання, збудження, відсутність турботи про наслідки прийнятих рішень. Таким чином, орієнтація на майбутнє проявляється на цьому етапі навчання, проте чітких орієнтирів студенти не мають. Показник *планування* позитивно корелює з *гедоністичним теперішнім* ($r=0,34$), майбутнім ($r=0,36$).

Показник *моделювання* позитивно корелює з *позитивним минулим* ($r=0,29$), негативно корелює з *негативним минулим* ($r=-0,29$). Студенти 4 курсу здібні виокремлювати значимі умови досягнення цілей, як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідності

отриманих результатів прийнятим цілям; ці рішення базуються на позитивному сприйнятті минулих подій і аналізі помилок.

Здібність до оцінювання негативно корелює з негативним минулим ($r = -0,31$). Адекватність оцінки себе, своєї діяльності й поведінки визначається позитивним сприйняттям минулих подій і опорою на аналіз помилок минулого в межах виконання діяльності.

Гнучкість позитивно корелює з позитивним минулим ($r = 0,47$), оцінюванням ($r = 0,29$). Сформованість регуляторної гнучкості у респондентів 4 курсу визначається позитивним сприйняттям минулого й оцінкою подій, на основі чого студенти роблять висновки. Проте, говорити про задоволеність процесом життя на цьому етапі навчання не є можливим.

Загальний рівень саморегуляції позитивно корелює з позитивним минулим ($r = 0,35$).

Таким чином, чим вищий рівень саморегуляції, тим більшою мірою студенти аналізують події життя, оцінюють минулий досвід з позитивної сторони. Студенти 4 курсу розглядають життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом процес, який вони можуть контролювати, самостійно приймаючи рішення.

Отже, рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції студентів 4 курсу характеризується подвійною тенденцією. З одного боку, студенти активно залучаються до поточних подій, роблять висновки, впевнено приймають рішення, можуть ризикнути в межах досягнення цілей. З іншого боку, студентами оволодіває страх перед складним вибором професійного шляху, який інколи вони не можуть подолати, що знижує самостійність та впевненість у собі.

Таким чином, виявлені кореляції показали взаємозв'язок показників саморегуляції особистості й часової перспективи, що характеризує процес становлення часової перспективи студентів вишу й визначає його нелінійний характер.

Саморегуляція студентів має варіативні взаємозв'язки зі змістовими характеристиками часової перспективи на різних етапах навчання. Студенти 1 курсу характеризуються високою

мірою усвідомленості значимих умов для досягнення намічених цілей; часова перспектива має стійку орієнтацію на найближче майбутнє, рівень саморегуляції визначається такими параметрами як: самостійність у прийнятті рішень, яка ґрунтується на рефлексії поточних подій і програмуванні дій і вчинків. Студенти 2 курсу схильні до осмислення життєвих орієнтирів, деталізації намічених цілей, у зв'язку з чим з'являється задоволеність обраної професійної сфери. Вони позитивно сприймають минуле й майбутнє. Саморегуляція поведінки студентів 3 курсу визначається позитивним сприйняттям майбутнього, визначенням життєвих цілей і сформованістю усвідомленого планування діяльності. Студенти 4 курсу характеризуються позитивним сприйняттям майбутнього, визначенням життєвих цілей і сформованістю усвідомленого планування діяльності. Завдяки детальній побудові життєвих цілей розвивається усвідомлена саморегуляція, яка сприяє формуванню окресленої часової перспективи.

З нашого погляду, система належного психолого-освітнього супроводу процесу розвитку усвідомленої саморегуляції діяльності юнацтва сприятиме усвідомленому ставленню до обраного професійного шляху й становленню позитивної часової перспективи особистості.

Список використаних джерел

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Березина Т.Н. Время как вероятность / Т.Н.Березина. – М.: АпрельПресс, 2011. – 298 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 265 с.
4. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф.Зимбардо, Дж.Бойд. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
5. Киреева З. А. Развитие сознания, детерминированное временем: монография / З.А.Киреева. – Одесса, 2010. – 380 с.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н.Леонтьев. – М.: Изд-во «Пресс», 1999. – 189 с.
7. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А.Леонтьев // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57–66.
8. Моргун В.Ф. Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій / В.Ф.Моргун // Психологія і особистість. – 2015. – № 2 (8). – С. 23–44.
9. Некрасова Е. В. Психологическое время в структуре самосознания личности в юношеском возрасте: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. В. Некрасова. – М., 1998. – 16 с.
10. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж.Нюттен // [под ред. Д. А. Леонтьева]. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
11. Полунін О.В. Переживання людиною плину часу: експериментальне дослідження: монографія / О.В.Полунін. – К.: Гнозис, 2011. – 360 с.
12. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
13. Рева М.М. Особливості розвитку життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі навчання / М.М.Рева / Наукові студії з вікової та практичної психології: монографія / авт. кол.: Н.О.Гончарова, Ю.І.Калюжна, Ю.О.Клименко, О.Г.Коваленко, В.Ф.Моргун [та ін.]; за ред.: К.В.Седих, І.Г.Тітова. – Полтава: ПП «Астроя», 2018. – С. 207–219.
14. Розенова М. И. Практическая психология времени / М. И. Розенова. – М.: МГУП, 2004. – 89 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
16. Седих К.В. Психологія взаємодії між елементами в системі «індивід – сім'я – ВНЗ» / К.В.Седих // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць

Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. – Т.8. – Вип. 3. – К., 2006. – С. 291–297.

17.Сеник О.М. Соціально-психологічні чинники уявлень студентської молоді про часову перспективу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / О.М.Сеник. – К., 2016. – 20 с.

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

19.Толстых Н.Н. Развитие индивидуального хронотопа в детстве и юности / Н.Н.Толстых. – М.: Универсум, 2010. – 252 с.

20.Boniwell I. A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples / I.Boniwell, E.Osin, P.A.Linley, G.Ivanchenko // Journal of Positive Psychology. – 2010. – № 1. – P. 24–40.

21.Drake L. Time Perspective and Correlates of Well-Being / L.Drake, E.Duncan, F.Sutherland et al. // Time and Society. – 2008. – № 17 (1). – P. 47–61.

22.Goldberg J. Understanding the connections between the past and future / J.Goldberg, C.Maslach // Proceedings of the annual convention of the Western Psychological Association. – 1996. – P. 37–57.

Розділ 2

СИНЕРГЕТИЧНІ ПРОЦЕСИ НА МІЖСОБИСТІСНОМУ РІВНІ

2.1. Ставлення до міжнародної академічної мобільності студентів із різною соціокультурною адаптацією

Навчання студентів у закладах вищої освіти є значущим періодом у процесі їх професіоналізації. Тому актуальним в освіті України є визначення шляхів підвищення конкурентоспроможності студентів у майбутній професійній діяльності (Гончарова, 2015; Харченко, 2014, 2015; Юдіна, Білоус, 2017). Одним із таких шляхів визначається участь студентів у програмах міжнародної академічної мобільності.

Нині сутність академічної мобільності досліджується у таких напрямках: 1) як процес, соціальне явище, продукт реформ європейської системи освіти; 2) як особистісна якість, необхідна для адаптації студентів у сучасному освітньому середовищі, як ознака внутрішньої свободи, що сприяє становленню самостійної, цілеспрямованої, допитливої особистості, спроможної критично оцінювати власні здібності, визначати цілі й маршрути індивідуального розвитку (Триндюк, 2017).

Академічна мобільність студента в Україні розглядається як можливість упродовж періоду навчання провчитись один або більше семестрів в іншому вищому закладі освіти, де готують фахівців з цієї ж спеціальності із зарахуванням дисциплін (кредитів) та періодів навчання; ефективніше розвивати інтелектуальний потенціал, оскільки студент може самостійно обирати навчальний заклад, курси, предмети (Гурч, 2002).

Академічна мобільність студента є складним процесом його особистісного та професійного розвитку, «...при розгортанні якого особистість щохвилини зустрічає

необхідність вирішення динамічних життєвих ситуацій, актуалізуючи широкий спектр специфічних навичок: здатність до міжкультурної комунікації; вміння мислити у термінах толерантності, дистанціюючись від будь-яких проявів дискримінації; здатність до саморефлексії; екзистенціальну відкритість тощо» (Свириденко, 2014, с. 6-7).

Чинниками, які спонукають до формування різних видів мобільності майбутніх фахівців, є такі: прискорення темпів розвитку суспільства і як наслідок – необхідність підготовки людей до життя у стрімко змінених умовах; перехід до інформаційного суспільства; виникнення глобальних проблем, які можуть бути вирішені лише зусиллями міжнародного співтовариства; демократизація суспільства, розширення можливостей політичного і соціального вибору, що спричинює необхідність підвищення рівня готовності громадян до його здійснення; динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення некваліфікованої і малокваліфікованої праці; підвищення значення людського капіталу, який у розвинених країнах складає близько 80% національного багатства; формування єдиної світової інформаційної системи з використанням новітніх інформаційних технологій; створення міжнародними організаціями правових актів міжнародного характеру, які стають провідними орієнтирами для світового співтовариства (Загородня, 2018).

Проблеми, які ускладнюють участь вітчизняних студентів і викладачів у програмах академічної мобільності, полягають у невідповідності навчальних планів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» в Україні (зокрема необов'язковість виконання кваліфікаційної бакалаврської роботи); відсутності повного переходу на двоступеневу освіту (залишається освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст», а навчання в магістратурі можливе як на основі диплома бакалавра, так і спеціаліста; при цьому той, хто одержує диплом бакалавра, втрачає додаткову спеціалізацію);

нострифікації диплома європейського зразка, який визнається усіма країнами Європейського Союзу (Там само, 2018).

У сучасних студентів закладів вищої освіти склалося й певне ставлення до міжнародної академічної мобільності, яке може визначатися особливостями їх соціокультурної адаптації.

Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища є предметом вивчення психологів Г. Андрєєвої, Л. Анн-Вілсон, І. Данилюка, М. Іванової, В. Мухіної, Т. Стефаненко, О. Сухарева, І. Шолохова та інших. В їх працях обґрунтовано її сутнісні ознаки, функції, чинники, типи, а також важливість психологічної допомоги за умов міжкультурної дезадаптації. Дослідженню процесу та схильності адаптації українських студентів за кордоном присвячено незначну кількість робіт науковців (праці О. Біляковської, І. Галяна, А. Гірника, Г. Черушевої).

Бар'єри, які заважають успішній адаптації студентів до освіти та проживання в іншій країні, пов'язані з порушеннями комунікаційного характеру, при яких інформація або спотворюється, або взагалі не засвоюється реципієнтом. До них можна віднести такі: фізіологічні бар'єри (зміна часових поясів, інші їжа і вода), що виявляються в перші тижні перебування іноземного студента в іншій країні; психологічні бар'єри, причиною яких є соціально-культурної відмінності між комунікантами: соціальні, політичні, релігійні та професійні, які призводять до різної інтерпретації тих чи інших понять, що вживаються в процесі комунікації; емоційні бар'єри, що виникають на ранніх стадіях адаптаційних процесів, оскільки перебування в іншій країні на початковому етапі завжди супроводжується емоційними перевантаженнями; мовний бар'єр; соціально-культурний бар'єр, який полягає в поступовому освоєнні культури країни перебування, що допомагає в освоєнні комунікаційного, психологічного і дидактичного бар'єрів. У процесі подолання різних бар'єрів у студента виробляється певна система поведінки, що сприяє досягненню поставлених перед ним завдань. Тому соціально-культурну адаптацію іноземних студентів в новій освітньому

середовищі можна розглядати як формування стійкої системи принципів адекватної поведінки, яка забезпечує досягнення цілей педагогічної системи (Гладуш, 2008).

Мобільність є міждисциплінарним терміном, який розуміється як готовність, рух, адаптація, здатність до швидкої зміни стану, тощо. Для нашого дослідження особливо важливими ракурсами міждисциплінарного розгляду мобільності є педагогічний і психологічний. З точки зору педагогіки, мобільність «...вивчається з позиції здатності особистого розвитку людини і суспільства, організації неперервної освіти, можливості адаптації до нових умов (протидія старінню знань), пошуку кращих умов навчання, у тому числі зі зміною місця перебування (регіону, країни)» (Біль, 2016, с. 647). Психологічні аспекти мобільності пов'язані з розкриттям особливостей поведінки особи у ході її формування і реалізації. «...Окремий важливий напрям розгляду мобільності полягає у вивченні інтеграційних та адаптаційних особливостей у ході руху (зміни), трансформації цінностей як на особистісному, так і на суспільному рівні» (Біль, 2016, с. 647).

У вітчизняній науці академічна мобільність розглядається у контексті реформування вищої освіти, як фактор підвищення конкурентоспроможності закладу вищої освіти і майбутнього фахівця.

Ф.Т. Шагеева, та Д.Р. Ерова (2016) розуміють соціально-психологічну готовність студентів до академічної мобільності як інтеграційну особистісну характеристику, що включає в себе чотири компоненти: мотиваційний компонент (наявність стійкої внутрішньої мотивації до реалізації можливостей академічної мобільності в діяльності і поведінці, готовність до вирішення соціально-навчальних і професійних ситуацій); когнітивний компонент (забезпечує наявність знань); особистісно-діяльнісний компонент (включає наявність соціально-психологічних характеристик особистості, необхідних для успішної діяльності і взаємодії майбутнього фахівця в процесі академічної мобільності; соціальні вміння та

навички); комунікативний компонент (дозволяє успішно реалізовувати академічну мобільність, виявляється в умінні спілкуватися і працювати в системі міжособистісних відносин, вирішувати конфлікти, налагоджувати контакти, необхідні для організації та реалізації академічної мобільності).

Також досліджуються критерії та бар'єри академічної мобільності, різні компоненти готовності до неї студентів. Проте, в українській психології бракує досліджень, що присвячені психологічним особливостям ставлення до міжнародної академічної мобільності студентів, які мають різний тип соціокультурної адаптації.

З нашого погляду, ставлення студентів до міжнародної академічної мобільності варто розглядати у сукупності когнітивного (знання сутності, структури, факторів та основних тенденцій міжнародної академічної мобільності; розуміння її ролі як у контексті єдиного європейського освітнього простору, так і професійному розвитку майбутніх фахівців), емоційного (почуття та емоції, пов'язані з виїздом за межі країни з метою навчання до іншого закладу вищої освіти на певний період часу), мотиваційного (сформованість мотивації до планування та участі у програмах міжнародної академічної мобільності) і поведінкового (відповідність дій і вчинків студентів вимогам програм міжнародної академічної мобільності).

Дослідження проводилось на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. У ньому взяли участь 206 студентів 1-4 та 6 курсів психолого-педагогічного факультету. Критеріями їх відбору були такі: високий рейтинг успішності, участь у науковій та громадській роботі, знання іноземної мови.

Використовувалися наступні методики: «Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища» (за Л. Янковським), а також авторська анкета «Ставлення студентів до міжнародної академічної мобільності».

Опитувальник «Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища» (за Л. Янковським) призначено

для визначення типу адаптації, який домінує, – адаптивного, конформного, інтерактивного, депресивного, ностальгічного чи відчуженого. Цей опитувальник було адаптовано до мети нашого дослідження, що відбиває специфіку минулого досвіду студентів, набутого в умовах тієї культури, в якій вони виховувалися. Модифікований у такий спосіб опитувальник дозволяє вивчити схильність студентів адаптуватися до нового соціокультурного середовища.

До анкети «Ставлення студентів до міжнародної академічної мобільності» увійшли питання, що стосуються як загальних відомостей про студента, так і різних компонентів його ставлення до міжнародної академічної мобільності.

Так, найбільш поширеним типом соціокультурної адаптації студентів виявився інтерактивний – 35,0% осіб. Студенти готові до прийняття і активного входження до нового середовища та налаштовані на розширення соціальних зв'язків. Вони впевнені у власних можливостях, критично ставляться до власної поведінки. Молоді люди мають велике бажання самовдосконалюватися й реалізувати себе шляхом досягнення матеріальної незалежності. Вони виявляють спрямованість на співпрацю з іншими і схильні контролювати власну поведінку з урахуванням соціальних норм, ролей і соціальних установок нового суспільства.

Деяко менша кількість студентів (30,6 % осіб) має адаптивний тип. Їм властиве особисте задоволення, позитивне ставлення до навколишніх людей та їх прийняття. Вони, за потреби, здатні відчувати себе соціально і фізично захищеними, приналежними і причетними до нового суспільства. Також ці студенти, виявляючи високий рівень активності, прагнуть до самореалізації. Вони впевнені у відносинах з іншими людьми. Ґрунтуючись на власних можливостях і минулому досвіді, планують своє майбутнє.

Конформний тип соціокультурної адаптації виявили 19,4 % студентів. Для цих молодих людей характерним прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з іншими. Вони орієнтовані на соціальне схвалення, залежні від

групи. Їм властива потреба в прихильності та емоційних відносинах з людьми, що підсилює прагнення прийняти систему цінностей і норм поведінки нового середовища. Поведінка студентів формується під впливом очікувань групи залежно від ступеня зацікавленості в досягненні власної мети і планованої винагороди.

Проте, у нашому дослідженні було виявлено студентів, яким властиві ностальгічний, депресивний та відчужений типи соціокультурної адаптації. Так, ностальгічний тип характерний для 9,2 % студентів. Вони схильні втрачати зв'язок з культурою, причетність до неї. У новому суспільстві їм може бути властивий внутрішній розлад і сум'яття, що виникають через роз'єднання з традиційними цінностями і нормативами та неможливість знаходження нових. Часто вони відчують безпритульність, що знаходяться «не на своєму місці». Емоційний стан цих молодих людей у новій культурі здебільшого характеризується мрійливістю, тугою, меланхолією, спустошеністю.

У незначній кількості досліджуваних (3,4 % осіб) виявлено депресивний тип соціокультурної адаптації. За нових умов увесь світ для них забарвлюється в похмурі тони і сприймається як позбавлений сенсу та цінностей. Вони мають занижену самооцінку. Їм важко реалізувати власний рівень очікувань, пов'язаний із соціальною та професійною позицією, оскільки є впевненими у безперспективності. Неоптимальний вияв власних здібностей, пов'язаний у них із неприйняттям себе та інших. Безпорадні перед життєвими труднощами студенти можуть переживати почуття провини, сумнів, тривогу щодо соціальної ідентичності. Загалом, їм більше притаманні пригніченість, спустошеність та ізольованість.

Відчужений тип соціокультурної адаптації виявлений у найменшій кількості студентів – у 2,4 % осіб. Утверджуючи норми, установки і цінності свого звичного суспільства, вони не приймають новий соціум. Їм властива низька самооцінка. Неузгодженість домагань і реальних можливостей, заклопотаність власними ідентичністю і статусом, вплив

зовнішнього контролю на загальне неприйняття себе та інших призводять до переконання студентів, що власні зусилля можуть лише незначно вплинути на ситуацію. Для цих студентів характерні занепокоєння з приводу нездатності задовольнити власні потреби, паніка, безпорадність, нетерплячість, відчуття нехтування з боку інших.

Проаналізуємо ставлення студентів з різним типом соціокультурної адаптації до міжнародної академічної мобільності.

Студенти з інтерактивним типом соціокультурної адаптації переконані в перевагах міжнародної академічної мобільності здебільшого у мовленнєвій практиці, обміні досвідом, культурному обміні, налагодженні міжнародних зв'язків та засвоєнні нових знань. На їх думку, для підвищення якості освіти навчання у межах таких програм може бути корисним. Студенти вважають, що навчання в закордонному університеті дасть можливість отримати корисний досвід життя в іншій країні, освоїти міжкультурну комунікацію, добре засвоїти іноземну мову, створити мережу професійних знайомств, розширити коло корисних контактів з різними людьми, освоїти нові технології роботи і комунікації. Для навчання за кордоном, на думку студентів, треба бути готовим до усної комунікації (як загальної, так і професійної), а також до поїздки пройти курси мовної підготовки, отримати відповідний сертифікат. Причому вони висловлюються як за вивчення мови на безкоштовній основі, так і на платній. Для участі у програмах академічної мобільності ці студенти намагатимуться отримати гроші для навчання від різних фондів та, у разі необхідності, готові повністю сплатити всі витрати.

Для студентів з адаптивним типом в академічній мобільності важливим є переважно обмін досвідом, засвоєння нових знань та мовленнєвої практики. Причому вони переконані у корисності академічної мобільності. Навчання в закордонному університеті приваблює їх можливістю здобути освіту вищої якості, проводити наукові дослідження і

розробки, а також створити корисну для їхньої кар'єри мережу професійних знайомств. Плануючи поїздку за кордон у межах програми академічної мобільності, як вважають ці студенти, треба володіти різними видами писемної комунікації. Можливою є самостійна підготовка, зокрема, вивчення мови, проте, головне – підвищена мотивація. Вони вважають за можливе вивчення іноземної мови як безкоштовно основі, так і платно. Зароблятимуть на навчання за кордоном паралельно з навчанням в університеті України.

Студенти з конформним типом соціокультурної адаптації вважають, що перевагами міжнародної академічної мобільності є обмін досвідом, культурний обмін, налагодження міжнародних зв'язків, а також можливість потім знайти роботу. З метою підвищення якості освіти навчання за програмами академічної мобільності в університеті іншої країни може бути корисним. Навчання в закордонному університеті дає можливість отримати важливий досвід життя в іншій країні, освоїти міжкультурну комунікацію, добре засвоїти іноземну мову, отримати освіту вищої якості. На думку студентів, перш ніж їхати навчатися за кордон, треба бути готовим, здебільшого, до усної комунікації. Вони виступають за вивчення іноземної мови лише на безкоштовній основі; вважають, що участь у програмах міжнародної академічної мобільності повинна оплачуватися державою чи зацікавленими університетами.

Студенти з інтерактивним, адаптивним та конформним типами соціокультурної адаптації наполягають на обов'язковості вивчення на спеціальних курсах в університеті особливостей культури, освіти і науки країни, куди планується поїздка. Також вони охоче взяли б участь у навчальних семінарах, присвячених інформуванню про різні види стипендій для участі в програмах міжнародної академічної мобільності.

Для студентів з ностальгічним типом соціокультурної адаптації в міжнародній академічній мобільності важливим є переважно засвоєння нових знань та мовленнєва практика.

Проте, вони нейтральні у ставленні до програм академічної мобільності за кордоном. Досвід навчання в закордонному університеті, на їх думку, дасть можливість добре засвоїти іноземну мову. І тому вони висловлюються лише за початковий рівень усної і писемної комунікації, а оволодіння мовою станеться в процесі навчання в іншій країні. Проте, іноземну мову готові вивчати до поїздки на безкоштовній основі. Фінансово брати участь в організації своєї поїздки для навчання у межах академічної мобільності ці студенти не бажають.

Студенти з депресивним типом соціокультурної адаптації до позитивів міжнародної академічної мобільності відносять здебільшого мовленнєву практику і менше – засвоєння нових знань. Вони не є позитивно налаштованими до навчання за її програмами. Навчання в закордонному університеті є привабливим для студентів саме по собі, лише як корисний життєвий досвід, і знання іноземної мови може бути, на їх переконання, лише на початковому рівні. Вивчення іноземної мови вони можуть здійснювати на безкоштовній основі; не готові нести витрати за навчання за кордоном самостійно.

Для студентів із відчуженим типом соціокультурної адаптації важливим у міжнародній академічній мобільності є засвоєння нових знань, проте, висловлюються сумніви щодо необхідності навчання за кордоном. Воно, на думку студентів, може дати лише корисну мережу професійних знайомств. На їх переконання, засвоєння мови на початковому рівні для навчання у закордонному закладі вищої освіти є достатнім. Вивчати іноземну мову з метою участі у програмах міжнародної академічної мобільності вони не бажають. Щодо фінансової участі в організації своєї поїздки для навчання студенти взагалі не дали відповіді.

Студенти з ностальгічним, депресивним та відчуженим типами соціокультурної адаптації вважають, що вивчення особливостей культури, освіти і науки країни, куди планується поїздка в межах міжнародної академічної мобільності, на

спеціальних курсах в університеті не є обов'язковим. Стосовно участі у навчальних семінарах, присвячених інформуванню про різні види стипендій для участі в її програмах, вони відповідали або «не знаю», або «швидше, ні», або «ні».

При називанні студентами закладів вищої освіти, найпривабливіших для міжнародної академічної мобільності, 80,6% осіб змогли назвати такий заклад. Це – студенти з інтерактивним, адаптивним та конформним типами соціокультурної адаптації. Зокрема, називались Оксфордський, Кембріджський та Бристольський університети, Варшавська Вища Гуманітарна Школа ім. Болеслава Пруса, Поморський університет у місті Слупську, Гданьський Університет, Краківський Педагогічний Університет (Педагогічний університет ім. Комісії громадської освіти), Вища школа суспільної психології у Варшаві, Сорбонна, Гарвардський університет, Університет Баррі, Чиказький університет, Білоруський державний педагогічний університет імені М. Танка. В окремих випадках студенти не називали закордонний заклад вищої освіти, проте, виявляли бажання навчатися неодмінно в певній країні. Лише 19,4 % опитаних осіб не дали відповіді на це питання.

Студенти обізнані щодо міжнародних стипендій і програм підтримки. Так, 75,2 % осіб знають про Campus Franc, Erasmus, DAAD, Fulbright. Вони є студентами з інтерактивним, адаптивним та конформним типами соціокультурної адаптації. На їх думку, пошук таких стипендій і програм вони можуть проводити в Інтернеті самостійно, а також у цьому має допомагати відповідний відділ університету (допомогти визначитися з програмами; ретельно проаналізувати умови і можливостей кожного зарубіжного університету, куди планується поїздка).

Проте, 24,8 % студентів (з ностальгічним, депресивним, відчуженим типами соціокультурної адаптації та половина осіб з конформним типом) стосовно міжнародних стипендій і програм обізнаності не виявляли. Вони вагалися й у відповіді на питання про суб'єкта їх пошуку.

Отже, отримані результати дозволяють констатувати те, що у ставленні до міжнародної академічної мобільності студентів з різною соціокультурною адаптацією існують як схожі, так і відмінні ознаки, які виявляються в когнітивному, емоційному, мотиваційному і поведінковому компонентах. Студенти з інтерактивним, адаптивним та конформним типами соціокультурної адаптації мають вищі рівні розвитку компонентів ставлення до міжнародної академічної мобільності, ніж студенти з ностальгічним, депресивним та відчуженим типами цієї адаптації. Причому у ставленні до міжнародної академічної мобільності студенти з інтерактивним типом соціокультурної адаптації мають найвищі за інші типи показники, а з відчуженим – найнижчі.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у докладному вивченні кожного компоненту ставлення до міжнародної академічної мобільності у тих студентів, які мали досвід навчання за її програмами.

Список використаних джерел

1. Біль М. М. Мобільність населення: теоретична сутність і видова різноманітність. *Економіка і суспільство*. 2016. № 7. С. 645–652.
2. Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания: Учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 146 с.
3. Гончарова Н. О. Кар'єрне проектування як фактор професійної підготовки майбутніх учителів. *Психологія і особистість*. 2015. № 2(1). С. 258–271.
4. Гурч Л. Мобільність студентів та професорсько-викладацького складу як фактор підвищення конкурентоспроможності вищої освіти України в європейському просторі. *Персонал*. 2005. №7. С. 80–85.
5. Загородня А. А. Академічна мобільність як засіб забезпечення якості професійної підготовки фахівців економічної галузі України. *«World Science»*. Warsaw : RS Global Sp. z O.O. 2018. April № 4(32). С. 42–46.

6. Свиріденко Д. Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 279 с.

7. Гриндюк В. А. Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2017. 273 с.

8. Харченко А. С. Психологічні особливості особистості майбутнього вчителя. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2014. Вип. 1. Т. 1. С. 263–269.

9. Харченко А. С. Психологічний аналіз професійної спрямованості студентів-педагогів. *Наука і освіта*. 2015. № 1. С. 177–183.

10. Шагеева Ф.Т., Ерова Д.Р. Социально-психологическая готовность студентов инженерного вуза в контексте академической мобильности. *Казанский педагогический журнал*. 2016. № 6 (119). С. 48–50.

11. Юдіна Н. О., Білоус Р. М. Дослідження полімотивації студентів у контексті теорії багатовимірної особистості. *Психологія і особистість*. 2017. № 2 (12). С. 194–203.

2.2. Ефективна взаємодія як засіб формування професійної готовності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту

Професія психолога має свою специфіку та передбачає наявність низки відповідних теоретичних знань та практичних навичок. Та найбільш важливою характеристикою є наявність відповідних особистісних якостей. Проте, на старті свого вузівського навчання студент-психолог немає базової підготовки, все, чим він володіє – це особисті враження отримані в області побутового спілкування, прочитаних книг та переглянутих кінофільмів. Саме тому, важливою в осмисленні є проблема психологічної готовності до професійної діяльності майбутнього психолога (Климов, 2004).

Нині в сучасній психології та психотерапії існує думка, яку поділяють чимало професіоналів, що головним інструментом у роботі психолога-практика та психотерапевта є він сам, його особистість. Як зазначає Н.В. Чепелева, психолог працює не з реальною, а психологічною ситуацією, тобто, з розумінням та інтерпретацією власної життєвої ситуації клієнтом, тим значенням, якого клієнт надає цій ситуації (Чепелева, 1998). Спілкування в ситуації надання психологічної допомоги – це засіб прояснення особистісних смислів та значень клієнта, що вимагає від консультанта усвідомлення та розуміння його власних контекстів і конструктів.

Значення сутності власної історії психолога-психотерапевта пояснюється ще й тим, що в ньому зафіксована базова життєва концепція, через яку як через «інтерпретаційний фокус» переломлюються всі події, проблеми людини. Бажання людини бути психологом найчастіше пов'язане з непристосованістю її душевного складу до світу людського спілкування і наміром цю дисгармонію подолати раціональними методами, шляхом рефлексії та самонавчання, через дослідження психіки інших людей. «Те,

що іншим людям дається легко (навички поведінки та спілкування), психолог в собі напрацьовує та вибудовує» (Дружинін, 2000).

З огляду на сучасну ситуацію в Україні, професія психолога є досить затребуваною. Невпинно зростає кількість її представників, щорічно з лав студентства виходять сотні і тисячі молодих психологів. Проте, важко зазначити, що ця професійна ніша є заповненою, відповідно до суспільного запиту. Адже психологів багато, а справді професійних й ефективних фахівців – обмаль. Тож, цікавим для аналізу є питання аналізу еталонної професійної моделі психолога та можливості підвищення професійної готовності майбутніх психологів за рахунок оптимізації навчально-професійної взаємодії студентів протягом навчання. Особливо, коли мова йде про другу вищу освіту, що є досить обмеженою в часі.

Так, нами було проведено дослідження на визначення особливостей сприйняття професійної взаємодії психолога, у якому взяли участь 114 практикуючих психологів. Мова пояснень психолога розчленовує та ізолює, описує одну подію за іншою в лінійній послідовності, створює ширшу перспективу. Те, що виникає в результаті цього синтезу, – це жива картина, в якій складні стосунки конденсуються в прості виражені образи, без обробки логічної цензури. Ці образи не потребують надмірних пояснень, вони ідеосинкретичні і взаємодоповнюючі. Так, у взаємодії між психологом та клієнтом існує латентна угода: клієнт позасвідомо надає психологу право виконувати за нього певну психічну функцію, найчастіше (хоча це і не єдина функція) це відповідальність за його життя, а психолог або приймає, або не приймає цю відповідальність. Психологу важливо усвідомлювати свою частину цієї угоди і розшифровувати частину угоди клієнта. Цьому сприяє перехід до опису метафоричного рівня, на противагу буквальному – взаємостосунків між психологом та клієнтом (Седих, 2008).

Більш диференційованими ознаками є якості зображення та метафор, які пов'язані з функціонально-композиційним

співвідношенням елементів (Петренко, 1997). Можливі форми взаємодії: «любов», «допомога», «захист», «вплив». До якості взаємодії відносяться – її спрямованість (хто є «агентом», а хто – «об'єктом»), а також односторонність або взаємність.

При аналізі та узагальненні отриманих результатів були виявлені базові ідеї взаємодії «психолог-клієнт». Так, частина психологів під час взаємодії з клієнтом обирає позицію ресурсну, тобто фокус уваги в першу чергу спрямовується на пошук ресурсів та можливих рішень. Інша частина психологів обирає «проблемну» позицію, при цьому увага зосереджена на проблемі та пошукові «першопричини» її виникнення, це – так званий спосіб лінійного мислення, коли причинно-наслідковий шлях роботи з клієнтами сприймається як єдиний оптимальний. До участі в тренінгах системної взаємодії та системної модерації, розроблених нами, така ідея була домінуючою у більшості психологів.

У результаті кластерного аналізу на основі проаналізованих досліджуваними психологами уніполярних шкал були виділені кластери, які названі нами як певні ролі, з якими ідентифікують свою професійну роль психологи-консультанти. Тут в метафоричній формі відображені теми влади і контролю, які приписуються психологу (це прослідковується частіше) або клієнту. Психологу приписують також «володіння таємницями». Це мабуть відображає деякі аспекти магічного та міфологічного рівнів свідомості як самого психолога, так і суспільні ідеї про цю професію. Ролі які приписують собі психологи – це ролі експерта: «Гуру», «Вчитель-ментор», «Лікар», «Маг», «Зцілювач», «Адвокат дитини», «Краща мама для дитини», «Експерт», «Рятівник».

У досліджуваних спостерігалася амбівалентність у характеристиках ролі «психолог»: владний, всемогутній, активний і сильний (клієнт відповідно уявляється залежним, слабким, пасивним), при цьому відображені сильні прояви тривоги самого консультанта перед клієнтом і високий рівень (до ригідності) механізмів психологічного захисту. Подібний механізм діє і у випадку взаємозв'язку між

диференційованістю сприйняття об'єктів і тривожністю, адже, як свідчать результати багатьох досліджень, стан тривожності виникає в ситуації невизначеності. З іншого боку, тривожність розглядається як стан активації організму, який викликає посилення орієнтувальної реакції. В результаті виходить замкнуте коло зв'язків між невизначеністю, тривожністю, особливостями орієнтування і ступенем диференційованості при сприйнятті та оцінці індивідом об'єктів. Так, невизначеність ситуації викликає стан тривожності, який, у свою чергу, впливає на посилення орієнтовної реакції, що призводить до диференційованості сприйняття та оцінки об'єктів і, зрештою, знову до підвищення невизначеності. Уявлення про зміст, форми роботи та консультативний процес у досліджуваних були еkleктичними, без інтегрування окремих елементів в певну систему.

При аналізі особливостей міжособистісної взаємодії «сім'я-психолог-школа» діагностовано такі типи конфігурацій стосунків освітнього психолога, як: альянсно-коаліційний; безпосередній (прямий), опосередкований. Методикою Ф. Сімона реконструювалася професійна стратегія психолога у школі (Сімон, 2005). Було виділено такі стратегії професійної взаємодії психолога в школі: 22,2% психологів опинилися у квадранті «Автономність-Порядок», 44,4% психологів опинилися у квадранті «Зв'язки-Порядок», 22,2% психологів опинилися у квадранті «Автономність-Хаос» та щодо осі «Зв'язки-Автономність», то 11,2% психологів опинилися у квадранті полі «Хаос». Усі психологи, які опинилися в квадранті «Хаос», виказали відчуття руху вперед, в квадрант «Порядок». Усі психологи, які опинилися в квадранті «Хаос» виказали відчуття руху вперед, в квадрант «Порядок». Оскільки практично всі психологи, які обрали поле «Хаос» належали до молодих професіоналів, ця позиція була інтерпретована нами як ознака «кризи переходу» до ідентифікації себе як психолога-практика. Ця гіпотеза підтвердилася, після завершення роботи в групі власного досвіду і проходженні курсів з психологічного

консультування, всі психологи перейшли на позиції або «Зв'язки-Порядок» або «Автономність-Порядок».

Квадрант «Автономність-Порядок» репрезентує дорослу професійну позицію, така позиція (автономність, незалежність) виявлена у 22% психологів. Розташування фігури «актуальне професійне Я» психолога на даній шкалі залежить від двох умов: рівня професійної підготовки й стажу роботи (тобто досвіду роботи в практичній психології). Так, психологи-практики, що працювали за професією менше трьох років, тяжіють до правого полюса; фігура «актуального професійного Я» психологів-практиків, що проробили більше семи років, а також з вибірки тих, хто отримав додаткову післявузівську підготовку – на лівому полюсі шкали. Ці дані схожі з даними, отриманими у дослідженнях професійної свідомості (Зеличенко, Степанова), професійних установок (Донцов, Білокрилова), професійних стереотипів (Петренко), де було показано, що професійна свідомість і мислення студентів-психологів спираються на логіку й стереотип соціальної перцепції, а не на теоретичні властивості, що «за своїм типом ближче до повсякденного, ніж до теоретичного» (Зеличенко, Степанова, 1989), і що ця тенденція знижується разом із збільшенням професійної діяльності (Седих, 2008).

Також наші дані корелюють з деякими результатами досліджень В. М. Просекової. В імпліцитних теоріях особистості професіонала у психологів зі стажем від 3 до 7 років і більше семи років виявлений відносний баланс між тенденцією до інтеграції й диференціації конструктів. Фігура «психолог» в цьому квадранті семантичного простору обирається досліджуваними психологами зі стажем більше 7 років і психологами, які пройшли ситуаційно-моделюючий тренінг з системного консультування. Це свідчить про те, що у цих досліджуваних відбулася суб'єктивна ідентифікація себе як психологів-консультантів (Просекова, 2002).

Квадрант «Зв'язки-Порядок» репрезентує адаптовану позицію у 44% психологів. Взаємодія у таких осіб орієнтована на співробітництво за так званим конвенціональним типом

(високий рівень тривожності та низький агресивності, залежність самооцінки від думки значимих осіб, прагнення до співробітництва, пошуки визнання авторитетних осіб групи, регресія власної агресивності та егоцентричності) і так званім «залежно-слухняним» (за класифікацією Томаса) типом міжособистісних відносин (висока тривожність, підвищена чутливість до впливів середовища, виражена залежність від відносин з іншими, власної думки – від думок оточуючих, непевність у собі й низька самооцінка, конформність установок, що не сприяє здобуттю лідерських позицій).

У взаємодії «психолог-клієнт» квадрант «Автономність-Хаос» репрезентує перехідну позицію у 22% осіб. Квадрант «Автономність-зв'язки-хаос» репрезентує позицію, неадаптовану у 11% психологів, це відбувається за рахунок зчеплення полюсів двох факторів (автономність, зв'язки) з різним знаком і призводить до утворення монолітної координати. Це створює зниження розмірності семантичного простору й формує захисну імпліцитну професійну Я-концепцію у психологів. І в той же час, порівняно з першим фактором, у студентів і молодих фахівців він значно менш монолітний. У «склейках» другого фактору «Порядок-Хаос» інтегровані імпліцитні подання психологів-практиків про те, що неможливо чітко розмежувати Я-людина і Я-професіонал у психолога-практика, про взаємозумовленість особистісного й професійного росту.

Отже, виявлено стратегії поведінки психолога у взаємодії із клієнтом і його типи професійної взаємодії: нейтральна, зацікавлена й експертна.

Отримані дані підтверджують важливість формування особистісної готовності в професійній підготовці майбутнього психолога, для якого психологія є другою вищою освітою.

В той час, як традиційне навчання широко застосовується у закладах вищої освіти, основними його недоліками є переважання інформативно-ілюстративних методів викладання, переважання орієнтування викладача на «середнього» студента, брак безперервного зворотного зв'язку

та неспроможність активного включення усіх студентів до навчальної взаємодії. Всі зазначені недоліки справедливі як для першої базової, так і другої вищої освіти й унеможливають якісне формування нової професійної позиції.

Професійна позиція особистості є важливою для фокусу навчально-професійної підготовки, адже визначає орієнтації, місце і роль майбутнього фахівця в професійній діяльності. Професійна позиція особистості є по суті стійкою системою відносин, що виражає її самооцінку, рівень професійних домагань фахівця, вмотивованість його діяльності та усвідомлення свого призначення. Професійне становлення майбутнього психолога в процесі здобуття нового фаху буде більш ефективним, якщо буде орієнтованою на усвідомлення майбутнім суб'єктом професійної діяльності важливості власної відповідальності за своє професійне становлення, враховуючи свої професійні відмінності, свої сильні якості та «зони розвитку», що детермінує становлення його професійної позиції. Навчально-професійну взаємодію слід починати з осмислення різнобічності та багатоаспектності майбутньої професійної діяльності. Становлення професійної позиції фахівця починається з моменту відчуття особистісної значущої обраної професії, співвіднесення власних смислів діяльності із соціально-значущими. На основі сформованої таким чином професійної позиції, відбувається проектування та розвиток майбутньої професійної діяльності особистості (Крыленко, 2000).

Для підвищення ефективності формувальних впливів на студента другої вищої освіти в процесі його навчальної діяльності необхідно враховувати ряд обставин. Так, психологічними особливостями освіти в дорослому віці є невисокий рівень до здобуття нових теоретичних знань, зумовлений віковим зниженням пізнавальних здібностей та здатності засвоювати суттєво нове. А отже, досить умовною готовністю до професійного перенавчання та перекваліфікації, що передбачає набуття нових професійних якостей

особистості, нових професійних знань, умінь і навичок. Ще одним важливим моментом у специфіці становлення майбутнього професіонала в процесі здобуття нового фаху є ступінь сформованості попередньої професійної позиції такого студента. Стара професійна позиція може полегшувати в певних випадках, а може й ускладнювати перехід до нової, психологічної професійної позиції майбутнього фахівця (Семиченко, 2006).

Виходячи із вище зазначеного, можемо констатувати необхідність упровадження нових методів і технологій навчання у вищій школі, які створюються з перспективами професійного розвитку і становлення особистості студента-психолога. Така навчальна взаємодія має бути основана на засадах формувальних впливів, що підвищують особистісно-професійну готовність майбутнього фахівця. Найоптимальнішою професійною позицією психолога буде така, що має пріоритет соціально значущих цінностей для фахівця. Професійна діяльність, що базується на такій позиції майбутнього психолога буде стимулювати найвищу її продуктивність (Клімов, 2004).

Сам процес здобуття другої вищої освіти зазвичай має заочну форму і триває, в середньому, два роки. А отже, можливість робити навчально-розвивальні впливи в процесі навчально-професійної взаємодії з такими студентами є досить обмеженою в часі та визначається ситуацією оволодіння студентами новими знаннями, уміннями та навичками.

Наразі можна спостерігати процес переосмислення системи сучасної освіти та, відповідно, підвищення вимог до неї. Метою навчальної взаємодії стає не майбутній фахівець з енциклопедичною низкою знань, а майбутній фахівець готовий до швидкої реакції на все нове, гнучким розумом, з розвинутими потребами подальшого пізнання і самостійних дій (Клімов, 2004). Тим паче, що на сучасному етапі ми спостерігаємо швидке зростання об'ємів інформації, вивчити на пам'ять, які не можливо і не має задля чого. Скорочений термін навчання студентів, які отримують другу фахову освіту,

обумовлює складність освоєння великого обсягу теоретичних знань. Дослідження засвідчують значне зниження показників особистісно-професійної готовності майбутніх психологів, які здобувають свою другу вищу освіту вже до середини терміну свого навчання (Мишко, 2016). Це обумовлює потребу утвердження швидкого оновлення змісту, форм і методів навчання, особливо для другої вищої освіти.

З огляду на це розуміння, нами була запроваджена модель навчально-професійної підготовки майбутніх психологів у процесі здобуття ними другої вищої освіти. Вона включає такі концептуальні засади:

1. Оновлення професійної ідентичності займає найвагоміше місце в процесі здобуття психологічної освіти, що включає постійну особистісно-професійну діагностику, зіставлення індивідуальних якостей з еталонними, розробка та впровадження програм по подоланню негативних впливів попередньої професійної ідентичності.

2. Включення рефлексивної складової даної діяльності – залучення самих студентів до виявлення означених тенденцій та їх корекції, що може зацікавити самих студентів-психологів, які здобувають другу вищу освіту.

3. Розробка програми індивідуального психолого-педагогічного супроводу починаючи з моменту вступу, закінчуючи рекомендаціями під час випуску на майбутнє. Така програма повинна включати в себе набір відповідних методик, способи поточної перевірки, консультування, тренінгових занять, підсумкового контролю, визначення нових перспектив.

Впроваджуючи нашу модель навчально-професійної підготовки для майбутніх фахівців, які здобувають другу вищу освіту, ми також враховували особливості розвитку пізнавальної сфери студентів різного віку. Сутність впровадженої нами технології полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. Це співнавчання, в якому і викладач, і студенти є суб'єктами навчання. Викладач виступає лише в ролі організатора навчання, координатора роботи груп, фасилітатора дискусії

тощо. Однією з основних форм організації такого навчання майбутнього психолога, який здобуває другу вищу освіту є ділова гра, яка виконує навчальну функцію. Вона дозволяє ніби прожити конкретну ситуацію, вивчити її в безпосередній дії. Ділова гра сприяє максимальному наближенню до реальної практичної діяльності. Студенти-психологи як учасники гри виступають у різних ролях, мусять приймати рішення, нерідко в конфліктних ситуаціях, це колективний метод навчання, колективний пошук розв'язання ситуації. Ділові ігри створюють умови для самоорієнтації, перевірки себе, своїх можливостей. Відмінністю ділової гри є її післядія, коли учасники гри припускаються помилок, то задумуються над тим, що не змогли і чого не розуміють. Надзадачею такої гри є досягнення ефекту саморозвитку, самоосвіти, саморегуляції (Вербицький, 2000).

Гарним навчальним засобом при підготовці майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту є розгляд кейсів та клінічних прикладів, на основі яких студент може інтегрувати отримані теоретичні знання з різних дисциплін. Приклад кейсу. Опис ситуації: Співробітниця туристичної агенції «Світ» Хутряна К.В. працює у компанії один рік. За час роботи їй вдалося в достатній мірі освоїти асортимент послуг, встановити доброзичливі стосунки з колективом. За характером спокійна, врівноважена, відповідальна, проявляє бажання працювати в компанії. Однак у спілкуванні з клієнтами ініціативи не проявляє. Реагує на питання, прохання про допомогу у виборі туру, доброзичлива, але намагається звести це спілкування до мінімуму. З більшою захопленістю займається розстановкою буклетів, підтриманням чистоти і порядку в офісі, у зв'язку з чим потенційні покупці часто залишаються поза увагою консультанта і йдуть. Завдання: продумайте і складіть мотиваційну бесіду зі співробітницею Хутряною К.В. на прояв ініціативи у спілкуванні з клієнтами. Подумайте і напишіть профіль кандидата на вакансію консультанта туристичної агенції, якими характеристиками і компетенціями (знаннями, навичками, особливостями

особистості він повинен володіти), щоб успішно працювати в компанії. Студенти діляться на мікрогрупи по 5 осіб, в кінці кожна групка презентує свої результати.

Іншим інноваційним методом навчання, для розвитку професійної готовності майбутніх психологів у процесі здобуття другої вищої освіти, є застосування елементів психологічного тренінгу на практичних заняттях чи факультативно. В рамках тренінгів закладено стимулювання більш глибокого розуміння власних потреб, мотивів та цінностей. Більш глибокий аналіз внутрішніх особливостей особистості та групові процеси в тренінгових групах сприяють розвитку особистісної готовності до виконання майбутньої професійної діяльності.

На відміну від традиційних форм навчання, у тренінгу відбувається активне включення поведінкових моделей і відбувається взаємний обмін досвідом учасників групи. У тренінгу задіяні когнітивна, емоційна та поведінкова сфери особистості. Єдність цих патернів у соціально-психологічному тренінгу розширює індивідуальний репертуар дій особистості майбутнього психолога (Петровская, 1982). З урахуванням короткостроковості навчальної діяльності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, застосування тренінгів є чи не найефективніший шлях формування професійної готовності студентів даної категорії.

Нами був впроваджений психологічний тренінг як факультатив при підготовці майбутніх психологів у процесі здобуття ними другої вищої освіти. У нашому експерименті, що проводився у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка, взяли участь 38 студентів другої вищої освіти напрямку підготовки «Психологія», з яких 18 студентів становили експериментальну, а 20 контрольну групи. В контрольну групу увійшли студенти другої вищої освіти, які навчаються паралельно зі студентами експериментальної групи, але не беруть участі в розвивальній програмі. Програма реалізована на заняттях поза розкладом. До та після впровадження експериментальної навчальної

програми нами використовувався опитувальник професійної готовності Л.Н. Кабардової для аналізу рівня формування професійної готовності майбутніх психологів.

Таблиця 1

Показники складових професійної готовності до типу професій «Людина-людина» майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту до та після формувального експерименту (у %)

| | Рівні | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|-----------------------|----------|------------------------|-------|------------------|-------|
| | | ДО | ПІСЛЯ | ДО | ПІСЛЯ |
| Уміння | Низький | 6 | 0 | 15 | 20 |
| | Середній | 61 | 50 | 40 | 50 |
| | Високий | 33 | 50 | 45 | 30 |
| Ставлення | Низький | 12 | 0 | 15 | 20 |
| | Середній | 44 | 33 | 30 | 45 |
| | Високий | 44 | 67 | 55 | 35 |
| Професійні уподобання | Низький | 6 | 0 | 20 | 20 |
| | Середній | 61 | 33 | 30 | 50 |
| | Високий | 33 | 67 | 50 | 30 |

Як видно з таблиці 1, у процесі розвивальної роботи, проведеної з членами експериментальної групи, вдалося суттєво знизити числові значення низьких та середніх рівнів усіх складових психологічної готовності до майбутньої фахової діяльності, що належить до типу професій «Людина-людина». Якщо розглянути особливості оцінки досліджуваних у себе готовності до професійної діяльності по її складових, то низький рівень своїх можливостей у реалізації даних умінь (уміння) оцінили у себе до формувального експерименту 6%, а після – 0%, середній рівень оцінки у себе даного показника по вибірці зменшився з 61% до 50%, а високий рівень збільшився

з 33% до 50%. Рівень статистично значимої зміни даного показника – $p \leq 0,05$ ($t=2,79$) за t-критерієм Стьюдента. Це говорить про те, що досліджувані з цієї вибірки, отримавши досвід як традиційної форми навчання, так і досвід участі в розвивальній програмі, краще сформували свої навички майбутньої професійної діяльності і вище оцінили свої можливості у її реалізації.

Емоційне ставлення, що виникає при виконанні даної діяльності (*ставлення*) як негативне оцінили у себе до формувального експерименту 11% досліджуваних, а після – 0%, зменшилося нейтральне емоційне ставлення до майбутньої професії з 44% до 33% досліджуваних, а показник позитивного емоційного ставлення зріс з 45% до 67%. Ці зміни мають статистично значимі відмінності на рівні $p \leq 0,05$ ($t=2,71$). А отже, розвивальна програма, до якої були залучені досліджувані даної вибірки, задовольнивши їх пізнавально-професійні потреби, сприяла покращенню загального ставлення до обраної професії.

І, нарешті, стан готовності та бажання зробити дану діяльність для себе професійно пріоритетною (*професійні уподобання*) до формувального експерименту на низькому рівні оцінили у себе 6% досліджуваних, а після – 0%, на середньому рівні оцінили у себе 61%, а після – 33% досліджуваних, а високий рівень готовності зріс з 33% до 67% досліджуваних. Таке зростання відсоткових величин підтверджується числовими значеннями t-критерію Стьюдента на рівні $p \leq 0,05$ ($t=2,73$). Це свідчить про те, що протягом формувального експерименту майбутні психологи ознайомлюються з конкретними професійними інструментами, що формує в них стійке позитивне ставлення та високий рівень готовності та бажання зробити діяльність психолога для себе професійно пріоритетною.

В контрольній же групі спостерігається протилежна тенденція зростання низьких та середніх значень, а також зниження високих рівнів розвитку складових психологічної готовності до майбутньої діяльності. Це може свідчити про

певне розвінчання в процесі навчання попередніх уявлень щодо специфіки майбутньої професійної діяльності і пов'язане з цим погіршення емоційного ставлення до професії та зниження бажання займатися даною діяльністю у цілому.

Таким чином, з огляду на емпіричні дані, можемо зробити висновок про доцільність запровадження програми розвитку професійної готовності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту в процесі фахової підготовки, яка сприяла би розширенню уявлень майбутніх психологів про обрану професію, її специфіку, а також поглибила б їх знання про себе, свої сильні сторони та зони розвитку як майбутнього професіонала, а отже, сприяла підвищенню загального рівня психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності.

Отже, ефективність взаємодії викладача й студента в процесі його здобуття другої вищої освіти безпосередньо впливає на формування особистісно-професійної готовності до майбутньої професії психолога.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении./ А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева – М.: Просвещение, 2000. – 280 с.

2. Воропаєва Т. С. Психологічні механізми стимуляції інтелектуальної активності студентів/ Т.С. Воропаєва // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Наукові засади реформування вищої освіти в Україні». – К., 1994. – С. 147-152.

3. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.

4. Занюк С. С. Психология мотивации: Учебное пособие / С.С. Занюк. – М.: Просвещение, 2002. – 304 с.

5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие для студентов вузов / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004 – 304 с.

6. Крыленко А. В. Современный психолог: проблемы профессионального становления. / А.В. Крыленко // Психология, 2000. – №3. – С. 12-32.

7. Мишко Н. М. Особливості розвитку мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього психолога у процесі здобуття другої вищої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Н.М. Мишко – Харків, 2016 – 23 с.

8. Петренко В. Ф. Основы психосемантики: учеб. пособ. / В. Ф. Петренко. – Смоленск: СГУ, 1997. – 400 с.

9. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.

10. Просекова В. М. Динамика профессионального самосознания психолога-практика (психосемантический аспект) / В. М. Просекова // Журнал практического психолога. – 2002. – № 6. – С. 31–43.

11. Седих К. В. Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції»: монографія / К. В. Седих.– Полтава: Довкілля, 2008. – 260 с.

12. Семиченко В. А. Психологические проблемы формирования профессиональной идентичности студентов в процессе получения высшего образования / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні, 2006. – №2. – С. 26-33.

13. Сімон Ф. Б. Циркулярне опитування. Системна терапія на клінічних прикладах: підручник / Ф. Б. Сімон, К. Рех-Сімон; пер. з нім. В. Басюк, І. Краснопольська, В. Лановий. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2005. – 184 с.

14. Чепелева Н. В. Нарратив как средство интерпретации личного опыта / Н. В. Чепелева // Психологія на перетині тисячоліть : зб. наук. праць. – К. : ДОК-К, 1998. – Т. III. – С. 484–491.

2.3. Особливості самооцінки та міжособистісних відносин у підлітків із затримкою психічного розвитку

Затримка психічного розвитку (ЗПР) є поширеною формою психічного дизонтогенезу дитячого віку, що проявляється у старшому дошкільному віці та під час вступу до школи й виявляється у недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, низькій інтелектуальній цілеспрямованості, переважанні ігрових інтересів, швидкому перенасиченню в інтелектуальній діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми самооцінки та міжособистісних відносин у підлітків із ЗПР засвідчив, що у спеціальній психології є дослідження окремих аспектів: вивчаються особливості спілкування з однолітками (І.П. Бучкіна, О.Е. Дмитрієва, Т.С. Калініна, Л.О. Кондратенко, А.С. Согітова); досліджуються питання особливостей особистості підлітків, що впливають на встановлення і підтримку міжособистісних стосунків з іншими людьми (А.А. Байбородських, В.І. Брайфельд, Г.В. Грибанова, О.Г. Дзугкоєва, Н.П. Кондратьєва, Н.В. Масленкова, А.О. Смирнова); особливості статусу підлітків і чинники, що впливають на нього (О.О. Бабяк, А.А. Байбородських, О.І. Проскурняк, Є.В. Самойленко, О.А. Таліпова, І.О. Ульянова); особливості ієрархії значущості міжособистісних стосунків (А.А. Байбородських, О.Г. Дзугкоєва, І.А. Конєва, Л.В. Кузнецова, І.Ю. Ужченко); вивчаються залежність розвитку особистісної сфери підлітка із ЗПР від різних умов організації їх навчання (А.А. Байбородських, Н.Н. Шешукова).

Самооцінка підлітків – оцінка ними своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності, оцінки своєї особистості з точки зору оточуючих, виходячи з системи цінностей молоді. У підлітковому віці самооцінка не стійка та залежна від впливів соціального оточення, що відображається на усіх сферах життя підлітків, включаючи і спілкування [3, с. 186].

Так, висока самооцінка виражається у схильності молодій особистості до встановлення контактів з однолітками, орієнтованості до швидкого встановлення емоційних контактів з оточуючими та відстоювання власної позиції у спілкуванні. Натомість, низька самооцінка провокує у молоді схильність до комунікації з оточуючими на основі мотивації уникнення та обережність у встановленні емоційних контактів у спілкуванні [1, с. 90].

Такі дослідники, як К.С. Лебединська, М.М. Райська, Г.В. Грибанова, А.І. Ліпкіна, Л.М. Рибак, Н.М. Жулідова, І.В. Коростенко, А.А. Смирнова, З.М. Платонова та І.П. Борисова вивчали особливості самооцінки дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Дані дослідники зазначають, що діти із ЗПР у більшості випадків не здатні оцінити власну роботу адекватно, їх самооцінка часто є завищеною, вони погано контролюють свою навчальну діяльність, їм складно вирішувати задачі та приймати рішення. Окрім того, такі діти спочатку не усвідомлюють своїх відмінностей від однолітків і мають високу самооцінку, але з часом вона різко зменшується і вони до підліткового віку стають невпевненими в собі. Н.М. Жулідова та І.В. Коростенко у цьому контексті зауважують, що якщо учні початкових класів, які мають ЗПР, отримуватимуть більше позитивних оцінок від дорослих, то для них характерним буде тенденція переоцінювати свої можливості [4, с.86].

А.А. Смирнова, вивчаючи самооцінку підлітків із затримкою психічного розвитку, виявила, що 20% із них мають адекватну самооцінку, а 80% - низьку, а висока самооцінка у досліджуваних відсутня. Отримані дані свідчать про проблеми в особистісному плані – велика кількість підлітків із низькою самооцінкою пояснюється їх невдачами в результаті навчання в масовій школі, оскільки увага таким учням приділяється недостатня. Такі підлітки переважно не спілкуються з ровесниками, а надають перевагу контактам з дітьми більш молодшого віку або взагалі ні з ким не взаємодіють [5, с. 2].

І.П. Бучкіна зазначає, що розвиток самооцінки у підлітків із затримкою психічного розвитку має дисгармонійний характер. У структурі самооцінки таких підлітків є низька диференційність. Окрім того, підлітки із затримкою психічного розвитку відрізняються від своїх ровесників, які не мають вад розвитку, ще й тим, що при сприйманні та оцінюванні інших людей вони також демонструють більш низьку диференційність, аналітичність та негативне сприймання однолітків. Міжособистісні відносини підлітків із ЗПР з однолітками характеризується більшим негативізмом, частими відмовама співпрацювати з ними, порівняно з підлітками, які не мають ЗПР. Негативне ставлення між підлітками із затримкою психічного розвитку та їх негативна активність відносно один одного більша аніж у нормально розвинутих ровесників і має взаємний характер. Підліток із ЗПР очікує від однолітків біль негативного сприймання себе, ставлення до себе тв. більш вираженої негативної активності відносно себе [2, с. 23].

З метою вивчення особливостей самооцінки та міжособистісних взаємовідносин у сучасних підлітків із затримкою психічного розвитку, нами було досліджено 76 підлітків, із них – 46 мають ЗПР та навчаються у Полтавській спеціальній школі №39 і 30 учнів, які не мають вад розвитку та навчаються у Полтавській загальноосвітній школі I-III ступенів № 20 імені Бориса Серги Полтавської міської ради Полтавської області. Для діагностики ми використовували методики Т. Дембо - С.Я. Рубінштейн (модифікація А.М. Прихожан), «Оцінки рівня схильності до спілкування» (В.Ф.Ряховського), «Опитувальник міжособистісних відносин» (О.О. Рукавішнікова) та методики діагностики комунікативної установки (за В.В. Бойком).

Розглянемо особливості самооцінки усіх досліджуваних підлітків за методикою Т. Дембо - С.Я. Рубінштейн (модифікація А.М. Прихожан), які представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості самооцінки підлітків (n=46 та 30, у%)

| Рівні психічного розвитку підлітків | Рівні самооцінки підлітків | | |
|-------------------------------------|----------------------------|---------|--------|
| | низька | середня | висока |
| Нормальний розвиток | 47 | 12 | 41 |
| Затримка психічного розвитку | 56 | 32 | 12 |

Як свідчать дані, представлені у вищеподаній таблиці, 47% досліджуваних підлітків з нормальним розвитком та 56% їх ровесників із затримкою психічного розвитку виявили низьку самооцінку. Такі підлітки схильні недооцінювати власні можливості, негативно розцінюють свої навчальні уміння та можливості. Психологічним підґрунтям такого самооцінювання є невпевненість у собі або ж «захисна» реакція молоді особистості, коли відбувається декларування (самій собі) власного невміння, відсутності здатності, що дозволяє не докладати жодних зусиль. Низька самооцінка підлітків формується також під впливом постійного негативного оцінювання оточуючими їх особистісних властивостей, рис та якостей. Це в подальшому призводить до проблем у комунікації, адже негативне ставлення до себе є умовою ускладнення стосунків з оточуючими.

Окрім цього, встановлено, що 12% досліджуваних учнів з нормальним розвитком та 32% із ЗПР мають середню самооцінку, орієнтовані на оптимальне ставлення та оцінювання своїх можливостей спілкуватися та психологічних якостей. Вони переважно схильні не проявляти виражену активність у міжособистісній взаємодії.

Також, для 41% досліджуваних підлітків без вад розвитку та 12% із ЗПР притаманна висока самооцінка. Вони позитивно та на високому рівні розцінюють свої комунікативні можливості та вираженість психологічних характеристик, позитивно оцінюють власну особистість загалом. Завищена самооцінка, у деяких випадках, може підтверджувати

особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні молодого особистості, її «закритості для досвіду», нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. Проте, у спілкуванні такі підлітки, як правило, результативні та впевнені у собі.

Комунікативні настанови підлітків відображають їх налаштування на взаємодію з оточуючими і реалізуються у таких компонентах, як орієнтованість на спілкування чи його уникнення, взаємодію з близьким оточенням чи намагання мати контакти з широким колом партнерів, намагання брати на себе відповідальність у стосунках чи її уникнення, прийняття контролю над собою у спілкуванні чи прагнення до незалежності, обережності чи легкості у встановленні тісних емоційних контактів.

Розглянемо результати емпіричного дослідження особливостей комунікабельності підлітків досліджуваної вибірки, отримані за методикою «Оцінка рівня схильності до спілкування» (В.Ф.Ряховського) та представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Особливості комунікабельності підлітків (n=46 та 30, у%)

| Рівні психічного розвитку підлітків | Рівні комунікабельності | | |
|--------------------------------------------|--------------------------------|-----------------|----------------|
| | низький | середній | високий |
| Нормальний розвиток | 47 | 17 | 36 |
| Затримка психічного розвитку | 57 | 30 | 13 |

Як свідчать вищезазначені дані, фактично половина досліджуваних із нормальним розвитком (47%) має низький рівень комунікабельності та більша половина (57%) підлітків із ЗПР. Вони замкнуті, часто орієнтовані на самотність, відчувають через це певні незручності, оскільки їм складно узгоджувати власні дії з оточуючими. У випадках, коли необхідно невимушено спілкуватись із незнайомими людьми,

встановлювати з ними контакти такі підлітки відчувають зняковілість, втрачають психологічну рівновагу. Окрім цього, підлітки переважно знають про такі свої особливості, переживають через це, і прагнуть їх змінити, оскільки налаштовані на встановлення стосунків з однолітками.

При цьому, 36% нормотипових і 13% із ЗПР досліджуваних мають виражену комунікабельність. Такі підлітки характеризуються відкритістю для набуття соціального досвіду, схильні до розмов із оточуючими, легко встановлюють контакти із незнайомими людьми.

Також, 17% досліджуваних без вад розвитку та 30% із ЗПР характеризуються середнім рівнем комунікабельності. Такі підлітки схильні почувати себе впевнено у незнайомих компаніях, не бояться встановлювати контакти з незнайомими людьми, але вони достатньо обережно сходяться із незнайомими людьми, їм необхідний час, щоб розкритися перед партнером по спілкуванню. Також, вони часто схильні до сарказму у висловлюваннях без вагомих на те причин, іноді відчувають труднощі у встановленні міжособистісних контактів, але переважно орієнтовані на спілкування.

Розглянемо результати емпіричного дослідження комунікативних настанов підлітків, отримані за методикою «Опитувальник міжособистісних відносин» (О.О.Рукавішніков) та представлені у таблиці 3.

Таблиця 3

Комунікативні настанови підлітків (n=46 та 30, у%)

| Рівні психічного розвитку підлітків | Комунікативні настанови | Рівень вираження | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|------------------|----------|---------|
| | | низький | середній | високий |
| Нормальний розвиток | Орієнтованість на спілкування | 38 | 9 | 53 |
| Затримка психічного розвитку | | 64 | 24 | 12 |

Продовження таблиці 3

| | | | | |
|------------------------------|------------------------------------------------|----|----|----|
| Нормальний розвиток | Потреба у широкому колі контактів | 63 | 14 | 23 |
| Затримка психічного розвитку | | 60 | 23 | 17 |
| Нормальний розвиток | Прийняття відповідальності у стосунках | 52 | 21 | 27 |
| Затримка психічного розвитку | | 69 | 29 | 2 |
| Нормальний розвиток | Залежність від оточуючих | 36 | 11 | 53 |
| Затримка психічного розвитку | | 9 | 31 | 60 |
| Нормальний розвиток | Відкритість у встановленні емоційних контактів | 48 | 5 | 47 |
| Затримка психічного розвитку | | 71 | 19 | 10 |

Як свідчать дані табл. 3 для більшості досліджуваних підлітків без вад розвитку (53%) властива виражена орієнтованість на спілкування. Вони почуваються добре серед людей і мають тенденцію відшукувати їх для спілкування, зацікавлені у встановленні міжособистісних контактів. Натомість, 64% підлітків із ЗПП не почуває себе добре серед людей, має схильність їх уникати та дистанціюватися від соціальних контактів.

Також, для переважної більшості нормотипової молоді (63%) та осіб із затримкою психічного розвитку (60%) властива орієнтованість на спілкування з вузьким колом товаришів. А прагнення взаємодіяти з широким колом пратнерів властиве відповідно 23% та 17% досліджуваних, що доводить важливість інтимно-особистісного спілкування у

підлітковому віці та значимість довірливих і близьких стосунків з друзями.

Окрім цього, 52% досліджуваних без вад розвитку та 69% із ЗПР не схильні приймати відповідальність за вчинки у стосунках з однолітками, що відображає їх певну психологічну незрілість. Виражена орієнтація на прийняття відповідальності властива відповідно лише 27% та 2% досліджуваних, схильних займати провідну позицію у спілкуванні та приймати відповідальні рішення.

При цьому, 53% підлітків, які не мають особливостей розвитку та 60% із ЗПР залежні від оточуючих, надають важливого значення ставленню до них з боку партнерів по взаємодії. Явна незалежність у стосунках властива відповідно 36% та 9% досліджуваних.

Також, 48% підлітків з нормальним розвитком і 71% із ЗПР характеризуються вираженою обережністю у встановленні тісних емоційних контактів, дистанціюванням від однолітків, деякою недовірою до них. Натомість, відповідно 47% та 10% досліджуваних схильні швидко зближуватися з оточуючими та взаємодіяти з ними на емоційному рівні.

На специфіку спілкування підлітків значною мірою впливають наявні у них комунікативні установки, які у рамках нашого дослідження визначалися за допомогою методики діагностики комунікативної установки (за В.В. Бойком).

За визначенням В.В. Бойко комунікативна установка особистості являє собою певну готовність реагувати певним чином на ті чи інші типи партнерів по взаємодії, що обумовлено наявним досвідом спілкування, оцінками та переживаннями їх сутності, поглядів та поведінки.

Установка, за визначенням автора, визначається як кліше реагування, звичка відповідати певним способом на знайомі життєві ситуації, повторювані соціальні явища, та типи людей. Комунікативна установка виступає носієм психічної енергії та економить наші психічні та фізичні ресурси.

Розглянемо загальну модальність (їх позитивний чи негативний характер) комунікативних установок, властивих підліткам досліджуваної вибірки. Такі дані представлені у таблиці 4.

Таблиця 4

**Спрямованість комунікативних установок підлітків
(n=46 та 30, у%)**

| Рівні психічного розвитку підлітків | Негативна комунікативна установка | Амбівалентна установка | Позитивна комунікативна установка |
|--------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------|
| Нормальний розвиток | 39 | 13 | 48 |
| Затримка психічного розвитку | 62 | 23 | 15 |

Як видно з табл. 4, фактично половина нормотипових досліджуваних підлітків характеризується вираженою позитивною комунікативною установкою (48%). Вони налаштовані на комунікацію з оточуючими, прагнуть встановлювати з ними стосунки та пізнавати їх як особистість, проявляти власні особистісні риси. Їх очікування комунікативної взаємодії характеризується позитивними емоціями і ґрунтується на позитивному комунікативному досвіді, на відміну від ровесників із ЗПР, у яких домінує негативна комунікативна установка – 62%. Вони, переважно, уникають спілкування з оточуючими, прагнуть бути на самоті, у ситуаціях соціальної взаємодії відчують труднощі від необхідності спілкуватися з людьми. Очікування міжособистісної взаємодії таких підлітків характеризується негативними емоціями. Такі установки на спілкування можуть бути по-різному пояснені. Їх може спричинити сором'язливість чи агресивність, ворожість досліджуваних, які базуються на негативному комунікативному досвіді підлітків.

Також, визначено, що відповідно для 13% та 23% досліджуваних властиві комунікативні установки

амбівалентного характеру. Такі підлітки в одних ситуаціях на спілкування налаштовані позитивно, в інших – негативно. Імовірно це залежить від їх комунікативного досвіду та ситуації спілкування (партнер взаємодії, оточення чи предмет взаємодії, з якими можуть бути пов'язані позитивні чи негативні налаштування).

Варто підкреслити, що за методикою Т. Дембо - С.Я. Рубінштейн (модифікація А.М. Прихожан) 12% підлітків із ЗПР притаманна висока самооцінка: високо розцінюють свої комунікативні можливості та власну особистість загалом. Завищена самооцінка, у даному випадку, може свідчити про особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими. 56 % підлітків із затримкою психічного розвитку виявили низьку самооцінку: недооцінювання власних можливостей, негативне ставлення до власних навчальних умінь та можливостей. Це в подальшому призводить до проблем у комунікації, про що свідчать результати методики «Оцінка рівня схильності до спілкування» (В.Ф.Ряховського): більша половина досліджуваних (57%) підлітків із ЗПР має низький рівень комунікабельності. Вони замкнуті, невпевнені, надають перевагу самотності на відміну від 13% досліджуваних, які мають виражену комунікабельність.

За методикою «Опитувальник міжособистісних відносин» О.О. Рукавішнікова 64% підлітків із ЗПР не мають вираженої орієнтованості на спілкування, а переважно уникають контактів; 60% властива орієнтованість на спілкування з вузьким колом товаришів; 69% не схильні приймати відповідальність за вчинки у стосунках з однолітками, що відображає їх певну психологічну незрілість; 60% залежні від оточуючих, надають важливого значення ставленню до них з боку партнерів по взаємодії; 71% характеризуються вираженою обережністю у встановленні тісних емоційних контактів, деякою недовірою до них.

На особливості спілкування підлітків із затримкою психічного розвитку впливають наявні у них комунікативні

установки. За результатами методики діагностики комунікативної установки (за В.В. Бойком) у них домінує негативна комунікативна установка (62%): вони відчують труднощі від необхідності спілкуватися з людьми тому уникають його та прагнуть бути на самоті.

Отже, для 56-71% досліджуваних нами підлітків із затримкою психічного розвитку є характерним низька самооцінка, що впливає на міжособистісні стосунки: такі підлітки переважно мають негативну комунікативну установку, уникають контактів, не схильні приймати відповідальність за свої вчинки, обережно та з недовірою ставляться до оточуючих.

Список використаних джерел

1. Proskurniak Olena. Diagnostic methodology of communicative activity development levels in adolescents with mental retardation. Science and Education. 2017. Issue 3. S. 90-96

2. Бучкина И.П. особенности самооценки и межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психологических наук: 19.00.04. Санкт-Петербург, 2003. – 28 с.

3. Калініна Т.С. Теоретичні аспекти особливостей розвитку особистості та поведінки молодших підлітків із затримкою психічного розвитку Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. 2013. Випуск 21. С. 186-195

4. Платонова З.Н., Борисова И.П. Особенности самооценки детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Вестник СВФУ. 2018. №4 (12). С. 85-92.

5. Смирнова А.А. Психолого-педагогическая коррекция самооценки у подростков с ЗПР в условиях инклюзивного образования. Концепт. 2018. № 4. С. 1-5.

Розділ 3

СИНЕРГЕТИЧНІ ПРОЦЕСИ НА СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ РІВНІ

3.1. Гендерні особливості феномену толерантності як багаторівневої характеристики особистості

Важливою якістю, яка свідчить про соціальну зрілість особистості та сприяє її повноцінній адаптації у суспільстві є міжособистісна толерантність. Саме тому проблема психологічного вивчення причин, механізмів і наслідків толерантності особистості є *актуальною* суспільною проблемою.

Огляди закордонних і вітчизняних робіт з толерантності свідчать про неможливість дати толерантності однозначну дефініцію, звести до якоїсь однієї характеристики, локалізувати в певній тематиці. Аналіз літератури показує, що одні вчені ототожнюють толерантність із терпимістю, що споконвічно припускає деяке зусилля над собою [2, 4, 7, 8, 9 та ін.]. Інші дають толерантності більш широке визначення, у якому основними її характеристиками виступають позитивні за своєю природою якості й властивості особистості [1, 9, 10, 14]. Навіть у *психологічному аспекті* феномен толерантності не лежить тільки в одній площині – його зміст неоднорідний, не може бути зведений до окремої властивості, показника, характеристики. Отже, сутність проблеми толерантності в психології розкрита недостатньо.

Метою дослідження є аналіз статевої відмінностей міжособистісної толерантності студентської молоді.

Основний виклад матеріалу. Такі характеристики толерантності як складність, багатокomпонентність, подвійна обумовленість (біологічне – соціальне) передбачають: по-перше, застосування системного підходу щодо дослідження

цього явища, по-друге дозволяють вважати толерантність системним об'єктом вивчення. Системний підхід до вивчення толерантності дозволяє виокремити три рівні цього інтегрального особистісного феномену: психофізіологічний, індивідуально-психологічний та соціально-психологічний (М. Мельничук). Найнижчий психофізіологічний рівень (вегетативні реакції, зміни психомоторики тощо) в системі толерантності ми пропонуємо назвати *витривалістю*. Психологічний рівень (показники психічних функцій) включає тріаду компонентів (когнітивний, емоційний, поведінковий) ми визначаємо як *поблажливість*. Особистісні установки, цінності та смисли, що об'єднані на соціально-психологічному рівні й виявляються як розвинена толерантність ми пропонуємо назвати *прийняттям*.

Для вивчення особливостей взаємозв'язків між показниками кожного рівня системи толерантності та загальним рівнем її вираженості нами проведено емпіричне дослідження. У ньому перевірялося припущення: рівень вираженості толерантності має тісний взаємозв'язок саме із показниками соціально-психологічного рівня, оскільки ієрархія структурних елементів системи толерантності дозволяє верхнім (пізнішим) складовим виконувати регулюючу функцію відносно нижніх. Виявлено, що орієнтація на загальнолюдський рівень цінностей (універсалізм, доброта), тобто домінування принаймні просоціального, а то і духовного, рівня у структурі особистості є взаємопов'язаним з толерантним поведінням з іншими, тоді як егоцентричний рівень (влада, гедонізм) може призводити до інтолерантної поведінки [13].

Безсумнівний інтерес являє собою дослідження статевої особливості взаємозв'язку показників системи толерантності. У вітчизняній та зарубіжній психології та соціології накопичено достатньо багато досліджень, які демонструють відмінності у значимості тих чи інших цінностей для чоловіків та жінок [9, 15].

У дослідженні взяли участь студенти Полтавського національного педагогічного університету віком від 20 до 21 років. Обсяг вибірки – 250 осіб. Група студентів мала однаковий вік та рівень освіти. До неї увійшли представники обох статей (149 чоловічої та 101 жіночої статі).

Арсенал нашого дослідження складається із наступних методик (відповідно до попереднього обґрунтування причин нашого вибору): методика «Опитувальник оцінки нервово-психичної стійкості (ЛВМА ім. С.М. Кірова)»; методика «Тест дивергентного (творчого) мислення Ф. Вільямса»; методика «Опитувальник для діагностики здібності до емпатії (за А. Мехрабіаном, Н. Епштейном)»; методика Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту; методика дослідження малюнкової фрустрації (за С. Розенцвейгом); методика Ш. Шварца для вивчення цінностей особистості; методика «Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (за Г.У.Солдатовою, О.О. Кравцовою, О.Є. Хухлаєвим, Л.А. Шайгеровою)»; методика діагностики загальної комунікативної толерантності (за В.В. Бойко). Аналіз результатів проводився за допомогою методів математичної статистики SPSS.

Огляд найбільш «інформативних кореляцій» (за Пірсоном) шкали «Кількісний аналіз» методики «Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (за Г.У.Солдатовою, О.О. Кравцовою, О.Є. Хухлаєвим, Л.А. Шайгеровою)» і загальної шкали методики діагностики загальної комунікативної толерантності (за В.В. Бойко) з іншими змінними у межах кожної статі дозволив виявити наступне. Найбільш виразним результатом є виявлення надзвичайно тісного зв'язку з рівнем соціальної адаптації ($r=0,960$; $p<0,001$). Такий рівень взаємозв'язку примушує замислитись, чи є ці шкали показниками різних конструктів (які поєднує, наприклад, певні загальні механізми реагування на соціальне оточення), чи вони є проявами загального чинника, наприклад, соціальної зрілості чи адаптованості до середовища. У будь-якому разі можна зазначити, що соціальна адаптація тісно

пов'язана з рівнем толерантності та навпаки. В цілому можна говорити про високий рівень зв'язку узагальненої шкали толерантності за Г.У. Солдатовою з показниками методики С. Розенцвейга. Крім вже вказаної шкали соціальної адаптації, наявні сильні кореляції (у діапазоні від 0,706 до 0,887 за модулем) з екстра- та імпульсивними реакціями (перша з цих кореляцій є від'ємною), фіксацією на задоволенні потреби та фіксацією на перешкодах (від'ємна). Таким чином, відсутність тенденції звинувачувати в неприємностях інших, концентрація уваги на досягненні мети, а не на перешкодах, є тісно взаємопов'язаними з комунікативною толерантністю. Можна висунути припущення, що механізми та детермінанти комунікативної і фрустраційної толерантності значною мірою є спільними, що й обумовлює картину, яка спостерігається. Зі шкалами самозахисту та інтрапунітивної реакції наявні помірні та слабкі негативні кореляції відповідно. Тобто, якщо намагання ухилитись від відповідальності та докорів може бути досить суттєвою перешкодою для толерантності, то прийняття провини на себе теж не є позитивним чинником для останньої, можливо через надмірну увагу до себе, власного «Я», почуття провини, що може переноситися на оточуючих.

При огляді результатів кореляційного аналізу зі шкалами методики Ш. Шварца для вивчення цінностей особистості звертає на себе увагу висока кореляція з цінністю універсалізм (як на нормативному, так і на поведінковому рівні; $r=0,882$; $p<0,001$, $r=0,855$; $p<0,001$ відповідно), а також висока від'ємна кореляція з нормативним рівнем цінності влада ($r=-0,707$; $p<0,001$). На нашу думку дані результати є цілком логічними, враховуючи те, що перша шкала оцінює орієнтацію на вищі цінності, гармонію та децентрацію, тоді як друга – орієнтацію на себе та свій статус. Такі результати підтверджуються й іншими даними: середнім позитивним зв'язком з добротою ($r=0,673$; $p<0,001$ для поведінкового та $r=0,646$; $p<0,001$ для нормативного рівнів), від'ємним - з нормативним рівнем досягнень та поведінковим рівнем влади ($r=-0,587$; $p<0,001$; $r=-0,539$; $p<0,001$ відповідно), помірними зворотними

кореляціями з нормативним і поведінковим рівнями гедонізму ($r=-0,482$; $p<0,001$; $r=-0,424$; $p<0,001$ відповідно). Відзначимо, що з цінностями самостійність, безпека, конформність, традиції, стимуляція або зовсім не виявлено зв'язку, або наявні слабкі чи дуже слабкі кореляції.

Звертаючись до взаємозв'язків зі шкалами методики В.В.Бойко можна відзначити, що вони переважно середні (діапазон від $r=-0,411$ до $r=-0,798$; $p<0,001$ в усіх випадках) й усі від'ємні (що відповідає особливостям цього діагностичного інструмента). Сильна кореляція спостерігається лише з узагальненою шкалою методики В.В.Бойка ($r=-0,798$). Якщо ж говорити про субшкали, то зі зниженням толерантності найбільшою мірою взаємопов'язані неприйняття іншого, категоричність і невміння приховувати почуття (у порядку зменшення зв'язку), а найменшою (що цікаво) – нетерпимість.

Аналізуючи результати кореляційного аналізу зі шкалами методики дослідження творчого мислення Ф.Вільямса можна зазначити наступне. З узагальненою шкалою та назвою спостерігаємо прямі середні кореляції ($r=0,567$; $p<0,001$; $r=0,530$; $p<0,001$ відповідно). Найсильніша тісна кореляція наявна з гнучкістю ($r=0,713$; $p<0,001$), а найслабші помірні – з розробленістю та оригінальністю ($r=0,459$; $p<0,001$; $r=0,359$; $p<0,001$ відповідно). Це свідчить на користь припущення щодо важливості творчого дивергентного мислення з багатим словниковим запасом (що говорить про сформованість вербального інтелекту), вміння розуміти ситуацію з різних точок зору, гнучкості у підході до розв'язання завдань для розвитку комунікативної толерантності.

Переходячи до кореляцій зі шкалами методик нервово-психічної стійкості, емпатії (за А. Мехрабіаном й М. Епштейном) та емоційного інтелекту (за Н. Холлом), важливо зазначити, що лише зі шкалами емпатії та емоційної обізнаності були виявлені значущі кореляції ($r=0,229$; $p=0,003$; $r=0,188$; $p<0,014$, тобто слабка і дуже слабка відповідно). Це свідчить про відсутність лінійних зв'язків толерантності з

емоційним інтелектом (як вимірюваного відповідним опитувальником), нервово-психічною стійкістю. У той же час розуміння власних емоцій і емоцій інших є слабо взаємопов'язаним з комунікативною толерантністю.

Також у випадку кореляцій з власними субшкалами слід зазначити, що хоча усі шкали тісно зв'язані з узагальнюючим показником (діапазон від $r=0,728$ до $r=0,813$; $p<0,001$ в усіх випадках), але найбільш точним наближенням до загальної шкали толерантності є етнічна толерантність.

Аналіз кореляцій шкали «Кількісний аналіз» з іншими методиками у межах чоловічої статі, дотримуючись запропонованої при попередньому розгляді схеми, але звертаючи додатково увагу на відмінності структури зв'язків між чоловічою та жіночою статтю дозволив виявити наступні особливості. Однією з таких особливостей, що відразу помічається, є менша сила взаємозв'язків показників у чоловічої групи, при цьому частину слабких та дуже слабких кореляцій, що спостерігалися у дівчат, не виявлено на значущому рівні у юнаків.

При аналізі кореляцій з методикою С. Розенцвейга було виявлено, що як і у жіночій вибірці, найбільш висока кореляція (з врахуванням усіх методик) спостерігається з рівнем соціальної адаптації ($r=0,895$; $p<0,001$). Це свідчить про тісний зв'язок соціальної адаптації з рівнем толерантності. На наш погляд, це більшою мірою говорить про комунікативну толерантність як прояв соціальної зрілості, соціальної адаптації. Можливо і таке пояснення: соціально адаптовані у більшій мірі розуміють важливість і необхідність толерантного ставлення до оточуючих. Крім вже вказаної шкали соціальної адаптації, спостерігаємо сильні кореляції з екстрапунітивними реакціями та фіксацією на задоволенні потреби ($r=-0,714$; $p<0,001$; $r=0,708$; $p<0,001$ відповідно). Комунікативна толерантність середньо взаємопов'язана з фіксацією на перешкодах й імпульсивними реакціями ($r=-0,667$; $p<0,001$; $r=0,509$; $p<0,001$ відповідно). Тобто комунікативна толерантність є середньо та тісно взаємопов'язаною з

відсутністю тенденції звинувачувати оточуючих у ситуації стресу, вмінні сконцентруватися на засобах подолання перешкод, а не на самих цих труднощах. Якщо вірно припущення про спільність механізмів і детермінант комунікативної та фрустраційної толерантності, то можна зазначити, що у юнаків вони, як і ці види толерантності, є більш диференційованими. Зі шкалами самозахисту та інтрапунітивної реакції значущих кореляцій, на відміну від дівчат, не виявлено.

Огляд результатів кореляційного аналізу зі шкалами методики Ш. Шварца дозволив виявити, що як і у жіночій вибірці, звертають на себе увагу високі кореляції з цінностями універсалізму та влада на нормативному рівні ($r=0,811$; $p<0,001$, $r=-0,722$; $p<0,001$ відповідно). Також наявні середні позитивні кореляції з поведінковим рівнем цінностей універсалізму і доброта та нормативним рівнем доброти ($r=0,693$; $p<0,001$, $r=0,591$; $p<0,001$, $r=0,585$; $p<0,001$ відповідно). Узагальнена шкала толерантності за методикою Солдатової помірно зворотно корелює з нормативним і поведінковим рівнями досягнень і гедонізму (діапазон від $r=-0,458$ до $r=-0,323$; $p<0,003$ в усіх випадках). Відзначимо, що з цінностями самостійність, конформність, традиції, самостійність не виявлено зв'язку. Таким чином, можна говорити про цінності універсалізму і доброта як сприяючих прояву толерантності через децентровану позицію людини, її прагнення до гармонії, тоді як орієнтація на власний статус, досягнення, задоволення через центрацію на себе, протиставлення себе іншим людям, можливо більш низький (наприклад, психологічно-соціальний) рівень функціонування людини є перешкоджаючим чинником для формування та прояву комунікативної толерантності.

При аналізі взаємозв'язків зі шкалами методики В.В.Бойко можна відзначити, що вони переважно помірні (діапазон від $r=-0,304$ до $r=-0,559$; $p\leq 0,006$ в усіх випадках) й усі від'ємні (що відповідає особливостям цього діагностичного інструменту). Середня кореляція спостерігається як з узагальноною шкалою методики В.В. Бойко ($r=-0,559$), так і з

категоричністю ($r=-0,509$). Якщо ж говорити про інші субшкали, то зі зниженням толерантності найбільшою мірою взаємопов'язані прагнення переробити іншого та неприйняття іншого (у порядку зменшення зв'язку), а найменшою – я як еталон. Тобто можна говорити про певні відмінності структури зв'язків комунікативної толерантності з проявами інтолерантності у юнаків і дівчат.

Розглядаючи результати кореляційного аналізу зі шкалами методики дослідження творчого мислення Ф.Вільямса можна зазначити, що з узагальненою шкалою та гнучкістю мислення наявні прямі середні кореляції ($r=0,501$; $p<0,001$; $r=0,685$; $p<0,001$ відповідно). Помірні прямі кореляції наявні з назвою, розробленістю й оригінальністю ($r=0,476$; $p<0,001$; $r=0,400$; $p<0,001$; $r=0,359$; $p=0,002$ відповідно). Відзначимо, що рівень гнучкості дивергентного мислення виявився у юнаків більше пов'язаним із комунікативною толерантністю, ніж узагальнена шкала проявів інтолерантності, що досліджується за допомогою методики В.В. Бойка. Це говорить про відносно більшу питому вагу розвиненості дивергентного мислення у порівнянні з виявами більш чи менш толерантної поведінки для виразності толерантних установок. А також, як і у жіночій виборці, свідчить на користь припущення щодо важливості творчого дивергентного мислення з розвиненим словниковим запасом (як проявом сформованості вербального інтелекту), вміння розуміти ситуацію з різних точок зору, гнучкості у підході до розв'язання завдань для розвитку толерантності.

Переходячи до кореляцій зі шкалами методик нервово-психічної стійкості, емпатії (за методикою А. Мехрабіана й М. Елштейна) та емоційного інтелекту (за методикою Н. Холла) важливо зазначити, що лише зі шкалою емпатії була виявлена значуща слабка кореляція ($r=0,269$; $p=0,015$). Це говорить про відсутність лінійних зв'язків толерантності з емоційним інтелектом (як вимірюваного відповідним опитувальником), нервово-психічною стійкістю.

Аналізуючи зв'язки з власними субшкалами можна зазначити, що хоча усі шкали достатньо пов'язані з узагальнюючим показником (діапазон від $r=0,659$ до $r=0,705$; $p<0,001$ в усіх випадках), але найбільш точним наближенням до загальної шкали толерантності є субшкала толерантність як риса особистості. У той же час кожна з субшкал у юнаків є більш специфічною щодо загального показника, ніж у дівчат.

Висновки. У результаті проведеного емпіричного дослідження визначено, що як у хлопців так і у дівчат показники загального рівня толерантності за методикою Г.У. Солдатової є тісно прямо пов'язаними (у порядку зменшення зв'язку) з соціальною адаптацією, відсутністю екстрапунітивних реакцій, універсалізмом, фіксацією на задоволенні потреби (подоланні перешкоди), відсутністю фіксації на перешкодах та вимірюваних методикою В.В. Бойка аспектів інтолерантності, гнучкістю мислення. Це свідчить про включення комунікативної толерантності у систему соціальної адаптації, її зв'язок з особливостями реагування на стрес, в цілому поведінковими стратегіями людини, про важливість ціннісних орієнтацій (на універсальні цінності, доброту, гармонію у протилежність орієнтації на власний статус, досягнення та задоволення) та розвитку дивергентного мислення для проявів толерантності. У то же час в межах обох статей отриманні дані дозволяють відхилити припущення про лінійну детермінацію толерантності рівнем нервово-психічної стійкості. Проте у хлопців у порівнянні з дівчатами можна говорити про менший рівень інтегрованості толерантності у систему особистісних якостей і характеристик, більшу різницю між толерантністю на рівні поведінки та на рівні установок, більшу відносну питому вагу гнучкості мислення, відсутність орієнтації на владу для комунікативної толерантності.

Перспективою подальших досліджень є перехід до більш широкого вивчення загальної системи толерантності з урахуванням її різних складових, чинників і механізмів та подальша розробка методичного інструментарію вимірювання толерантності як багаторівневого феномену.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
2. Бохеньский Ю. Сто суеверий: Краткий философский словарь предрассудков / Ю. Бохеньский: [пер. с польск.]. – М.: Прогресс – "VIA", 1993 – 187 с.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
4. Василенко Л.И. Краткий религиозно-философский словарь / Л.И. Василенко. – М.: Истина и Жизнь, 2000. – 256 с.
5. Ганзен В.А. Систематика психических состояний человека / В.А. Ганзен, В.Н. Юрченко // Вестник Ленинградского Университета. – 1991. – № 6. – С. 47 – 55.
6. Ганзен В.А. Структурно-функциональное описание психики человека / В.А. Ганзен // Вестник Ленинградского Университета. – 1982. – № 5.
7. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2004. – 576 с.
8. Ефремова Т.Ф. Новый энциклопедический словарь русского языка: Толковословообразовательный: [В 2 Т.]: Свыше 136 000 словарных статей: Около 250 000 семантических единиц / Т.Ф. Ефремова. – М.: Рус. яз., 2000. – Т.2: П-Я. – 1084 с.
9. Ильин Е.П. Дифференциальная психология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб., 2002. – 342 С.
10. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности [Текст]: Учебное пособие для слушателей сист. дополнит. проф. пед. образ. / Е.Ю. Клепцова; Мин. образов. и науки РФ, Вятский гос. гум. ун-т. – М.: Академический проект, 2004. – 176 с. – (учебное пособие для вузов).
11. Комогоров П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: диссертация на соиск. уч. степени кандидата

педагогических наук: 13.00.01. / П.Ф. Комогоров. – Курган, 2000. – 191 с.

12. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Просвещение, 1984. – 284 с.

13. Мельничук М.М. Емпіричне дослідження феномену толерантності як багаторівневої характеристики особистості студента: факторний аналіз / М. М. Мельничук // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – Київ, 2013. – Том 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 8. – Частина 2. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2013. – С. 234-242.

14. Павленко В.Н., Таглин С.А. Общая и прикладная этнопсихология: Учебное пособие / В.Н. Павленко, С.А. Таглин. – М.: Т-во научных изданий КМК, 2005. – 483 с.

15. Реан А. А. Психология изучения личности: Учеб. пособие / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во А. В. Михайлова, 1999. – 288 с.

3.2. Простір субкультури як чинник становлення смыслової сфери підлітків

Останніми роками в нашому суспільстві відбулися глибокі зміни в різних сферах життя, які вплинули на процес становлення підростаючої особистості (розповсюдження ідеалів споживання, зниження загального рівня культури суспільства, переосмислення цінностей освіти, тощо) і сприяли підвищенню прагнення молоді перебувати у складі субкультур, що різняться за своєю спрямованістю.

Актуальність даного дослідження визначається вираженою складністю та кризовим характером підліткового віку (Л. І. Божович, І. С. Булах, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, І. С. Кон, В. П. Кутішенко, В. Ф. Моргун, М. В. Савчин, К. В. Седих, Ю. М. Сошина [2, 20, 22]); переважаючою роллю неформальної взаємодії у формуванні якісно нового рівня особистісних структур підлітків (І. П. Башкатов, Л. М. Завацька, Л. Д. Заграй, Г. В. Католик, С. І. Левікова, К. В. Седих, Н. І. Яворська [19, 20]) тощо. При цьому актуальні наукові дослідження, присвячені ролі субкультур у житті підлітків, акцентують увагу на особистісних рисах підлітків-неформалів, їх окремих психологічних характеристиках, залишаючи поза увагою специфіку їх міжособистісної взаємодії. Натомість, вивчення особливостей взаємодії підлітків-неформалів дасть можливість визначити їх ключові комунікативні характеристики з огляду на важливість спілкування у даному віці, визначити типові тенденції у їх взаємодії як процесі, в якому реалізується функціонування підлітків у субкультурі.

Теоретичний аналіз цієї проблеми показав, що в неформальних молодіжних угрупованнях відбувається референтне спілкування підлітків та отримання ними нового соціального досвіду. Широкий спектр проявів взаємодії як соціально-психологічного феномену, різноманітні форми її прояву виражалися у різних наукових підходах до розуміння сутності взаємодії.

У соціальній психології міжособистісна взаємодія розглядається у широкому контексті (на прикладі соціальних відносин) та вузькому (взаємодія між партнерами по спілкуванню). Розглядаючи взаємодію як психологічну категорію, Л. Е. Орбан-Лембрик [16] зауважує, що неодмінною особливістю соціальних відносин є міжособистісний соціально-психологічний аспект.

Власне взаємодія є систематичними, регулярними діями суб'єктів, спрямованими один на одного, що мають на меті викликати відповідну реакцію, яка зумовлюватиме нову реакцію того, хто здійснює вплив.

Взаємодія – взаємозалежний обмін діями, організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності (Л.Е. Орбан-Лембрик [16], Л.Г. Кайдалова, Л.В. Пляка [5]).

Натомість, Н. В. Куніцина [9] визначає міжособистісну взаємодію як інструментально-технологічну сторону спілкування; взаємні дії учасників спілкування, спрямовані на співвіднесення цілей кожної зі сторін і організацію їхнього досягнення в процесі спілкування. Вона зазначає, що терміни «міжособистісне спілкування», «міжособистісна комунікація» і «міжособистісна взаємодія» близькі за змістом, однак вказують на різні аспекти досліджуваної теми. У понятті «міжособистісна взаємодія» акцентується увага, по-перше, на діях, що чинять індивіди стосовно один одного – на перший план виводяться діючі особи, а інструментально-технологічна сторона спілкування виступає предметом аналізу. По-друге, оскільки мова йде про дії кожної зі сторін у відповідь на пропозицію іншої, то інтерес викликає те, як люди співвідносять свої цілі й організують досягнення їх, тобто як досягається взаємність між учасниками спілкування.

Дослідниками зазначається, що під час взаємодії відбувається обмін діями, зароджуються спорідненість, координація дій обох суб'єктів, а також стійкість їх інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо. За допомогою дій відбуваються взаємне регулювання, взаємний

контроль, взаємовплив, взаємодопомога. Це означає участь кожного учасника взаємодії у розв'язанні спільного завдання з відповідним коригуванням своїх дій, врахуванням попереднього досвіду, активізацією власних здібностей і можливостей партнера [1, 24, 26].

Також, взаємодія осмислювалася дослідниками у теоріях «соціального обміну» Дж. Хоманса, структури взаємодії Я. Щепанського, «подвійної взаємодії» К. Вейка, транзактного аналізу Е. Берна, «символічного інтераціоналізму» Дж. Мід, тощо. Так, теорія соціальної дії (М. Вебер, Т. Парсонс [16]) в різних варіантах описувала індивідуальний акт дії, а також компоненти взаємодії: люди, зв'язок між ними, вплив один на одного. Головне своє завдання представники цієї теорії вбачали в пошуці домінуючих чинників мотивації дій. Широкий контекст людської діяльності, на думку її прихильників, є результатом одиничних дій (елементарних актів), які і утворюють системи дій.

Дж. Тібо і Г. Келлі (в описі Г. М. Андрєєвої [1]) обґрунтували модель діадичної взаємодії, сутність якої зводиться до таких положень: 1) будь-які міжособистісні взаємини є взаємодією, реальним обміном поведінковими реакціями в межах певної ситуації; 2) взаємодія з більшою вірогідністю продовжуватиметься і позитивно оцінюватиметься учасниками, якщо вони матимуть вигоди з неї; 3) для з'ясування наявності чи відсутності вигоди кожен учасник оцінює взаємодію з точки зору знаку і величини результату, який є сумою винагород і втрат внаслідок обміну діями; 4) взаємодія продовжуватиметься, якщо винагороди її учасників перевищуватимуть втрати; 5) процес отримання вигоди учасника ускладнюється можливістю учасників впливати один на одного, тобто контролювати винагороди і втрати.

У підході Я. Щепанського взаємодія являє собою не сукупність елементарних актів, а сукупність стадій, які вона проходить. Провідним поняттям є феномен «соціальні зв'язки», які можуть бути представлені як послідовна

реалізація: просторового контакту; психічного контакту (будь-яка особистісна взаємодія двох і більше людей [25]); взаємодії (систематична, послідовна реалізація дій, що передбачають викликати відповідну реакцію з боку партнера); соціальних відносин (взаємоузгоджена система дій).

Взаємодія в групі набуває різноманітних форм співвідношення вкладів, що виконуються учасниками в спільній діяльності (Л. І. Уманський [24]). Це може виражатися в таких схемах як: 1) «спільно-індивідуальна діяльність» – кожен учасник виконує свою діяльність не залежно від інших; 2) «спільно-послідовна діяльність» – коли спільна задача виконується послідовно усіма учасниками; 3) «спільно-взаємодіюча діяльність» – коли відбувається одночасна взаємодія одного учасника з усіма іншими. Таке осмислення схем взаємодії може певною мірою накладатися на реальність функціонування неформальних об'єднань, де, імовірно, переважає «спільно-взаємодіюча діяльність», хоча і можливою є «спільно-індивідуальна діяльність».

Як зазначає С. П. Кожушко [6], узагальнюючи результати досліджень (G.C. Nomans, R. West [26, 28]), взаємодія особистості з іншими сприяє формуванню високого рівня реалізму, відповідності, ціннісно-сислової орієнтації, виваженості в соціальній стратегії. При чому, процес взаємодії, узгодженість дій, їх регуляція, забезпечується соціальними і груповими нормами, що задають обмеження взаємодії.

Процес міжособистісної взаємодії в неформальному об'єднанні, модифікуючи виклад В. Л. Зливкова, С. О. Лукомської [4], передбачає такі стадії: вибір партнера; підвищення рівня знань партнера ініціатором спілкування; взаєморозуміння психологічних особливостей партнерів; узгодження взаємодії; встановлення взаємовідносин. Отже, ми визначаємо взаємодію в неформальних об'єднаннях як взаємні дії підлітків, спрямовані на співвіднесення цілей учасників і організацію їхнього досягнення в процесі спілкування в умовах неформального об'єднання.

Взаємодія в неформальних об'єднаннях є тим процесом, що виступає «наскрізним процесом функціонування субкультури як більш широкого поняття та високоорганізованої соціальної підсистеми», адже саме в процесі взаємодії в неформальних групах підлітки обмінюються досвідом, передають один одному постулати субкультури, розкривають власне «Я» в системі соціальних стосунків. Тобто, взаємодію можемо розглядати як процес, що реалізує функціонування субкультур. Сам феномен молодіжної субкультури достатньо неоднозначний і по-різному осмислюється вченими. Одними із найбільш типових завдань, що постають пере науковцями при вивченні сучасних субкультур і неформальних рухів, є їх співвідношення із пануючою у суспільстві культурою та вплив на становлення молоді особистості. Вирішуючи такі завдання, науковці визначили, що: взаємодія різних субкультур відзначається на загальному рівні розвитку культури суспільства, а молодіжна субкультура відіграє особливе значення в її динаміці (Ю.О. Лисенко [14]); молодіжна субкультура відіграє роль специфічного «каналу зв'язку» між молодістю особистістю і суспільством, через який підліток інтеріоризує знання закономірностей існування людини у світі, засвоює відповідні соціальні ролі, віднаходить свій неповторний сенс життя, формує і кристалізує власне бачення світу (С.І. Левікова [13]); неформальні угруповання, з одного боку, відображають протистояння молоді пануючим у суспільстві нормам, а з іншого – є механізмом утворення нових цінностей і ідеалів молоді, їх втілення у реальній поведінці (Т.В. Новак [15]); відображають особливий спосіб соціалізації молоді, неможливий у сім'ї, підкорений не «протекторату дорослих», а стихійному формуванню (К.В. Седих, В.Ф. Моргун [20]).

Як загальні чинники виникнення неформальних угруповань визначаються: руйнування традиційних норм та цінностей, відсутність інтеграції великої кількості молодих людей із соціальними інститутами, тощо (Н.І. Грищенко [3]); незадоволеність життя особистістю, криза інституту сім'ї,

ускладнення стосунків «батьки-діти», знецінення системи гуманістичних цінностей суспільства та комерціалізацію ЗМІ (Л.М. Константинова [7]). У дослідженні В. Р. Павелків [18] акцентується увага на неоднозначності впливу субкультури на особистість підлітка. З одного боку, вплив позитивний, коли підліток набуває навичок спілкування, з іншого – негативний, що виражається в ізоляції підлітка від інших соціальних впливів. При цьому, В. Р. Павелків, Н. В. Мокич [17] засвідчують, що в субкультурі молода особистість формує деструктивні уявлення про власне «Я», і, одночасно, набуває навичок самореалізації. Підлітки-представники субкультур, на думку Т. Ю. Строгаль [23], характеризуються наявністю чітко визначених норм та цінностей, світоглядних установок, в більшості своїй опозиційних, а також своєрідними манерами поведінки, стилями одягу, формами проведення дозвілля.

Загалом, активне виникнення та розгортання неформальних рухів і підліткових субкультур коріняться в сучасних суспільних процесах, які характеризуються рядом радикальних змін. Ці зміни, на думку К.В. Седих [21], реалізуються під впливом чинників, до яких вона відносить: 1) перманентний нігілізм, як психологічну основу трансформації суспільної свідомості; 2) постійну маніпуляцію людською свідомістю як норму суспільного життя; 3) філософію маркетингу як творця цінностей Суспільства споживання. Поєднання таких чинників виражається і у осмисленні беззмістовності молодими особистостями, що базується на втраті цінності людського життя та міжособистісних стосунків на протигагу фінансовій орієнтації молоді. Гостро відчуваючи такі зміни у суспільній свідомості, молоді люди усвідомлюють, що властиві їм цінності (повага один до одного, дружба, самостійність) не завжди можуть бути реалізовані у сучасному суспільстві, активність якого підкорюється філософії споживання (Н. Jenkins, S. Ford, J. Green [], J.P. Williams [27, 29]). Тому, підлітки обирають молодіжні субкультури як альтернативний сім'ї та школі спосіб «входження у доросле життя».

Тож, вагомість вивчення комунікативних характеристик підлітків-неформалів обумовлена як важливістю міжособистісного спілкування у даному віці, так сприйняттям процесу взаємодії як «тканини», що забезпечує реалізацію соціальних процесів, функціонування субкультур та неформальних об'єднань у тому числі.

Емпіричне дослідження особливостей типів міжособистісної взаємодії серед підлітків-представників молодіжних субкультур проводилось у контексті цілісного вивчення впливу міжособистісної взаємодії на розвиток ціннісно-смыслові свідомості підлітків, що представлено в інших публікаціях автора [10, 11, 12]. При цьому, дослідження особливостей взаємодії досліджуваних здійснювалось за методиками «Q-сортування тенденцій поведінки у групі» (В. Стефансон) та «Діагностика міжособистісних відносин» (Л.М. Собчик). У дослідженні взяли участь 312 підлітків, серед них 214 хлопців та 98 дівчат. До експериментальної групи увійшли 156 підлітків, які входять до неформальних об'єднань «емо», «готи», «футбольні фанати», «скін-хеди», «металісти», «рокери», «панки», «репери». Контрольну групу склали 156 підлітків, які не входять до неформальних груп.

Результати дослідження поведінкових тенденцій молоді у групі проаналізовані за співвідношенням середніх значень, які подані у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Поведінкові тенденції у групі представників експериментальної та контрольної групи

| Тенденція поведінки | ЕГ | КГ | <i>t</i> |
|----------------------|------------|------------|----------|
| Залежність | 6,7±5,07 | 10,0±4,92 | 2,455** |
| Незалежність | 12,4±5,81 | 8,56±4,2 | 3,314** |
| Бажання спілкування | 10,47±6,25 | 12,63±4,58 | 1,605 |
| Уникання спілкування | 9,53±6,25 | 6,26±4,05 | 2,42* |
| Прийняття боротьби | 10,7±6,35 | 11,7±5,0 | 0,64 |
| Уникання боротьби | 10,06±6,08 | 6,4±4,82 | 2,521* |

Як свідчать дані таблиці 1., підліткам-неформалам більшою мірою властиві тенденції до незалежності ($t=3,314$, $p\leq 0,01$), уникнення спілкування ($t=2,42$, $p\leq 0,05$) та уникнення боротьби ($t=2,521$, $p\leq 0,05$), порівняно з представниками контрольної групи, які більше залежні у спілкуванні ($t=2,455$, $p\leq 0,01$). При цьому, підлітки обох груп однаковою мірою орієнтовані на спілкування ($t=1,605$) та прийняття боротьби ($t=0,64$). Тобто, неформалам властива тенденція до здійснення міжособистісної взаємодії, контактність, бажання встановлювати емоційні контакти. У той же час, майже половина неформалів (40%) схильні уникати боротьби, їм властива тенденція до збереження нейтралітету у групових конфліктах. Також, 42% досліджуваних характеризуються вираженим уникненням спілкування, прагнуть перебувати на самоті, розчарувавшись у системі соціальних контактів, не отримавши підтримки, тощо. Поєднання таких тенденцій у міжособистісній взаємодії підлітків-неформалів свідчить про наявність у них травмуючого комунікативного досвіду, адже вони одночасно і налаштовані на спілкування, і часто його уникають. Імовірно, їх прагнення до спілкування, не маючи можливості задовольнитися у складі формальної групи (класу, спортивної секції, тощо) через непорозуміння, неприйняття та конфлікти, приводить дітей до взаємодії в неформальних об'єднаннях.

Підлітки із неформальних об'єднань незалежні (74%), що визначає їх більшу схильність до неприйняття групових норм, відстоювання власних інтересів. Цікавим є те, що при достатньо явному рівні прагнення до незалежності підліткам-неформалам властива виражена тенденція до уникання боротьби, що може говорити про небажання опозиціонувати себе групі в ситуації конфлікту і приймати компромісні рішення.

Підлітки із контрольної групи направлені на спілкування, у якому виражено залежні і направлені на прояви боротьби у взаємодії. Тобто, тенденції у міжособистісній взаємодії підлітків контрольної групи відповідають типовій

картині кризового становища підлітка у соціумі. Вони прагнуть спілкуватися на основі прояву референтності – орієнтації на еталонні зразки поведінки, що засвоюються під час комунікації, і при цьому прагнуть протиставляти себе оточуючим для доведення дорослості.

Тобто, конфлікт комунікативних тенденцій підлітків-неформалів полягає: по-перше, між прагненням до спілкування (як орієнтація на залежність) і проявів незалежності у стосунках; по-друге, між орієнтацією на тенденцію незалежності у стосунках та вираженим прагненням уникати спілкування і боротьбу – досліджувані хочуть протиставляти себе оточуючим у стосунках, проте, не мають для цього ресурсу і тому уникають протистояння і, відповідно, не можуть проявити свою незалежність.

Виявлені тенденції у міжособистісній взаємодії досліджуваних конкретизувалися через властиві їм типи міжособистісної взаємодії, що визначені за методикою «Діагностика міжособистісних відносин» (Л.М. Собчик) і представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Типи міжособистісної взаємодії представників експериментальної та контрольної групи

| № | Тип взаємодії | ЕГ | КГ | t |
|---|----------------------------|----------|----------|--------|
| 1 | владно-лідуючий | 6,7±3,3 | 7,2±4,1 | 0,65 |
| 2 | незалежно-домінуючий | 7,4±4,2 | 6,8±2,3 | 0,83 |
| 3 | прямолінійно-агресивний | 10,6±2,6 | 9,7±3,2 | 0,87 |
| 4 | недовірко-скептичний | 12,2±2,6 | 7,2±3,3 | 7,24** |
| 5 | покірно-сором'язливий | 8,3±2,4 | 7,4±3,2 | 1,34 |
| 6 | залежно-послушний | 4,8±2,4 | 9,6±3,4 | 7,05** |
| 7 | співпрацюючий-конвенційний | 8,9±2,1 | 10,3±2,2 | 2,37* |
| 8 | відповідально-великодушний | 4,2±3,4 | 7,5±2,6 | 4,85** |

Як свідчать дані таблиці 2., підлітки-неформали характеризуються більш вираженим недовірко-скептичним ($t=7,24$, $p \leq 0,01$) типом міжособистісної взаємодії порівняно з

представниками контрольної групи, яким властиві більш виражені залежно-послушний ($t=7,05$, $p\leq 0,01$), співпрацюючий-конвенційний ($t=2,37$, $p\leq 0,05$) та відповідально-великодушний ($t=4,85$, $p\leq 0,01$) типи. Тобто, підліткам-неформалам властива більш виражена орієнтація на скептицизм і нонконформізм у власних судженнях і поведінці, а підлітки контрольної групи мають виражену направленість на отримання підтримки від оточуючих, їх визнання, готові проявляти допомогу оточуючим, співпрацювати із ними, будувати дружні стосунки, мають виражене почуття відповідальності. Такі відмінності співпадають із вираженою кластерною структурою смислових конструктів досліджуваних, де у представників експериментальної групи виявлена орієнтація на нонконформізм та уникнення від оточуючих внаслідок наявного негативного комунікативного досвіду, а у представників контрольної групи – виражена орієнтація на прояви відповідальності (яка взагалі не зафіксована у неформалів) та реалізації у міжособистісних стосунках, що для них важливі (В.А.Лаврінченко [12]).

Інші типи міжособистісної взаємодії виражені рівномірно серед представників двох груп. Зокрема, усі підлітки проявляють впевненість у собі, спроможність керувати (тип №1), незалежність та орієнтацію на суперництво (тип №2), безпосередність, прямолінійність, настирність у досягненні мети (тип №3), скромність, сором'язливість, спроможність брати на себе обов'язки (тип №5). Вираженість типів міжособистісної взаємодії в обох групах має протирічний характер, що, на нашу думку, можна пояснити двома моментами. Одночасну орієнтацію підлітків двох груп і на прояви незалежності, суперництва і настирності, і на скромність можна пояснити, по-перше, складним характером підліткового віку із вираженою лабільністю поведінки; по-друге, тим, що підлітки у процесі дослідження могли частково демонструвати власне ідеалізоване «Я», а частково – реальне.

З огляду на виражену різноманітність відповідей досліджуваних експериментальної групи за даною методикою

(під час обробки результатів помічено, що відповіді всередині групи суттєво відрізняються) проведений аналіз вираженості типів міжособистісної взаємодії підлітків-неформалів, які входять до субкультур різної спрямованості (таблиця 3). Такий аналіз проведений, також, з огляду на те, що погляди на власне «ідеалізоване Я» у неформалів формуються під впливом дискурсів субкультури, як передбачено і гіпотезі. Відповідно, субкультури різної спрямованості продукують своїм послідовникам різні дискурси, що можуть вплинути на їх типи міжособистісної поведінки (В.А. Лавріненко [10, 11]).

Для такого порівняння експериментальна група поділена на 3 субгрупи: 1 група – 46 представників субкультур «футбольні фанати» та «скін-хеди», які є представниками неформальних об'єднань агресивного спрямування; 2 група – 44 підлітки із об'єднань «емо» та «готи», які є представниками романтико-ескапістських субкультур; і 3 група – 66 підлітків із субкультур епатажної спрямованості («рокери», «панки», «металісти», «репери», «косплей»).

Таблиця 3

Типи міжособистісної взаємодії представників субкультур різного спрямування

| № | \bar{X} | | | <i>t</i> за порівнянням груп | | |
|---|-------------|-------------|-------------|------------------------------|--------|--------|
| | \bar{X}_1 | \bar{X}_2 | \bar{X}_3 | 1 і 2 | 2 і 3 | 1 і 3 |
| 1 | 10,7±2,3 | 2,1±1,8 | 7,2±2,4 | 11,16** | 6,89** | 4,48** |
| 2 | 12,1±3,3 | 4,3±2,1 | 5,6±2,2 | 8,86** | 7,71 | 7,55** |
| 3 | 12±2,6 | 9,3±3,2 | 10,4±2,2 | 2,9** | 1,27 | 2,0* |
| 4 | 14,3±3,6 | 10,2±3,8 | 11,3±4,3 | 3,9** | 1,06 | 2,91** |
| 5 | 4,7±2,2 | 12,2±3,6 | 9,8±2,8 | 8,72** | 2,58* | 6,29** |
| 6 | 5,3±3,1 | 7,2±3,5 | 6,2±3,5 | 1,91 | 1,03 | 0,96 |
| 7 | 10,3±4,2 | 8,5±3,2 | 7,4±3,1 | 1,71 | 1,18 | 2,9** |
| 8 | 3,2±1,9 | 4,2±2,8 | 4,1±3,2 | 1,19 | 0,11 | 1,09 |

Примітка: 1) типи взаємодії: 1 – владно-лідуючий, 2 – незалежно-домінуючий, 3 – прямолінійно-агресивний, 4 – недовіливо-скептичний, 5 – покійно-сором'язливий, 6 – залежно-послушний, 7 – співпрацюючий-конвенційний, 8 – відповідально-великодушний; 2) група 1 – підлітки із агресивних субкультур, група

2 – представники романтико-ескапістських субкультур; група 3 – підлітки із епатажних субкультур.

Як видно з таблиці 3., представникам субкультур агресивної спрямованості властиві більш виражені владно-лідуючий (порівняно з другою ($t=11,16$, $p\leq 0,01$) та порівняно з третьою групою ($t=4,48$, $p\leq 0,01$)), незалежно-домінуючий ($t=8,86$, $p\leq 0,01$; $t=7,55$, $p\leq 0,01$), прямолінійно-агресивний ($t=2,9$, $p\leq 0,01$; $t=2$, $p\leq 0,05$) та недовірливо-скептичний ($t=3,9$, $p\leq 0,01$; $t=2,91$, $p\leq 0,01$, відповідно) типи міжособистісної взаємодії.

Представники романтико-ескапістських субкультур більше налаштовані на прояв покірно-сором'язливого типу (порівняно з першою ($t=7,24$, $p\leq 0,01$) та порівняно з третьою групою ($t=2,58$, $p\leq 0,01$)).

Підлітки із епатажних субкультур більше налаштовані на прояви покірно-сором'язливого типу спілкування ($t=6,29$, $p\leq 0,01$) та менш налаштовані на співпрацюючий-конвенційний тип ($t=2,9$, $p\leq 0,01$) ніж представники 1 групи. Також, підлітки з епатажних груп більше направлені на владно-лідуючий тип спілкування, ніж підлітки-романтико-ескапістських субкультур ($t=6,89$, $p\leq 0,01$).

Тобто, типологічними характеристиками міжособистісної взаємодії підлітків-представників агресивних субкультур є прагнення організувати оточуючих, впевненість у собі, незалежність, схильність до суперництва, настирності, деяких проявів агресивності та недовіри. Підлітки із романтико-ескапістських субкультур більше налаштовані на прояви відокремлення, скромності, сором'язливості, що поєднуються із менш вираженими прагненнями організації, суперництва, настирності та агресивності. Представники епатажних субкультур мають «посередньо виражені», порівняно з представниками інших груп, типи міжособистісної взаємодії. Вони не схильні до співпраці з іншими людьми, спілкування з ними. Підлітки 3 групи менш домінантні та агресивні, порівняно з представниками 1 групи, проте більш владні і впевнені у собі, ніж підлітки 2 групи.

Отже, визначені особливості міжособистісної взаємодії підлітків можемо узагальнити у таких положеннях. По-перше, підліткам-неформалам більшою мірою властиві тенденції до незалежності, уникнення спілкування і боротьби, переважанням недовіливо-скептичного типу взаємодії, порівняно з представниками контрольної групи, які більше залежні у спілкуванні і проявляють залежно-послушний, співпрацюючий-конвенційний та відповідально-великодушний типи міжособистісної взаємодії. По-друге, підлітки трьох груп однаковою мірою орієнтовані на спілкування та прийняття боротьби, прояв владно-лідуючого, незалежно-домінуючого, прямолінійно-агресивного та покійно-сором'язливого типів міжособистісної взаємодії. По-третє, зафіксовані відмінності у типах взаємодії підлітків із субкультур різної спрямованості. Підлітки із агресивних субкультур більше схильні до незалежності, агресивного самоствердження, керування; досліджувані із романтико-ескапістських субкультур – уникнення та проявів покійно-сором'язливого типу взаємодії; підлітки із епатажних субкультур у спілкуванні прагнуть відізнатися від оточуючих проявляти незалежність, проте менш агресивні і владні (ніж підлітки агресивних груп) та більш наполегливі, впевнені у собі і не сором'язливі порівняно з досліджуваними романтико-ескапістських об'єднань.

Разом із тим, проблема міжособистісної взаємодії підлітків у неформальних об'єднаннях та її роль у функціонуванні самої субкультури залишається не вирішеною остаточно. Зокрема, перспективою подальших досліджень автора виступатиме вивчення особливостей зв'язку типів міжособистісної взаємодії, структурної організації субкультур та характеристик ціннісно-сислової свідомості її послідовників.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – [5-е изд., испр. и доп.]. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.

2. Булах І.С. Ціннісні орієнтації в контексті особистісної позиції сучасного підлітка / І.С. Булах // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2009. – Вип. 1. – С. 115–131.

3. Грищенко Н.І. Сучасні субкультурні утворення молоді як транслятори цінностей постіндустріального суспільства / Н.І. Грищенко // Пріоритетні напрями вирішення актуальних проблем суспільних наук: матер. міжнар. конф., (12-13 вересня 2014 р.): тези доп. – Одеса., 2014. – С. 51- 54.

4. Зливков В.Л. Дорога змін: ефективне спілкування у кризових умовах життя / В. Л. Зливков, С. О. Лукомська. – Николаїв, Видавництво «Іліон», 2016. – 182 с.

5. Кайдалова Л.Г. Психологія спілкування: навчальний посібник / Л.Г. Кайдалова, Л.В. Пляка. – Х. : НФаУ, 2011. – 132 с.

6. Кожушко С.П. Соціологічні аспекти проблеми взаємодії / С. П. Кожушко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 1 (27). – С. 372–379.

7. Константинова Л.М. Вплив молодіжних субкультур на формування особистості в підлітковому віці / Л.М. Константинова // Таврійський вісник освіти. – 2012. – № 1 (37). – С. 270–280.

8. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія. Навчальний посібник / В.П. Кутішенко. – [2-е вид.]. – К. : Центр навчальної літератури, 2010. – 128 с.

9. Куницына В.Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения / В.Н. Куницына // Актуальные проблемы психологической теории и практики / Под ред. А.А.Крылова. – СПб. : СпГУ, 1995. – С. 82 – 85.

10. Лавріненко В.А. Відображення феномену субкультури в смислових конструктах підлітків-неформалів / В.А. Лавріненко // Психологія і особистість. – 2016. – № 1. – С.139–151.

11. Лавріненко В.А. Особливості смислової сфери підлітків із неформальних об'єднань агресивної та романтико-ескапістської спрямованості / В.А. Лавріненко // Психологія і особистість. – 2017. – № 1. – С. 130–145.

12. Лаврінченко В.А. Особливості впливу міжособистісної взаємодії в неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-смыслової свідомості підлітків / В.А. Лаврінченко // Психологія і особистість. – 2019. – № 1. – С. 121–145.

13. Левикова С.И. Две модели динамики ценностей культуры (на примере молодежной субкультуры) / С.И. Левикова // Вопросы философии. – 2006. – №4.– С.71–79.

14. Лисенко Ю.О. Взаємодія субкультур у культурі суспільства / Ю.О. Лисенко // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. № 48. – С. 109–118.

15. Новак Т.В. Підходи до дослідження феномена контркультури / Т.В. Новак // Вісник Дніпропетровського університету. – Серія «Філософія». – 2012. – № 9/2. – С. 25–30.

16. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навчальний посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с. – (Альма-матер).

17. Павелків В.Р. Психологічні ознаки в системах соціокультурного простору молодіжних субкультур / В.Р. Павелків, Н.В. Мокич // Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць РДГУ. – 2015. – Вип. 4. – С.187–193.

18. Павелків В.Р. Психогенеза агресивної та деструктивної поведінки в підліткових субкультурах: дис.... докт. психол.наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія», 05 – соціальні та поведінкові науки (053 – психологія) / В.Р. Павелків. – Рівне, 2019. – 360 с.

19. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [Н.О. Гончарова, Ю.Л. Горбенко, Ю.І. Калюжна, В.А. Лаврінченко, та ін.] ; за ред. К.В. Седих. – Полтава : Астроя, 2018. – 342 с.

20. Седих К.В. Делінквентний підліток : навч. посіб. / К.В. Седих, В.Ф. Моргун. – К. : Видавничий дім «Слово», 2015. – 272 с.

21. Седих К.В. Міфологізація свідомості як ознака суспільно-політичної кризи / К.В. Седих // Проблеми сучасної психології : Збірник Наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка. – 2015. – Вип. 29. – С. 626–635
22. Сошина Ю.М. Психологічні особливості формування ціннісно-смыслових настановлень у підлітковому віці : дис....канд. психол.наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ Ю.М.Сошина. – К., 2016. – 174 с.
23. Строгаль Т.Ю. Вплив сучасних субкультур на формування емоційно-естетичного досвіду підлітків / Т.Ю. Строгаль // Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. – Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – 2014. – Вип. 16 (2). – С. 159–163.
24. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников : учебное пособие / Л.И. Уманский. – Москва : Просвещение, 1980. – 160 с.
25. Щепанский Я. Ю. Элементарные понятия социологии / Я.Ю. Щепанский. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1967. – 228 с
26. Homans G. C. Social Behavior: Its Elementary Forms / G. C. Homans. – Rev. ed. – New York : Harcourt Brace Jovanovich, 1974. – 78 p.
27. Jenkins H. Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture / H. Jenkins, S. Ford, J. Green. – NY, New York University Press, 2013. – 380 p.
28. West R. Introducing communication theory: analysis and application / R. West, L. Turner. – 2nd ed. – McGraw-Hill, 2004. – P. 200–247.
29. Williams J. P. Subcultural Theory: Traditions and Concepts / J. Patrick Williams. – Malden, Polity Press, 2011. – 219 p.

3.3. Специфіка проєктування професійної кар'єри студентами-психологами

У контексті сучасної соціально-економічної ситуації актуальними для психологічної науки стають проблеми, пов'язані з побудовою й розвитком кар'єри, оскільки саме цей процес дає можливість людині реалізувати свої здібності, можливості та потреби. Особливий інтерес у цій сфері складають задачі опису, пояснення й прогнозу вибору професії, розвитку кар'єри, особливостей її побудови.

Актуальною перспективою самореалізації особистості, її професійного формування є розвиток кар'єрних нахилів. Особливо це важливо для студентської молоді. Кар'єрні орієнтації постають як більш конкретизована стратегія самореалізації молодого людини. У зв'язку з цим важливим напрямком професійної підготовки студентів є їх підготовка до здійснення майбутньої професійної кар'єри. Одним із важливих чинників здійснення такої підготовки виступає формування у студентів готовності до здійснення майбутньої професійної кар'єри.

За останній час проведено низку досліджень, присвячених аналізу психологічної готовності до виконання різних видів діяльності, зокрема, педагогічної (П. Горностай, Т. Іванова, О. Скрипченко, В. Сластьонін, С. Ніколаєнко, Д. Мазоха, О. Орлова, О. Жук, О. Чернічкіна, І. Чорна та ін.), діяльності психолога (О. Бондаренко, Л. Долинська, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелева та ін.).

Також в останні роки у психології з'явилася низка робіт, присвячених вивченню психологічних аспектів професійної кар'єри. Зокрема, запропонована інтерпретація психологічної сутності кар'єри (Є. Клімов, Є. Могильовкін, О. Молл та ін.), проведені дослідження у сфері кар'єрних орієнтацій студентів (Ю. Бурмакова, О. Жданович, О. Терновська та ін.), кар'єрної готовності випускників вишу (О. Миронова-Тихомирова) та чинників кар'єрного зростання фахівця (Е. Зеєр, О. Молл, О. Москаленко, М. Пряжников та ін.);

можливості розвитку кар'єрних прагнень студентів на основі підвищення якості їх міжособистісних відносин (А.К. Канаматова) та ін.

Проте аналіз наукової літератури засвідчує недостатність уваги вчених до проблеми проектування професійної кар'єри у професійному становленні фахівця у вищій школі. Не було приділено достатньо уваги і розгляду проектування професійної кар'єри майбутніх психологів.

Період навчання у закладі вищої освіти – це етап життєвого циклу, що завершує перехід до дорослості. На цьому етапі особистість приймає низку важливих рішень, які стосуються вибору місця професійної діяльності та створення сім'ї, стилю життя та конкретних завдань на майбутнє, корегування ціннісних орієнтацій у співвідношенні з новим дорослим статусом та новими життєвими планами. Вибір власної життєвої стратегії є необхідною складовою проектування кар'єри. Тому молодій людині необхідно саме під час навчання у виші визначити власні пріоритети [11; 18; 22].

Професійне становлення особистості є важливим компонентом загального процесу її розвитку. Однією з центральних проблем підготовки майбутніх фахівців є дослідження їхньої професійної спрямованості як визначальної характеристики, що дозволяє максимально виявити здібності й творчо опанувати професію.

У професійній діяльності майбутніх психологів розвинена професійна спрямованість відіграє надзвичайно важливу роль, адже успішність надання психологічної допомоги клієнту потребує усвідомлення й прийняття особистістю норм, правил, моделі власної професії, адекватної самооцінки особистістю своїх якостей, позитивного ставлення до себе, зорієнтованістю на постійне професійне і особистісне вдосконалення тощо [1; 3; 19].

Проблема підготовки майбутніх психологів вивчається в основному у трьох контекстах, які є дуже близькими: формування професійної компетентності (Н. Чепелева);

формування психологічної готовності до практичної діяльності (О. Мешко); професійного становлення особистості фахівця (Л. Терлецька) [2; 4; 5].

Питання підготовки практичних психологів висвітлюється також за такими аспектами, як компоненти професіоналізму психолога (Д. Богоявленська, О. Бондаренко), спеціальні здібності та професійно важливі якості майбутніх психологів (М. Амінов, Н. Бачманова, І. Мартинюк, М. Молоканов, М. Обозов, Р. Овчарова, Н. Пророк та ін.), формування особистісних конструктів майбутніх фахівців (Г. Абрамова, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, Н. Пов'якель, Л. Уманець, Н. Шевченко та ін.), методологічні та теоретичні аспекти їхньої підготовки (Г. Балл, О. Бондаренко, Л. Бурлачук, Р. Мей та ін.) [7; 8; 10].

Виняткова увага в дослідженнях, що присвячені професійній психології, приділяється формуванню професійної спрямованості як значущого напрямку розвитку суб'єкта праці. Спрямованість визначає успішність оволодіння людиною професією і виступає «системоутворювальним» чинником особистості професіонала [16; 20].

Особливості професійної спрямованості психолога тісно пов'язані із специфікою його професійної діяльності, з тими вимогами, які вона висуває до його особистості. Теоретичний аналіз літератури дає змогу визначити такі основні характеристики професії психолога [13; 15]:

1. Це гуманна професія, спрямована, насамперед, на забезпечення психологічного здоров'я людини.

2. Це соціально значуща професія, пов'язана з важливими соціальними явищами, відповідальна робота, оскільки завжди пов'язана з долею людей, і помилок не повинно бути, що зумовлює підвищену відповідальність кожного її суб'єкта за успішне розв'язання завдань.

3. Це високоінтелектуальна професія, оскільки повинна охоплювати всі сфери життя суспільства з урахуванням складних заплутаних психологічних проблем, гнучко реагувати на численні несподівані колізії професійного життя.

4. Це творча професія, пов'язана з вирішенням нестандартних психологічних ситуацій; при цьому «творчість» не повинна виходити за межі прийнятих норм і цінностей, що потребує від психолога ще більшого мистецтва щодо розв'язання психологічних проблем.

5. Ця професія має велику свободу, багатоплановість професійних ситуацій, але ця свобода повинна перебувати в межах закону, при цьому неможливість чіткого планування і прогнозування результатів потребує значних інтелектуальних зусиль для успішного розв'язання завдань, може призвести до виникнення складних емоційних станів фахівців тощо.

Дослідження особистісних детермінант успішності професійної діяльності психолога традиційно орієнтовані на виявлення особистісних властивостей, професійно важливих якостей, здібностей і умінь, які є притаманними цій професії. При цьому часто йдеться не про особистість психолога, а про особистісні чинники, що детермінують професійну успішність. Оскільки сучасна професія психолога має велику кількість спеціалізацій, то стосовно різних сфер психологічної практики професійно значущими виявляються різні, а іноді й протилежні здібності та особистісні властивості. Очевидно, що окремі інструментальні уміння, здібності та особистісні властивості не можуть забезпечити професійну діяльність, оскільки сприяють успіху тільки при сформованій мотивації і розвиненій професійній спрямованості особистості [14; 16; 17].

Психологічним механізмом професійної спрямованості особистості, зокрема на оволодіння професією психолога, виступає єдність особистісних якостей та особливостей, яка включає складну багаторівневу структуру мотивів, цінностей, особистісних смислів і здібностей, що визначають професійно важливі якості.

Науковці багаторазово зверталися до вивчення особистісних особливостей психологів, розглядаючи їх з різних теоретичних позицій, адже професійна діяльність психолога вимагає від фахівця такого високого рівня майстерності, який дозволяє гнучко і творчо в досить

обмежений час отримувати інформацію, збирати психологічний анамнез та ставити психологічний діагноз, підбирати та адаптувати техніки й методики, спостерігати за станом клієнта та змінами його світосприйняття, оцінювати правомірність обраних методів і власної роботи, організовувати творчий пошук більш адекватних прийомів, методів, розробляти програми психологічного впливу і позитивних змін у самопочутті та поведінці клієнта, не порушуючи при цьому необхідних професійних правил і принципів психологічного консультування і наскрізну технологію психоконсультативного процесу [8; 9; 21].

Отже, у науковій літературі найчастіше виділяють такі професійно-важливі якості психолога, як діяльнісні та поведінкові, індивідуально-психологічні якості, соціально-психологічні та морально-психологічні характеристики. Високий рівень розвитку професійних якостей є одним із найважливіших чинників професійної спрямованості, які не тільки характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання і практичної діяльності майбутніх психологів.

Особистісні якості практичного психолога здійснюють вплив на успішність професійної діяльності і тому потребують спеціальних умов для їхнього розвитку. Психологічна підготовка студентів до самостійної діяльності передбачає формування соціальної та професійної зрілості майбутнього психолога.

Ми вважаємо, що великий інтерес становить вивчення особливостей проектування професійної кар'єри у студентському віці. У зв'язку з цим метою проведення дослідження було визначено аналіз психологічних особливостей проектування професійної кар'єри студентів-психологів.

Дослідження психологічних особливостей проектування професійної кар'єри студентів-психологів ґрунтувалося на головних принципах побудови емпіричних досліджень: об'єктивності вивчення психічних явищ, вивчення психічних

явищ у їх розвитку, комплексному застосуванні діагностувальних процедур.

Дослідження проводилось на таких етапах:

I. Визначення рівня готовності майбутніх психологів до опанування професії.

II. Вивчення мотивів вибору професії досліджуваними.

III. Аналіз кар'єрних орієнтацій студентів-психологів.

IV. Виявлення мотивації досліджуваних до успіху та уникнення невдач.

V. Порівняльний аналіз особливостей проектування професійної кар'єри студентами-психологами молодших та старших курсів.

У розділі монографії були використані результати, отримані під час експериментального дослідження магістранткою психолого-педагогічного факультету Левченко Я.М. (під керівництвом кандидата психологічних наук, доцента Гончарової Н.О.) [12, с. 54-74].

Дослідження проводилось на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка на I-VI курсах психолого-педагогічного факультету. Було досліджено 60 студентів спеціальності «Психологія», з них 30 студентів молодших курсів (I-II курси) і 30 студентів старших курсів (VI курс). Гендерний склад досліджуваних налічував 9 хлопців і 41 дівчину.

Проаналізуємо результати дослідження більш детально нижче.

Процес розвитку особистості у зв'язку з характером діяльності розгортається, реалізується досить своєрідно, виходячи з особливостей цілого ряду особистісних і діяльнісних факторів. Слід зазначити, що цей розвиток має на меті забезпечення досить надійної поведінки індивіда в конкретних і типових життєвих і професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, специфічних, зокрема, для провідного виду діяльності [6; 7; 12].

Для здійснення характеристики рівня готовності студентів-психологів до опанування професії ми скористались

«Опитувальником професійної готовності (ОПГ)» Л. Кабардової, що дозволяє виявити рівень професійної готовності за сферами діяльності. Опитувальник базується на самооцінці людиною своїх нахилів та можливостей (див. табл.1).

Таблиця 1

Показники професійної готовності досліджуваних за сферами діяльності (n=60, \bar{X})

| № п/п | Сфери | Вміння | Ставлення | Бажання | Сума за сферою |
|-------|--------------------------|--------|-----------|---------|----------------|
| 1 | людина – знакові системи | 13 | 15 | 17 | 45 |
| 2 | людина – техніка | 14 | 15 | 18 | 47 |
| 3 | людина – природа | 8 | 5 | 5 | 18 |
| 4 | людина – художній образ | 3 | 7 | 5 | 15 |
| 5 | людина – людина | 18 | 20 | 18 | 56 |

Дані таблиці можна представити у вигляді діаграми (див. рис. 1).

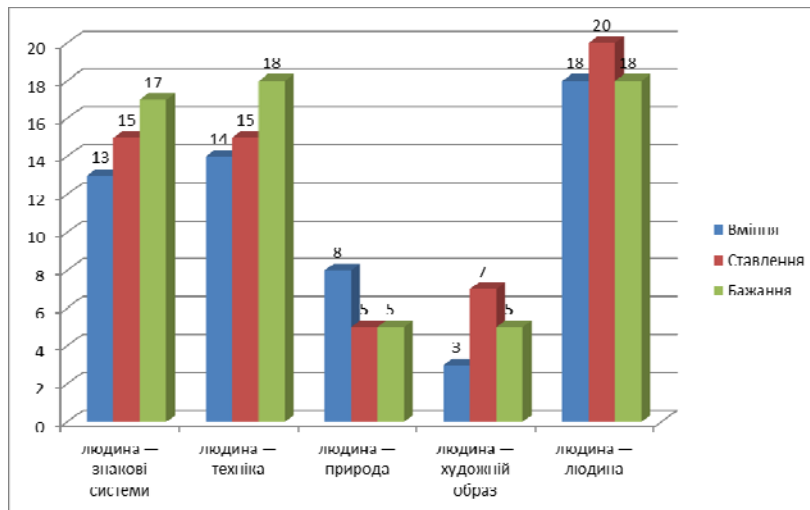


Рис. 1. Показники досліджуваних за сферами прояву професійної готовності

Проаналізувавши дані таблиці та рисунку, бачимо, що за показниками «Вміння» професійні інтереси досліджуваних зосереджені у сфері «Людина - людина», далі йдуть сфери «Людина - техніка» та «Людина - знакові системи». Професійні сфери «Людина – природа» та «Людина – художній образ» не мають високого вияву за показниками вмінь. Тобто ми можемо говорити про те, що досліджувані здебільшого застосовують свої вміння у спілкуванні та безпосередній взаємодії з іншими людьми.

Проаналізувавши результати опитування, за показниками «Ставлення» можемо бачити найвищі значення у сфері «Людина - людина», дещо меншими є отримані бали у сферах «Людина - техніка» та «Людина - знакові системи». Знову ж таки, професійні сфери «Людина – природа» та «Людина – художній образ» не мають високого вияву за показниками ставлення, так само як і за показниками вмінь.

За характеристикою «Бажання» однаково високі значення мають професійні сфери «Людина - техніка» та «Людина - людина», практично такі ж показники і за сферою «Людина - знакові системи», а от «Людина – природа» та «Людина – художній образ» не мають високого вияву і за показниками бажання.

Таким чином, можемо зробити висновок, що професійні інтереси досліджуваних більшою мірою зосереджені у сфері «Людина - людина», хоча у сферах «Людина-техніка» і «Людина-знакова система» також мають місце високі показники. Звернувшись до класифікації Є. Клімова [11], бачимо, що до типу «Людина — людина» належать професії, де об'єктом праці є люди, групи, колективи. Сюди можемо віднести працівників сфери обслуговування, медицини, педагогіки, юриспруденції тощо. Тобто можна говорити, що студенти — майбутні психологи — проявили зацікавленість та професійний інтерес саме до тієї сфери, до якої належить їх професія. Це є свідченням того, що вони бачать себе саме у цій професії, оскільки тут є змога виявити свої вміння та

задовольнити професійні бажання до виконання певної діяльності.

Наступним етапом роботи було здійснення дослідження структури мотивації трудової діяльності з допомогою методики К. Замфір (див. табл. 2.)

Таблиця 2

**Показники структури мотивації майбутніх психологів
(n=60, у %)**

| № п/п | Вид мотивації | Студенти молодших курсів | | Студенти старших курсів | | Усього | |
|---------------|--------------------------|--------------------------|-----|-------------------------|-----|--------|-----|
| | | n | % | n | % | n | % |
| 1 | Внутрішня (ВМ) | 9 | 30 | 14 | 47 | 23 | 38 |
| 2 | Зовнішня позитивна (ЗПМ) | 16 | 53 | 10 | 33 | 26 | 44 |
| 3 | Зовнішня негативна (ЗНМ) | 5 | 17 | 6 | 20 | 11 | 18 |
| <i>УСЬОГО</i> | | 30 | 100 | 30 | 100 | 100 | 100 |

Дані таблиці можна наочно зобразити у вигляді такої діаграми (див. рис. 2).

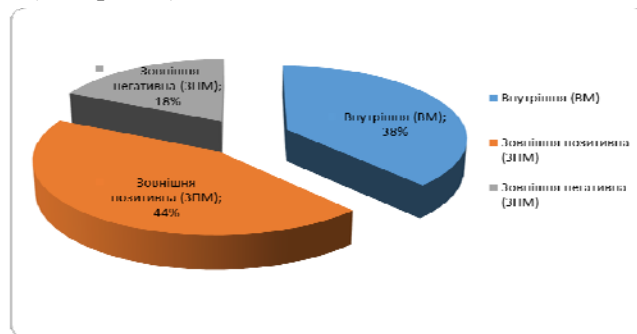


Рис. 2. Показники структури мотивації досліджуваних (у %)

Проаналізувавши дані таблиці та діаграми, бачимо, що за середніми показниками найбільш вираженою у досліджуваних є зовнішня позитивна мотивація (44 %), менш вираженою є внутрішня мотивація (38 %), а найменше вплинула на вибір професії психолога за результатами цього дослідження зовнішня негативна мотивація (18 %). Проаналізувавши зміст самих відповідей, бачимо, що важливе значення мають ті мотиви, які пов'язані із можливістю отримати грошовий зарібок за працю і просунутись по службі.

Таким чином, відношення мотивів за результатами дослідження майбутніх психологів можна подати у такому вигляді:

$$\text{ЗПМ} > \text{ВМ} > \text{ЗНМ}$$

Дане відношення не є цілком оптимальним, оскільки демонструє переважання зовнішньої мотивації над внутрішньою, але все ж зовнішня позитивна мотивація професійної діяльності переважає зовнішню негативну. Отже, ставлення досліджуваних до трудової діяльності є загалом позитивним і спонукальна сила мотиваційного комплексу у них є яскраво вираженою.

Доцільно здійснити також порівняльний аналіз структури мотивації студентів старших і молодших курсів. Результати аналізу представлені нижче у діаграмі (див. рис. 3).

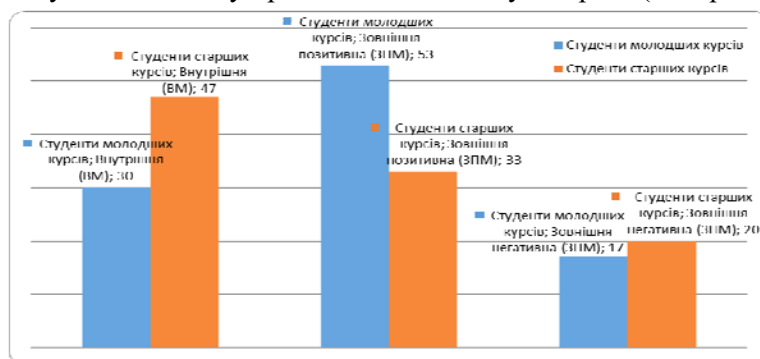


Рис. 3. Показники структури мотивації студентів старших і молодших курсів (у %)

Як свідчить порівняння даних, внутрішня мотивація є більшою мірою розвинена у студентів старших курсів (47 % проти 30 % студентів молодших курсів). Зовнішня позитивна мотивація, навпаки, є більш притаманною для студентів молодших курсів (53 % проти 33 % студентів старших).

Зовнішня негативна мотивація представлена в обох групах найнижчими показниками і становить 20 % у студентів старших і 17 % у студентів молодших курсів.

Таким чином, можемо зробити висновок, що для студентів старших курсів найбільш характерною є внутрішня мотивація (47 %), а для студентів молодших — зовнішня позитивна (53 %).

Відношення мотивів за результатами дослідження майбутніх психологів молодших курсів можна подати у такому вигляді:

$ZPM > VM > ZNM$.

Відношення мотивів за результатами дослідження майбутніх психологів старших курсів можна подати у такому вигляді:

$VM > ZPM > ZNM$.

Відношення мотивів студентів старших курсів є більш оптимальним, ніж у студентів молодших курсів, оскільки демонструє переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою.

Таким чином, за результатами проведення дослідження можемо говорити про те, що структура мотивації студентів старших курсів є найбільш професійно спрямованою та сприятливою для майбутньої професійної діяльності за обраним фахом.

Далі проаналізуємо результати дослідження керівників освітніх закладів за методикою вивчення кар'єрних орієнтацій «Якорі кар'єри» Е.Шейна (адаптація В. Чикер і В. Винокурової). Вона дозволяє визначити пріоритетну сферу в управлінській діяльності опитаних керівників (див. табл. 3.)

Таблиця 3

**Особливості кар'єрних орієнтацій досліджуваних
(n=60, у %)**

| № п/п | Домінуючі кар'єрні орієнтації | Студенти молодших курсів | | Студенти старших курсів | | Усього | |
|--------|-----------------------------------------|--------------------------|-----|-------------------------|-----|--------|-----|
| | | n | % | n | % | n | % |
| 1. | Професійна компетентність | 5 | 17 | 5 | 17 | 10 | 17 |
| 2. | Менеджмент | 4 | 13 | 4 | 13 | 8 | 13 |
| 3. | Автономія (незалежність) | 5 | 17 | 4 | 13 | 9 | 15 |
| 4. | Стабільність роботи та місця проживання | 5 | 17 | 6 | 20 | 11 | 18 |
| 5. | Слугування добру | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 2 |
| 6. | Виклик | 4 | 13 | 3 | 10 | 7 | 12 |
| 7. | Інтеграція стилів життя | 1 | 3 | 5 | 17 | 6 | 10 |
| 8. | Підприємництво | 6 | 20 | 2 | 7 | 8 | 13 |
| УСЬОГО | | 30 | 100 | 30 | 100 | 60 | 100 |

Зобразимо дані таблиці у вигляді діаграми для наочності (рис. 4).

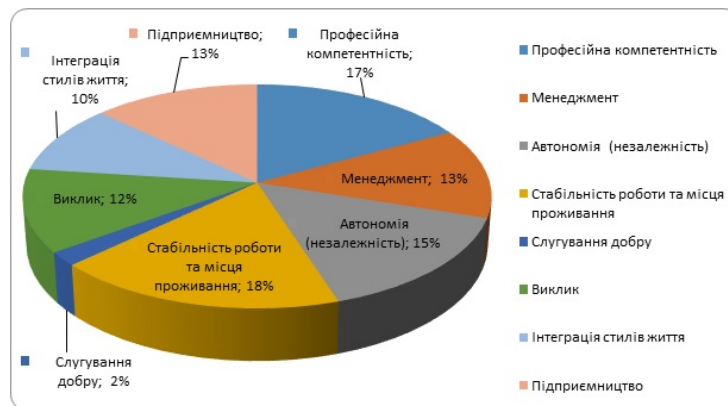


Рис. 4. Аналіз домінуючих кар'єрних орієнтацій досліджуваних (у %)

Як свідчить аналіз вищенаведених таблиці та діаграми, більшість досліджуваних студентів-психологів (18 %) мають домінуючу кар'єрну орієнтацію «Стабільність роботи та місця проживання». Головна їх потреба — це безпека та стабільність для того, щоб життєві події можна було передбачити. Вони переважно орієнтовані на стабільність місця роботи, тобто шукали місце роботи в такому закладі, що забезпечує певний термін служби, має гарну репутацію, турбується про працівників, виглядає надійно в освітній галузі тощо. Частина досліджуваних також орієнтовані на стабільність місця проживання. Такі досліджувані можуть бути талановитими і підійматися на високі посади в освітньому закладі чи на іншому місці роботи.

Майже така ж кількість досліджуваних студентів-психологів (17 %) мають домінуючу кар'єрну орієнтацію «Професійна компетентність». Вони прагнуть бути майстрами своєї справи, для них надто важливий успіх у професійній сфері. Проте вони швидко втрачають зацікавленість до роботи, яка не дозволяє розвивати власні професійні здібності. Досліджувані шукають визнання своїх талантів, яке повинне виражатися у статусі, що відповідає їх майстерності. Вони готові керувати іншими у межах своєї компетентності, але управління не викликає в них особливого інтересу. Більшість розглядають управління лише як необхідну умову для просування у своїй професійній сфері.

Деяко менша кількість досліджуваних студентів-психологів (15 %) мають домінуючу кар'єрну орієнтацію «Автономія (незалежність)». Ці досліджувані прагнуть звільнення від організаційних правил, вимог та обмежень. У них яскраво виражена потреба все робити на свій розсуд, самим вирішувати, коли, над чим і скільки працювати. Вони не хочуть підкорятися правилам майбутнього місця роботи і часто навіть готові відмовитися від просування по службі та інших можливостей заради збереження своєї незалежності. Такі досліджувані готові працювати в закладі, що забезпечує достатній рівень свободи. Вони не схильні відчувати

відданість освітньому закладі та відкидають всі обмеження власної автономності.

Домінуюча кар'єрна орієнтація «Менеджмент» спостерігається у 13 % досліджуваних студентів-психологів. Вони орієнтовані на інтеграцію зусиль інших людей, повноту відповідальності за кінцевий результат та поєднання різних функцій організації. Вони схильні вважати, що не досягли цілей своєї кар'єри, доки не отримають посаду, на якій керуватимуть різними сторонами діяльності закладу — фінансами, основною діяльністю, громадською роботою тощо.

Домінуюча кар'єрна орієнтація «Підприємництво» спостерігається також у 13 % опитаних. Ці досліджувані прагнуть створювати щось нове, хочуть долати перешкоди і готові до ризику. Вони не бажають працювати на інших, хочуть мати власну справу та фінансове багатство. Для них головне — створити власну справу, концепцію, організацію, збудувати її так, щоб це стало продовженням їх самих. Вони продовжуватимуть справу навіть тоді, коли їх переслідуватимуть невдачі і вони будуть змушені ризикувати.

Майже така ж кількість досліджуваних студентів-психологів (12 %) мають домінуючу кар'єрну орієнтацію «Виклик». Основні цінності цих досліджуваних — конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення складних завдань. Вони ніби «кидають виклик», соціальна ситуація оцінюється ними з позиції «програв - виграв». Процес боротьби чи перемоги є для них важливішим, ніж конкретна діяльність чи професія. Новизна, різноманітність та виклик – це основні їх цінності, а якщо все дуже просто, такі досліджувані нудьгують.

Дещо менша кількість досліджуваних студентів-психологів (10 %) мають домінуючу кар'єрну орієнтацію «Інтеграція стилів життя». Ці досліджувані орієнтовані на інтеграцію різних сторін життя. Вони не бажають, щоб у їх житті домінувала тільки сім'я чи кар'єра, або винятково саморозвиток, а намагаються все це збалансувати. Такі досліджувані більше цінують своє життя в цілому — де

живуть, як вдосконалюються, – ніж конкретну роботу, кар’єру чи власний навчальний заклад.

Найменша кількість досліджуваних студентів-психологів (2 %) мають домінуючу кар’єрну орієнтацію «Слугування добру». Головні цінності таких досліджуваних — це люди та робота на їх благо. Такі досліджувані не працюватимуть в тому закладі, який має цілі та цінності, що суперечать їх власним. Вони можуть навіть відмовитися від роботи та просування по службі, якщо можуть реалізувати головні цінності життя.

Проаналізуємо також окремо показники студентів старших та молодших курсів (рис. 5).

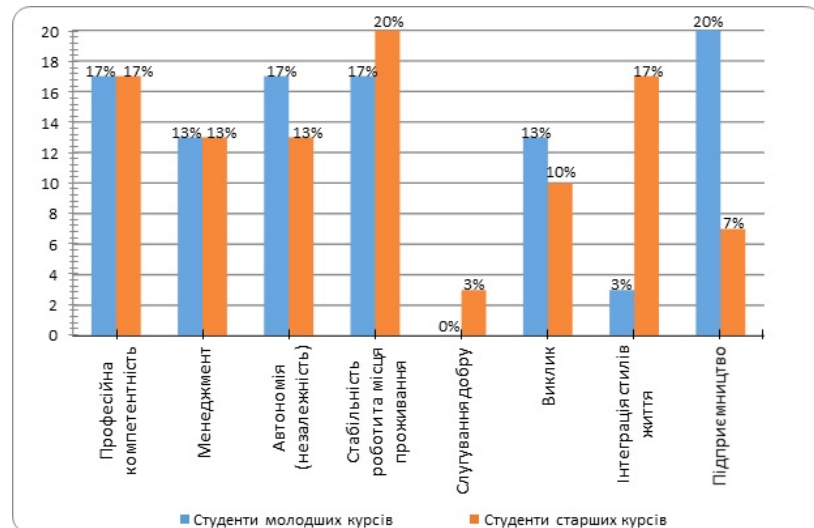


Рис. 5. Аналіз домінуючих кар’єрних орієнтацій досліджуваних студентів старших і молодших курсів (у %)

Як свідчить аналіз вищезазначеної діаграми, кар’єрна орієнтація «Професійна компетентність» є однаково представленою як серед студентів молодших курсів, так і старших (по 17 % відповідно), так само, як і кар’єрна орієнтація «Менеджмент» (по 13 % відповідно). Кар’єрна орієнтація «Автономія» є більше представленою серед студентів молодших курсів (17%), ніж серед студентів

старших (13 %). Подібне співвіднесення показників спостерігається і за кар'єрними орієнтаціями «Виклик» (13 % у студентів молодших курсів і 10 % у студентів старших курсів) та «Підприємництво» (20 % у студентів молодших проти 7 % у студентів старших курсів). Натомість серед студентів старших курсів є більше представленими такі кар'єрні орієнтації, як «Стабільність роботи та місця проживання» (20 % у студентів старших проти 17 % у студентів молодших), «Слугування добру» (3 % у студентів старших і 0 % у студентів молодших курсів) та «Інтеграція стилів життя» (17 % у студентів старших курсів проти 3 % у студентів молодших).

Таким чином, за результатами проведення цієї методики можемо говорити про те, що переважна більшість досліджуваних студентів-психологів мають домінуючу кар'єрну орієнтацію «Стабільність роботи та місця проживання». Крім того, можемо стверджувати наявність значних відмінностей у домінуванні кар'єрних орієнтацій серед студентів-психологів старших і молодших курсів.

Проаналізуємо результати дослідження майбутніх психологів за «Методикою діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса (див.табл. 4.).

Таблиця 4

Особливості мотивації досліджуваних до успіху (n=60, у %)

| № п/п | Рівень мотивації до успіху | Студенти молодших курсів | | Студенти старших курсів | | Усього | |
|--------|----------------------------|--------------------------|-----|-------------------------|-----|--------|-----|
| | | n | % | n | % | n | % |
| 1. | низький | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2. | середній | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 | 2 |
| 3. | помірно високий | 11 | 37 | 13 | 43 | 24 | 40 |
| 4. | дуже високий | 19 | 63 | 16 | 53 | 35 | 58 |
| УСЬОГО | | 0 | 100 | 30 | 100 | 60 | 100 |

Зобразимо дані таблиці у вигляді діаграми для наочності (див. рис. 6).

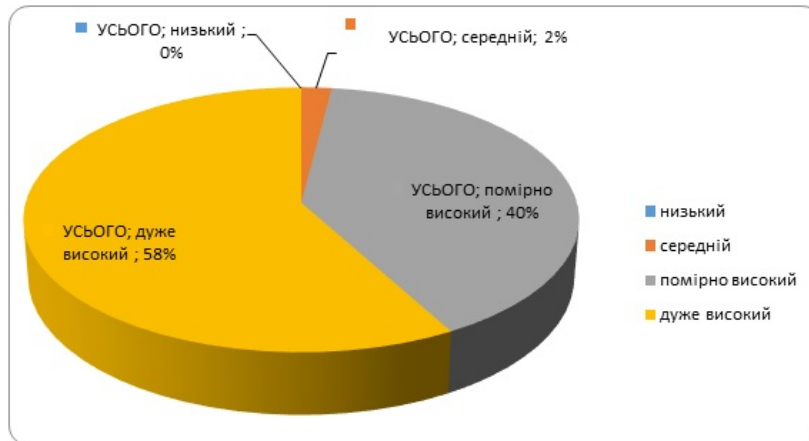


Рис. 6. Аналіз мотивації досліджуваних до успіху (у %)

Як свідчить аналіз вищезазначених таблиці та діаграми, більшість досліджуваних (58 %) мають дуже високу мотивацію до успіху, дещо менша частина – помірно високу (40 %), найменша – середню (2 %). Низька мотивація до успіху не була представлена у жодного із досліджуваних. Такі результати свідчать, що 58 % опитаних звикли ставити перед собою чітку мету та слідувати їй, прагнути досягнення успіху у діяльності і досягати його. У 40 % досліджуваних здатність досягати мети дещо нижча, ніж у попередньої категорії. При цьому у 2 % майбутніх психологів вона має ще нижчий показник.

Проаналізуємо також окремо показники студентів старших і молодших курсів за рівнем мотивації до успіху (див. рис. 7).

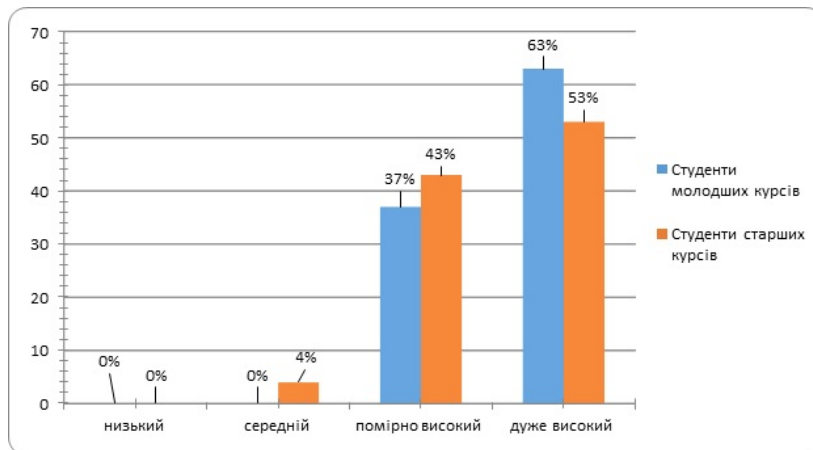


Рис. 7. Аналіз рівня мотивації студентів старших і молодших курсів до успіху (у %)

Як свідчить аналіз вищезазначеної діаграми, дуже високий рівень мотивації до успіху є більше представленим серед студентів молодших курсів (63 %), ніж серед студентів-старшокурсників (53 %). Помірно високий рівень мотивації при цьому є більше вираженим серед студентів старших курсів (43 %), ніж у студентів молодших курсів (37 %). Середній рівень мотивації до успіху представлений лише у студентів старших курсів (4 %), а низький не представлений ні серед студентів старших, ні серед студентів молодших курсів (0 %).

Таким чином, за результатами проведення цієї методики можемо говорити про те, що більшість досліджуваних майбутніх психологів мають дуже високу мотивацію до успіху, а студенти молодших курсів мають вищі показники мотивації досягнення успіху, ніж студенти старших курсів.

Далі проаналізуємо результати дослідження майбутніх психологів за «Методикою діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» Т. Елерса (див. табл. 5):

Таблиця 5

Особливості мотивації досліджуваних до уникнення невдач (n=60, у %)

| № п/п | Рівень мотивації до уникнення невдач | Студенти молодших курсів | | Студенти старших курсів | | Усього | |
|--------|--------------------------------------|--------------------------|-----|-------------------------|-----|--------|-----|
| | | n | % | n | % | n | % |
| 1. | низький | 12 | 40 | 7 | 23 | 19 | 32 |
| 2. | середній | 16 | 53 | 18 | 60 | 34 | 56 |
| 3. | високий | 2 | 7 | 4 | 13 | 6 | 10 |
| 4. | дуже високий | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 | 2 |
| УСЬОГО | | 30 | 100 | 30 | 100 | 60 | 100 |

Зобразимо дані таблиці у вигляді діаграми для наочності (рис. 8).



Рис. 8. Аналіз мотивації майбутніх психологів до уникнення невдач (у %)

Як свідчить аналіз вищезазначених таблиць та діаграми, переважна більшість досліджуваних (56 %) мають середній рівень мотивації уникнення невдач, 32 % опитаних мають низький рівень, ще 10 % – високий. Найменша кількість

досліджуваних (2 %) виявили дуже високий рівень мотивації уникнення невдач. Такі результати свідчать, що лише незначна частина опитаних (2 %) демонструють відкрито виражений намір, бажання або сподівання уникнути невдачі у діяльності, неприємностей на роботі. У 10 % опитаних така потреба виражена дещо сильніше, тоді як у 53 % опитаних вона виражена посередньо і у 32 % практично не знаходить вияву.

Таким чином, за результатами проведення цієї методики можемо говорити про те, що переважна більшість досліджуваних майбутніх психологів мають середній рівень мотивації уникнення невдач, а студенти старших курсів мають вищі показники мотивації уникнення невдач, ніж студенти молодших курсів.

Результати проведення емпіричного дослідження особливостей проектування професійної кар'єри студентів-психологів дають змогу говорити про наступне.

Досліджені нами студенти виявляють найбільше схильностей до роботи з людьми, тобто ми можемо констатувати прояв найбільшого інтересу досліджуваних до тієї сфери, до якої належить і їх власна професія. Професійні інтереси досліджуваних зосереджені у сфері «Людина – людина», куди належать професії, де об'єктом праці є люди, групи, колективи. Отже, досліджувані позитивно ставляться та здебільшого застосовують свої вміння у спілкуванні та безпосередній взаємодії з іншими людьми. До цієї сфери можемо віднести працівників сфери обслуговування, медицини, педагогіки, юриспруденції тощо. Тобто майбутні психологи проявили зацікавленість та професійний інтерес саме до тієї сфери, до якої належить їх професія. Це є свідченням того, що вони бачать себе саме у цій професії, оскільки тут є змога виявити свої вміння та задовольнити професійні бажання до виконання певної діяльності.

Дослідження структури мотивації трудової діяльності дозволяє зробити висновок, що за середніми показниками найбільш вираженою у досліджуваних є зовнішня позитивна мотивація, менш вираженою є внутрішня мотивація, а

найменше вплинула на вибір професії психолога за результатами цього дослідження зовнішня негативна мотивація. Отже, ставлення досліджуваних до трудової діяльності є загалом позитивним і спонукальна сила мотиваційного комплексу у них є яскраво вираженою.

Порівняльний аналіз структури мотивації студентів старших і молодших курсів свідчить, що внутрішня мотивація є більшою мірою розвинена у студентів старших курсів. Зовнішня позитивна мотивація, навпаки, є більш притаманною для студентів молодших курсів. Зовнішня негативна мотивація представлена в обох групах найнижчими показниками. Таким чином, можемо зробити висновок, що для студентів старших курсів найбільш характерною є внутрішня мотивація, а для студентів молодших — зовнішня позитивна. Структура мотивації студентів-старшокурсників є найбільш професійно спрямованою та сприятливою для майбутньої професійної діяльності за обраним фахом.

Більшість досліджуваних студентів-психологів мають домінуючу кар'єрну орієнтацію «Стабільність роботи та місця проживання». Головна їх потреба – це безпека та стабільність для того, щоб життєві події можна було передбачити. Майже така ж кількість досліджуваних студентів-психологів мають домінуючу кар'єрну орієнтацію «Професійна компетентність». Вони прагнуть бути майстрами своєї справи, для них надто важливий успіх у професійній сфері.

Деяко менша кількість досліджуваних студентів-психологів мають домінуючу кар'єрну орієнтацію «Автономія (незалежність)». Ці досліджувані прагнуть звільнення від організаційних правил, вимог та обмежень. Домінуюча кар'єрна орієнтація «Менеджмент» спостерігається у 13 % досліджуваних студентів-психологів. Вони орієнтовані на інтеграцію зусиль інших людей, повноту відповідальності за кінцевий результат та поєднання різних функцій організації.

Домінуюча кар'єрна орієнтація «Підприємництво» спостерігається також у 13 % опитаних. Ці досліджувані прагнуть створювати щось нове, хочуть долати перешкоди і

готові до ризику. Майже така ж кількість досліджуваних студентів-психологів мають домінуючу кар'єрну орієнтацію «Виклик». Основні цінності цих досліджуваних — конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення складних завдань.

Деяко менша кількість досліджуваних студентів-психологів мають домінуючу кар'єрну орієнтацію «Інтеграція стилів життя». Ці досліджувані орієнтовані на інтеграцію різних сторін життя. Найменша кількість досліджуваних студентів-психологів мають домінуючу кар'єрну орієнтацію «Слугування добру». Головні цінності таких досліджуваних — це люди та робота на їх благо.

Кар'єрна орієнтація «Професійна компетентність» є однаково представленою як серед студентів молодших курсів, так і старших, так само, як і кар'єрна орієнтація «Менеджмент». Кар'єрна орієнтація «Автономія» є більше представленою серед студентів молодших курсів, ніж серед студентів старших. Подібне співвіднесення показників спостерігається і за кар'єрними орієнтаціями «Виклик» та «Підприємництво». Натомість серед студентів старших курсів є більше представленими такі кар'єрні орієнтації, як «Стабільність роботи та місця проживання», «Слугування добру» та «Інтеграція стилів життя».

Таким чином, переважна більшість досліджуваних студентів-психологів мають домінуючу кар'єрну орієнтацію «Стабільність роботи та місця проживання». Крім того, можемо стверджувати наявність значних відмінностей у домінуванні кар'єрних орієнтацій серед студентів-психологів старших і молодших курсів.

Як свідчить аналіз мотивації майбутніх студентів до успіху, більшість досліджуваних мають дуже високу мотивацію до успіху, деяка менша частина – помірно високу, найменша – середню. Низька мотивація до успіху не була представлена у жодного із досліджуваних. Аналіз показників студентів старших та молодших курсів за рівнем мотивації до успіху свідчить, що дуже високий рівень мотивації до успіху є

більше представленим серед студентів молодших курсів. Помірно високий рівень мотивації при цьому є більше вираженим серед студентів старших курсів. Середній рівень мотивації до успіху представлений лише у студентів старших курсів, а низький не представлений ні серед студентів старших, ні серед студентів молодших курсів. Таким чином, за результатами проведення цієї методики можемо говорити про те, що більшість досліджуваних майбутніх психологів мають дуже високу мотивацію до успіху, а студенти молодших курсів мають вищі показники мотивації досягнення успіху, ніж студенти старших.

Як свідчить аналіз мотивації майбутніх студентів до уникнення невдач, переважна більшість досліджуваних мають середній рівень мотивації уникнення невдач, третина опитаних мають низький рівень, ще 10 % – високий. Найменша кількість досліджуваних виявили дуже високий рівень мотивації уникнення невдач. Аналіз показників студентів молодших і старших курсів свідчить, що за даними низького рівня мотивації уникнення невдач студенти молодших курсів мають вищі показники, ніж студенти-старшокурсники. Середній рівень мотивації уникнення невдач більше представлений в останніх, ніж у студентів молодших курсів, так само, як високий та дуже високий. Таким чином, можемо говорити про те, що переважна більшість досліджуваних майбутніх психологів мають середній рівень мотивації уникнення невдач, а студенти старших курсів мають вищі показники мотивації уникнення невдач, ніж студенти молодших курсів.

Порівняльний аналіз особливостей проектування професійної кар'єри студентами-психологами молодших і старших курсів засвідчив, що студенти-психологи молодших курсів не мають вищого рівня готовності до виконання професійної діяльності, ніж студенти старших курсів. За результатами проведення обчислень можемо стверджувати, що студенти старших курсів мають вищий рівень готовності до виконання професійної діяльності, ніж студенти молодших курсів. Крім того, студенти-психологи молодших курсів не

мають вищого рівня розвитку внутрішньої мотивації професійної діяльності, ніж студенти старших курсів. Тобто студенти старших курсів мають вищий рівень розвитку внутрішньої мотивації трудової діяльності.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: учебн. для студ. вузов / Г.С. Абрамова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2001. – 480 с.
2. Антонова Н.О. Проблеми діагностики психологічної готовності до професійної діяльності у випускників психологічного факультету / Н.О. Антонова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. – 2009. – Том X. – Ч. 11. – С. 43–52.
3. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А.Ф. Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. – М., 1993. – № 1. – С. 63–76.
4. Бродовська В.Й. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові: Словник / В.Й. Бродовська, І.П. Патрик, В.Я. Яблонько. – 2-е видання. – К.: ВД «Професіонал», 2005. – 224 с.
5. Гончарова Н.О. Проектування кар'єри як детермінанти професійної підготовки майбутніх учителів / Н.О. Гончарова // Наука і освіта. – 2014. – № 6. – С. 26-29.
6. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию. Учеб. Пособие / Д.С. Горбатов. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 248 с.
7. Зеер Э.Ф. Профессиональная деятельность как приоритетная ценность и ее формирование у студентов-психологов / Э.Ф. Зеер // Психология сегодня. – М., 1996. – Вып. 2, т. 2. – 245 с.
8. Канівець Т.М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри : автореф. дис . канд. психол. наук: спец. 19.00.10 / Тетяна Миколаївна Канівець . – Київ, 2013. – 20 с.

9. Карандашов В.Н. Психология: введение в профессию [Текст] / В.Н. Карандашов. – М.: Институт психотерапии, 2004. – 348 с.

10. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды / Е.А. Климов. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

11. Кринчик Е.П. К вопросу о психологической поддержке профессионального становления психолога в процессе обучения на факультете психологии МГУ / Е.П. Кринчик // Вестник МГУ. – 2004. – № 4. – С. 48-56.

12. Левченко Я.М. Психологічні особливості проектування професійної кар'єри студентів-психологів : магістерська робота / Яна Михайлівна Левченко. – Полтава : ПНПУ, 2018. – 144 с.

13. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Г.Ю. Любимова // Вестник МГУ. – 2000. – № 1. – С. 66-75.

14. Міщенко М.С. Основи формування готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри / М.С. Міщенко, М.В. Горенко // Матеріали IV Всеукраїнської інтернет-конференції «Актуальні наукові психологічні та педагогічні дослідження сучасності». – Умань, 2017. – С. 126-131.

15. Рева М.М. Специфіка життєвої перспективи студентів-психологів з різним ціннісним профілем / М.М. Рева // Психологія і особистість. – 2019. – № 2(16). – С. 104-115.

16. Седих К.В. Делінквентний підліток: навч. посіб. / К.В. Седих, В.Ф. Моргун. – К. : Видавничий дім «Слово», 2015. – 272 с.

17. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. — 350 с.

18. Сич В.М. Особливості професійної спрямованості студентів-психологів / В.М. Сич // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка

НАПН України ; Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. – К., 2010. – Вип. 9. – С. 484-493.

19.Тітов І.Г. Психологічні передумови становлення світогляду особистості в юнацькому віці / І.Г.Тітов // Психологія і особистість. – 2018. – № 1(13). – С. 36-49.

20.Шевченко Н.Ф. Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів / Н.Ф.Шевченко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер. : Педагогіка і психологія. – 2013. – № 1. – С. 95-101.

21. Юдіна Н.О. Психологічні особливості саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів / Н.О. Юдіна, М.М. Тесленко // Психологія і особистість. – 2018. – № 1(13). – С. 118-127.

22. Яновська Т.А. Особливості психологічної адаптації першокурсників до навчання у закладі вищої освіти різних напрямів підготовки / Т.А. Яновська // Психологія і особистість. – 2019. – № 2(16). – С. 92-103.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Гончарова Наталія Олексіївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Єріна Віолетта Віталіївна** – магістрантка спеціальності 053 Психологія Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Калюжна Юлія Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Клименко Юлія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Кравченко Ольга Данилівна** – старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Лаверіненко Віталій Анатолійович** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Мельничук Майя Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Мирошник Олена Георгіївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Мишко Надія Мирославівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Перетяцько Лариса Георгіївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Сєдих Кіра Валеріївна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Тесленко Марина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;

- Тітов Іван Геннадійович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Харченко Анжела Станіславівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Чайкіна Наталія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Шевчук Вікторія Валентинівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Юдіна Наталія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
- Яновська Тамара Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Синергетичний підхід до психологічних процесів у системах різного рівня організації

Монографія

Літературний редактор – *Ю. О. Клименко*

Комп'ютерний набір і верстка – *В.В. Єріна*

Підписано до друку 11.03.2020 р.
Формат 60х84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.
Друк різнографічний. Умовн. друк. арк. 13,08.
Наклад 100 шт. Замовлення 2020-02

Видавництво ПП «Астроя»

36014, м. Полтава, вул. Шведська, 20, кв.4

Тел.: +38(0532) 509-167, 611-694

E-mail: astraya.pl.ua@gmail.com, веб-сайт: astraya.pl.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи серія ДК № 5599 від 19.09.2017 р.

Друк ПП «Астроя»

36014, м. Полтава, вул. Шведська, 20, кв.4

Тел.: +38(0532) 509-167, 611-694

Дата державної реєстрації та номер запису в ЄДР

14.12.1999 р. № 1 588 120 0000 010089