

Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
Українська Асоціація організаційних психологів
та психологів праці

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Науковий журнал

№ 1 (12) / 2018

За науковою редакцією
С.Д. Максименка та Л.М. Карамушки

**Київ
2018**

Рецензенти:

Н.В. Пророк – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

П.В. Лушин – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та особистісного розвитку ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

*Друкується за ухвалою Вченої ради
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(Протокол № 4 від 29.03.2018 року)*

**За науковою редакцією
С.Д. Максименка та Л.М. Карамушки**

Міжнародна редакційна колегія:

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (*головний редактор*); **Карамушка Людмила Миколаївна**, член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (*заст. головного редактора*); **Чепелева Наталія Василівна**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Кокун Олег Матвійович**, член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Креденцер Оксана Валеріївна**, кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (*відповідальний секретар*); **Бондарчук Олена Іванівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології управління Університету менеджменту освіти; **Терещенко Кіра Володимирівна**, кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Івкін Володимир Миколайович**, кандидат психологічних наук, доцент, науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Кожушнік Барбара**, доктор психологічних наук, професор, директор Школи управління Університету Сілезії, завідувачка кафедри праці та організаційної психології Інституту психології (Республіка Польща); **Латам Гері**, доктор психологічних наук, професор організаційної ефективності Ротманської школи менеджменту Університету Торонто (Канада); **Тейхманн Маре**, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту індустріальної психології Таллінського технічного університету (Естонія); **Янчук Володимир Олександрович**, доктор психологічних наук, професор, декан факультету професійного розвитку спеціалістів освіти Академії післядипломної освіти (Республіка Білорусь).

Міжнародна наукова рада:

Картер Анжела, доктор психологічних наук, професор, викладач психології праці Інституту психології праці Школи менеджменту Шеффілдського університету (Великобританія); **Цауркубуле Жанна**, доктор інженерних наук, професор, ректор Балтійського інституту психології та менеджменту (Латвія); **Коростеліна Карина Валентинівна**, доктор психологічних наук, професор Школи аналізу та розв'язання конфліктів Університету Джорджа Месона (США); **Фурманов Ігор Олександрович**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології факультету філософії та соціальних наук Білоруського державного університету (Республіка Білорусь); **Корольчук Микола Степанович**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету; **Завадська Наталія Євгенівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Сєвєродонецьк); **Бочелюк Віталій Йосипович**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного технічного університету; **Ващенко Ірина Володимирівна**, доктор психологічних наук, професор, заступник декана з наукової роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Засновники: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Українська Асоціація організаційних психологів та психологів праці.

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 9340 від 15.11.2004 р.*

*Журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології
(Наказ № 528 МОН України від 28 квітня 2015 р.)*

Науковий журнал «Організаційна психологія. Економічна психологія» проіндексовано в міжнародних наукометричних базах: INDEX COPERNICUS (IC) (з 2015 р.), GOOGLE SCHOLAR (з 2016 р.).

Веб-сайт журналу <http://orgpsy-journal.in.ua/>

© Організаційна психологія.
Економічна психологія, 2018

G.S. Kostiuk Institute of Psychology
of National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Ukrainian Association of Organizational and Work
Psychologists

**ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY
ECONOMIC PSYCHOLOGY**

SCIENTIFIC JOURNAL

№ 1 (12) / 2018

**Scientific editors:
S.D. Maksymenko and L.M. Karamushka**

**Kyiv
2018**

UDC 159.9

ICV 2015: 42,28
ICV 2016: 57.67
GOOGLE SCHOLAR

ISSN 2411–3190

Reviewers:

N.V. Prorok – PsyD, Senior researcher, Head, Lab. of psychodiagnostics and scientific information, G.Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine;

P.V. Lushin – PsyD, Prof., Head, Dept. of psychology and personal development, University of Education Management of the NAES of Ukraine.

*Published by the decision of the Scientific Council of
G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine
(Proceedings № 4 of 29.03.2018)*

Scientific editors:

S.D. Maksymenko and L.M. Karamushka

International Editorial Board:

Maksymenko, Sergiy, academician of the NAES of Ukraine, Dr., Prof., Director, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (editor-in-chief); **Karamushka, Liudmyla**, corresponding member of the NAES of Ukraine, Dr., Prof., Deputy Director, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (deputy editor-in-chief); **Chepeleva, Natalia**, academician of the NAES of Ukraine, Dr., Prof., Deputy Director, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine; **Kokun, Oleg**, corresponding member of the NAES of Ukraine, Dr., Prof., Deputy Director, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine; **Kredentser, Oksana**, PhD, Assoc. Prof., senior researcher, Laboratory of organizational and social psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine (executive secretary); **Bondarchuk, Olena**, Dr., Prof., Head, Department of Psychology of management, University of Educational Management; **Tereshchenko, Kira**, PhD, researcher, Laboratory of organizational and social psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine; **Ivkin, Volodymyr**, PhD, Assoc. Prof., researcher, Laboratory of organizational and social psychology of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine; **Kożuszniak, Barbara**, Dr., Professor of Work and Organizational Psychology, Director of the School of Management at the University of Silesia, Director of the Chair of Work and Organizational Psychology in the Institute of Psychology at the Faculty of Pedagogy and Psychology (Poland); **Latham, Gary**, Dr., Professor of Organizational Effectiveness, Rotman School of Management, University of Toronto (Canada); **Teichmann, Mare**, Dr., Professor of Psychology, Chair of Psychology, Director of Institute of Industrial Psychology at Tallinn University of Technology (Estonia); **Yanchuk, Vladimir**, Dr., Prof., Dean, Department of professional development of educators, Academy of Postgraduate Education (Republic of Belarus).

International Scientific Council:

Carter, Angela, Dr., Prof., Occupational Psychologist, Lecturer in Work Psychology, Institute of Work Psychology, Sheffield University Management School (UK); **Tsaurkubule, Jeanne**, Dr. of Engineering Sciences, Prof., Rector, Baltic Institute of Psychology and Management (Latvia); **Korostelina, Karina**, Dr., Prof., School for Conflict Analysis and Resolution, George Mason University (USA); **Furmanov, Igor**, Dr., Prof., Head, Department of psychology, Faculty of Philosophy and Social Sciences, Belarusian State University (Belarus); **Korolchuk, Mykola**, Dr., Prof., Head, Department of psychology, Kyiv National University of Trade and Economics; **Zavadska, Natalia**, Dr., Prof., Head, Department of social and applied Psychology, East Ukrainian National University named after V. Dahl (Severodonetsk); **Bochelyuk, Vitaliy**, Dr., Prof., Department of psychology, Zaporizhzhya National Technical University; **Vashchenko, Iryna**, Dr., Prof., Vice-Dean, Kyiv National Taras Shevchenko University.

Founders: G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, Ukrainian Association of Organizational and Work Psychologists.

*Certificate of State Registration of the Mass Media Publication
KB № 9340 of 15.11.2004*

*The Journal is on the List of specialized scientific editions of Ukraine on psychology
(Order № 528 of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 28 April, 2015)*

Scientific Journal «Organizational Psychology. Economic Psychology» is indexed in International scientometric bases: INDEX COPERNICUS (IC) (3 2015 p.), GOOGLE SCHOLAR (3 2016 p.).

The Journal's website: <http://orgpsy-journal.in.ua/>

ЗМІСТ

Гончаренко Я.В. Зміст і структура тренінгу «Психологія розвитку орієнтації на клієнта в персоналу комерційних організацій»	7
Гуцуляк Н.М., Корнівська М.М., Матейчук Н.Г. Особливості соціально-психологічної реадаптації демобілізованих учасників АТО	17
Діденко М.С. Дослідження психологічних особливостей розвитку професійно значущих якостей майбутніх менеджерів організацій	26
Жовнер В.Ю. Порівняльний аналіз показників конкурентоспроможності контрольних і експериментальних груп фахівців туристичного бізнесу в процесі професійного навчання	36
Карамушка Л.М. Класифікація видів соціальної напруженості в освітніх організаціях	44
Карамушка Л.М., Терещенко К.В. Соціальна напруженість на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації: зв'язок з типами організаційної культури	57
Клибанівська Т.М., Недбалюк О.О. Психологічна готовність студента-менеджера до майбутньої діяльності	68
Ключко А.О. Комплекс методик для дослідження психологічних особливостей традиційних та інноваційних стилів управління менеджерів в освітніх організаціях	77
Креденцер О.В. Психологічна підготовка персоналу освітніх організацій до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості	89
Paschenko, S.Yu., Moskalenko, A.M., Paschenko, K.S. Socialization of university students by means of the Peer-to-Peer technology	99
Шевченко А.М. Теоретичні аспекти дослідження психологічного здоров'я особистості	108
Ягунов В.В., Фурс О.Й. Особливості діагностування психічної саморегуляції у майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності	116

CONTENTS

Goncharenko, Ya.V. The content and structure of the training 'Psychology of commercial organization staff's customer orientation'	7
Guzuliak, N.M., Kornivska, M.M., Mateichuk, N.H. Distinctive features of ATO veterans' socio-psychological readjustment	17
Didenko, M.S. Research into psychological features of future managers' professionally significant qualities development	26
Zhovner, V.Yu. Comparative analysis of tourism students control and experimental groups' competitiveness indicators	36
Karamushka, L.M. Classification of social tension in educational organizations	44
Karamushka, L.M., Tereshchenko, K.V. Teaching-staff-and-organization-interaction level social tension: relationship with organizational culture types.	57
Klybanivska, T.M, Nedbalyuk, O.O. Management students' psychological career readiness	68
Klochko, A.O. A set of instruments for studying psychological features of traditional and innovative management styles in educational organizations	77
Kredentser, O.V. Educational organization staff's psychological training for organizational culture development in conditions of social tension	89
Paschenko, S.Yu., Moskalenko, A.M., Paschenko, K.S. Socialization of university students by means of the Peer-to-Peer technology	99
Shevchenko, A.M. Theoretical aspects of research on psychological health	108
Yagupov, V.V., Furs, O.Y. Assessment of future combatants' mental self-regulation	116

УДК 159.9.072:005.32

Гончаренко Я.В.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ТРЕНІНГУ «ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ОРІЄНТАЦІЇ НА КЛІЄНТА В ПЕРСОНАЛУ КОМЕРЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ»

Гончаренко Я.В. Зміст і структура тренінгу «Психологія розвитку орієнтації на клієнта в персоналу комерційних організацій». У статті розкрито мету, завдання, загальну структуру, обсяг тренінгу для підготовки персоналу комерційних організацій до орієнтації на клієнта. Тренінг включає п'ять тематичних сесій, які стосуються сутності орієнтації на клієнта та її ролі в діяльності комерційних організацій, структури та основних складових орієнтації на клієнта комерційних організацій, труднощів, які виникають у процесі реалізації орієнтації на клієнта комерційних організацій, впливу чинників мезорівня та мікрорівня на орієнтацію на клієнта в персоналу комерційних організацій. Детально представлено зміст кожної із тематичних сесій, який презентується за допомогою трьох основних компонентів (змістовно-смыслового, діагностичного, корекційно-розвивального) та різноманітних інтерактивних форм (заповнення робочих аркушів, «мозкових штурмів», групових дискусій, ділових ігор, психологічних практикумів, домашніх творчих завдань, заключних творчих завдань та ін.).

Ключові слова: комерційні організації; орієнтація комерційних організацій на клієнта; структура орієнтації персоналу комерційних організацій на клієнта; тренінг; тренінгові сесії; інтерактивні форми.

Гончаренко Я.В. Содержание и структура тренинга «Психология развития ориентации на клиента у персонала коммерческих организаций». В статье раскрыты цели, задачи, общая структура, объем тренинга для подготовки персонала коммерческих организаций к ориентации на клиента. Тренинг включает пять тематических сессий, касающихся сущности ориентации на клиента и ее роли в деятельности коммерческих организаций, структуры и основных составляющих ориентации на клиента коммерческих организаций, трудностей, возникающих в процессе реализации ориентации на клиента коммерческих организаций, влияния факторов мезоуровня и микроуровня на ориентацию на клиента у персонала коммерческих организаций. Подробно представлено содержание каждой из тематических сессий, которое презентуется с помощью трех основных компонентов (содержательно-смыслового, диагностического, коррекционно-развивающего) и различных интерактивных форм (заполнение рабочих листов, «мозговых штурмов», групповых дискуссий, деловых игр, психологических практикумов, домашних творческих задач, заключительных творческих задач и др.).

Ключевые слова: коммерческие организации; ориентация коммерческих организаций на клиента; структура ориентации персонала коммерческих организаций на клиента; тренинг; тренинговые сессии; интерактивные формы.

Постановка проблеми. Орієнтація на клієнта є однією із важливих умов забезпечення конкурентоздатності комерційних організацій, забезпечення якості їхньої роботи. Даний підхід активно впроваджується в зарубіжних комерційних організаціях за допомогою різноманітних технологій, методів, технік тощо. Однак, в Україні такий підхід ще не набув широкого розповсюдження, він представлений лише в тих чи інших виявах в окремих організаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури свідчить про те, що сутність орієнтації на клієнта комерційних організацій знайшла певне відображення в роботах зарубіжних [11; 15; 16] та вітчизняних [5; 6; 7; 8] вчених, у яких визначено зміст орієнтації на клієнта, особливості її орієнтації в різних сферах. У наших попередніх розробках [1; 3; 4] розглянуто основні складові та чинники розвитку орієнтації на клієнта в персоналу комерційних організацій, обґрунтовано особливості орієнтації на клієнта в персоналу комерційних організацій залежно від типу організаційної культури та рівня організаційного розвитку та ін. Однак, зміст і методи підготовки персоналу комерційних організацій до орієнтації на клієнта залишаються маловивченими, що також стосується і тренінгових програм.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня розробка обумовили визначення **мети дослідження:** розробити та апробувати тренінгову програму для підготовки персоналу комерційних організацій до орієнтації на клієнта.

Основні результати дослідження та їхнє обговорення.

Мета тренінгу: підготовка персоналу комерційних організацій до орієнтації на клієнта.

Завдання тренінгу:

- 1) оволодіння персоналом комерційних організацій знаннями про зміст та структуру орієнтації на клієнта;
- 2) аналіз персоналом комерційних організацій власного рівня орієнтації на клієнта та чинників, які обумовлюють його розвиток (за допомогою спеціальних діагностичних методів);
- 3) оволодіння персоналом комерційних організацій засобами і прийомами забезпечення орієнтації на клієнта.

Загальна структура тренінгу

Тренінг «Психологія розвитку орієнтації на клієнта в персоналу комерційних організацій» складається із 5 тематичних сесій та має таку загальну структуру:

Тематична сесія 1. «Поняття про орієнтацію на клієнта та її роль у діяльності комерційних організацій».

Тематична сесія 2. «Структура та основні складові орієнтації на клієнта комерційних організацій».

Тематична сесія 3. «Труднощі, які виникають у процесі реалізації орієнтації на клієнта комерційних організацій».

Тематична сесія 4. «Вплив чинників мезорівня на орієнтацію на клієнта комерційних організацій».

Тематична сесія 5. «Роль чинників мікрорівня у забезпеченні орієнтації на клієнта комерційних організацій».

Кожна тематична сесія складається із змістовно-сміслового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів, а також включає виконання творчого домашнього завдання.

Обсяг тренінгу

Тренінг складається із 58 академічних годин. Кожен із 5 розділів включав 6 годин (усього 30 академічних годин). Самостійна робота передбачає по 4 години, на 5 розділів (усього 20 академічних годин) та заключне творче домашнє завдання (4 години). Також по 2 годин відводиться на вступ та на завершення тренінгу (усього 4 академічні години).

Організаційно тренінг проходив раз на тиждень протягом двох місяців. У період між очними сесіями учасники тренінгу виконували домашні творчі завдання, що давало їм можливість: а) закріпити знання, уміння та навички, отримані під час очних занять; б) побудувати власний профіль орієнтації на клієнта; в) актуалізувати власний досвід з проблеми; г) осмислити низку проблем, які потребують подальшого розв'язання та ін. Слід зазначити, що, якщо на початку тренінгу такі завдання викликали деяке роздратування у учасників тренінгу, то в міру набуття досвіду їх виконання та включення в проблему спостерігалось підвищення інтересу респондентів до їх виконання, та до проблеми орієнтації на клієнта.

Зміст тренінгу

Вступ до тренінгу:

-*Криголам:* «Знайомство»: «Мене звати... Я працюю... Найбільше у своїй роботі я люблю...»;

-*Вивчення очікувань учасників тренінгу* (заповнення індивідуальних робочих аркушів з наступним груповим обговоренням). Учасники відповідають на такі запитання: «Чому я беру участь у тренінгу?»; «Що б я хотів принести нового у свою роботу після проходження тренінгу?»;

-*«Мозковий штурм» (груповий варіант):* «Визначення правил групової роботи (визначення правил міжособистісної взаємодії та спільної роботи в групі)»;

-*Мультимедійна презентація:* «Яким буде наш тренінг? (визначення мети та завдань тренінгу)»;

-*Групове обговорення:* «Як би будемо працювати сьогодні?» (визначення організаційних питань – тривалість роботи, кількість перерв тощо).

(Для підготовки вступу до тренінгу використано наявні в літературі розробки, виконані, зокрема, в рамках технологічного підходу [12]).

Тематична сесія 1. «Поняття про орієнтацію на клієнта та її роль у діяльності комерційних організацій»

Вступ до тренінгової сесії:

-*Мета, завдання, організація тренінгової роботи.*

Змістовно-смысловий компонент тренінгу: «Орієнтація на клієнта комерційних організацій: у чому вона проявляється?»:

-*Метод незавершених речень* (індивідуальна робота): «Орієнтація на клієнта комерційних організацій полягає в...»;

-*Робота в малих групах*: «Що таке орієнтація на клієнта? Які основні складові в ній можна виділити?» (виконується на основі результатів попереднього завдання, їхнього аналізу, узагальнення, доповнення тощо);

-*Міжгрупове обговорення*: «Орієнтація на клієнта: суттєві характеристики» (кожна група по черзі представляє результати своєї роботи, інші групи ставлять уточнюючі та проблемні питання, виділяє специфіку свого бачення цієї проблеми. В результаті такого обговорення приймається базове розуміння орієнтації на клієнта комерційних організацій).

Діагностичний компонент тренінгу: «Аналіз основних показників орієнтації на клієнта в персоналі комерційних організацій»:

-*Робота в парах* (пари створюються із представників різних підрозділів). *Творче діагностичне завдання*: «На основі власного досвіду загадайте конкретні приклади того, як комерційні організації взаємодіють з Вами, як з клієнтом. Опишіть показники їхньої діяльності, які свідчать про те, що ці організації тією чи іншою мірою орієнтуються на Вас, як клієнта (наприклад, регулярно надсилають Вам інформацію про нові послуги чи нові товари; запитують, якою мірою Ви задоволені їхньою роботою; вітають Вас з днем народження, новорічними святами та ін. Систематизуйте ці показники та виділіть певні групи показників орієнтації на клієнта. Представте результати Вашої роботи Вашим колегам в інших парах та обговоріть отримані результати)».

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Як можна підвищити орієнтацію на клієнта комерційної організації?»:

-*Ділова гра*: «Уявіть собі, що Ви новий керівник комерційної організації. Ви хочете представити своїм працівникам нову концепцію орієнтації на клієнта. Складіть основний перелік складових роботи, які, на Ваш погляд, мають реалізуватися к повсякденній роботі з клієнтом Вашої організації. Аргументуйте їхню значущість та переконайте працівників в їхній необхідності».

(Для проведення ролікової гри за бажанням або за рекомендацією тренера відбирають 4–5 учасників тренінгу, які по черзі виконують роль «керівника», тобто демонструють взаємодію з персоналом з означеної проблеми. При цьому суттєвим є те, що наступний керівник не повинен бачити дій попередніх керівників, і з цією метою він перебуває не в аудиторії, а за дверима. Учасники тренінгу, які виконують роль «працівників», чинять опір виступу керівників. Після завершення взаємодії учасники тренінгу – «арбітри» – обговорюють разом з іншими учасниками досягнення та помилки кожного «керівника», а також обирають найбільш адекватні способи взаємодії. При цьому враховуються як думки «керівників», так і думки «працівників»).

Підведення підсумків тренінгової роботи.

Домашнє завдання: «Я – клієнт комерційної організації: позитивний та негативний досвід взаємодії з організацією».

(Завдання: Наведіть по 2–3 приклади як «позитивної», так «негативної» орієнтації на клієнта комерційних організацій. Опишіть, якою мірою у кожному випадку були задоволені Ваші потреби, яким був Ваш емоційний стан, чи виникало у Вас бажання подальшої взаємодії з цією організацією, чи, навпаки, припинення цієї взаємодії. Зробіть відповідні висновки).

Тематична сесія 2. «Структура та основні складові орієнтації на клієнта комерційних організацій».

Вступ до тренінгової сесії:

-*Мета, завдання, організація тренінгової роботи;*

-*Актуалізація попереднього досвіду* (досвіду участі в попередньому занятті тренінгу): «Що мені запам'яталося із попередньої зустрічі?»;

-Представлення та аналіз результатів виконання домашнього завдання: «Я – клієнт комерційної організації: позитивний та негативний досвід взаємодії з організацією».

Змістовно-смісловий компонент тренінгу: «Аналіз основних складових орієнтації на клієнта комерційних організацій»:

-Метод незавершених речень (індивідуальна робота): «Орієнтація на клієнта комерційних організацій передбачає ...»;

-Робота в малих групах та міжгрупове обговорення: «Які основні складові входять до структури орієнтації на клієнта комерційних організацій?»;

-Мультимедійна презентація (міні-лекція): «Психологічні особливості орієнтації на клієнта комерційних організацій» (для підготовки міні-лекції використовуються наявні бібліографічні ресурси та власні розробки автора [3; 5; 15; 16 та ін.]).

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика розвитку складових орієнтації на клієнта комерційних організацій»:

-Психологічний практикум: «Діагностика основних складових орієнтації на клієнта комерційних організацій»;

(Для проведення психологічного практикуму використовується методика «Орієнтація підприємства на клієнта» Ф.В. Нерлінгера (модифікація Л.М. Карамушки, Я.В. Гончаренко) [2; 11]. Методика дає можливість, проаналізувати вираженість 10 основних складових орієнтації на клієнта комерційних організацій, які належать до трьох груп: а) загальна політика організації і діяльність управлінського персоналу щодо орієнтації на клієнта, передавання повноважень співробітникам з цього напрямку роботи організації; б) розробка та впровадження в організації стандартів, які забезпечують орієнтацію на клієнта, використання спеціальних технологій; в) навчання і заохочення персоналу щодо забезпечення його орієнтації на клієнта. Робота виконується учасниками тренінгу індивідуально, далі за допомогою тренера здійснюється обробка отриманих результатів, які потім обговорюються (спочатку в парах, а потім, в цілому в групі).

У цілому, у результаті психологічного практикуму визначаються досягнення та обмеження конкретної організації щодо її орієнтації на клієнта).

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Як можна сприяти розвитку основних складових орієнтації на клієнта у комерційній організації?»:

-Робота в малих групах: Аналітичне завдання «Як підвищити орієнтацію на клієнта своєї організації?».

(З урахуванням результатів, отриманих під час проведення психологічного практикуму та власного досвіду роботи в організації, обговорюються конкретні складові орієнтації на клієнта, які потребують свого подальшого розвитку. Наприклад, як досягнути того, щоб орієнтація на клієнта стала дійсно важливою складовою загальної політики організації (стала справжньою, а не демонструвалась лише на словах; щоб клієнти не розглядалися лише як джерело прибутку та ін.), або за допомогою яких методів і технологій можна враховувати потреби клієнтів та ін.

Учасники тренінгу за власним бажанням поділялись на групи (бажано, що в них були представники різних підрозділів), і кожна група аналізувала ситуацію (за власним вибором) та пропонувала шляхи її вирішення).

Підведення підсумків тренінгової роботи.

Творче домашнє завдання: «Орієнтація на клієнта мого підрозділу: досягнення та обмеження».

(Завдання: Проаналізуйте позитивні (досягнення) та негативні (обмеження) аспекти орієнтації на клієнта свого підрозділу. Для проведення аналізу доцільно врахувати основні складові орієнтації на клієнта комерційних організацій, які виділені під час психологічного практикуму. У результаті такої роботи необхідно виділити: а) методи і прийоми, які використовуються в підрозділі, дають позитивний ефект щодо орієнтації на клієнта, і які можна порекомендувати інших організаціям; б) виділити найбільш «проблемні місця» щодо орієнтації підрозділу на клієнта та запропонувати шляхи їхнього вирішення).

Тематична сесія 3. «Труднощі, які виникають у процесі реалізації орієнтації на клієнта комерційних організацій».

Вступ до тренінгової сесії;

-Мета, завдання, організація тренінгової роботи;

-Актуалізація попереднього досвіду (досвіду участі в попередньому занятті тренінгу): «Що мені запам'яталося із попередньої зустрічі?»;

-Представлення та аналіз результатів виконання домашнього завдання: «Орієнтація на клієнта мого підрозділу: досягнення та обмеження».

Змістовно-смісловий компонент тренінгу: «Як труднощі можуть виникати в комерційних організаціях стосовно їхньої орієнтації на клієнта?»

-Метод незавершених речень (індивідуальна робота): «У роботі з клієнтами я зустрічаюсь з такими труднощами...»;

-Робота в малих групах (групи створюються із представників різних підрозділів) та міжгрупове обговорення: «Труднощі в моєму підрозділі щодо орієнтації на клієнта: які вони?»;

-Мультимедійна презентація (міні-лекція): «Організаційно-економічні та психологічні труднощі в орієнтації на клієнта в персоналу комерційних організацій» (для підготовки міні-лекції використовуються наявні бібліографічні ресурси [6; 7; 8; 11 та ін.]).

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика труднощів в орієнтації на клієнта комерційних організацій»:

-Робота в парах (пари створюються із представників різних підрозділів): «Аналіз ситуацій, які викликають труднощі в забезпеченні орієнтації на клієнта».

(На основі власного досвіду згадайте конкретні приклади, які свідчили про те, що у Вашому підрозділі виникли труднощі в орієнтації на клієнта. Опишіть ці ситуації та здійсніть їхню класифікацію. Більш детально проаналізуйте ситуації, які свідчать про психологічні труднощі комерційних організацій щодо орієнтації на клієнта (наприклад, невміння персоналу спілкуватися з клієнтами, виникнення конфліктів у взаємодії з клієнтами, байдуже ставлення до інтересів клієнта, не підтримування постійних зв'язків з клієнтами тощо). Поділіться результатами своєї роботи з представниками інших робочих пар та обговоріть отримані результати. Визначте, які спільна та відмінні труднощі названі у Ваших парах»).

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Психологічні умови подолання труднощів в орієнтації на клієнта комерційних організацій»:

-Ділова гра «Взаємодія з клієнтом: як її будувати найкраще?».

(Ділова гра зорієнтована на моделювання різних ситуацій, в яких виникають труднощі взаємодії з клієнтом в комерційній організації. Наприклад, моделюються ситуації безпосередньої взаємодії з клієнтами в торговельному центрі, по телефону, в чатах тощо. На кожну ситуацію підбирається по 3–4 учасників тренінгу, які виконують роль «працівника комерційної організації» і здійснюють взаємодії з «клієнтом» (по черзі). Також на кожну ситуацію із учасників тренінгу підбираються «клієнти». Ситуації безпосередньої взаємодії програються, а ситуації опосередкованої взаємодії описуються (які б дії доцільно було здійснювати працівнику). Активність учасників взаємодії оцінюють «арбітри». Після завершення взаємодії «арбітри» обговорюють досягнення та обмеження кожного «працівника», також обираються найбільш адекватні способи взаємодії. При цьому враховуються як думки «працівників», так і думки «клієнтів»).

Підведення підсумків тренінгової роботи.

Творче домашнє завдання: «Розробка пам'ятки «Як потрібно взаємодії з клієнтами комерційних організацій?».

(Завдання: З урахуванням виконаних на тренінговій сесії завдань, власного досвіду та наявних інформаційних джерел розробити пам'ятку для своїх колег про те, які прийоми та методи слід використовувати у своїй роботі для того, щоб найкраще взаємодіяти з клієнтами).

Тематична сесія 4. «Вплив чинників мезорівня на орієнтацію на клієнта комерційних організацій».

Вступ до тренінгової сесії:

-Мета, завдання, організація тренінгової роботи;

-Актуалізація попереднього досвіду (досвіду участі в попередньому занятті тренінгу): «Що мені запам'яталося із попередньої зустрічі?»;

-*Представлення та аналіз результатів виконання домашнього завдання:* «Розробка пам'ятки «Як потрібно взаємодіяти з клієнтами комерційних організацій?»».

Змістовно-смісловий компонент тренінгу: «Психологічні та організаційно-функціональні чинники мезорівня: як вони можуть впливати на орієнтацію на клієнта комерційних організацій?»:

-«Мозковий» штурм» (групова форма роботи): «Визначення чинників мезорівня, які можуть впливати на орієнтацію на клієнта»;

-*Робота в малих групах та міжгрупове обговорення:* «Аналіз психологічних та організаційно-функціональних характеристик комерційних організацій, від яких залежить їхня орієнтація на клієнта».

(На основі переліку чинників, які виділені на попередньому етапі, створюються малі групи, які аналізують сутність окремо взятих чинників (наприклад, організаційна культура, сфера, в якій працює організація, кількість людей в організації, термін існування організації та ін., та розкривають їхню роль у розв'язанні проблеми орієнтації на клієнта). Потім здійснюється представлення результатів роботи кожної групи та виділяються найбільш важливі чинники мезорівня).

-*Міні-лекція:* «Вплив характеристик комерційних організацій на орієнтацію на клієнта».

(Для підготовки міні-лекції використовуються наявні бібліографічні ресурси та розробки автора [1; 4; 10]).

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика основних психологічних характеристик комерційних організацій»:

-*Психологічний практикум:* «Діагностика рівня організаційного розвитку комерційних організацій».

(Для проведення психологічного практикуму використовується методика «Як розвивається Ваша організація?» В. Зігерта, Л. Ланга, модифікація Л.М. Карамушки [9], за допомогою якої вивчаються такі показники організаційного розвитку підрозділу, як «організаційна зрілість» та «проблемність організаційного розвитку». На основі цих показників виділяються такі рівні організаційного розвитку комерційних організацій, як «конструктивний», «проблемний» та «кризовий»);

-*Психологічний практикум «Визначення типу організаційної культури комерційних організацій».*

(Проведення психологічного практикуму здійснюється за допомогою опитувальника «Визначення типу організаційної культури» Ч. Хенді [14], який дає можливість визначити різні типи організаційної культури: культуру «ролі»; культуру «завдання»; культуру «влади»; культуру «особистості». Як і в попередній тренінговій сесії, робота виконується учасниками тренінгу індивідуально, далі за допомогою тренера здійснюється обробка отриманих результатів, які потім обговорюються (спочатку в парах, а потім, в цілому в групі). У цілому, у результаті психологічного практикуму визначаються рівень організаційного розвитку і тип організаційної культури в різних підрозділах даної комерційної організації).

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Як можна посилити вплив психологічних характеристик комерційних організацій на їхню орієнтацію на клієнта?»

-*Аналітичне завдання в групах та міжгрупове обговорення:* «Як можна сприяти «організаційній зрілості» Вашої комерційної організації? Як це може вплинути на посилення її орієнтації на клієнта?».

(При цьому враховується, що «організаційна зрілість» характеризується тим, що в організації створено сприятливі умови праці; переважає демократичний стиль управління; налагоджене ефективне ділове спілкування; спостерігається чітке виконання функцій; розроблено прозору систему оцінювання результатів виконання своїх функцій працівниками, працівники беруть участь у визначенні цілей своєї організації, напрямків її діяльності тощо [9]).

Підведення підсумків тренінгової роботи.

Творче домашнє завдання: «Роль організаційної культури в забезпеченні орієнтації на клієнта комерційних організацій».

(Завдання: Опишіть, якою є організаційна культура Вашого підрозділу. Як вона впливає (негативно чи позитивно) на орієнтацію на клієнта. Вкажіть, щоб Ви порекомендувати змінити

або, навпаки, посилити, у розвитку організаційної культури, щоб підвищити орієнтацію Вашого підрозділу на клієнта. Чи варто поєднувати кілька типів організаційних культур для забезпечення орієнтації на клієнта?».

Тематична сесія 5. «Роль чинників мікрорівня у забезпеченні орієнтації на клієнта комерційних організацій».

Вступ до тренінгової сесії:

-*Мета, завдання, організація тренінгової роботи;*

-*Актуалізація попереднього досвіду* (досвіду участі в попередньому занятті тренінгу): «Що було цікавим для мене на попередньому занятті?»;

-*Представлення та аналіз результатів виконання домашнього завдання:* «Роль організаційної культури в забезпеченні орієнтації на клієнта комерційних організацій».

Змістовно-смысловий компонент тренінгу: «Основні види особистісних характеристик персоналу, що впливають на орієнтацію на клієнта комерційних організацій»:

-*«Мозковий» штурм (індивідуальна форма):* «Мої особистісні характеристики, які сприяють (заважають) орієнтації на клієнта»;

-*Робота в парах:* «Аналіз та систематизація особистісних характеристик, які сприяють (заважають) орієнтації на клієнта»;

-*Міні-лекція:* «Загальнопрофесійні та специфічні характеристики персоналу, які впливають на орієнтацію на клієнта комерційних організацій».

(Для підготовки презентації використовуються наявні наукові джерела та результати власних досліджень автора [3; 4; 10; 11; 16 та ін.]).

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика загальнопрофесійних та спеціальних особистісних характеристик персоналу, що впливають на орієнтацію на клієнта»:

-*Психологічний практикум:* «Визначення стилю міжособистісної взаємодії».

(Психологічний практикум здійснюється за допомогою «Методики для визначення стилю міжособистісної взаємодії» С. В. Максимова, Ю. А. Лобейко [13], яка визначає орієнтацію особистості на такі стилі міжособистісної взаємодії, як директивний, колегіальний, стиль невтручання та діловий стиль, а також те, наскільки особистість спрямована на активну або пасивну позицію у спілкуванні. Така характеристика, згідно з розробленою автором моделлю орієнтації на клієнта комерційних організацій, належить до загальнопрофесійних характеристик персоналу);

-*Психологічний практикум:* «Аналіз характеристик особистості з орієнтацією на клієнта».

(Для проведення психологічного практикуму використовується методика «Характеристика особистості з орієнтацією на клієнта» Ф. В. Нерлінгера [11], яка дає можливість визначити, наскільки для персоналу комерційних організацій характерна добросовісність у виконанні своїх функцій, поступливість при взаємодії з клієнтом та емоційна стабільність у процесі здійснення професійної діяльності. Відповідно до моделі орієнтації на клієнта комерційних організацій, розробленої автором, такі характеристики належать до спеціальних характеристик персоналу, які забезпечують орієнтацію на клієнта. Робота виконується учасниками тренінгу індивідуально, далі за допомогою тренера здійснюється обробка отриманих результатів, які потім обговорюються (спочатку в парах, а потім в групі). У цілому, у результаті психологічного практикуму визначаються загально-професійні та спеціальні характеристики персоналу, які можуть впливати на орієнтацію на клієнта).

Корекційно-розвивальний компонент: «Як можна розвивати свої особистісні характеристики з метою підвищення орієнтації на клієнта?»

Робота в парах: На основі проведеної діагностики особистісних характеристик проведіть аналіз того, які із них є найбільш «виграшними» (тобто досягають високого або середнього рівня), як можна їх найбільш оптимально використати для підвищення орієнтації на клієнта, а які характеристики є найменш «виграшні» (досягають низького рівня), як можна їх підвищити. Наведіть конкретні приклади того, як Ви вирішували ті чи інші складні ситуації взаємодії з клієнтом, і як Ваші особистісні характеристики сприяли (не сприяли) цьому.

Підведення підсумків тренінгової роботи.

Творче домашнє завдання: «Моя здатність приймати перспективи».

(За допомогою методики «Здатність приймати перспективи» Ф. В. Нерлінгера [11] визначте такі Ваші характеристики: складність аналізу тих чи інших речей з точки зору інших людей; здатність, коли сердишся на кого-небудь, хоча б на мить перенестись у ситуацію, яка викликає роздратування; здатність розглядати будь-яку річ з різних боків та врахувати обидві сторони; якщо думки деяких людей не збігаються, то розглядати аргументи кожної зі сторін, перш ніж приймати рішення; краще розуміння друзів, якщо уявити їхнє бачення речей. Визначте, що Вам потрібно зробити для того, щоб підвищити свою здатність приймати точку зору інших, і як це може вплинути на посилення Вашої орієнтації на клієнта).

Творче домашнє завдання (заключне): «Профіль моєї комерційної організації щодо орієнтації на клієнта: рівень вираженості, структура, організаційні та особистісні ресурси».

(Зверніться до всіх матеріалів тренінгу та ще раз визначте, якою є орієнтація на клієнта Вашої комерційної організації. Проаналізуйте її позитивні (досягнення) та негативні (обмеження) сторони. Підсумуйте, які організаційні та особистісні ресурси Ваша організація може використати для підвищення орієнтації на клієнта).

Заключна частина тренінгу включає такі складові:

- *рефлексивний аналіз*: «Мої думки про тренінг»: «Якою мірою тренінг задовольнив Ваші очікування?»; «Що найбільше сподобалось (не сподобалось) Вам у тренінгу?»; «Чи порадили би Ви пройти такий тренінг своїм колегам (друзям)?».

(Підготовка заключної частини тренінгу здійснюється на основі наявних у літературі розробок [12]).

У цілому, можна зробити висновок, що тренінг *«Психологія розвитку орієнтації на клієнта в персоналу комерційних організацій»* має чітко визначені завдання, структуру та змістовне наповнення – як на рівні конкретних тематичних сесій, так і на рівні інтерактивних форм.

Висновки:

1. Для психологічної підготовки орієнтації персоналу комерційних організацій на клієнта доцільним є використання розробленого автором *тренінгу*, який включає п'ять тематичних сесій («Поняття про орієнтацію на клієнта та її роль у діяльності комерційних організацій»; «Структура та основні складові орієнтації на клієнта комерційних організацій»; «Труднощі, які виникають у процесі реалізації орієнтації на клієнта комерційних організацій»; «Вплив чинників мезорівня на орієнтацію на клієнта комерційних організацій»; «Роль чинників мікрорівня у забезпеченні орієнтації на клієнта комерційних організацій»).

2. Кожен із розділів тренінгу, відповідно до технологічного підходу, складається із *трьох компонентів*: а) змістовно-сміслового (орієнтований на оволодіння персоналом комерційних організацій знаннями про зміст та структуру орієнтації на клієнта комерційних організацій); б) діагностичного (спрямований на визначення персоналом комерційних організацій власного рівня орієнтації на клієнта та чинників мезо- і мікро рівня, які впливають на її розвиток); в) корекційно-розвивального (забезпечує оволодіння персоналом комерційних організацій засобами та прийомами підвищення рівня орієнтації на клієнта).

3. Реалізація змістовно-сміслового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів тренінгу здійснюється за допомогою різноманітних *інтерактивних технік* (заповнення робочих аркушів, «мозкові штурми», групові дискусії, ділові ігри, психологічні практикуми, домашні творчі завдання, заключне творче завдання та ін.), спрямованих на організацію спільної діяльності та спілкування учасників тренінгів та виконання поставлених завдань.

4. Використання організаційними психологами тренінгу може сприяти підвищенню рівня орієнтації на клієнта в персоналу комерційних організацій.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямком дослідження є визначення різних організаційних форм його проведення та вивчення ефективності тренінгу.

Список використаних джерел

1. Гончаренко Я.В. Зв'язок типів персоналу комерційних організацій щодо його орієнтації на клієнта з організаційним розвитком і організаційною культурою / Я.В. Гончаренко // Організаційна психологія. Економічна психологія : науковий журнал / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2017. – № 2–3 (9–10). – С. 7–17.
2. Гончаренко Я.В. Методики для дослідження орієнтації на клієнта персоналу комерційних організацій / Я.В. Гончаренко // Організаційна психологія. Економічна психологія : науковий журнал / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2016. – № 2–3(5–6). – С. 30–36.
3. Гончаренко Я.В. Основні характеристики клієнторієнтованої комерційної організації / Я.В. Гончаренко // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2013. – Том I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 37. – С. 95–99.
4. Гончаренко Я.В. Основні чинники орієнтації на клієнта в персоналу комерційних організацій / Я.В. Гончаренко // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2013. – Том I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 38. – С. 336–339.
5. Гречаник Н.Ю. CRM-система управління як новітній спосіб формування конкурентних переваг туристичного підприємства / Н.Ю. Гречаник // Актуальні проблеми розвитку економіки регіону : науковий збірник ; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2010. – Т. 1. – Вип. 6. – С. 57–62.
6. Дейнека О. Клієнтоорієнтованість роздрібного мережевого підприємства: кроки від декларації до реалізації / О. Дейнека // Економічний аналіз : зб. наукових праць Тернопільського національного економічного університету / за ред. С.І. Шкарабана. – 2010. – № 5. – С. 75–79.
7. Джоджуа Р.А. Формування клієнторієнтованого підходу на ринку фармацевтичної продукції / Р.А. Джоджуа // Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського. – 2011. – № 4. – С. 122–127.
8. Дима О.О. Розширений комплекс маркетингу: персонал (people) / О.О. Дима / ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана». – К., 2010. – С. 165–180.
9. Карамушка Л.М. Дизайн дослідження та діагностичний інструментарій для вивчення психологічних особливостей організаційного розвитку / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2009. – Ч. 24. – С. 196–208.
10. Карамушка Л.М. Типи персоналу комерційних організацій щодо орієнтації на клієнта: зв'язок з чинниками мезо- та мікрорівня / Л.М. Карамушка, Я.В. Гончаренко // Проблеми сучасної психології : зб. наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2017. – № 2(12). – С. 61–68.
11. Нерлінгер Ф.В. Ориентация на клиента: Современная практика работы с клиентами ; пер. с нем. / Ф.В. Нерлінгер. – Харьков : Гуманитарный центр, 2004. – С. 115–119.
12. Технології роботи організаційних психологів : [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКІС», 2005. – 366 с.
13. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 290–291.
14. Хэнди Ч. По ту сторону уверенности. О новом мире внутри и вокруг организаций / Ч. Хэнди. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с.
15. Peppers, D. Managing Customer Relationship, a Strategic Framework / D. Peppers, M. Rogers – second edition // John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey, USA. – 2011. – 512 p.
16. Thomas, J.C. Specialty Competencies in Organizational and Business Consulting Psychology / J.C. Thomas. // Oxford University Press, Inc., New York, USA. – 2010. – 221 p.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Honcharenko Ya.V. Zviazok typiv personalu komertsiiynykh orhanizatsii shchodo yoho oriiientatsii na kliienta z orhanizatsiinym rozvytkom i orhanizatsiinoiu kulturoiu / Ya.V. Honcharenko // Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia : naukovyi zhurnal / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – 2017. – № 2–3 (9–10). – S. 7–17.
2. Honcharenko Ya.V. Metodyky dlia doslidzhennia oriiientatsii na kliienta personalu komertsiiynykh orhanizatsii / Ya.V. Honcharenko // Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia : naukovyi zhurnal / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – 2016. – № 2–3(5–6). – S. 30–36.
3. Honcharenko Ya.V. Osnovni kharakterystyky kliientoriientovanoi komertsiiinoi orhanizatsii / Ya.V. Honcharenko // Aktualni problemy psykholohii : zb. naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuks NAPN Ukrainy. – K., 2013. – Tom. I : Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia. – Vyp. 37. – S. 95–99.
4. Honcharenko Ya.V. Osnovni chynnyky oriiientatsii na kliienta v personalu komertsiiynykh orhanizatsii / Ya.V. Honcharenko // Aktualni problemy psykholohii : zb. naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuks NAPN Ukrainy. – K., 2013. – Tom I : Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia. – Vyp. 38. – S. 336–339.

5. Hrechanyk N.Iu. CRM-systema upravlinnia yak novitnii sposib formuvannia konkurentnykh perevah turystychnoho pidpriemstva / N.Iu. Hrechanyk // Aktualni problemy rozvytku ekonomiky rehionu : naukovyi zbirnyk ; Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka. – Ivano-Frankivsk, 2010. – Т. 1. – Вип. 6. – С. 57–62.
6. Deineka O. Kliientoorientovanist rozdribnoho merezhevoho pidpriemstva: kroky vid deklaratsii do realizatsii / O. Deineka // Ekonomichnyi analiz : zb. naukovykh prats Ternopilskoho natsionalnoho ekonomichnoho universytetu / za red. S.I. Shkarabana. – 2010. – № 5. – С. 75–79.
7. Dzhodzhua R.A. Formuvannia kliientorientovanoho pidkhodu na rynku farmatsevychnoi produktsii / R.A. Dzhodzhua // Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu ekonomiky i torhivli imeni Mykhaila Tuhan-Baranovskoho. – 2011. – № 4. – С. 122–127.
8. Dyma O.O. Rozshyrenyi kompleks marketynhu: personal (people) / O.O. Dyma / DVNZ «Kyivskyi natsionalnyi ekonomichnyi universytet imeni Vadyma Hetmana». – K., 2010. – С. 165–180.
9. Karamushka L.M. Dyain doslidzhennia ta diahnostychni instrumentarii dlia vyvchennia psykholohichnykh osoblyvosti orhanizatsiinoho rozvytku / L.M. Karamushka // Aktualni problemy psykholohii. Т. 1 : Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia : zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – K. : Nauk. svit, 2009. – Ch. 24. – С. 196–208.
10. Karamushka L.M. Typy personalu komertsiiinykh orhanizatsii shchodo orientatsii na kliienta: zviazok z chynnykamy mezo- ta mikrorivnia / L.M. Karamushka, Ya.V. Honcharenko // Problemy suchasnoi psykholohii : zb. naukovykh prats Derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu «Zaporizkyi natsionalnyi universytet» ta Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, N.F. Shevchenko, M.H. Tkalych. – Zaporizhzhia : ZNU, 2017. – № 2(12). – С. 61–68.
11. Nerlinger F.V. Orientatsiia na kliienta: Sovremennaja praktika raboty s klientami ; per. s nem. / F.V. Nerlinger. – Har'kov : Gumanitarnyj centr, 2004. – С. 115–119.
12. Tekhnolohii roboty orhanizatsiinykh psykholohiv : [navch. posib. dlia studentiv vyshch. navch. zakl. ta slukhachiv intyvisliadypnom. osvity] / za nauk. red. L.M. Karamushky. – K. : Firma «INKOS», 2005. – 366 s.
13. Fetiskin N.P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitiia lichnosti i mal'kh grupp. – M. : Izd-vo Instituta psihoterapii, 2002. – С. 290–291.
14. Hjendi Ch. Po tu storonu uverenosti. O novom mire vnutri i vokrug organizacij / Ch. Hjendi. – SPb. : Piter, 2002. – 224 s.
16. Thomas, J.C. Specialty Competencies in Organizational and Business Consulting Psychology / J.C. Thomas. // Oxford University Press, Inc., New York, USA. – 2010. – 221 p.

Goncharenko, Ya.V. The content and structure of the training 'Psychology of commercial organization staff's customer orientation'. The article analyzes the objectives, structure, content and length of commercial organization staff's customer orientation training, which includes five thematic sessions that cover the general information about customer orientation and its role in the work of commercial organizations; structure and basic components of customer orientation in commercial organizations; challenges of customer orientation in commercial organizations; commercial organization staff's customer orientation meso-level factors (organizational development, organizational culture, etc.) and micro-level factors (staff's professional and personal characteristics, etc.).

Each of the thematic sessions is made up of the informative, assessing and components and various interactive techniques (filling in worksheets, brainstorming, group discussions, business games, psychological workshops, home projects, final creative projects, etc.). The training can be used by organizational psychologists and HR managers in training commercial organization staff's customer orientation.

Key words: commercial organizations, commercial organization staff's customer orientation, commercial organization staff's customer orientation training, training sessions, interactive forms

Відомості про автора

Гончаренко Ярослава Валентинівна, науковий кореспондент лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Goncharenko, Yaroslava Valentynivna, postgraduate student of Laboratory of Organizational And Social Psychology, G.S.Kostiuk Institute of psychology, NAPN of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: yaroslavah@yahoo.com

Отримано 5 лютого 2018 р.
Рецензовано 15 лютого 2018 р.
Прийнято 19 лютого 2018 р.

УДК 316.614.034-057.36-0.57.75 (477)

Гуцуляк Н.М., Корнівська М.М., Матейчук Н.Г.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ДЕМОБІЛІЗОВАНИХ УЧАСНИКІВ АТО

Гуцуляк Н.М., Корнівська М.М., Матейчук Н.Г. Особливості соціально-психологічної реадaptaції демобілізованих учасників АТО. У статті проаналізовано феномен соціально-психологічної реадaptaції військовослужбовців, охарактеризовано патологічний та непатологічний характер соціальної дезадаптації учасників бойових дій. Представлено специфіку реадaptaції демобілізованих учасників АТО до психотравмуючої ситуації, а також особливості реадaptaції на основі інтегральних особливостей їхнього психічного та соціального розвитку.

Ключові слова: соціально-психологічна реадaptaція, соціальна дезадаптація, якість та чинники реадaptaційного процесу учасників АТО.

Гуцуляк Н.М., Корниевская М.М., Матейчук Н.Г. Особенности социально-психологической реадaptaции демобилизованных участников АТО. В статье проанализирован феномен социально-психологической реадaptaции военнослужащих, охарактеризован патологический и непатологический характер социальной дезадаптации участников боевых действий. Представлена специфика реадaptaции демобилизованных участников АТО к психотравмирующей ситуации, а также особенности реадaptaции, обоснованных интегральными особенностями их психического и социального развития.

Ключевые слова: социально-психологическая реадaptaция, социальная дезадаптация, качество и факторы реадaptaционного процесса участников АТО.

Постановка проблеми. На даний момент наша держава для забезпечення територіальної цілісності України вимушена проводити бойові дії у вигляді антитерористичної операції (АТО) на Сході країни. В ході впровадження антитерористичної операції беруть участь люди, які після демобілізації повертаються назад в громадянське суспільство та істотно впливають на подальший розвиток соціуму. Серед багатьох наслідків (економічних, політичних, соціальних тощо), які будь-яка війна несе для суспільства, виникають також і психологічні наслідки для людей, особливо для тих, хто брав безпосередню участь у бойових діях.

Діапазон впливу факторів війни на людину надзвичайно широкий. При цьому набагато більший масштаб мають пом'якшені та відстрочені наслідки війни, що впливають не тільки на психофізичне здоров'я військовослужбовців, а й на їхню психологічну врівноваженість, свідомість тощо. Учасники бойових дій, часто навіть не усвідомлюючи цього, несуть у собі тягар болю довгі роки. Одні, в силу особистісних якостей, можуть подолати ці проблеми самостійно. Іншим необхідна психологічна допомога і підтримка протягом усього життя. Тому виявлення шляхів, які допоможуть учасникам АТО краще, швидше реадaptуватися до життя після війни, стає все більш необхідним та актуальнішим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціально-психологічної адаптації вивчалася такими вченими, як Г.М. Андреева, А.М. Вейн, О.І. Зотова, Т.С. Кабаченко, Н.М. Киселів, Ю.А. Клейберг, І.С. Кон, І.К. Кряжева, І.О. Милославова, А.А. Налчаджан, Б.Д. Паригіна, А.В. Петровський, Ж. Піаже, О.Р. Ткачишина, М.Г. Ярошевський [4; 13]. Вчені розглядали її з точки зору соціалізації особистості, соціальної адаптації. У процесі соціально-психологічної адаптації дослідники виділяють стадії та притаманні їй фактори (Т.С. Кабаченко, В.Д. Кислий), показники щодо її успішності (Ю.А. Бохонкова, І.В. Дроговоз, Н.Є. Завацька, С.Ф. Зражевський, О.Б. Самохвалова, О.Д. Сафін, О.А. Урбановіч) [2; 5; 9].

Питання реадaptaції учасників АТО нині активно вивчається та досліджується як вітчизняними науковцями, психологами, так і за допомогою міжнародної спільноти, психологів, які займаються такими дослідженнями більш тривалий період (С. Басараб, О.О. Буковська, С. Васильєв, Л.І. Жаліло, А.Г. Караян, В.М. Князевич, Л. Кудрик, А.А. Кучер, М.

Мушкевич, І.В. Сиромятніков, Ю. Сурмяк, О.В. Тополь, О.А. Філатова, А. Чаплигін) [1; 3; 11; 12; 14; 15; 16].

Вчені визначають соціально-психологічну реадаптацію учасників АТО як таку, що характеризує тенденції соціального і психологічного розвитку особистості в умовах, коли вона повторно звикає до суспільства після участі в бойових діях. При цьому слід врахувати, що побудова державою системи забезпечення реадаптації учасників АТО потребує суттєвого вдосконалення та пришвидшення темпів її практичного впровадження. Для цього необхідно врахувати вже здобуті досягнення та практичні рекомендації волонтерів, практичних психологів та міжнародної спільноти: В.С. Гічун, О.В. Друзь, М.В. Кравченко, М.О. Локтев, І. Лубківський, І. Мульована, М. Мушкевич, О.Г. Сироп'ятов, О.К. Напрєєнко, В.М. Синишина, Ю. Смєлов, Р. Торговицький [6; 8; 10].

Мета статті: теоретичне обґрунтування та експериментальне з'ясування особливостей соціально-психологічної реадаптації демобілізованих учасників АТО.

Виклад основного матеріалу і результатів досліджень. А.Г. Караян, І.В. Сиромятніков визначають, що соціально-психологічна реадаптація являє собою процес відновлення в учасників бойових дій психологічного ресурсу, необхідного для повноцінного життя та активного соціального функціонування в умовах мирного життя, повторне звикання людини до соціальних умов, суспільства, праці після закінчення якої-небудь вимушеної перерви, ізоляції [11].

Як зауважує А. Чаплигін, під соціально реадаптованою ситуацією розуміємо відносно новий і незвичний для особистості стан соціального середовища, що вимагає певної перебудови її поведінки, зміни попередніх форм і способу життєдіяльності. Процес соціальної реадаптації може здійснюватися двома шляхами: на основі надбаного соціального досвіду особистість узгоджує свої дії з реальною ситуацією, або, керуючись засвоєними нормами, стереотипами, принципами тощо, вона перетворює соціальну ситуацію відповідно до своїх життєвих потреб [16].

О.В. Тополь підкреслює, що дезадаптація особистості виникає на ціннісному, психологічному, соціальному рівнях. При цьому відбувається зміна соціального статусу військовослужбовця, який на війні є професіоналом, від якості роботи якого залежить результат війни, до того ж його місія почесна і відповідальна, бо саме від нього залежить перемога та доля всієї країни. При поверненні до звичайного мирного життя, в силу того, що військовий досвід військовослужбовця не може застосувати, він виявляється неконкурентоспроможним на ринку праці, що змушує його займатись некваліфікованою працею, а часом і вдаватись до правопорушень, оскільки в «силовій сфері» він відчуває себе більш впевнено, ніж в «інтелектуальній». Зміни особистісних рис можуть стати перепонами для налагодження комунікацій в умовах миру, викликаючи соціальну ізоляцію, підтримку контактів лише з бойовими товаришами [14].

О.А. Філатова розмежовує патологічний і непатологічний характер соціальної дезадаптації учасників бойових дій. Непатологічна дезадаптація характеризується окремими відхиленнями в поведінці і переживаннями суб'єкта, пов'язаними з недостатньою ресоціалізацією, соціально-неприйнятними установками особистості, отриманими під час військової служби, різкою зміною умов існування (від напружених, сповнених ризику і афективно насичених – під час бойових дій, – до досить спокійних, «сірих», «буденних» у мирному житті), розривом значущих міжособистісних відносин (втрата родини, смерть батьків), неможливістю займатися звичною роботою чи продовжувати навчання (через отримані травми, хвороби, каліцтво) та ін. [15].

Як зауважує О.В. Тополь, психологічні травми, отримані внаслідок участі у бойових діях, підпадають під класифікацію посттравматичного стресового розладу (синдрому) (термін Posttraumatic stress disorder – PTSD, введений у науковий обіг в 1980 р. М. Horowitz, В. Dohrenwend). Наслідки воєнно-травматичного стресу проявляються симптомами психологічного захисту (амнезія явна чи удавана, психічна загальмованість, уникання будь-яких спогадів або асоціацій з травмуючими подіями), «повернення» (нав'язливі спогади,

страхи, розлади сну, кошмари, непереборне відчуття тривоги, втрата відчуття радості й спокою) [14, с. 231].

О.О. Буковська, аналізуючи праці науковця М. Мушкевич, зазначає, що 58% осіб, які перебували в зоні АТО, мають посттравматичні розлади (поганий сон, кошмарні сновидіння, відчуття провини за те, що вижили, а інші загинули). За спостереженнями науковця, бійці відзначали наявність флешбеків – повернення в минулі переживання, неадекватні реакції під час голосних криків, раптових плескань у долоні, тихих кроків; погіршення пам'яті, уваги, депресивний настрій, розчарування [3, с. 30]. Г.В. Циганенко зазначає, що ці спогади і емоції можуть бути настільки реалістичними, що людині здається ніби вона знову на війні [7, с. 13].

Розробляючи власні категорії соціально-психологічної реадaptaції учасників АТО, ми опиралися на загальне уявлення про якість реадaptaційного процесу учасників АТО (А.А. Кучер, А.Г. Караян, І.В. Сиромятніков, А. Чаплигін); чинники, що обумовлюють успішну соціально-психологічну реадaptaцію учасників АТО (М.В. Боярина, В.В. Кондюкова, М.Д. Прищак, І.М. Слюсар) [11; 16].

У дослідженні взяло участь 45 опитаних – це учасники АТО, які звільнені (демобілізовані) з військової служби. Опитування громадян проводилося в Івано-Франківській області.

Під час дослідження використовувалися тестування, зокрема методики: опитувальник оцінки стану адаптації «ОСАДА» С.І. Яковенка; багаторівневий особистий опитувальник «АДАПТИВНІСТЬ – 200»; шкала для визначення рівня відчуття загальної самоефективності, розроблена Ральф Шварцером та Матіас Єрусалемом; методика диференційної діагностики депресивних станів Зунге в адаптації Т.І. Балашової.

Проаналізувавши показники за методикою «ОСАДА» С.І. Яковенка, ми оцінили реадaptaцію демобілізованих учасників АТО до психотравмуючої ситуації, а саме: задоволення собою, своїм психічним станом, задоволення ситуацією, її динамікою, задоволення сферою міжособистісних стосунків, задоволення своїм функціональним станом, задоволення життєдіяльністю (*див. табл. 1*).

З табл. 1 ми можемо побачити, що в учасників АТО, які демобілізувалися, реадaptaція щодо задоволення своїм психічним станом, проходить вдало. Недостовірність результатів проілюструвала третина даних учасників АТО, які вважають за краще не звертати уваги на свій психічний стан, характеризуються відсутністю самоповаги. 52% задоволені собою та власним психічним станом, тобто вони вдало задовольняють свої власні потреби, розвиваються і самоутверджуються.

Серед демобілізованих половина опитуваних задоволені ситуацією в їхньому житті, її динамікою, своїм статусом, місцем у суспільстві. При цьому, третина опитуваних байдуже ставляться до того, що зараз відбувається в їхньому житті. Половина демобілізованих реадaptaувалися до ситуації в їхньому житті, більш задоволені своїм життям, розвитком подій у ньому, більше прислухаються до своїх потреб.

Як бачимо, тільки третина демобілізованих учасників АТО вдало реадaptaувалися до сфери міжособистісних стосунків, мають дружні, доброзичливі стосунки з оточуючими, а це, в свою чергу, стимулює їх до розвитку взаємин для ще більшої товариської згуртованості. Однак, половина демобілізованих байдуже ставляться до потреб та інтересів інших особистостей і їм байдуже, як ставляться до них.

З таблиці 1 видно, що 4% демобілізованих відчувають зниження працездатності у них, є загроза виснаження, незадоволеність своїм функціональним станом, відповідно, виникає потреба у психологічній консультації. Недостовірні результати, через ігнорування реальних проблем, проілюстрували 52% опитуваних, а у 36% – спостерігаються загальна і професійна успішність, нормальна працездатність.

Критерій задоволення життєдіяльністю демобілізованих свідчить, що 28% опитуваних значною мірою реадaptaувалися та задоволені тим, чим вони займаються в даний час, як відпочивають; 32% – вдало реадaptaувалися до повсякденної діяльності та здатні забезпечити собі існування, існування членів своєї сім'ї, 40% опитуваних надали недостовірні результати

через, можливо, абсолютну байдужість або, реалізують, як спосіб психологічного захисту від неприємних, обтяжливих обставин.

Таблиця 1

Особливості адаптації демобілізованих учасників АТО (у %)

	недостовірні результати	вдала адаптація	рівень «нормального» напруження без загрози для здоров'я особистості	субекстремальна напружена ситуація	складна життєва ситуація	ситуація життєвої кризи	відмовилися в опитуванні
Задоволення психічним станом	36	52	12	0	0	0	
Задоволення динамікою життєвої ситуації	36	52	12	0	0	0	
Задоволення міжособистісними стосунками	52	36	12	0	0	0	
Задоволення функціональним станом	52	36	8	4	0	0	
Задоволення життєдіяльністю	40	32	28	0	0	0	

Аналіз вивчення адаптації учасників АТО за опитувальником оцінки стану адаптації «ОСАДА» виявив, що демобілізовані учасники АТО задоволені своїм психічним станом, динамікою життєвої ситуації, міжособистісними стосунками з оточуючими. Це, на нашу думку, обумовлено тим, що демобілізовані учасники АТО повернулися в мирне життя, зорієнтувалися в особистісному та професійному житті, визначили характер міжособистісних стосунків.

Для уточнення особливостей соціально-психологічної реадаптації учасників АТО, а саме на основі оцінки соціально-психологічних та психологічних характеристик, які відображають інтегральні особливості їхнього психічного і соціального розвитку, ми використали методику «АДАПТИВНІСТЬ – 200». Дана методика дала змогу оцінити такі шкали, як поведінкова регуляція, комунікативний потенціал, моральна нормативність, військово-професійна спрямованість, схильність до девіантних форм поведінки, суїцидальний ризик, інтегральний показник рівня стійкості до бойового стресу (див. табл. 2).

Для початку ми оцінили шкалу достовірності й виявили наскільки щиро відповідали учасники АТО на запитання, тим самим настільки надійними є отримані нами результати. Ми з'ясували, що 12% опитуваних учасників АТО неправдиво відповідали на питання, тобто вони прагнуть якомога більше відповідати соціально бажаному типу особистості, а не реальному.

Як бачимо, 40% демобілізованих учасників АТО мають високий рівень поведінкової регуляції, 16% – достатньо високий рівень. А це свідчить про те, що їм характерна висока працездатність, в тому числі і в умовах вираженого стресу, висока толерантність до несприятливих психічних і фізичних навантажень, висока стійкість до дії стрес-чинників. Достатня стійкість до дії стрес-чинників – 8%; при тривалій дії явних психічних навантажень

можливе тимчасове погіршення якості діяльності – 8%.

Таблиця 2

Особливості соціально-психологічної реадаптації учасників АТО (у %)

Стени	Рівні	Ознаки поведінкової регуляції	Комунікативний потенціал	Морально-етична норма
1	вкрай низький рівень	0	4	0
2	виражені ознаки порушення	0	4	0
3	окремі ознаки порушення	16	4	8
4	дещо понижений	12	12	0
5	в цілому достатній	8	0	20
6	достатній	8	12	16
7	достатньо високий	16	12	20
8	високий	32	24	20
9		8	8	12
10		0	20	4

Однак, при цьому у досить великої кількості опитуваних (16%) виражені окремі ознаки нервово-психічної нестійкості та порушення поведінкової регуляції, спостерігається нестабільний рівень працездатності, що особливо проявляється в ускладнених умовах діяльності, недостатня толерантність до психічних і фізичних навантажень. При надзвичайно високих психічних навантаженнях можливий зрив професійної діяльності. У 12% демобілізованих учасників АТО реадаптація до нових і незвичайних умов життєдіяльності ускладнена і може супроводжуватися тимчасовим погіршенням функціонального стану організму і професійної працездатності.

Аналіз комунікативного потенціалу демобілізованих свідчить, що 52% швидко і 12% достатньо швидко реадаптуються у новому колективі, легко встановлюють контакти з оточуючими. У міжособистісному спілкуванні вони неконфліктні, завжди адекватно оцінюють свою роль і правильно будують міжособистісні взаємостосунки у колективі. Однак, слід звернути увагу, що значна частина (12%) демобілізованих учасників АТО не завжди правильно будує міжособистісні взаємостосунки, зважаючи на деяку неадекватність самооцінки та на ті ускладнення, які можуть виникати на початковому етапі реадаптації до нового колективу; 4% – міжособистісні взаємостосунки (як по горизонталі, так і по вертикалі) часто будують неправильно, хворобливо реагують на критику; у 4% – часто виникають ускладнення в побудові міжособистісних контактів з оточуючими, зважаючи на наявність неадекватної самооцінки, схильність до підвищеної конфліктності. Крім того, 4% постійно випробовують утруднення в побудові міжособистісних контактів з оточуючими, їм притаманний високий рівень конфліктності, фіксовані на образах, заподіяними оточуючими, внаслідок чого вони схильні до ірраціональних вчинків.

З табл. 2 ми бачимо, що 16% демобілізованих суворо орієнтовані на загальноприйняті й соціально схвалювані норми поведінки та суворо дотримуються корпоративних вимог, у повсякденній діяльності групові інтереси ставлять вище особистісних, їм притаманні виражені альтруїстські якості. 20% схильні дотримуватися корпоративних вимог і 20% їх дотримуються. Слід звернути увагу, що 8% демобілізованих не прагнуть дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки і соціально ухвалених вимог та в повсякденній життєдіяльності їхні особистісні інтереси переважають над груповими.

Як бачимо, серед демобілізованих 76% не притаманні ознаки, які б свідчили про суїцидальний намір. Варто звернути увагу, що у 20% за наявності затяжної військово-професійної реадаптації або труднощів у міжособистісних взаємостосунках з оточуючими

можуть виникнути думки суїцидальної спрямованості, та в 4% при такій же ситуації можуть виникнути думки про суїцидальний шантаж або завершені суїцидальні дії.

Таблиця 3

Особливості суїцидального ризику учасників АТО (у %)

Стени	Ознаки	Демобілізовані учасники АТО
1	наявність виразних ознак	0
2		4
3	наявність окремих ознак	12
4		8
5	в цілому не виявлено	0
6	Відсутні	4
7		20
8		28
9		0
10		24

Проаналізовано, що у 48% демобілізованих учасників АТО спостерігається висока стійкість до бойового стресу, що свідчить про високий рівень розвитку адаптаційних можливостей особистості, що вони повністю відповідають вимогам, які висуваються до військовослужбовців в умовах бойової діяльності (див. рис. 1). 28% притаманний достатній рівень розвитку реадaptaційних можливостей особистості; 20% опитуваних задовільний рівень розвитку реадaptaційних можливостей особистості, що мінімально відповідає вимогам, які пред'являються до військовослужбовців в умовах бойової діяльності; 4% – недостатній рівень, що свідчить про невідповідність вимогам, які ставляться в умовах бойової діяльності.

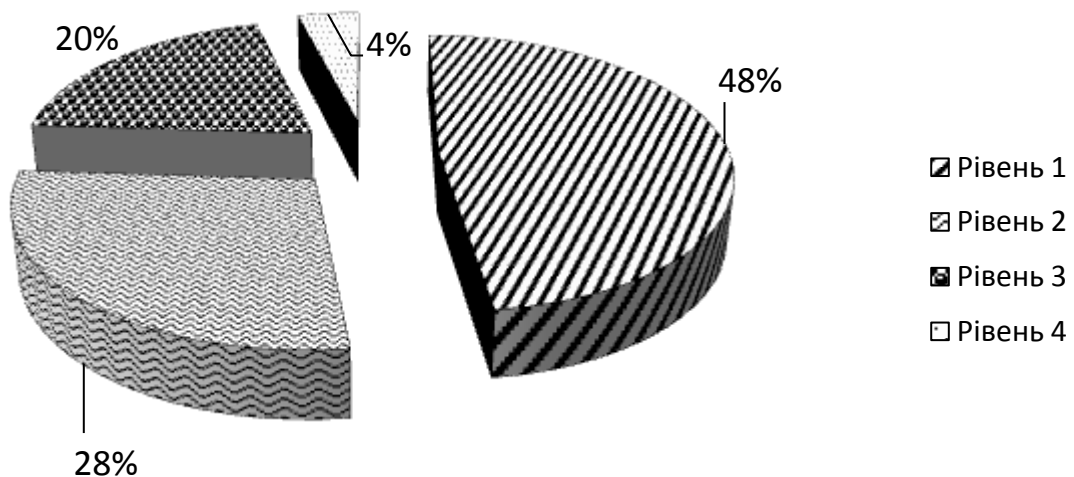


Рис. 1. Інтегральний показник рівня стійкості до бойового стресу учасників АТО (у %)

Аналіз вивчення реадaptaції учасників АТО за багаторівневим особистісним опитувальником «АДАПТИВНІСТЬ – 200» дає нам можливість сформулювати такі узагальнення:

- демобілізованим учасникам АТО притаманні окремі ознаки нервово-психічної нестійкості та порушення поведінкової регуляції, водночас, як серед тих, які служать, вони відсутні;
- серед демобілізованих є особистості, яким притаманний низький і вкрай низький рівень

комунікативних здібностей, в той час, як серед тих, які служать, таких не спостерігається;

- демобілізовані учасники АТО здатні дотримуватися моральних і суспільних норм поведінки, адже вищим рівням реадаптації відповідають більшість опитуваних;

- більшість опитуваних виявляють бажання продовжувати свою військову діяльність, зокрема і в зоні бойових дій;

- у разі виникнення труднощів у реадаптації чи виявленні певних труднощів у міжособистісних стосунках у невеликої частини демобілізованих можуть виникнути думки про суїцидальні дії та думки про суїцидальний шантаж або завершення суїцидальної дії;

- серед демобілізованих є ті, яким притаманний недостатній рівень розвитку реадаптаційних можливостей та невідповідність вимогам.

Для встановлення причинно-наслідкових зв'язків між різними інтегральними показниками реінтеграції демобілізованих ми здійснили статистичний аналіз даних методом кореляції за Пірсоном (див. рис. 2).

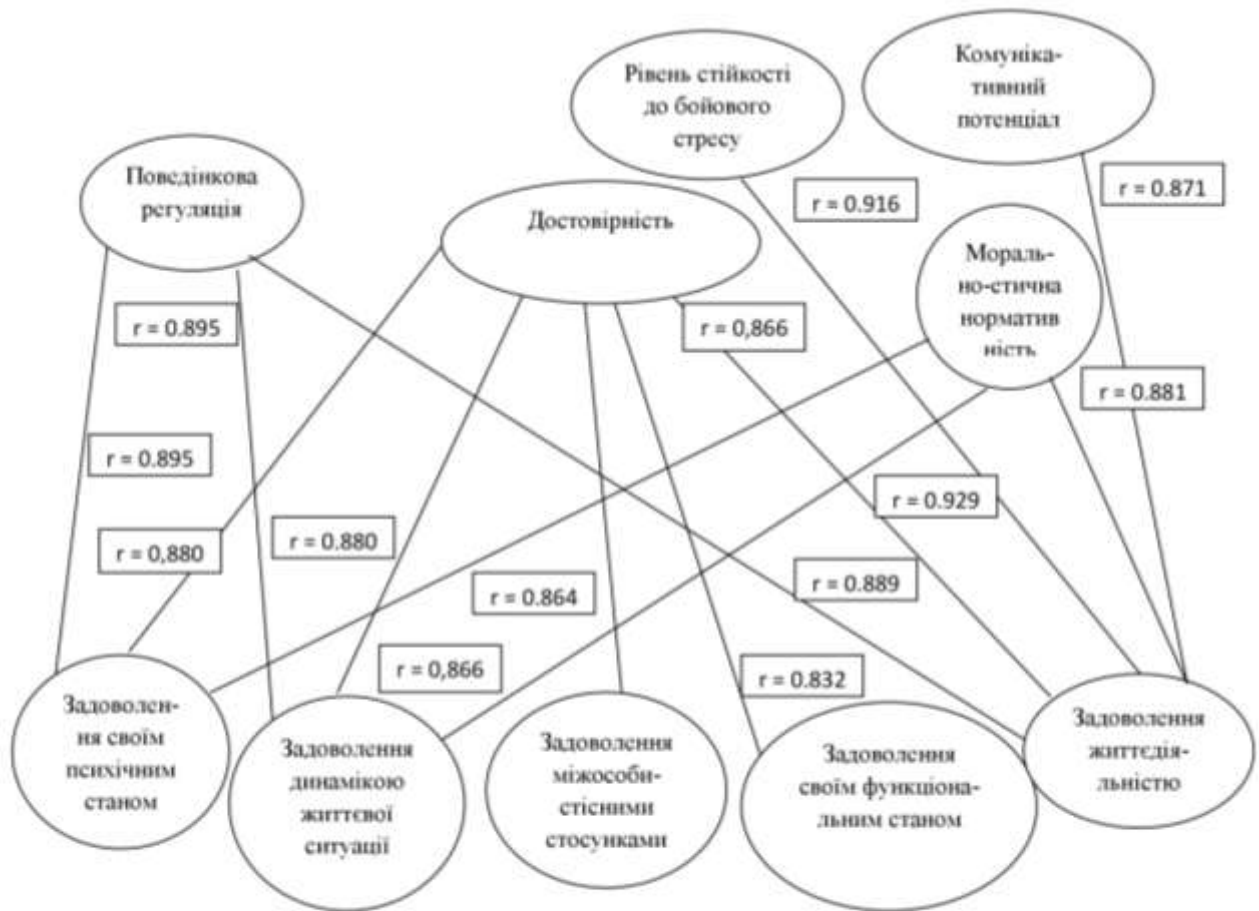


Рис. 2. Кореляційна плеяда статистично істотних зв'язків за коефіцієнтом кореляції Пірсона

Як ми можемо побачити з рис. 2, нами були виявлені прямі кореляційні зв'язки між окремими показниками методик адаптації при $p \leq 0,01$. Зокрема, виділивши найбільш значимі та суттєві зв'язки, ми можемо спостерігати, що між критеріями задоволення своїм психічним станом та задоволення динамікою життєвої ситуації існує зв'язок з поведінковою регуляцією ($r=0,895$, $p \leq 0,01$), достовірністю ($r=0,880$, $p \leq 0,01$) та морально-етичною нормативністю ($r=0,866$, $p \leq 0,01$). Це означає, що при нормальному рівні психологічного напруження, без

загрози для здоров'я та задоволеності ситуацією в житті, своїм статусом, місцем у суспільстві, демобілізовані учасники АТО мають високий рівень соціалізації, нервово-психічної стійкості та працездатності.

Виявлений зв'язок між критерієм задоволення міжособистісними стосунками й достовірністю ($r=0,864$, $p\leq 0,01$) та задоволенням своїм функціональним станом та достовірністю ($r=0,832$, $p\leq 0,01$). Це дає змогу нам стверджувати, що при побудові дружніх, доброзичливих стосунків з оточуючими та професійній успішності, працездатності ми будемо отримувати щирі, правдиві відповіді від учасників АТО.

Показник задоволення життєдіяльністю найбільш корелює із поведінковою регуляцією ($r=0,889$), достовірністю ($r=0,929$), рівнем стійкості до бойового стресу ($r=0,916$), морально-етичною нормативністю ($r=0,881$) та комунікативним потенціалом ($r=0,871$), при цьому, в усіх зв'язках $p\leq 0,01$. Це свідчить про те, що при задоволеності демобілізованих учасників АТО характером своєї діяльності в повсякденному житті покращується рівень їхньої нервово-психічної стійкості, легко встановлюються контакти з оточуючими та краще проходить процес реадаптації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, демобілізованим учасникам АТО притаманні окремі ознаки нервово-психічної нестійкості та порушення поведінкової регуляції, виразні ознаки поведінкових відхилень та думки про суїцидальний шантаж або завершення суїцидальної дії. При цьому, демобілізовані учасники АТО готові дотримуватися моральних і суспільних норм поведінки. Виявлено статистично значущі зв'язки між ознаками, які характеризують реадаптаційний процес демобілізованих учасників АТО, а саме: між задоволенням своїм психічним станом, динамікою життєвої ситуації й поведінковою регуляцією, достовірністю, морально-етичною нормативністю; між задоволенням міжособистісними стосунками, своїм функціональним станом та достовірністю; між задоволенням життєдіяльністю та поведінковою регуляцією, рівнем стійкості до бойового стресу, морально-етичною нормативністю, комунікативним потенціалом. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у порівняльному аналізі соціально-психологічних особливостей реадаптації демобілізованих учасників АТО та тих, які проходять військову службу.

Список використаних джерел

1. Басараб С. Зціливши тіло, вилікуєш й душу / С. Басараб // Військо України. – 2016. – №12. – С. 36–39.
2. Бохонкова Ю. Можливості корекції особистісних чинників соціально-психологічної адаптації / Ю. Бохонкова // Соціальна психологія. – 2005. – №2. – С. 45–54.
3. Буковська О.О. Психологічна допомога сім'ям військовослужбовців, які повертаються із зони бойових дій / О.О. Буковська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – Серія: Психологічні науки. – 2016. – №128. – С. 29–32.
4. Киселев Н.М. Социально-педагогические условия адаптации студентов в педагогическом колледже : дисс. канд. пед. наук: 13. 00.01. / Н.М. Киселев. – Оренбург, 2000. – 201 с.
5. Кислий В.Д. Особливості соціально-психологічної адаптації офіцерів-випускників до діяльності в особливих умовах : дис. канд. психол. наук: 19.00.09 / В.Д. Кислий. – К., 2003. – 194 с.
6. Локтев О. Війна стосується кожного / О. Локтев // Військо України. – 2016. – № 5(187). – С. 31–41.
7. Ми пережили: техніки відновлення для сімей, військових, цивільних та дітей: практичний посібник для внутрішньо переміщених осіб, демобілізованих та їхніх сімей / за наук. ред. Г.В. Циганенко. – К. : ЛОГОС, 2016. – 202 с.
8. Мульована М.І. Методи психологічної допомоги учасникам АТО / М.І. Мульована // Вісник Чернігівського національного технологічного університету. Серія: Психологічні науки. – 2014. – №10(14). – С. 114–116.
9. Сафін О.Д. Реабілітація та реадаптація учасників бойових дій: психологічний аспект / О.Д. Сафін // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Військово-спеціальні науки. – 2016. – №1 (34). – С. 38–43.
10. Синишина В.М. Реабілітація учасників АТО методами психологічної допомоги / В.М. Синишина // Актуальні проблеми психології. – Ужгород, 2015. – Том XI, випуск 13. – С. 237–246.
11. Сиромятников И.В. Прикладная военная психология : учебное пособие / И.В. Сиромятников, А.Г. Караян. – СПб. : Питер, 2006. – 480 с.

12. Сурмяк Ю. Соціально-психологічна допомога учасникам бойових дій у подоланні посттравматичного стресового розладу / Ю. Сурмяк, Л. Кудрик // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2015. – № 3. – С. 123–134.
13. Ткачишина О.Р. Соціально-психологічна адаптація особистості, як невід’ємна складова її соціалізації / О.Р. Ткачишина // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Т. VIII. – Вип. 1. – С. 341–348.
14. Тополь О.В. Соціально-психологічна реабілітація учасників антитерористичної операції / О.В. Тополь // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія: Педагогічні науки. – 2015. – № 124. – С. 231–232.
15. Филатова О.А. Дезадаптация личности в условиях чрезвычайных ситуаций / О.А. Филатова // Таврический журнал психиатрии. – 2011. – № 4 (57). – С. 128–133.
16. Чаплигин А. Соціальна реадaptaція у життєвій перспективі / А. Чаплигин // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С. 20–24.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Basarab S. Zsilyvshy tilo, vylikuiesh y dushu / S. Basarab // Viisko Ukrainy. – 2016. – №12. – S. 36–39.
2. Bokhonkova Yu. Mozhlyvosti korektsii osobystisnykh chynnykiv sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii / Yu. Bokhonkova // Sotsialna psykholohiia. – 2005. – №2. – S. 45–54.
3. Bukovska O.O. Psykholohichna dopomoha simiam viiskovosluzhbovtiv, yaki povertaiutsia iz zony boiovykh dii / O.O. Bukovska // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. T.H. Shevchenka. – Seriia: Psykholohichni nauky. – 2016. – №128. – S. 29–32.
4. Kiselev N.M. Social'no-pedagogicheskie usloviia adaptatsii studentov v pedagogicheskom kolledzhe : diss. kand. ped. nauk: 13. 00.01. / N.M. Kiselev. – Orenburg, 2000. – 201 s.
5. Kyslyi V.D. Osoblyvosti sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii ofitseriv-vypusknikov do diialnosti v osoblyvykh umovakh : dys. kand. psykol. nauk: 19.00.09 / V.D. Kyslyi. – K., 2003. – 194 s.
6. Loktiev O. Viina stosuetsia kozhnoho / O. Loktiev // Viisko Ukrainy. – 2016. – № 5(187). – S. 31–41.
7. My perezhly: tekhniki vidnovlennia dlia simei, viiskovykh, tsyvilnykh ta ditei: praktychnyi posibnyk dlia vnutrishno peremishchenykh osib, demobilizovanykh ta yikhnikh simei / za nauk. red. H.V. Tsyhanenko. – K. : LOHOS, 2016. – 202 s.
8. Mulovana M.I. Metody psykholohichnoi dopomohy uchasnykam ATO / M.I. Mulovana // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho tekhnolohichnoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky. – 2014. – №10(14). – S. 114–116.
9. Cafin O.D. Reabilitatsiia ta readaptatsiia uchasnykiv boiovykh dii: psykholohichni aspekt / O.D. Safin // Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia: Viiskovo-spetsialni nauky. – 2016. – №1 (34). – S. 38–43.
10. Synyshyna V.M. Reabilitatsiia uchasnykiv ATO metodamy psykholohichnoi dopomohy / V.M. Synyshyna // Aktualni problemy psykholohii. – Uzhhorod, 2015. – Tom KhI, випуск 13. – S. 237–246.
11. Siromjatnikov I.V. Prikladnaja voennaja psihologija : uchebnoe posobie / I.V. Siromjatnikov, A.G. Karajan. – SPb. : Piter, 2006. – 480 s.
12. Surmiak Yu. Sotsialno-psykholohichna dopomoha uchasnykam boiovykh dii u podolanni posttravmatychnoho stresovoho rozladu / Yu. Surmiak, L. Kudryk // Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. – 2015. – № 3. – S. 123–134.
13. Tkachyshyna O.R. Sotsialno-psykholohichna adaptatsiia osobystosti, yak nevidiemna skladova yii sotsializatsii / O.R. Tkachyshyna // Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: zb. nauk. prats In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuks APN Ukrainy. – K., 2006. – Т. VIII. – Vyp. 1. – S. 341–348.
14. Topol O.V. Sotsialno-psykholohichna reabilitatsiia uchasnykiv antyterorystychnoi operatsii / O.V. Topol // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. – Seriia: Pedahohichni nauky. – 2015. – № 124. – S. 231–232.
15. Filatova O.A. Deadaptatsiia lichnosti v uslovijah chrezvyčajnykh situacij / O.A. Filatova // Tavricheskij zhurnal psihiatrii. – 2011. – № 4 (57). – S. 128–133.
16. Chaplyhin A. Sotsialna readaptatsiia u zhyttievii perspektyvi / A. Chaplyhin // Sotsialna psykholohiia. – 2004. – № 5 (7). – S. 20–24.

Guzuliak, N.M., Kornivska, M.M., Mateichuk, N.H. Distinctive features of ATO veterans' socio-psychological readjustment. The article analyzes the phenomenon of servicemen's socio-psychological readjustment, describes the pathological and non-pathological nature of combatants' social maladjustment. The factors influencing the course and effectiveness of ATO veterans' readjustment have been shown to include veterans' self-esteem, sense of personal social significance, proneness to conflict, communication skills, living conditions, war-caused changes in moral and ethical values and social relationships as well as the ability and desire to readjust to civilian life. The authors discuss the distinctive features of ATO veterans' readjustment in relation to their mental and social characteristics. The investigation has found significant relationships between the veterans' satisfaction with their mental condition and life and their behavioral regulation, reliability and moral and ethical normality; between the veterans' satisfaction with social relationships and functional status

and reliability; between the veterans' satisfaction with life and their behavioral regulation, combat stress resistance, moral and ethical normality, and communication skills. The follow-up research is planned to focus on the comparative analysis of socio-psychological features of the readjustment of ATO veterans and the servicemen on active duty.

Key words: socio-psychological readjustment, social maladjustment, ATO veterans' readjustment effectiveness and factors

Відомості про авторів

Гуцуляк Наталія Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

Guzuliak, Nataliia Mykhailivna, PhD, Assoc. Prof., dept. of applied psychology, Yuriy Fed'kovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine.

E-mail: n.guzuliak@chnu.edu.ua

Корнівська Мар'яна Михайлівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

Kornivska, Mariana Mykhailivna, PhD, asistent, dept. of applied psychology Yuriy Fed'kovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine.

E-mail: maryacha28@ukr.net

Матейчук Наталія Георгіївна, асистент кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

Mateichuk, Nataliia Heorhiivna, asistent, dept. of applied psychology Yuriy Fed'kovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine.

E-mail: nata2cnu@i.ua

Отримано 5 березня 2018 р.
Рецензовано 22 березня 2018 р.
Прийнято 28 березня 2018 р.

УДК 159.9.378.37

Діденко М.С.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ

Діденко М.С. Дослідження психологічних особливостей розвитку професійно значущих якостей майбутніх менеджерів організацій. Стаття присвячена аналізу результатів емпіричного дослідження професійно значущих якостей майбутніх менеджерів організацій в процесі здобуття ними професійної освіти. У результаті дослідження нами визначено, що структура професійно значущих якостей майбутніх менеджерів організацій передбачає когнітивний, мотиваційний, операційний, комунікативний та особистісний компоненти, кожний з яких має свої складові. Нами прослідковано залежність рівня розвитку кожного із зазначених компонентів професійно значущих якостей від курсу навчання. Особливості розвитку професійно значущих якостей було проаналізовано не лише в контексті здобуття освіти, але й з урахуванням таких допоміжних чинників, як: форма освіти, наявність/відсутність трудового стажу та керівного стажу, кількість років керівного стажу, стать, вік, національність, сімейний стан, регіон та місце проживання.

Ключові слова: якість особистості, менеджер, професійно значущі якості, когнітивний компонент, мотиваційний компонент, операційний компонент, особистісний компонент, комунікативний компонент.

Диденко М.С. Исследование психологических особенностей развития профессионально значимых качеств будущих менеджеров организаций. Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования профессионально значимых качеств будущих менеджеров организаций в процессе получения ими профессионального образования. В результате исследования нами определено, что структура профессионально значимых качеств будущих менеджеров организаций предполагает когнитивный, мотивационный, операционный, коммуникативный и личностный компоненты, каждый из которых имеет свои составляющие. Нами прослежены зависимость уровня развития каждого из указанных компонентов профессионально значимых качеств от курса обучения. Особенности развития профессионально значимых качеств были проанализированы не только в контексте получения образования, но и с учетом таких вспомогательных факторов, как: форма образования, наличие /отсутствие трудового стажа и руководящего стажа, количество лет руководящего стажа, пол, возраст, национальность, семейное положение, регион и место проживания.

Ключевые слова: *качество личности, менеджер, профессионально значимые качества, когнитивный компонент, мотивационный компонент, операционный компонент, личностный компонент, коммуникативный компонент.*

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються зараз в системі освіти та функціонуванні суспільства зокрема, вимагають нових підходів до формування особистості фахівця в процесі навчання. Розвиток професійно значущих якостей (ПЗЯ) майбутніх менеджерів організацій впливає на їхнє становлення як професіоналів та конкурентоздатних фахівців в їхній професійній діяльності. Сьогодні мало гарно засвоїти навчальну програму, яку пропонують навчальні заклади, потрібно успішно виконувати професійні обов'язки, ефективно розв'язувати професійні завдання, постійно зростати й вдосконалюватись. Тому актуальним на сьогодні є дослідження професійно значущих якостей особистості, що допоможуть майбутньому фахівцю швидко адаптуватись до змін та вимог професії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Професійно значущі якості фахівців різних галузей розглядаються науковцями з 20-х років минулого століття – Н. Левітовим [10], І. Шпільрейном [18]. Нині в сучасній науці існує цілий спектр досліджень специфіки розвитку та формування професійно значущих якостей особистості як загального, так і специфічного спрямування, що представлений працями таких вчених, як: Т. Баталова [1], І. Грицюк [4], Л. Карамушка [8], С. Максименко [11], Л. Орбан-Лембрик [13], А. Теймуразян [15], Н. Чепелева [16], Ю. Швалб [17] та ін. Вивченню якостей успішного керівника/менеджера приділяли увагу Ю. Бачинська [2], М. Вудкок [3], А. Доброскок [6], Л. Ємельянова [7], А. Маслоу [12], В. Панченко [14], L.R. Goldberg [19], P.J. Howard [20] та ін.

Мета статті полягає в аналізі результатів емпіричних досліджень професійно значущих якостей майбутніх менеджерів організацій.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Ґрунтуючись на результатах експертної оцінки і беручи до уваги попередній теоретичний огляд предмета нашого дослідження [5], нами було визначено п'ять компонентів професійно значущих якостей майбутніх менеджерів та їхніх складових, а саме: до *когнітивного компонента* належать такі складові, як професійна обізнаність і тип мислення (особливості мисленнєвої діяльності); до *мотиваційного* – орієнтація на досягнення успіху, готовність до ризику та ставлення до власної професії; до *операційного компонента* – креативність, організаційні здібності та стиль управління; до *особистісного* – рефлексивність, відповідальність та готовність до змін; і до *комунікативного* – комунікативні здібності, асертивність та стратегії розв'язання конфліктів.

Дослідження проводилось в 2017 р., у ньому взяв участь 401 респондент, серед респондентів 320 осіб – студенти-менеджери, і 81 особа – студенти-психологи. Друга група досліджуваних була нами сформована як контрольна – з метою виокремлення тих психологічних особливостей розвитку ПЗЯ, що властиві саме майбутнім менеджерам організацій, а не є типовими для процесу професійного становлення фахівця, незалежно від його спеціалізації. Для більш ґрунтового аналізу предмета дослідження ми також врахували низку соціально-демографічних особливостей респондентів (стать (було опитано 117 чоловіків і 284 жінок, що складає 29% і 71% відповідно), вік, національність, сімейний стан, регіон

проживання). Нами було враховано і чинники, які напряду або опосередковано впливають на формування ПЗЯ майбутніх менеджерів: наявність / відсутність трудового стажу, наявність / відсутність керівного стажу, кількість років на керівній посаді, а також курс і форму навчання.

Статистичний аналіз отриманих даних здійснювався методами математичної обробки результатів – первинний статистичний аналіз, визначення кореляційних зв'язків (коефіцієнт кореляції Пірсона), знаходження відмінностей між групами за певною ознакою (t-критерій Ст'юдента, непараметричний U-критерій Манна-Вітні – залежно від особливостей розподілу даних), порівняння середніх показників за допомогою критерію узгодженості Колмогорова-Смирнова, факторний аналіз із подальшим якісним аналізом і узагальненням отриманих результатів [9]. Усі представлені результати ґрунтуються на достатньому для психологічних досліджень рівні значущості, де $p \leq 0,05$. Обробка даних виконувалася за пакетами програм SPSS 20.0 for Windows.

При дослідженні *когнітивного компонента* ПЗЯ майбутніх менеджерів було визначено, що опосередкованим показником професійної обізнаності студентів є рівень їхньої учбової успішності (оцінки і бали). Водночас ставлення до власної професії є багатоконпонентним утворенням, яке передбачає врахування мотивів вибору професії, мотивацію до роботи, очікування від професії, очікувані труднощі в роботі.

Особи з наявним трудовим і керівним стажем мають вищі середні освітні бали за тих, у кого такий стаж відсутній ($p \leq 0,01$). Респонденти, які мають трудовий стаж, уже здобули певний професійний досвід. Набуття знань для них є більш простим і звичним процесом. Особи, які вже працюють на керівних посадах, постійно перебувають у контексті прийняття рішень, здобувають практичний менеджерський досвід, глибше розуміють специфіку роботи менеджера, ніж студенти, які тільки теоретично стикаються з цим.

З *табл. 1* видно, що студенти-менеджери третього курсу мають більш розвинене наочно-образне мислення, ніж студенти першого-другого курсів ($p \leq 0,05$). Було виявлено, що респонденти з найбільшим управлінським досвідом мають слабший прояв словесно-логічного мислення ($p \leq 0,05$). Менеджери з досвідом роботи більше уваги приділяють абстрактним категоріям, коли на перше місце постає бачення місії компанії, економічна доцільність її роботи тощо.

Таблиця 1

Оцінка рівнів прояву різних типів мислення серед майбутніх менеджерів

	Розподіл середніх значень за курсом навчання									
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
Тип мислення	сер. знач.	рівень	сер. знач.	рівень	сер. знач.	рівень	сер. знач.	рівень	сер. знач.	рівень
1. Наочно-дієве	4,9	С	5	С	5,1	С	5,3	С	5	С
2. Абстрактно-символічне	2,6	Н	2,7	Н	2,9	Н	2,7	Н	3,2	С
3. Словесно-логічне	5,2	С	4,9	С	4,9	С	4,4	С	5,1	С
4. Наочно-образне	5,7	С	6,1	В	6,2	В	6,2	В	6	В

Примітки: Н – низький рівень розвитку даного типу мислення; С – середній рівень розвитку; В – високий рівень розвитку

Дослідження *мотиваційного компонента* ПЗЯ майбутніх менеджерів виявило певну тенденцію до розвитку мотивації на успіх серед студентів-менеджерів. Ця тенденція зростає зі збільшенням курсу навчання. Орієнтація на успіх має істотно більший прояв серед студентів п'ятого курсу, ніж серед студентів першого-другого курсів ($p \leq 0,01$), мотивація на успіх сильніше виражена серед найстарших, ніж серед наймолодших ($p \leq 0,01$). Більшу орієнтацію на

успіх мають і респонденти з трудовим стажем ($p \leq 0,01$). Такі результати вказують на формування стійкої тенденції до розвитку мотивації на успіх у процесі здобуття фахової освіти студентами-менеджерами.

Переважає більшість майбутніх менеджерів при виборі професії орієнтується на свої внутрішні потреби, на своє бажання самореалізуватись у професії, розкрити свої найкращі якості. Водночас досить значний відсоток респондентів зорієнтований на престижність обраної професії і її високооплачуваність (рис. 1). При порівнянні з контрольною групою психологів з'ясовано, що студенти-менеджери більш орієнтовані при виборі професії на зовнішні чинники ($p \leq 0,001$), а студенти-психологи – на внутрішні ($p \leq 0,05$).

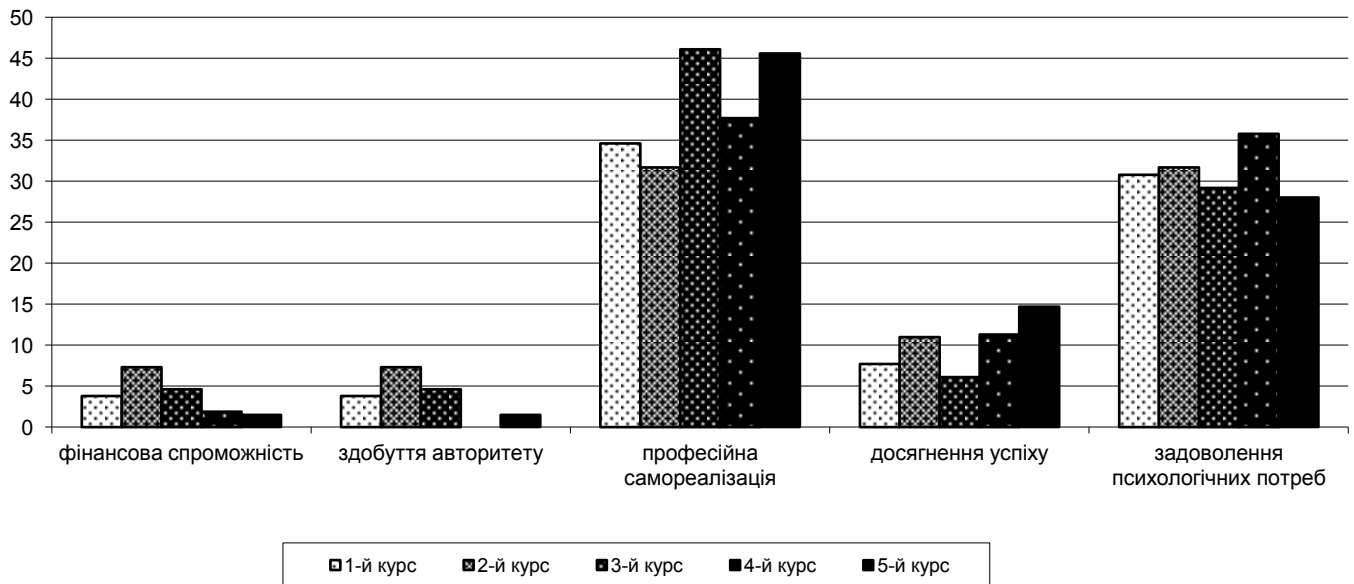


Рис. 1. Розподіл респондентів за показниками критерію «очікування від майбутньої професії» і курсом навчання

П'ятикурсники істотно переважають студентів другого-четвертого курсів за мірою прояву орієнтації на внутрішні чинники мотивації до роботи ($p \leq 0,01$). Орієнтація на зовнішні чинники у студентів п'ятого курсу є істотно меншою, ніж у студентів другого-четвертого курсів ($p \leq 0,01$). Отже, у майбутніх менеджерів у процесі здобуття фахової освіти формується тенденція переорієнтації із зовнішніх на внутрішні чинники мотивації до роботи – на бажання досягти результату, налагодити ефективний робочий процес, реалізувати власний потенціал при вирішенні поставлених завдань.

До найбільш очікуваних труднощів у майбутній роботі студенти-менеджери відносять непорозуміння з колективом і невпевненість у власних силах (рис. 2). Більш вираженим переживанням з приводу труднощів у колективі є у студентів з вищою учбовою успішністю ($p \leq 0,05$). Фахова підготовка майбутніх менеджерів спрямована насамперед на розвиток професійної обізнаності, тоді як професійна компетенція також передбачає розвинені навички ефективної комунікації і взаємодії, стратегії додання конфліктних ситуацій між усіма суб'єктами виробничих відносин. На жаль, цей аспект мало врахований у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів.

Студенти-менеджери без трудового стажу більше переживають, що їм забракне досвіду і знань для роботи, а також, що їм буде важко знайти роботу ($p \leq 0,05$). Натомість студенти, що вже мають трудовий стаж, є більш невпевненими у власних силах ($p \leq 0,05$). Висока самооцінка і сприймання себе як професіонала формується внаслідок успішного вирішення складних робочих завдань у справжніх виробничих відносинах.

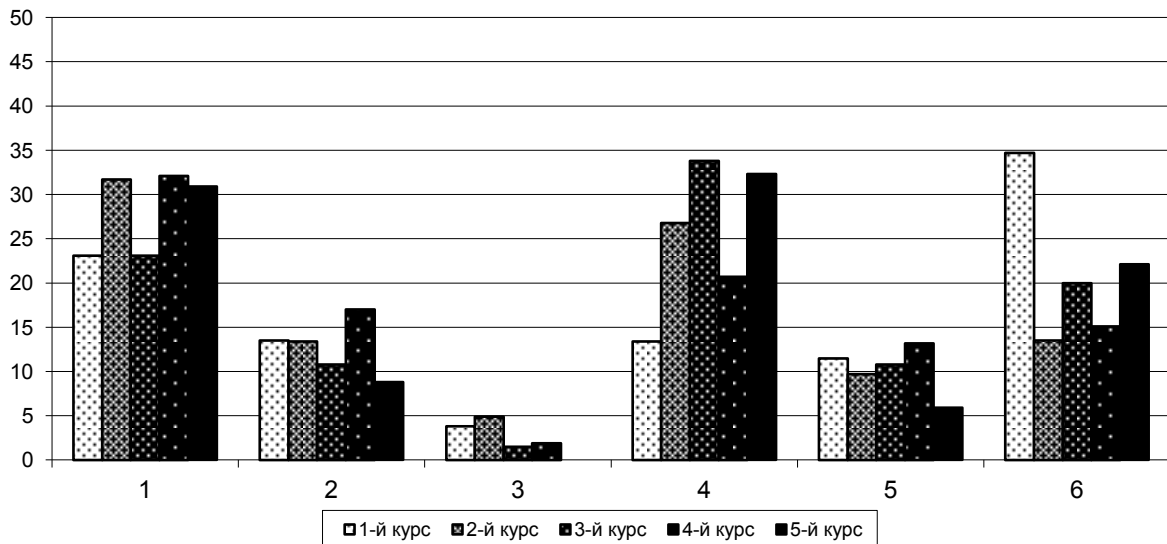


Рис. 2. Розподіл респондентів за показниками критерію «труднощі у майбутній професії» і курсом навчання

Примітки: 1 – невпевненість у власних силах; 2 – відсутність/нестача досвіду; 3 – відсутність роботи; 4 – непорозуміння з колективом; 5 – несприятливі зовнішні умови; 6 – не вбачають труднощів

Під час аналізу психологічних особливостей *операційного компонента* ПЗЯ майбутніх менеджерів було виявлено, що організаційні здібності істотно менші у студентів четвертого курсу у порівнянні з першим ($p \leq 0,01$) і п'ятим ($p \leq 0,05$) курсами. Ми пов'язуємо це з тим, що на першому і останньому курсі особа перебуває в певному мобілізаційному контексті. Організаційні здібності мають більший прояв і серед тих осіб, у кого є керівний стаж ($p \leq 0,05$). У майбутніх менеджерів істотно вищий рівень організаційних здібностей, ніж у контрольній групі майбутніх психологів ($p \leq 0,05$). Отже, у процесі здобуття фахової освіти у майбутніх менеджерів розвиваються організаційні здібності через навички планування, визначення пріоритетів і правильного алгоритму дій при вирішенні практичних кейсів.

Майбутні менеджери з найвищими освітніми балами і студенти-випускники визначили для себе демократичний стиль управління як максимально ефективний: у цих студентів у порівнянні з іншими виявлено найвищий рівень прояву даного стилю (при $p \leq 0,05$ і $p \leq 0,01$ відповідно). Також простежується зменшення схильності майбутніх менеджерів до авторитарного стилю управління в процесі здобуття фахової освіти ($p \leq 0,05$). На п'ятому курсі відбувається певне переосмислення щодо ефективності використання даного стилю управління, переорієнтація на демократичні засади в управлінні, за якими формується особиста відповідальність усіх учасників виробничих відносин, адже кожна особа, що залучена в цей процес, набуває своєї виробничої суб'єктності. Водночас майбутні психологи істотно переважають студентів-менеджерів за ознакою схильності до демократичного стилю ($p \leq 0,05$), а менеджери, в свою чергу, істотно переважають групу психологів за ознакою схильності до авторитарного стилю ($p \leq 0,01$), оскільки директивний стиль за своєю суттю суперечить принципам психологічної взаємодії з клієнтом.

За нашими результатами наявність трудового ($p \leq 0,01$) і керівного стажу ($p \leq 0,05$) негативно впливає на розвиток креативності у виробничому середовищі: професійний досвід формує певні шаблонні стратегії взаємодії з підлеглими-колегами, що в свою чергу гальмує розвиток креативності.

Дослідження психологічного змісту *особистісного компонента* ПЗЯ майбутніх менеджерів виявило, що особам з керівним стажем більш властива рефлексія в комунікації і взаємодії ($p \leq 0,01$). Менеджерська діяльність сприяє готовності людини аналізувати себе в контексті комунікації, виявляти свої сильні і слабкі сторони, змінювати пріоритети, робити

висновки тощо. Найменша готовність проявляти рефлексію в комунікації властива тим менеджерам, які нещодавно обійняли керівну посаду ($p \leq 0,05$).

Опосередковано такі висновки підтверджуються і тим, що загальна інтернальність вища у респондентів з трудовим чи керівним стажем ($p \leq 0,05$).

При розгляді винахідливості встановлено, що найстарші респонденти винахідливіші за молодших ($p \leq 0,05$), що зумовлено більшим життєвим і професійним досвідом. Винахідливість майбутніх менеджерів вища, ніж у майбутніх психологів ($p \leq 0,05$). Це пов'язано, насамперед, з особливістю навчального процесу менеджерів – їхня професійна підготовка передбачає формування здатності приймати рішення в умовах обмеженості ресурсів; прийняття управлінських рішень є однією з ключових функцій менеджера.

Майбутні менеджери з найвищими балами більш оптимістичні, ніж респонденти з найнижчими балами ($p \leq 0,05$), відтак професійна успішність зумовлена оптимістичним сприйняттям дійсності, коли шукаються шляхи розв'язання проблем, а не відбувається фіксація на самих проблемах.

Аналіз психологічного змісту *комунікативного компонента* ПЗЯ майбутніх менеджерів виявив (рис. 3), що кращі комунікативні здібності мають студенти-менеджери з трудовим і керівним стажем ($p \leq 0,001$), а студенти п'ятого курсу мають кращі комунікативні здібності, ніж випробувані другого курсу ($p \leq 0,05$). Потреба ефективно взаємодіяти з іншими суб'єктами виробничих відносин сприяє розвитку комунікативних здібностей.

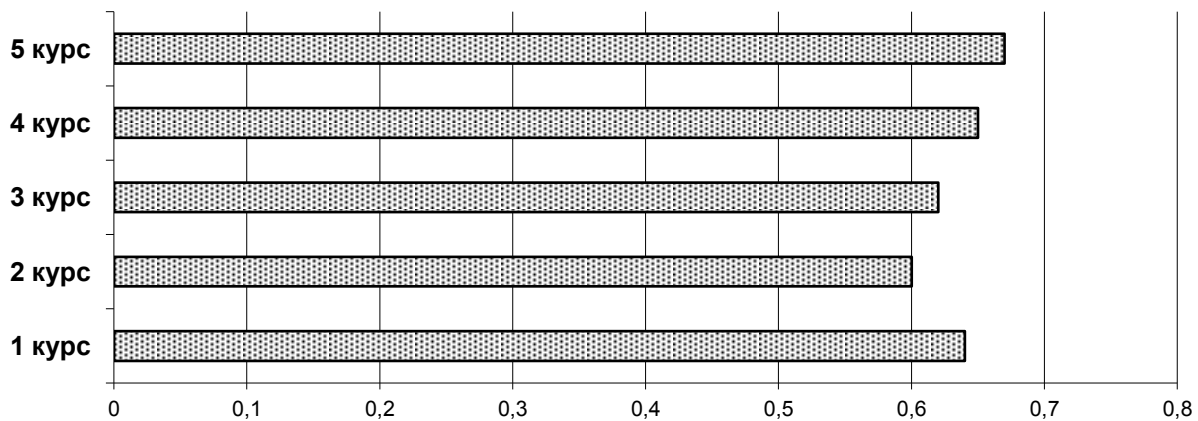


Рис. 3. Розподіл студентів-менеджерів різних курсів навчання за мірою вираження комунікативних здібностей

Виявлено, що випробувані з керівним досвідом мають більші прояви асертивності ($p \leq 0,05$). Спроможність захищати власні інтереси, формулювати і відстоювати свою думку, а також зрозуміло висловлювати почуття і емоції є обов'язковою умовою ефективного роботи менеджера.

Найпопулярніша стратегія додання конфліктів серед студентів-менеджерів – це компроміс, коли згода досягається на основі взаємних поступок і кінцевим обирається варіант, що знімає наявні протиріччя між сторонами конфлікту. Такої стратегії частіше дотримуються майбутні менеджери з високими освітніми балами, ніж ті, у кого вони мають середній рівень ($p \leq 0,05$). Такий самий результат ми отримали і за стратегією співробітництва ($p \leq 0,05$). Професійна обізнаність і академічна успішність майбутніх менеджерів позитивно впливає на розвиток схильності до конструктивних стратегій розв'язання конфліктів – співробітництва і компромісу.

Майбутні менеджери стаціонарної форми більш схильні до суперництва, ніж студенти-заочники ($p \leq 0,01$). Стратегію пристосування в конфліктних ситуаціях частіше використовують майбутні менеджери, які мають найвищий середній освітній бал, ніж усі інші ($p \leq 0,01$).

За результатами нашого дослідження було виявлено *структурну динаміку* ПЗЯ майбутніх

менеджерів у процесі здобуття фахової освіти. Процес здобуття фахової освіти, який є безпосередньо навчальним процесом, можна умовно розділити на кілька ключових етапів: початковий (1 курс навчання), проміжний (2–3 курси) та завершальний (4–5 курси навчання). Такий розподіл дає змогу комплексно проаналізувати структурні зміни, що відбуваються в ПЗЯ майбутніх менеджерів у процесі навчання.

Таблиця 2

**Результати факторного аналізу складових ПЗЯ
майбутніх менеджерів на різних етапах навчання**

		Етапи навчання			Усі менеджери
		Початковий (1 курс)	Проміжний (2-3 курс)	Завершаль- ний (4-5 курс)	
Фактори	1	Адаптація до навчання	Ефективна комунікація	Ефективна комунікація	Ефективна комунікація
	% дисп.	15,2	17	15,3	15,2
	2	Ефективна комунікація	Особистісна відповідальність	Особистісна відповідальність	Особистісна відповідальність
	% дисп.	15,2	10	11,1	10,5
	3	Когнітивно-творчий потенціал	Креативні стратегії	Стратегії управління	Творчий потенціал
	% дисп.	12,8	9,7	10,6	9,4
	4	Особистісна відповідальність	Стратегії управління	Творчий потенціал	Стратегії управління
	% дисп.	12,8	8,6	9,8	9,4
	5	Суб'єктна готовність до управління	Професійна відповідальність	Професійна компетентність	Когнітивна компетентність
	% дисп.	7,5	8	7,1	6,4

На *початковому етапі* (1 курс навчання) внаслідок факторизації даних виділилося 5 факторів, що пояснюють 63,5% дисперсії (КМО = 0,640, значущість критерію Барлета – $p \leq 0,01$): «адаптація до навчання» (внесок у загальну дисперсію – 15,2%), «ефективна комунікація» (15,2%), «когнітивно-творчий потенціал» (12,8%), «особистісна відповідальність» (12,8%), «суб'єктна готовність до управління» (7,5%).

На *проміжному етапі* здобуття фахової освіти (2–3 курси навчання) факторизація даних дала змогу виділити 5 факторів, що пояснюють 53,3% дисперсії (КМО = 0,623, значущість критерію Барлета – $p \leq 0,01$): «ефективна комунікація» (17%), «особистісна відповідальність» (10%), «креативні стратегії» (9,7%), «стратегії управління» (8,6%), «професійна відповідальність» (8%).

На *завершальному етапі* (4–5 курси навчання) внаслідок факторизації даних виділилося 5 факторів, що пояснюють 53,9% дисперсії (КМО = 0,664, значущість критерію Барлета – $p \leq 0,01$). Зміст даних факторів сильно резонує з факторами на попередньому етапі. Отримані фактори: «ефективна комунікація» (15,3%), «особистісна відповідальність» (11,1%), «стратегії управління» (10,6%), «творчий потенціал» (9,8%), «професійна компетентність» (7,1%).

Для більш комплексного аналізу структури складових ПЗЯ майбутніх менеджерів було проаналізовано структуру ПЗЯ загальної сукупності менеджерів. Проведений факторний аналіз показників загальної сукупності респондентів (1–5 курси навчання) виявив 5 факторів, що

пояснюють 50,9% дисперсії (КМО = 0,676, значущість критерію Барлета – $p \leq 0,01$): «ефективна комунікація» (15,2%), «особистісна відповідальність» (10,5%), «творчий потенціал» (9,4%), «стратегії управління» (9,4%), «когнітивна компетентність» (6,4%). Ієрархічні структури складових ПЗЯ майбутніх менеджерів на різних етапах навчання, з одного боку, дуже схожі за своїм змістом, а з іншого – мають певні особливості, визначальні саме для цього періоду становлення майбутніх професіоналів. Розвиток складових ПЗЯ майбутніх менеджерів пов'язаний з актуальним життєвим контекстом, і це варто враховувати при формуванні навчального процесу.

Задля більш точного виявлення ієрархічної структури складових ПЗЯ майбутніх менеджерів нами було проведено порівняльний факторний аналіз за даними показниками складових ПЗЯ майбутніх психологів. Унаслідок факторизації даних виділилося 5 факторів, що пояснюють 70% дисперсії (КМО = 0,687, значущість критерію Барлета – $p \leq 0,01$): «орієнтація на результат» (19,5%), «когнітивно-творчий потенціал» (16,9%), «особистісна відповідальність» (14,3%), «рефлексивність» (11,7%), «потреба в самореалізації» (7,6%). Порівняння ієрархічних структур складових ПЗЯ майбутніх менеджерів з контрольною групою психологів показало, що: 1) ці структури суттєво відрізняються за своїм змістом; 2) змістовне наповнення факторів відображає професійні особливості кожної з груп досліджуваних; 3) на ієрархію структури складових впливають провідні цілі і завдання актуального життєвого контексту особистості.

Висновки. Отже, етап здобуття професійної освіти в майбутніх менеджерів визначається періодом спрямованого формування їхніх професійно значущих якостей, що мають трансформуватися в контексті опанування професійними знаннями і навичками. На нашу думку, формування менеджера-професіонала має відбуватися на перетині двох векторів: академічного (теоретичні і практичні вміння і навички) і психологічного (розвиток професійно значущих якостей).

Структура професійно значущих якостей майбутніх менеджерів передбачає когнітивний, мотиваційний операційний, комунікативний та особистісний компоненти, кожен з яких має свої складові.

У результаті проведення емпіричного дослідження нами виявлено певні особливості розвитку професійно значущих якостей майбутніх менеджерів організацій, які залежать від курсу навчання, віку, наявності трудового та керівного стажу, навчальної успішності, форми навчання.

Виявлена в результаті факторного аналізу ієрархічна структура складових ПЗЯ майбутніх менеджерів властива саме менеджерам і містить такі основні конструкти: ефективна комунікація, особистісна відповідальність, творчий потенціал, стратегії управління та когнітивна компетентність.

Перспективи подальшого дослідження. Найбільше нашу увагу за результатами дослідження привернув комунікативний компонент, адже в процесі своєї майбутньої діяльності менеджери 90% часу будуть присвячувати різним формам і видам комунікації. Тому ми вбачаємо доцільним подальші наші дослідження спрямувати на розвиток саме цього компонента структури професійно значущих якостей майбутніх менеджерів організацій в процесі здобуття фахової освіти, а саме засобами психологічного тренінгу.

Список використаних джерел

1. Баталова Т.В. Личностные детерминанты процесса профессионального становления менеджеров в вузе : автореф. дисс. канд. психол. наук. ; спец. 10.00.05 «Социальная психология» / Т.В. Баталова. – М., 2004. – 20 с.
2. Бачинська Ю.П. Особисті чинники успішної діяльності конкурентоспроможного менеджера / Ю.П. Бачинська // Вісник КІБІТ. – 2008. – №2 – С. 72–74.
3. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер: для руководителя-практика / М. Вудкок, Д. Фрэнсис ; [пер. с англ.]. – М. : МП «Дело», 1991. – 365 с.
4. Грицюк І.М. Соціальні орієнтації фахівців соціономічних професій: теорія, практика, методи вивчення / І.М. Грицюк. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 188 с.
5. Діденко М. Умови розвитку професійно значущих якостей менеджера організації в процесі професійної підготовки // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

- Психологічні науки : збірник наукових праць / за ред. Ірини Сevenкової. – №2(18), листопад 2017. – Миколаїв : МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2017. – С. 54–58.
6. Доброскок А.С. Психологічні чинники формування професіоналізму майбутніх менеджерів : дис. ... канд. психол. наук ; 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / А.С. Доброскок. – К., 2013 – 217 с.
7. Емельянова Л.А. Динамика социально-психологической готовности студентов-менеджеров к будущей профессиональной деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук ; спец. 10.00,05 «Социальная психология» / Л.А. Емельянова. – Казань., 2000. – 22 с.
8. Карамушка Л.М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія / Л.М. Карамушка, М.В. Москальов. – К. – Львів : Сполом, 2011, – 216 с.
9. Климчук В.О. Факторний аналіз: використання у психологічних дослідженнях / В.О. Климчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №8. – С. 43–48.
10. Левитов Н.Д. Психология труда / Н.Д. Левитов. – М. : Учпедгиз, 1963. – 339 с.
11. Максименко С.Д. Механізми трансформації структурних компонентів діяльності у професійному розвитку особистості в сучасних умовах / С.Д. Максименко // Актуальні проблеми становлення особистості професіонала в ризиконебезпечних професіях : м-ли міжрегіон. наук. семінару (Київ, 25 березня 2010 р.) / М-во оборони України, Національний університет оборони України. – К. : НУОУ, 2010. – С. 12–14.
12. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / [пер. с англ., предисловие Г.А. Балла] / Маслоу Абрахам Харольд. – К.- Донецк, 1994. – 52 с.
13. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : навч. посіб. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с.
14. Панченко В.Г. Личность руководителя : учеб. пособие для студентов / В.Г. Панченко, В.Н. Паутов, Т.В. Разенкова. – М. : МАКС Пресс, 2010. – 320 с.
15. Теймуразян А.Л. Формирование профессионально важных личностных качеств будущих специалистов как педагогическая проблема / А.Л. Теймуразян // Теория и методика профессионально-педагогического образования : сб. научно-методических работ. – Самара, 2003. – 520 с. – С. 153–156.
16. Чепелева Н.В. Особистісна підготовка психолога-практика / Н.В. Чепелева // Персонал. – 2000. – № 5 (59) : № 10 (15). – С. 17–18.
17. Швалб Ю.М. Методологічні засади розробки системи професійної освіти у вищому навчальному закладі (на матеріалі спеціальності «Соціальна робота») / Ю.М. Швалб // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць / [за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової]. – Миколаїв : МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2010. – Т. 2. – Вип. 5. – С. 298–306.
18. Шпильрейн И.Н. Метод искусственной детоматизации в психологическом исследовании / И.Н. Шпильрейн // Психотехника и психофизиология труда. – 1930. – № 2–3.
19. Goldberg, L.R. The Structure of Phenotypic Personality Traits. Am. Psychol. / L.R. Goldberg., 48 (1): (1993). – P. 26–34.
20. Howard, P.J. The Big Five Quick Start: An introduction to the five factor model of personality for human resource professionals / P.J. Howard, J.M. Howard. – ED 384754, Centre of applied cognitive studies, Charlotte, North Carolina (1995). – P. 21.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Batalova T.V. Lichnostnye determinanty processa professional'nogo stanovleniya menedzherov v vuze : avtoref. diss. kand. psihol. nauk. ; spec. 10.00.05 «Social'naja psihologija» / T.V. Batalova. – M., 2004. – 20 s.
2. Bachynska Yu.P. Osobysti chynnyky uspishnoi diialnosti konkurentospromozhnoho menedzhera / Yu.P. Bachynska // Visnyk KIBIT. – 2008. – №2 – S. 72–74.
3. Vudkok M. Raskrepostshennyj menedzher: dlja rukovoditelja-praktika / M. Vudkok, D. Frjensis ; [per. s angl.]. – M. : MP «Delo», 1991. – 365 s.
4. Hrytsiuk I.M. Sotsialni orijentatsii fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii: teoriia, praktyka, metody vyvchennia / I.M. Hrytsiuk. – Luts'k : Vezha-Druk, 2015. – 188 s.
5. Didenko M. Umovy rozvytku profesiinoi znachushchykh yakosti menedzhera orhanizatsii v protsesi profesiinoi pidhotovky // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlinskoho. Psykholohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats / za red. Iryny Sevenkovoi. – №2(18), lystopad 2017. – Mykolaiv : MNU im. V.O. Sukhomlinskoho, 2017. – S. 54–58.
6. Dobroskok A.S. Psykholohichni chynnyky formuvannia profesionalizmu maibutnikh menedzheriv : dys. ... kand. psykhol. nauk ; 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psykholohiia / A.S. Dobroskok. – K., 2013 – 217 s.
7. Emel'janova L.A. Dinamika social'no-psihologicheskoi gotovnosti studentov-menedzherov k budushhej professional'noj dejatel'nosti : avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk ; spec. 10.00,05 «Social'naja psihologija» / L.A. Emel'janova. – Kazan', 2000. – 22 s.
8. Karamushka L.M. Psykholohiia pidhotovky maibutnikh menedzheriv do upravlinnia zminamy v orhanizatsii : monohrafiia / L.M. Karamushka, M.V. Moskalov. – K. – Lviv : Spolom, 2011, – 216 s.
9. Klymchuk V.O. Faktornyi analiz: vykorystannia u psykholohichnykh doslidzhenniakh / V.O. Klymchuk // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – 2006. – №8. – S. 43–48.
10. Levitov N.D. Psihologija truda / N.D. Levitov. – M. : Uchpedgiz, 1963. – 339 s.

11. Maksymenko S.D. Mekhanizmy transformatsii strukturnykh komponentiv diialnosti u profesiinomu rozvytku osobystosti v suchasnykh umovakh / S.D. Maksymenko // Aktualni problemy stanovlennia osobystosti profesionala v ryzykonebezpechnykh profesiakh : m-ly mizhrehion. nauk. seminaru (Kyiv, 25 bereznia 2010 r.) / M-vo oborony Ukrainy, Natsionalnyi universytet oborony Ukrainy. – K. : NUOU, 2010. – S. 12–14.
12. Maslou A. Samoaktualizacija lichnosti i obrazovanie / [per. s angl., predislovie G.A. Balla] / Maslou Abraham Harol'd. – K.- Doneck, 1994. – 52 s.
13. Orban-Lembryk L.E. Sotsialna psykholohiia : navch. posib. / L.E. Orban-Lembryk. – K. : Akademvydav, 2005. – 448 s.
14. Panchenko V.G. Lichnost' rukovoditelja : ucheb. posobie dlja studentov / V.G. Panchenko, V.N. Pautov, T.V. Razenkova. – M. : MAKS Press, 2010. – 320 s.
15. Tejmurazjan A.L. Formirovanie professional'no vazhnyh lichnostnyh kachestv budushhih specialistov kak pedagogicheskaja problema / A.L. Tejmurazjan // Teorija i metodika professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija : sb. nauchno-metodicheskikh rabot. – Samara, 2003. – 520 s. – S. 153–156.
16. Chepelieva N.V. Osobystisna pidhotovka psykholoha-praktyka / N.V. Chepelieva // Personal. – 2000. – № 5 (59) : № 10 (15). – S. 17–18.
17. Shvalb Yu.M. Metodolohichni zasady rozrobky systemy profesiinoi osvity u vyshchomu navchalnomu zakladi (na materiali spetsialnosti «Sotsialna robota») / Yu.M. Shvalb // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho: zbirnyk naukovykh prats / [za red. S.D. Maksymenka, N.O. Yevdokymovoi]. – Mykolaiv : MDU imeni V.O. Sukhomlynskoho, 2010. – T. 2. – Vyp. 5. – S. 298–306.
18. Shpil'rejn I.N. Metod iskusstvennoj detomatizacii v psihologicheskomy issledovanii / I.N. Shpil'rejn // Psihotekhnika i psihofiziologija truda. – 1930. – № 2–3.
19. Goldberg, L.R. The Structure of Phenotypic Personality Traits. Am. Psychol. / L.R. Goldberg., 48 (I): (1993). – R. 26–34.
20. Howard, P.J. The Big Five Quick Start: An introduction to the five factor model of personality for human resource professionals / P.J. Howard, J.M. Howard. – ED 384754, Centre of applied cognitive studies, Charlotte, North Carolina (1995). – R. 21.

Didenko, M.S. Research into psychological features of future managers' professionally significant qualities development. The article analyzes the results of empirical research into the development future managers' professionally significant qualities during their professional training. The future managers' professionally significant qualities include cognitive, motivational, operational, communicative and personal components, each of which is made up a number of elements. The author discusses the stages of future managers' professionally significant qualities during their professional training, which include the initial stage (first year of studies), intermediate stage (second-third years of studies) and the final stage (undergraduate-graduate years). The year of studies has been found to correlate with the level of future managers' professionally significant qualities. The features of the development of future managers' professionally significant qualities have been analyzed both in the context of training and in relation to the form of training, presence / absence of professional experience, years of experience, gender, age, nationality, region and place of residence. A comparative analysis of the levels of professionally significant qualities in managers and psychologists have found significant differences between them.

Key words: personal qualities, manager, professionally significant qualities, cognitive component, motivational component, operational component, personal component, communicative component

Відомості про автора

Діденко Марина Сергіївна, старший викладач кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

Didenko, Maryna Serhiivna, senior lecturer of Psychology and Personal Growth Department of Educational and Scientific Institute of Management and Psychology of SHEI «University of Educational Management» of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: didenko.m@ukr.net

Отримано 5 березня 2018 р.
Рецензовано 12 березня 2018 р.
Прийнято 19 березня 2018 р.

УДК 159.923:338.242.2:338.48

Жовнер В.Ю.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОКАЗНИКІВ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ КОНТРОЛЬНИХ І ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ГРУП ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Жовнер В.Ю. Порівняльний аналіз показників конкурентоспроможності контрольних і експериментальних груп фахівців туристичного бізнесу в процесі професійного навчання. У статті представлено результати порівняльного аналізу показників мотиваційного, професійного, типологічного, соціального, індивідуально-психологічного компонентів конкурентоспроможності контрольних і експериментальних груп обстежуваних фахівців туристичного бізнесу в процесі професійного навчання.

Здійснено апробацію психологічної тренінгової програми розвитку конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу. Доведено, ефективність застосування програми на етапі проведення формульованого експерименту. Встановлено загальну закономірність, що полягає у суттєвому поліпшенні конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу в експериментальних групах, результати позитивно змінились у зіставленні з відповідними даними констатувальних і контрольних вимірів.

Ключові слова: показники, контрольні групи, експериментальні групи, конкурентоспроможність, фахівці туристичного бізнесу, професійне навчання.

Жовнер В.Ю. Сравнительный анализ показателей конкурентоспособности контрольных и экспериментальных групп специалистов туристического бизнеса в процессе профессионального обучения. В статье представлены результаты сравнительного анализа показателей мотивационного, профессионального, типологического, социального, индивидуально-психологического компонентов конкурентоспособности контрольных и экспериментальных групп обследуемых специалистов туристического бизнеса в процессе профессионального обучения.

Осуществлена апробация психологической тренинговой программы развития конкурентоспособности специалистов туристического бизнеса. Доказано, эффективность применения программы на этапе проведения формирующего эксперимента. Установлена общая закономерность, которая заключается в существенном улучшении конкурентоспособности специалистов туристического бизнеса в экспериментальных группах, результаты положительно изменились в сопоставлении с данными констатирующих и контрольных измерений.

Ключевые слова: показатели, контрольные группы, экспериментальные группы, конкурентоспособность, специалисты туристического бизнеса, профессиональное обучение.

Постановка проблеми. В умовах посилення впливу зовнішнього середовища та загострення кризових явищ, зростання конкуренції в національній туристичній системі, поряд з диспропорцією, низькою результативністю взаємодії суб'єктів туристичної діяльності, відсутністю економічного співробітництва, зростає необхідність розроблення концепції психологічних умов розвитку конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу.

Наведені аргументи дають змогу стверджувати, що залишається недостатньо розробленими питання детермінант, термінологічної інтерпретації, обґрунтування методичних підходів психологічної діагностики та розробка тренінгових програм підвищення конкурентоспроможності в професіогенезі фахівців туристичного бізнесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження конкурентоспроможності суб'єктів підприємницької діяльності висвітлено в економічних джерелах (М. Бойко [11], А. Мазаракі [6], Т. Ткаченко [11]) і в психологічній літературі – в роботах Л. Карамушки (конкурентоздатність команд) [5], Л. Галаган [2] – стосовно індивідуально-психологічних особливостей розвитку конкурентоздатності безробітних – майбутніх підприємців, В. Бодров, Є Ільїн (диференціальна психодіагностика професійної придатності) [1; 3] та ін.

Аналіз літератури показав, що автори досліджень конкурентоспроможності підприємців в основному зосереджували увагу на тих чи інших рисах, притаманних підприємницькій діяльності. Водночас, не знайшла достатнього відображення проблема, що стосується особливостей формування та розвитку саме конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу, хоча актуальність цього питання не викликає сумнівів.

Дослідження виконано в межах НДР Київського національного торговельно-економічного університету щодо психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців підприємницької, торговельно-економічної та фінансової сфер діяльності.

Мета дослідження: здійснити порівняльний аналіз показників мотиваційного, професійного, типологічного, соціального, індивідуально-психологічного компонентів конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу в контрольній та експериментальній групах в процесі професійного навчання та довести ефективність впровадження авторської тренінгової програми щодо розвитку фахівців туристичного бізнесу.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. На підставі теоретико-методологічного узагальнення, розробленої концептуальної моделі та за результатами емпіричного, кореляційного, факторного аналізу нами було визначено, що конкурентоспроможність фахівців туристичного бізнесу є цілісною структурно-функціональною системою, яка містить п'ять основних компонентів: мотиваційний, професійний, типологічний, соціальний та індивідуально-психологічний.

У відповідності до запропонованої моделі нами була розроблена тренінгова програма щодо розвитку конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу. Ефективність впливу тренінгової програми визначали шляхом порівняльного аналізу результатів психодіагностики контрольної та експериментальної груп. Кожну з груп обстежували двічі: на початку і в кінці навчального року із визначенням констатувальних і повторних результатів. У контрольну групу першого курсу було залучено 60 студентів і в експериментальну групу 20 студентів. Контрольна група бакалаврів складалася із 60 студентів, експериментальна група із 20 студентів, а контрольна група магістрів відповідно включала 40 студентів, й експериментальна група 18 студентів.

Нами було використано такі **методи емпіричного дослідження:** дослідження конкурентоспроможності здійснювали за допомогою анкети «Рівень конкурентоздатності» (Л. Подоляк, В. Юрченко) [7]; *мотиваційний компонент* вивчали за допомогою методик: «Мотиви підприємництва» (Л. Карамушка, Н. Худякова) [4], «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса» (Д. Райгородський) [10]; дослідження *професійного компонента* обстежуваних проводили за методиками: «Тест загальних здібностей до підприємницької діяльності» (Ю. Пачковський) [8]; дослідження *типологічного компонента* обстежуваних проводили за методиками: «Тест на стресостійкість» Ю. Щербатих [12], «Дослідження психологічної структури темперамента» Б. Смірнова [3], «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверкова [10]; *соціальний компонент* вивчали за допомогою методик: «Комунікативні та організаторські здібності» В. Синявський, Б. Федоришина (В. Бодров) [1], «Дослідження характерологічних тенденцій» Т. Лірі (В. Бодров) [1]; *індивідуально-психологічний компонент* обстежуваних досліджували за методиками «Фрайбургський багатофакторний опитувальник» (Д. Райгородський) [10], «Дослідження рівня домагань» Шварцландера (Т. Пашукова) [9].

Розглянемо послідовно отримані результати.

На наш погляд, виходячи з провідної значущості для рівня розвитку конкурентоспроможності особистості *мотиваційного компонента*, особливий інтерес представляє її дослідження за методикою мотивації щодо підприємницької діяльності розробленої Л. Карамушкою і Н. Худяковою [4].

Встановлено, що у контрольній групі першокурсників найбільш вираженими виявились опосередковані мотиви, які перевищували безпосередні мотиви обстежуваних на 1–3 бали. Під впливом психокорекційних методів суттєво змінилась структура та ієрархія мотивів. Так, в експериментальній групі першокурсників істотно підвищився рівень безпосередніх мотивів, а

саме до $17,04 \pm 1,7$ – як у порівнянні з констатувальними: $14,65 \pm 2,58$, так і контрольними результатами: $15,70 \pm 1,34$ (при $p < 0,05$). У подальшому, в групі бакалаврів і магістрів цей показник істотно зростає у порівнянні з контрольними даними на $1,75$ – $3,76$ бала (при $p < 0,05$). Аналогічно поліпшуються інші безпосередні мотиви, такі як: свобода і незалежність, ініціативність та активність, інноваційність та розвиток, які з середніх рівнів інтегральних показників ($\bar{X}$ 10–16) досягають його високих рівнів (17–21 і більше, фактично – до 17–18).

Після використання психокорекційної тренінгової програми у першокурсників ці показники на $1,1$ – $1,89$ бала зменшились у порівнянні з контрольними результатами. При цьому, аналогічні зміни відмічені у бакалаврів і магістрів (при $p < 0,05$), що свідчить про ефективність використання психокорекційної програми. Аналогічні позитивні зміни спостерігаються за іншими показниками, такими як: мотиви поваги і самоповаги, соціальних контактів, вимушеності, що суттєво зменшились у порівнянні з констатувальними і контрольними повторними вимірами ($p < 0,05$).

Отже, за результатами дослідження мотивів підприємницької діяльності встановлено, що після використання психокорекційної програми позитивно зросли безпосередні мотиви в експериментальних групах першокурсників, бакалаврів і магістрів й знизився рівень опосередкованих мотивів.

Особливістю показника мотивації до успіху (за відповідною методикою Т. Елерса) виявилось те, що у контрольних групах обстежуваних першокурсників і бакалаврів він знаходився у межах надто високих інтегральних оцінок цієї методики. Так, після використання психокорекційної програми показник мотивації до успіху в першокурсників змінився у порівнянні з констатувальним на $2,86$ бала, й у бакалаврів на $1,35$ і $1,48$ бала, та досяг рівня $19,4 \pm 1,35$ (при $p < 0,05$), що свідчить про позитивний вплив психологічної програми на мотивацію до успіху обстежуваних. Встановлено, що рівень мотивації до успіху в експериментальних групах першокурсників, бакалаврів і магістрів зафіксовано на середніх інтегральних оціночних показниках.

Таким чином, за результатом порівняльного аналізу контрольних і експериментальних груп показників мотиваційного компонента конкурентоспроможності обстежуваних у процесі професійної підготовки встановлено, що рівень розвитку безпосередніх мотивів у контрольних групах виявився нижчим, ніж опосередкованих, а мотивація до успіху у першокурсників і бакалаврів занадто висока, що дало підстави вважати такі результати як показання щодо використання психокорекційної програми.

Доведено, що використання психологічної програми виявилось ефективним щодо формування мотиваційного компонента конкурентоспроможності експериментальних груп обстежуваних у процесі їхнього професійного навчання, про що свідчить зміна структури мотивів з перевагою безпосередніх і зниженням опосередкованих, а також формування вищих за середні рівні мотивації до успіху в процесі професійної підготовки, що зумовлює середній рівень ризиків у досягненні бажаного, упевненість у своїх силах, здатність не перейматись можливими невдачами й досягати поставленої мети.

Наступний компонент конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу визначено як *професійний*. Встановлено, що найнижчий рівень загальних здібностей до підприємницької діяльності виявився у контрольній групі першокурсників, у констатувальному і повторному обстеженнях, коли, практично, за усіма показниками спостерігались нижчі за середні інтерпретаційні значення, а саме: потреба у розвитку $7,1 \pm 0,65$ і $7,7 \pm 0,9$ (при $\bar{X} = 9,0$); потреба у незалежності $5,0 \pm 0,25$ і $5,1 \pm 0,24$; зважений ризик $6,8 \pm 0,19$ і $7,1 \pm 0,24$; цілеспрямованість і рішучість $6,7 \pm 0,15$ і $6,9 \pm 0,14$. Певною мірою, кращі показники спостерігаються у бакалаврів, ніж у першокурсників, хоча і у бакалаврів такі показники, як цілеспрямованість і рішучість, схильність до творчості, зважений ризик, визначено як нижчі за середній або ж на середньому рівні.

Встановлено, що використання психокорекційної програми в експериментальній групі першокурсників позитивно вплинуло на загальні здібності до підприємницької діяльності обстежуваних, про що свідчить зростання показників у порівнянні з констатувальним і

повторним обстеженнями, що досягають у першокурсників достовірних відмінностей за показниками таких шкал, як зваженого ризику й цілеспрямованості та рішучості ($p < 0,05$).

У бакалаврів в експериментальній групі суттєвих позитивних відмінностей досягли показники потреби у розвитку, незалежності, цілеспрямованості та рішучості (при $p < 0,05$), що свідчить про ефективність використання психокорекційної програми, яка сприяла розвитку загальних здібностей до підприємницької діяльності у структурі конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу у процесі професійної підготовки.

Стосовно *типологічного* компонента, то нами було досліджено, що типологічні особливості у структурі особистості відображають функціонально-динамічний її компонент – емоційно-вольову сферу, стійкість до стресу, вольову саморегуляцію та зумовлює поряд з іншими компонентами рівень конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу у процесі професійного навчання.

Необхідність проведення комплексу психокорекційних заходів і засобів підтверджена результатами порівняльного аналізу рівнів інтегральної оцінки стійкості до стресу в обстежуваних контрольних груп.

Так, з'ясовано, що в контрольній групі першокурсників інтегральні показники стійкості до стресу визначено на рівні $90,4 \pm 3,7$ і $84,6 \pm 3,5$ ($\bar{X} = 35-85$), при цьому показник в 86 і більше балів характеризується підвищеною чутливістю до стресу.

У контрольній групі бакалаврів рівень стійкості до стресу спостерігався у межах $79,6 \pm 4,1$ і $77,8 \pm 3,5$, що за інтерпретаційними оцінками розглядаються як середні показники чутливості до стресу та ближче до високих. При цьому, на рівні середніх показників – $67,7 \pm 4,9$ і $61,4 \pm 5,8$ – визначено чутливість до стресу у магістрів. Що, на наш погляд, потребує певної психологічної корекції з метою її зниження й підвищення стійкості до стресу.

Потрібно зазначити, що між показниками контрольних груп й констатувальними показниками в експериментальних групах відмінностей не відмічено, при цьому показники обох груп у першокурсників визначено у межах високого рівня чутливості до стресу.

Встановлено, що після використання психокорекційної програми в експериментальних групах відбулись позитивні зміни із загальною закономірністю щодо зниження чутливості до стресу й відповідно підвищення стресостійкості.

З'ясовано, що після використання психокорекційної програми стійкість до стресу першокурсників підвищилась на 5,8 бала у порівнянні з констатувальним обстеженням, і 4,9 бала з контрольним (при $p < 0,05$), у бакалаврів на 1,6 бала у порівнянні з констатувальним обстеженням, і 4,6 бала з контрольним ($p < 0,05$), та у магістрів, відповідно, на 6,3 бала у порівнянні з констатувальним обстеженням, і на 10,2 бала – з контрольними результатами ($p < 0,05$).

Отже, доведено ефективність психокорекційної програми, про що свідчить зниження чутливості стресу у всіх експериментальних групах обстежуваних за рахунок зниження реакції на обставини, які неможливо змінити, схильності все ускладнювати, підвищення рівня оволодіння способами конструктивного долаання стресу.

Показник *вольової саморегуляції* – один із чинників, високий рівень якого зумовлює відповідно високий рівень володіння емоційно-вольовою сферою, що позитивно впливає на конкурентоспроможність фахівців туристичного бізнесу. Нами встановлено, що поліпшення вольової саморегуляції потребує у першу чергу контрольна група першокурсників, у яких показники вольового самоконтролю, самовладання зафіксовано на рівні нижчому за середній, а саме вольовий самоконтроль дорівнює $9,7 \pm 1,8$ і $10,0 \pm 1,1$ та самовладання $4,5 \pm 0,8$ і $4,6 \pm 0,6$, а в контрольній групі бакалаврів за цими шкалами спостерігаються низькі показники у межах середніх, що потребує психологічної корекції. При цьому, у контрольній групі магістрів цей показник зафіксовано на нижніх цифрах середніх оцінок ($\bar{X} = 12,0$).

Після використання психокорекційних впливів у експериментальних групах студентів суттєво поліпились практично усі показники вольової саморегуляції. Так, в експериментальних групах бакалаврів показник наполегливості поліпшився на 1,0–1,1 бала ($p < 0,05$), і в магістрів на 1,9–2,3 бали ($p < 0,05$). Самовладання зросло у першокурсників на

1,0–1,2 бала, у бакалаврів на 3,1–3,9 бала ($p < 0,05$), й у магістрів на 1,7 і 3,0 бала у порівнянні з констатувальними та контрольними вимірами.

Отже, встановлено, що після використання психологічної програми в експериментальних групах першокурсників, бакалаврів і магістрів спостерігаються зміни показників на рівнях середніх і вище за середні за шкалою наполегливості, при цьому, поліпшення показників за шкалою самовладання, середні бали за шкалою вольового самоконтролю характеризує обстежуваних як емоційно зрілих, незалежних, активних, упевнених, з реалістичними поглядами, відповідальних, вони уміють розподіляти свої зусилля, контролювати свої вчинки, володіють позитивною соціальною спрямованістю.

Отже, доведено ефективність психологічної програми формування типологічного компонента за рахунок суттєвого поліпшення емоційно-вольової регуляції за показниками самовладання, наполегливості, саморегуляції.

Щодо аналізу *соціального компонента* у структурі конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу, то за допомогою методики Т. Лірі ми виявили основні соціальні орієнтації обстежуваних, їх переважний тип ставлення до оточуючих за 8 шкалами (тенденціями).

З'ясовано, що під впливом психокорекційної програми показник домінування (авторитарності) позитивно змінився на 1,0–1,2 бала у порівнянні з контрольним і констатувальним дослідженнями ($p < 0,05$). Так, у першокурсників експериментальної групи цей показник досяг $8,8 \pm 0,7$, а в експериментальній групі бакалаврів – $9,9 \pm 0,76$, і в магістрів $10,9 \pm 1,08$ ($\bar{X} = 9-12$). Осіб із показниками такого рівня характеризують як доміантних, енергійних, компетентних, авторитетних, лідерів, успішних у справах, вони уміють долати перешкоди, що свідчить про ефективність психокорекційної роботи з обстежуваними.

Показник упевненості (егоїстичності) у всіх експериментальних групах підвищився на 1,1–1,3 бала у порівнянні з контрольними і констатувальними вимірами ($p < 0,05$) й досягли рівня $11,6 \pm 1,5$ у першокурсників, $11,6 \pm 1,5$ у бакалаврів, і $12,2 \pm 1,1$ у магістрів, що характеризує таких осіб як упевнених у собі, незалежних і діловитих та свідчить про ефективність психокорекційної програми в експериментальних групах обстежуваних.

Щодо показників третьої тенденції – вимогливості (агресивності, у крайніх проявах), то, відповідно, результати після використання психокорекційної програми в експериментальній групі першокурсників, бакалаврів і магістрів знаходяться у межах $11,6 \pm 1,5$ і $11,8 \pm 1,5$, що на 1,2 і 1,3 бала відповідно вище, ніж у контрольних і констатувальних вимірах ($p < 0,05$), що свідчить про ефективність використання психокорекційних впливів у експериментальних групах обстежуваних. Такий рівень за шкалою агресивності (вимогливості) характеризує опитаних як прямолінійних, відвертих, суворих в оцінці інших, нетерпимих до помилок інших, та свідчить про ефективність використання психологічної програми в процесі професійного навчання фахівців туристичного бізнесу.

Стосовно показника доброзичливості, то в усіх експериментальних групах він знизився до нижчих позитивних інтерпретаційних результатів (0–8). Так, в експериментальній групі першокурсників після використання психокорекційної програми цей показник змінився на 1,7 бала, у бакалаврів на 1,9 бала, і в магістрів на 2,1 бала у порівнянні з контрольними вимірами ($p < 0,05$). За такими результатами обстежуваних характеризують як схильних до співпраці, кооперації, компромісні, товариські, гнучких, ініціативних, ентузіастів і наполегливих у досягненні групової мети.

Отже, доведено ефективність використання психокорекційної програми у студентів експериментальних груп у процесі професійного навчання, про що свідчить поліпшення ставлення до оточуючих, яке виявилось у підвищенні домінування, упевненості, вимогливості та дружелюбності у порівнянні з контрольними і констатувальними вимірами ($p < 0,05$).

Важливе значення мають комунікативні і організаторські здібності в структурі конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу, що не потребує додаткових аргументів, адже ці показники є визначальними професійно важливими якостями усіх підприємців.

У нашому дослідженні у представників контрольних груп обстежуваних встановлено низький рівень комунікативних і організаторських здібностей у першокурсників, бакалаврів (на рівні 2,0) й у магістрів на 3,0 бала, що є прямими показаннями до використання цілеспрямованої психокорекційної програми.

Після використання психокорекційної програми визначено, що рівень комунікативних здібностей у першокурсників експериментальної групи змінилися з 2,0 за оціночною шкалою до 3,0, а у бакалаврів і магістрів з 3,0 до 4,0 (при $p < 0,05$). При цьому, організаторські здібності теж набули позитивного розвитку – як у порівнянні з контрольними, так і констатувальними результатами ($p < 0,05$).

Отже, за результатами порівняльного аналізу встановлено ефективність використання психокорекційної програми, про що свідчить поліпшення основних соціальних орієнтирів стосовно оточуючих, що виявились у підвищенні упевненості, вимогливості, домінування та дружелюбності у порівнянні з констатувальними і контрольними результатами, а також підвищення комунікативних і організаторських здібностей, що зумовлює позитивний вплив на конкурентоспроможність фахівців туристичного бізнесу у процесі професійного навчання.

Індивідуально-психологічний компонент конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу досліджувався за допомогою Фрайбурзького особистісного опитувальника (FPI) (діагностувалися стани і властивості особистості, що мають провідне значення для соціальної адаптації, регуляції поведінки у взаємодії).

Встановлено, що у контрольній групі першокурсників спостерігалися низькі рівні урівноваженості, комунікабельності та високі показники спонтанної агресії, емоційної лабільності та середні показники стресового реагування на звичайні події. Для контрольної групи бакалаврів притаманні високі рівні спонтанної та реактивної агресії та середні показники депресивності, емоційної лабільності та стресового реагування на звичайні події. Такі особливості індивідуальних властивостей в осіб кожної групи є прямими показаннями до використання психокорекційної програми.

У магістрів спостерігається середня вираженість стресових реагувань на звичайні події, емоційна стійкість і емоційна лабільність, що теж потребує психологічної корекції.

Після використання психокорекційної програми в експериментальній групі першокурсників суттєво знизилась спонтанна і реактивна агресивність на 1,2–1,3 бала, зріс рівень комунікабельності на 1,3 бала, знизився рівень стресового реагування на звичайні події на 1,2 бала, підвищилась емоційна стійкість на 1,6 бала, та знизилась емоційна лабільність на 1,3 бала у порівнянні з контрольними вимірами (при $p < 0,05$), що свідчить про її ефективність.

В експериментальній групі бакалаврів позитивних зрушень набули: рівень невротичності на 1,5 бала, спонтанної й реактивної агресивності на 1,4 і 1,6 бала відповідно, підвищилась емоційна стійкість на 1,4 бала, знизилась емоційна лабільність на 1,2 бала (при $p < 0,05$), що вказує на ефективність використання психокорекційної програми в експериментальній групі бакалаврів.

В експериментальній групі магістрів істотних позитивних змін набули показники за шкалами: емоційної стійкості на 1,2 бала і емоційної лабільності на 1,3 бала, реактивної й спонтанної агресивності на 1,2 і 1,3 бала, що вказує на ефективність використання психокорекційної програми.

Таким чином, порівняльний аналіз індивідуально-психологічних показників контрольних і експериментальних груп обстежуваних вказує на ефективність використання психокорекційної програми у процесі професійного навчання, про що свідчать поліпшення показників за 7–8 шкалами із 12, за методикою FPI та позитивною корекцією з нереалістично високого рівня домагань у першокурсників і низького у бакалаврів (при $p < 0,05$).

Досліджуючи ефективність розвитку компонентів конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу за допомогою психокорекційної програми у процесі професійного навчання, ми здійснили порівняльний аналіз показників конкурентоспроможності контрольних і експериментальних груп студентів, за методикою «Рівень конкурентоздатності» В. Юрченка, після її реалізації з результатами констатувальних і контрольних вимірів.

Встановлено, що у студентів контрольних груп у процесі професійного навчання відбулись позитивні зміни на 5–7 бали ($p < 0,05$) показників, що визначені у констатувальних обстеженнях.

Після застосування психокорекційної програми у обстежуваних експериментальних груп, суттєво поліпшились показники конкурентоспроможності. Так, у експериментальній групі першокурсників конкурентоспроможність підвищилась на 11,5 бала у порівнянні з констатувальним результатом, і на 6,3 бала – з контрольним ($p < 0,05$), й досягла середніх показників.

У бакалаврів конкурентоспроможність підвищилась на 16,8 бала у порівнянні з констатувальним виміром і на 14,3 бала у порівнянні з показниками контрольної групи й досягли $119,7 \pm 9,9$ ($p < 0,05$), що за інтерпретаційною оцінкою розглядається у межах вищих за середні значення (110–122).

В експериментальній групі магістрів конкурентоспроможність поліпшилась на 12,7 бала у співвідношенні з констатувальним обстеженням і на 8,1 бала у порівнянні з контрольним та досягли $125,4 \pm 7,9$ ($p < 0,05$), що розцінюється за інтерпретаційними показниками як високий рівень конкурентоспроможності (123–137).

Таким чином, у роботі доведено, що після застосування психокорекційної програми позитивно змінились структурні компоненти конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу: мотиваційний, професійний, типологічний, соціальний та індивідуально-психологічний, що зумовило підвищення рівнів конкурентоспроможності обстежуваних.

Висновки. На основі аналізу наукової фахової літератури і результатів емпіричного дослідження здійснено апробацію психологічної тренінгової програми розвитку конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу. Доведено ефективність застосування програми на етапі проведення формуального експерименту. Встановлено загальну закономірність, що полягає у суттєвому поліпшенні конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу і експериментальних групах у відповідності до показань і цілеспрямованої психологічної допомоги, результати структурних компонентів обстежуваних позитивно змінились у зіставленні з відповідними даними констатувальних і контрольних вимірів.

З'ясовано, що спеціальні цілеспрямовані тренінгові технології щодо корекції окремих компонентів призвели до розвитку безпосередніх мотивів, комунікативної, професійної сфер особистості та здатності обстежуваних використовувати конструктивні стратегії подолання стресу: асертивність, просоціальність, активність, фізичні навантаження, що у сукупності визначило поліпшення рівня конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу у процесі професійного навчання.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробленні програми комп'ютерної психодіагностики конкурентоспроможності особистості і на підставі особливостей її проявів та обґрунтуванні індивідуальних програм їхньої психологічної корекції за допомогою новітніх психокорекційних технологій.

Список використаних джерел

1. Бодров В.А. по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности : учеб. пособие / [под общ. ред. В.А. Бодрова] / В.А. Бодров. – М., 2003. – С. 724–729.
2. Галаган Л.В. Психологічні особливості розвитку конкурентоздатності безробітних майбутніх підприємців : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Галаган Лариса Володимирівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2013. – 342 с.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 464 с.
4. Карамушка Л.М. Мотивація підприємницької діяльності : монографія / Л.М. Карамушка, Н.Ю. Худякова. – К.-Львів : Сполом, 2011. – С. 182–185.
5. Карамушка Л.М. Технологія формування конкурентоздатної команди / Л.М. Карамушка, О.А. Філь // Технології роботи організаційних психологів : [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : ІНК ОС, 2005 – С. 85–110.
6. Мазаракі А. А. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти : навч. посіб. / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. – 720 с.

7. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : [навчальний посібник для магістрантів і аспірантів] / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с.
8. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва : навч. посібник / Ю.Ф. Пачковський. – Львів, 2001. – С. 41–47.
9. Пашукова Т.И. Практикум по общей психологии : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. – М. : Институт практической психологии, 1996.
10. Райгородский Д. Практическая психодиагностика / Д. Райгородский. – М. : – Самара, 2008. – 672 с.
11. Стратегічний розвиток туристичного бізнесу : монографія / [Ткаченко Т.І., Мельниченко С.В., Бойко М.Г. та ін.] / за ред. А.А. Мазаракі. – К. : КНТЕУ, 2010. – 569 с.
12. Щербатых В.Ю. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2006. – 256 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Bodrov V.A. po differencial'noj psihodiagnostike professional'noj prigodnosti : ucheb. posobie / [pod obshh. red. V.A. Bodrova] / V.A. Bodrov. – М., 2003. – С. 724–729.
2. Halahan L.V. Psykholohichni osoblyvosti rozvytku konkurentozdatnosti bezrobotnykh maibutnykh pidpriemstiv : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.10 / Halahan Larysa Volodymyrivna ; In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – К., 2013. – 342 s.
3. Il'in E.P. Differencial'naja psihofiziologija / E.P. Il'in. – SPb. : Piter, 2001. – 464 s.
4. Karamushka L.M. Motyvatsiia pidpriemnytskoi diialnosti : monohrafiia / L.M. Karamushka, N.Iu. Khudiakova. – К.-Lviv : Spolom, 2011. – С. 182–185.
5. Karamushka L.M. Tekhnolohiia formuvannia konkurentozdatnoi komandy / L.M. Karamushka, O.A. Fil // Tekhnolohii roboty orhanizatsiinykh psykholohiv : [navch. posib. dlia studentiv vyshch. navch. zakl. ta slukhachiv in-tiv pislidyplom. osvity] / za nauk. red. L.M. Karamushky. – К. : INKOS, 2005 – С. 85–110.
6. Mazaraki A. A. Pidpriemnytstvo: psykholohichni, orhanizatsiini ta ekonomichni aspekty : navch. posib. / S.D. Maksymenko, A.A. Mazaraki, L.P. Kulakovska, T.Iu. Kulakovskiy. – К. : Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t, 2012. – 720 s.
7. Podoliak L.H. Psykholohiia vyshchoi shkoly : [navchalnyi posibnyk dlia mahistrantiv i aspirantiv] / L.H. Podoliak, V.I. Yurchenko. – К. : TOV “Fil-studiia”, 2006. – 320 s.
8. Pachkovskiy Yu.F. Psykholohiia pidpriemnytstva : navch. posibnyk / Yu.F. Pachkovskiy. – Lviv, 2001. – С. 41–47.
9. Pashukova T.I. Praktikum po obshhej psihologii : ucheb. posobie dlja studentov pedagogicheskikh vuzov / Pashukova T.I., Dopira A.I., D'jakonov G.V. – М. : Institut prakticheskoy psihologii, 1996.
10. Rajgorodskij D. Prakticheskaja psihodiagnostika / D. Rajgorodskij. – М. : – Samara, 2008. – 672 s.
11. Stratehichnyi rozvytok turystychnoho biznesu : monohrafiia / [Tkachenko T.I., Melnychenko S.V., Boiko M. H. ta in.] / za red. A. . Mazaraki. – К. : KNTU, 2010. – 569 s.
12. Shherbatyh V.Ju. Psihologija stressa i metody korrekcii / Ju.V. Shherbatyh. – SPb. : Piter, 2006. – 256 s.

Zhovner, V.Yu. Comparative analysis of tourism students control and experimental groups' competitiveness indicators. The author presents the results of comparative analysis of the indicators of motivational, professional, typological, social and psychological components of tourism students control and experimental groups' competitiveness.

The testing of the tourism students' competitiveness development training program has proved its effectiveness: the experimental group students have significantly improved their competitiveness compared to those from the control group.

Special training technologies used in the training program have strengthened the experimental group students' communication and work-relevant motives as well as improved their constructive stress-coping strategies (assertive, prosocial, activity, physical activity).

Key words: indicators, control group, experimental group, competitiveness, tourism students, training.

Відомості про автора

Жовнер Віталій Юрійович, аспірант кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна

Zhovner, Vitaliy Juriyovych, aspyrant of the Department of Psychology, Kyiv National University of Trade and economics, Kyiv, Ukraine.

E-mail: tayna2009@ukr.net

Отримано 22 січня 2018 р.
Рецензовано 29 січня 2018 р.
Прийнято 31 січня 2018 р.

УДК 316.42

Карамушка Л.М.

КЛАСИФІКАЦІЯ ВИДІВ СОЦІАЛЬНОЇ НАПРУЖЕНОСТІ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

Карамушка Л.М. Класифікація видів соціальної напруженості в освітніх організаціях. У статті розкрито зміст феномену «соціальна напруженість в організації». Виділено два рівні аналізу видів соціальної напруженості в організації: а) на мезорівні (рівень аналізу організації в цілому та рівень взаємодії персоналу та організації); б) на мікрорівні (індивідуально-особистісний рівень аналізу).

Обґрунтовано критерії для класифікації видів соціальної напруженості в організації на кожному із рівнів аналізу. Розроблено класифікацію видів соціальної напруженості в організації. Детально охарактеризовано зміст кожного із видів соціальної напруженості в організації.

Ключові слова: соціальна напруженість в організації, критерії для аналізу соціальної напруженості в організації; види соціальної напруженості в організації; класифікація видів соціальної напруженості в організації.

Карамушка Л.Н. Классификация видов социальной напряженности в образовательных организациях. В статье раскрыто содержание феномена «социальная напряженность в организации». Выделены критерии для анализа видов социальной напряженности в организации: а) на мезоуровне (уровень анализа организации в целом и уровень взаимодействия персонала и организации); б) на микроуровне (индивидуально-личностный уровень анализа).

Обоснованы критерии для классификации видов социальной напряженности в организации на каждом из уровней анализа. Разработана классификация видов социальной напряженности в организации. Подробно охарактеризовано содержание каждого из видов социальной напряженности в организации.

Ключевые слова: социальная напряженность в организации, критерии для анализа социальной напряженности в организации; виды социальной напряженности в организации; классификация видов социальной и напряженности в организации.

Постановка проблеми. Одним із феноменів, який може суттєво впливати на діяльність сучасних організацій, є соціальна напруженість в організаціях.

В українських організаціях, зокрема, в освітніх, які функціонують в особливо складних умовах (соціально-економічна криза, наявність воєнного конфлікту на сході України, і водночас, орієнтація на здійснення інноваційних реформ), зазначена проблема є особливо актуальною. Одним із її суттєвих аспектів є, на наш погляд, аналіз основних видів соціальної напруженості в організаціях. Визначення змісту та розкриття особливостей кожного із видів соціальної напруженості в освітніх організаціях може бути покладено в основу діагностичних та корекційно-розвивальних практик профілактики та зниження соціальної напруженості в організації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз літератури свідчить про те, що проблема соціальної напруженості є достатньо висвітленою, насамперед, на рівні суспільства. У наукових розробках, які виконані, насамперед, у сфері соціології, теорії державного управління, теорії соціальних конфліктів, розкрито сутність соціальної напруженості та її роль у виникненні соціального протесту в суспільстві та кризових явищ в суспільстві [3; 5], здійснено інтегральну оцінку соціальної напруженості в регіонах [3], розкрито зміст програмно-цільового управління соціальною напруженістю в регіонах [20] та ін.

Що стосується особливостей соціальної напруженості в організаціях, то ця проблема розроблена значно менше. Тією чи іншою мірою вона знайшла відображення в роботах, які мають переважно соціологічний характер [6; 14; 17 та ін.]. Що стосується психологічних аспектів соціальної напруженості в організаціях, зокрема, в освітніх, то виконано лише окремі дослідження, що стосуються соціальної фрустрованості в організації [3], виникнення негативних психічних станів в освітнього персоналу та впливу на них організаційно-

функціональних характеристик організації [9; 22], ролі організаційної культури у їхньому зниженні [9]. Також досліджено особливості підприємницької активності персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості [11], визначено зміст та структуру тренінгу розвитку толерантності персоналу закладів освіти в умовах соціальної напруженості [18].

Водночас, нерозробленою залишається проблема класифікації основних видів соціальної напруженості в освітніх організаціях, визначення особливостей кожного із її видів. Це знижує, на наш погляд, розуміння керівниками та практичними психологами освітніх організацій сутності проблеми соціальної напруженості та пошуку адекватних підходів до її розв'язання. Окремі види соціальної напруженості в освітніх організаціях проаналізовано в наших попередніх публікаціях [10], однак цілісна їх класифікація на даний момент відсутня.

Виходячи із актуальності та недостатньої розробки проблем, нами визначено такі **завдання дослідження**:

1. Визначити основні рівні аналізу соціальної напруженості в освітніх організаціях.
2. Обґрунтувати види соціальної напруженості в освітніх організаціях на мезорівні (рівні аналізу організації в цілому).
3. Проаналізувати види соціальної напруженості в організації на мезорівні (рівні аналізу взаємодії персоналу та організації).
4. Визначити види соціальної напруженості в освітніх організаціях на мікрорівні (індивідуально-особистісному рівні аналізу).

Дослідження проведено в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості» (2016–2018 рр.) під науковим керівництвом д. психол. н., професора Л.М. Карамушки.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Насамперед, зазначимо, що, відповідно до наших попередніх розробок [10], *соціальну напруженість в організації* можна визначити як певний **психічний стан організації**, який характеризується загостренням внутрішньоорганізаційних та зовнішньоорганізаційних протиріч об'єктивного і суб'єктивного характеру і проявляється в індивідуальній та груповій поведінці персоналу організації.

Далі розглянемо результати виконання **першого завдання**, яке полягало у визначенні основних рівнів аналізу соціальної напруженості в освітніх організаціях.

На основі вивчення літератури та власного теоретичного аналізу проблеми можна говорити про основні рівні аналізу соціальної напруженості в освітніх організаціях, які стосуються мезо- та мікрорівня аналізу (*рис. 1*).

Що стосується **мезорівня**, то мова йде про види соціальної напруженості в освітніх організаціях, які стосуються: а) діяльності організації в цілому; б) взаємодії персоналу з організацією. Тут центральним, на нашу думку, є аналіз освітньої організації в цілому, як соціальної структури, її взаємодії із зовнішнім та внутрішнім середовищем, ролі персоналу у вирішенні завдань організації, його професійного становлення та професійної кар'єри в рамках організації, особливостей взаємодії персоналу в організації тощо. Відповідно, можна говорити про такі рівні аналізу видів соціальної напруженості, як організаційний рівень та рівень взаємодії персоналу з організацією.

Щодо **мікрорівня**, то йдеться про вивчення психічних станів персоналу, які виникають у результаті впливу соціальної напруженості в організації, яка проявляється на мезорівні. Тут провідне місце займає аналіз психологічних особливостей персоналу організацій, які стосуються, насамперед, психічних станів персоналу. Тому цей рівень аналізу видів соціальної напруженості в освітніх організаціях можна визначити, на наш погляд, як індивідуально-особистісний.

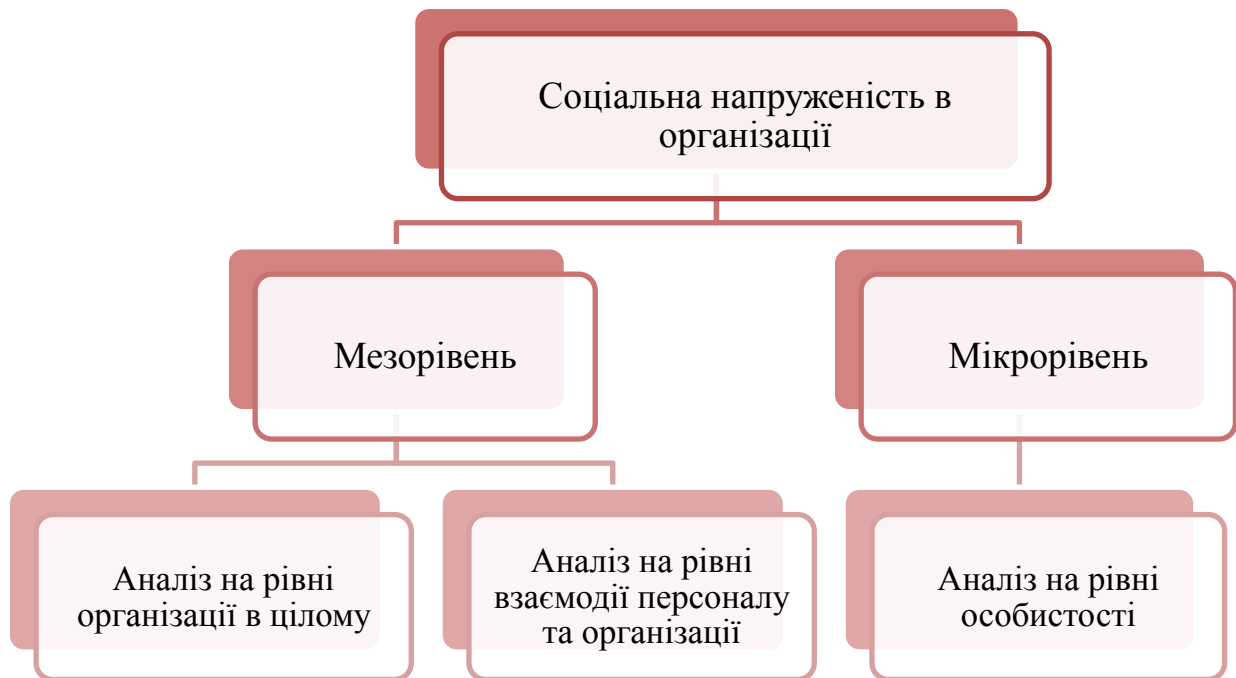


Рис. 1. Види соціальної напруженості в освітніх організаціях

Наприклад, на рівні організації в цілому (на мезорівні) мова йде про такі види соціальної напруженості в організації, як загальна або часткова, фонові, висока, середня, низька та ін.

На індивідуально-особистісному рівні (на мікрорівні) мова може йти про вивчення таких, наприклад, психічних станів, як настрій, тривожність, фрустрація та ін., а також виявів агресії, які можуть супроводжувати вказані процеси [7; 13].

Слід зазначити, що різні види соціальної напруженості в освітніх організаціях тісно пов'язані між собою, так, як соціальна напруженість на рівні організації в цілому обумовлює виникнення соціальної напруженості на рівні персоналу, в той же час, виникнення негативних психічних станів персоналу може впливати на підвищення або пониження соціальної напруженості в організації.

Тепер звернемося до висвітлення результатів, які стосуються **другого завдання**, яке полягало у здійсненні аналізу видів соціальної напруженості в освітніх організаціях на мезорівні (рівні аналізу організації в цілому).

З урахуванням існуючих у літературі підходів та власного теоретичного аналізу проблеми, було здійснено класифікацію основних видів соціальної напруженості на рівні організації (див. табл. 1).

З цією метою було використано такі критерії: «інтенсивність соціальної напруженості в організації»; «масштабність соціальної напруженості в організації»; «локалізація соціальної напруженості в організації»; «включеність у ситуацію соціальної напруженості в організації різних суб'єктів». Відповідно, було виділено чотири групи основних видів соціальної напруженості (на рівні організації в цілому), які ми проаналізуємо нижче.

До **першої групи** було віднесено такі види соціальної напруженості в освітніх організаціях: фонові; низькі; середні; високі; конфлікт (виділені за критерієм «інтенсивність соціальної напруженості в організації») (табл. 1). Зазначимо, що ця група була утворена нами з урахування наявних розробок з проблеми вивчення видів соціальної напруженості в промислових організаціях (А.І. Андрющенко [2]; С.М. Вакуленко, О.В. Чернявська, Т.В. Яковенко [4] та ін.).

Що стосується фонові соціальної напруженості в організації, то О.М. Плахова [14] говорить про фонову соціальну напруженість у колективі, яка має такі ознаки: колектив у цілому стабільний; над конфліктами переважають очікування; проблеми, які виникають,

обговорюються і розв'язуються шляхом пошуку компромісів; переважає нормальний психологічний клімат.

Слід також зазначити, що фонові соціальна напруженість в освітніх організаціях можна розглядати також в контексті того, чи є вона обов'язковим, «нормальним» елементом соціально-трудових відносин у колективі, чи вона виходить за межі норми. У цьому контексті можна говорити про такі види соціальної напруженості в організації: фонову та за межами норми.

Таблиця 1

**Види соціальної напруженості в освітніх організаціях
на рівні організації в цілому**

Критерії аналізу соціальної напруженості в організації	Види соціальної напруженості в організації
Інтенсивність	фонові
	низька
	середня
	висока
	конфлікт
Масштабність	часткова
	загальна
Локалізація	внутрішньоорганізаційна
	зовнішньоорганізаційна
	комбінована
Включеність різних суб'єктів	окремих працівників
	підрозділів
	окремих керівників
	управлінських команд
	клієнтів
	партнерів
	конкурентів
	організацій в цілому

Стосовно соціальної напруженості в організації за межами норми, то тут слід сказати, що Н.В. Губіна вводить поняття «вихід за норми соціальної напруженості», розглядаючи його як різницю між рівнем домагань та рівнем досягнення соціуму [6]. Інші автори, аналізуючи різні стадії соціальної напруженості в організації, говорять про незадоволеність роботою через невідповідність останньої соціальним очікуванням та загальноприйнятим соціальним нормам (А.І. Андрющенко, І.А. Євдокимова [2]).

Поділяючи ідеї згаданих дослідників, до основних видів соціальної напруженості в освітніх організаціях за межами норми можна, на наш погляд, віднести такі: соціальна напруженість в організації низького, середнього та високого рівня, конфлікт (за О.М. Плаховою) [14] або латентну (приховану) соціальну напруженість в організації та відкрите протистояння (конфлікт) (за А.І. Андрющенко, І.А. Євдокимовою [2]). Особливостями вказаних феноменів є те, що в колективі формується наростаюча незадоволеність тими чи іншими умовами роботи; виникають розбіжності щодо оцінки проблем і шляхів їхнього розв'язання; працівники виражають незадоволення наявним станом справ; організовано, відкрито і активно відстоюють свої позиції й інтереси (О.М. Плахова [14]).

До **другої групи** соціальної напруженості в освітніх організаціях увійшли часткова та загальна напруженість (було застосовано критерій «масштабність соціальної напруженості в організації» (див. табл. 1).

Про часткову соціальну напруженість в організації, виходячи з наявних у літературі розробок, які стосуються рівнів або стадій напруженості, можна говорити тоді, коли напруженість приманна лише окремим працівникам або певним соціально-професійним групам, підрозділам, що, як правило, спостерігається на стадіях напруженості, які сліднують відразу за фоновою стадією соціальної напруженості (О.М. Плахова [14]; А.І. Андрющенко, І.А.Євдокимова [2]).

Загальна соціальна напруженість в освітніх організаціях характеризується тим, що усвідомленість ситуації характерна для більшості членів колективу, спостерігається завершення процесу консолідації персоналу всієї організації щодо протестних дій. Здебільшого це має місце на завершальних стадіях розгортання напруженості.

Третю групу утворили такі види соціальної напруженості в освітніх організаціях: внутрішньоорганізаційна; зовнішньоорганізаційна; комбінована, яка поєднує характеристики внутрішньоорганізаційної та зовнішньоорганізаційної (було застосовано критерій «локалізація соціальної напруженості в організації») (див. табл. 1).

Коли йдеться про внутрішньоорганізаційну соціальну напруженість в освітніх організаціях, то можна, на наш погляд, говорити про те, що всі стадії напруженості розгортаються безпосередньо в організації. При цьому чинники, які обумовлюють виникнення напруженості, стосуються, насамперед, самої організації, а пошук шляхів розв'язання проблеми здійснюється керівниками даної організації (спільно з персоналом, шляхом переговорів або директивних дій). Про такий вид напруженості йдеться, наприклад, у ситуації, коли в багатьох наукових та освітніх установах протягом останніх років на фоні різкого скорочення персоналу окремі працівники або групи працівників висловлювали незадоволення цим процесом та відстоювали свої права.

Про зовнішньоорганізаційну соціальну напруженість варто говорити, як нам здається, тоді, коли різні форми протестної поведінки персоналу виходять за межі організації. Це може спостерігатися тоді, коли напруженість з'являється в результаті дії чинників як на рівні суспільства, так і на рівні організації. Прикладом такого виду напруженості можуть, на наш погляд, бути різні форми протестної поведінки освітньо-наукових організацій (пікетування, мітинги, акції протесту та ін.), які протягом останніх років особливо яскраво спостерігаються в Україні наприкінці року, коли уряд затверджує бюджет на наступний рік, що час від часу передбачає значне скорочення фінансування вказаних соціальних сфер. Зовнішньоорганізаційна соціальна напруженість в організації, на наш погляд, є більш складним явищем, оскільки на неї впливає комплекс чинників макро- та мезорівня, а її подолання залежить від дій не лише керівників організації, а й керівництва та профспілок галузі, а також державних структур. Наявність у суспільстві різних форм такої соціальної напруженості може свідчити, на нашу думку, про соціально-економічну кризу в окремих соціальних галузях та суспільстві в цілому.

Комбінована соціальна напруженість в організації поєднує характеристики внутрішньоорганізаційної та зовнішньоорганізаційної напруженості.

І до **четвертої групи** було віднесено види соціальної напруженості в освітніх організаціях, які стосуються суб'єктів, включених у ситуації напруженості: а) персоналу (окремих працівників або підрозділів з керівниками; окремих працівників або підрозділів організації; керівників одного рівня між собою; керівників різного рівня); б) клієнтів, партнерів, конкурентів тощо (див. табл. 1). Тобто мова йде про «внутрішніх» та «зовнішніх» суб'єктів діяльності освітніх організацій. Нагадаємо, що тут було використано критерій «включеність у ситуацію соціальної напруженості в організації різних суб'єктів».

Якщо розглядати соціальну напруженість в освітніх організаціях щодо «внутрішніх» суб'єктів, то мова йде про те, що напруженість стосується лише соціально-трудових відносин персоналу, насамперед, з роботодавцями. Разом із тим, як уже зазначалось вище, і ми це підтримуємо, сьогодні соціальна напруженість в організації може стосуватись не лише відносин

між персоналом і роботодавцями, а й розгортатися по горизонталі (між працівниками одного рівня) та по вертикалі (між керівником та підлеглими).

Щодо соціальної напруженості в організації, яка стосується «зовнішніх» суб'єктів, то про такий вид напруженості можна говорити, насамперед, на основі розробок С.В. Тополова [19], який досліджував проблему професійної агресивності.

Так, наприклад, посиляючись на дослідження зарубіжних авторів, він говорить про те, що професійна агресивність стосовно персоналу не власної організації може фіксуватись у представників професій, пов'язаних із високим рівнем ризику (таксистів, поліцейських, працівників автозаправних станцій) [18]. У даному випадку, скоріше за все, мова йде про клієнтів даної організації. Разом із тим, можемо твердити про те, що в організаціях, які працюють у певних соціальних сферах (наприклад, в освіті, медицині, сфері соціальної роботи та особливо – допомоги воїнам АТО та внутрішньо переміщеним особам), вияви напруженості мають бути неприпустимими, оскільки її наявність може значно погіршувати психологічний, зокрема, емоційний стан клієнтів. У контексті спрямованості багатьох організацій на реалізацію клієнт-орієнтованого підходу актуальною стає проблема забезпечення відсутності напруженості стосовно своїх клієнтів у сфері бізнесу, освіти та ін.

Соціальна напруженість в організації, яка стосується конкурентів та партнерів, може проявлятися, на наш погляд, у різних виявах поведінки організації щодо цих суб'єктів (дискредитації, прихованої чи відкритої, використанні промислового шпіонажу, недотриманні взятих на себе зобов'язань та ін.), що сьогодні, як свідчить досвід, має місце в багатьох організаціях. Разом із тим, формування в персоналу культури конкуренції та взаємодії із конкурентами та партнерами може сприяти подоланню таких форм соціальної напруженості в освітніх організаціях.

Тепер перейдемо до висвітлення результатів, які стосуються виконання **третього завдання**, що полягало в аналізі видів соціальної напруженості в організації на мезорівні (рівні аналізу взаємодії персоналу та організації).

У процесі аналізу літератури [2; 4; 6; 23] та власного теоретичного аналізу проблеми було використано такі критерії для аналізу: «напруженість освітнього персоналу, обумовлена організацією роботи та введенням змін»; «напруженість освітнього персоналу, обумовлена взаємодією в організації»; «напруженість освітнього персоналу, обумовлена необхідністю здійснення професійної кваліфікації, атестації та кар'єри»; «напруженість освітнього персоналу, обумовлена загальними умовами праці в організації»; «напруженість освітнього персоналу, обумовлена специфічними умовами праці в українських організаціях». Відповідно, було виділено п'ять груп основних видів соціальної напруженості на рівні освітнього персоналу (див. табл. 2).

Проаналізуємо послідовно їхній зміст.

До **першої групи**, яка була виділена за критерієм «напруженість освітнього персоналу, обумовлена організацією роботи та введенням змін», було віднесено такі види напруженості, як напруженість освітнього персоналу щодо організації роботи (нерозуміння обсягу роботи та власних робочих обов'язків; недостатньо повноважень для виконання своїх робочих обов'язків; занадто велике робоче навантаження, з яким не можна впоратися протягом звичайного робочого дня; завеликий обсяг роботи, яка виконується, що може впливати на її якість та ін.) та напруженість освітнього персоналу щодо введення змін в організації та здійснення організаційних реформ (робота пов'язана з постійним введенням необґрунтованих та непідготовлених реформ; робота вимагає введення інноваційних змін (нових напрямків роботи, нових технологій, методів роботи та ін.), однак в організації не створюються необхідні для цього умови; наявність протиріччя між потребою персоналу в управлінні освітньою організацією (визначення політики освітньої організації, введення інноваційних напрямків діяльності тощо) та реальною участю персоналу в цьому процесі; в організації не достатньо умов для професійної мобільності працівників, оскільки діяльність працівників жорстко підпорядкована певним правилам і нормам та ін.).

Таблиця 2

Види соціальної напруженості в освітніх організаціях на рівні взаємодії персоналу та організації

Критерії для аналізу соціальної напруженості	Види соціальної напруженості
Напруженість освітнього персоналу, обумовлена організацією роботи та введенням змін	напруженість щодо організації роботи персоналу
	напруженість щодо введення змін в організації та здійснення організаційних реформ
Напруженість освітнього персоналу, обумовлена взаємодією в організації	напруженість у взаємодії з керівниками у процесі роботи (взаємодія по «вертикалі»)
	напруженість у взаємодії з колегами та іншими людьми в процесі роботи (взаємодія по «горизонталі»)
Напруженість освітнього персоналу обумовлена необхідністю здійснення професійної кваліфікації, атестації, кар'єри	напруженість щодо підвищення професійної кваліфікації персоналу
	напруженість щодо здійснення атестації та здійснення професійної кар'єри
Напруженість освітнього персоналу, обумовлена загальними умовами праці в організації	напруженість щодо організаційно-психологічних умов роботи в організації та психологічного здоров'я
	напруженість щодо можливості гармонійного поєднання роботи і інших сфер життя
Напруженість освітнього персоналу, обумовлена специфічними умовами праці в українських організаціях	соціально-економічні умови праці, обумовлені економічною кризою в країні
	соціально-економічні умови праці, обумовлені воєнним конфліктом на сході України

Другу групу, яка була виділена за критерієм «напруженість освітнього персоналу, обумовлена взаємодією персоналу», утворили такі види напруженості: напруженість освітнього персоналу у взаємодії з керівниками (відсутність знань про те, що керівник думає про персонал, як він оцінює його діяльність; нездатність вплинути на рішення та дії безпосереднього керівника щодо персоналу; невміння задовольнити конфліктуючі вимоги різних людей, що займають вищу посаду; відчуття протесту проти авторитаризму керівників організації та ін.) та напруженість освітнього персоналу у взаємодії з колегами та іншими людьми (відчуття, що педагогічних працівників можуть не любити і не приймати люди, з якими вони працюють; відсутність у педагогічних працівників знання про те, що очікують від них люди, з якими вони працюють; необхідність приймати рішення, що впливають на життя людей, яких педагогічні працівники знають по роботі; наявність в організації явища мобінгу (психологічного терору, агресивної поведінки окремих педагогічних працівників стосовно інших працівників) та ін.).

До *третьої групи*, яка виділена на основі критерію «напруженість обумовлена необхідністю здійснення професійної кваліфікації, атестації, кар'єри», віднесено такі види напруженості, які стосуються напруженості освітнього персоналу щодо професійної кваліфікації персоналу (недостатня кваліфікація персоналу, щоб впоратися з роботою; наявність в організації невідповідності між вимогами щодо підвищення кваліфікації персоналу (проходження стажування в інших організаціях, участь у дистанційних курсах навчання, в міжнародних семінарах, конференціях тощо) та наявними умовами для її здійснення) та ін.) та напруженість освітнього персоналу щодо атестації та здійснення професійної кар'єри (відчуття у персоналу необхідності зміни в організації порядку атестації персоналу та присвоєння вищої

категорії; відсутність у персоналу інформації про можливості для зростання та просування по службі та ін.)).

До **четвертої групи**, виділеної за критерієм «напруженість освітнього персоналу, обумовлена загальними умовами праці в організації», віднесено такі види напруженості, як напруженість освітнього персоналу щодо організаційно-психологічних умов роботи в організації та психологічного здоров'я персоналу (відсутність у персоналу можливості отримати інформацію, необхідну для роботи; невідповідність організаційних умов роботи в організації (забезпечення канцтоварами, комп'ютерною технікою, періодичними виданнями, книгами та ін.) інноваційним вимогам, які висуваються до роботи; необхідність виконувати роботу, що суперечать переконанням персоналу; необхідність поліпшення психологічного здоров'я персоналу, тобто створення умов для відпочинку, профілактики та подолання професійного стресу, синдрому професійного вигорання тощо та ін.) та напруженість освітнього персоналу щодо відсутності можливості гармонійного поєднання персоналом роботи та інших сфер життя (напруженість персоналу через необхідність поєднання основної роботи з роботою за сумісництвом, що негативно позначається на інших сферах життя; відчуття у персоналу того, що його робота заважає сімейному життю; напруженість на роботі не дає можливості розвиватися в інших сферах життя, таких як турбота про здоров'я, хобі, подорожі тощо; відчуття у персоналу необхідності поліпшення житлових умов та ін.)).

І **п'яту групу**, яка виділена за критерієм «напруженість освітнього персоналу, обумовлена специфічними умовами праці в українських організаціях», утворили такі види соціальної напруженості, в основі виникнення яких лежать соціально-економічні умови праці, що стосуються: а) економічної кризи (відчуття у персоналу того, що робота, яка виконується, потребує значно вищої заробітної плати; скорочення працівників в організації не дає можливості успішно реалізувати освітні реформи та негативно позначається на ефективності роботи; профспілковий комітет організації не сприяє захисту професійних інтересів персоналу і не створює достатньо умов для соціального забезпечення персоналу; відчуття у персоналу протесту проти економічної політики уряду щодо забезпечення діяльності освітньої галузі в умовах економічної кризи та ін.), б) воєнного конфлікту на сході України (ситуація воєнного конфлікту в країні різко позначилась на суб'єктивному благополуччі працівників організації, тобто позитивному настрої, задоволеності життям, баченні перспектив життя та ін.; ситуація воєнного конфлікту у нашій країні різко позначилась на стосунках між працівниками організації, що обумовлено різними політичними, національними та ін. поглядами та переконаннями щодо цієї проблеми; поява внутрішньо переміщених осіб у школі (вчителів, учнів) обумовила підвищення рівня напруженості в організації; відчуття в персоналу дискомфорту та незадоволеності від недостатньої підтримки наших військовослужбовців в зоні АТО державними структурами та освітніми організаціями та ін.).

Слід зазначити, що складові соціальної напруженості персоналу, які належать до першої-четвертої груп, є загальними, тобто вони можуть стосуватися всіх сучасних організацій). Ці види напруженості тією чи іншою мірою представлені в базовому опитувальнику для вивчення цієї проблеми [23]). Складові соціальної напруженості персоналу, які утворюють п'яту групу, є специфічними, тобто вони стосуються українських організацій, які функціонують в умовах вираженої економічної кризи та воєнного конфлікту.

Далі висвітлимо результати виконання **четвертого завдання**, яке стосувалося визначення видів соціальної напруженості в освітніх організаціях на мікрорівні (індивідуально-особистісному рівні аналізу).

Мова йде, насамперед, про вивчення негативних психічних станів персоналу, які виникають у результаті впливу соціальної напруженості в організації, що проявляються на мезорівні.

Підґрунтям для цього є, зокрема, підходи авторитетних психологів [15; 16]) про те, що соціальну напруженість доцільно розглядати не тільки в контексті соціально-трудових відносин, але і в контексті аналізу психологічних станів особистості, групи, спільноти. Трансформуючи цю ідею, вважаємо, що доцільним серед видів соціальної напруженості, які

виникають в організації, є аналіз соціальної напруженості в освітніх організаціях на мікрорівні, тобто на рівні виникнення психічних станів особистості.

Психічний стан, на думку провідного фахівця у вивченні цього феномену М.Д. Левітова, це тимчасове, але цілісне психічне явище, яке являє собою, так би мовити, синдром з різних характеристик психічної діяльності (пізнавальні процеси, воля, емоції, зовнішня поведінка тощо), які утворюють єдину структуру протягом певного проміжку часу, залежну від відображуваних предметів та явищ дійсності, попереднього стану та психічних властивостей людини [12]. Тобто, як підкреслює В.М. Юрченко [21], в роботах М.Д. Левітова та його послідовників психічний стан розглядається як певний знімок, переріз психічної діяльності в якийсь певний момент часу.

М.Д. Левітовим здійснено розподіл психічних станів на основні (емоційні, вольові, пізнавальні стани) і додаткові (психічні стани в трудовій, навчальній та спортивній діяльності) [21].

У літературі також вказується на те, що В.М. Левітовим запропонований ще один можливий розподіл психічних станів на поверхневі та глибокі, тривалі та короткі, більш або менш усвідомлені, особистісні й ситуативні та ін. Разом із тим, підкреслюється, що ці психічні стани є скоріше переліком можливих ознак для впорядкування понять усередині класів уже означених вище психічних станів [21].

Нами до названих критеріїв аналізу психічних станів додано ще такі суттєві критерії, як спрямованість впливу психічного стану (стосується позитивного чи негативного впливу психічного стану на діяльність та поведінку персоналу) та змістовні характеристики психічного стану (стосуються певних виявів поведінки і діяльності).

З урахуванням названих критеріїв аналізу психічних станів можна говорити про певні особливості психічних станів персоналу організацій, які виділяються на індивідуально-особистісному рівні аналізу (*табл. 3*).

Отже, можна зробити висновок, що на індивідуально-особистісному рівні аналізу соціальної напруженості в організації доцільним є здійснення аналізу психічних станів, які стосуються професійної діяльності персоналу і є: ситуативними (виникають у складних умовах професійної діяльності); емоційними (стосуються, насамперед, емоційної сфери); достатньо глибокими; більш-менш усвідомленими; достатньо тривалими; негативними; які стосуються ригідності, тривожності, агресивності, фрустрованості та ін.

Оскільки у нашому дослідженні основними для аналізу будуть виступати змістовні характеристики психічних станів, то проаналізуємо їх більш детально.

Так, такий психічний стан, як **ригідність**, полягає у відносній нездатності особистості до переосмислення поведінки та її перебудови, нездатність вийти зі стану залежності і набутої безпорадності [7]. Ригідність може проявлятися на рівні когнітивної, мотиваційної та ефективної складової.

Психічний стан, як **тривожність**, проявляється у об'єктивній або суб'єктивній неможливості особистості подолати життєві труднощі. Згідно з наявними в літературі підходами [7], розрізняють два види тривожності. Перший вид складає ситуативна (актуальна), реактивна тривожність, яка виникає як реакція людини на різні, частіше за все, соціально-психологічні стресори (очікування негативної оцінки або агресивної реакції, сприйняття негативного до себе ставлення, загрози своїй самоповазі, престижу). До другого виду належить особистісна (активна) тривожність, яка являє собою характеристику, властивість, диспозицію, яка дає уявлення про індивідуальні відмінності в підпорядкованості дії різних стресорів і відображає відносну стійку схильність людини сприймати загрозу своєму «Я» у різноманітних ситуаціях і реагування на дані ситуації підвищенням ситуативної тривожності.

Агресія, як психічний стан, є однією із можливих реакцій у ситуації фрустрації, яка обумовлюється всією обстановкою фрустрації, гнівом, ненавистю та ін. [7]. У результаті може сформуватися особистісна агресивність як готовність до агресивної поведінки, зокрема, спрямованої на самого суб'єкта (у випадку самогубств, суїцидальної поведінки). Різні форми

агресії особистості, зокрема, у сфері професійної діяльності, представлено в низці публікацій зарубіжних та українських авторів [19].

Таблиця 3

Особливості соціальної напруженості в освітніх організаціях на мікрорівні

Критерії для аналізу особливостей соціальної напруженості на мікрорівні (психічних станів освітнього персоналу)	Особливості соціальної напруженості на мікрорівні (психічних станів освітнього персоналу)
Різні види діяльності	психічні стани, які стосуються професійної діяльності
Психічні процеси	психічні стани, які стосуються переважно емоційних процесів (але можуть бути пов'язані з пізнавальними, вольовими та комунікативними процесами)
Тип професійної ситуації	психічні стани, які виникають у складних ситуаціях професійної діяльності
Ступінь усвідомлення	психічні стани, які є більш-менш усвідомленими
Глибина перебігу	психічні стани, які є достатньо глибокими
Тривалість перебігу	психічні стани, які є достатньо тривалими
Спрямованість	психічні стани, як є негативними (здійснюють негативний вплив на діяльність та поведінку персоналу)
Змістовні характеристики психічного стану (стосуються певних виявів поведінки і діяльності)	такі психічні стани, як ригідність, тривожність, агресія, фрустрованість та ін.

І такий психічний стан, як **фрустрованість**, являє собою стан переживання людиною об'єктивно існуючої невдачі, або ж такої, що уявляється [7]. Одним із наслідків соціальної напруженості є соціальна фрустрованість, під якою у найбільш загальному вигляді, дотримуючись підходу Д. Майерса, слід розуміти блокування цілеспрямованої поведінки [13].

У цілому, можна говорити про те, що соціальна напруженість в організації є достатньо складним феноменом і може проявлятися в різних видах, залежно від основних векторів її аналізу.

Висновки:

1. *Соціальна напруженість в організації* являє собою певний психічний стан організації, який характеризується загостренням внутрішньоорганізаційних та зовнішньоорганізаційних протиріч об'єктивного і суб'єктивного характеру і проявляється в індивідуальній та груповій поведінці персоналу організації.

2. Виділено два рівні аналізу видів соціальної напруженості в освітніх організаціях: а) на мезорівні (рівень аналізу організації в цілому та рівень аналізу взаємодії персоналу та організації); б) на мікрорівні (індивідуально-особистісний рівень аналізу).

3. *Соціальна напруженість в освітніх організаціях на мезорівні (рівень аналізу організації в цілому)* класифікована за такими критеріями: «інтенсивність соціальної напруженості в організації»; «масштабність соціальної напруженості в організації»; «локалізація соціальної напруженості в організації»; «включеність у ситуацію соціальної напруженості в організації різних суб'єктів». Відповідно, було виділено чотири групи основних видів соціальної напруженості.

4. Для аналізу основних видів соціальної напруженості в освітніх організаціях на мезорівні (рівні аналізу взаємодії персоналу та організації) доцільним є використання таких

критеріїв: «напруженість освітнього персоналу, обумовлена організацією роботи та введенням змін»; «напруженість освітнього персоналу, обумовлена взаємодією в організації»; «напруженість освітнього персоналу, обумовлена необхідністю здійснення професійної кваліфікації, атестації та кар'єри»; «напруженість освітнього персоналу, обумовлена загальними умовами праці в організації»; «напруженість освітнього персоналу, обумовлена специфічними умовами праці в українських організаціях». Відповідно, виділено п'ять груп основних видів соціальної напруженості.

5. Для аналізу видів соціальної напруженості в освітніх організаціях на мікрорівні (індивідуально-особистісний рівень аналізу) було використано такі критерії для аналізу психічних станів освітнього персоналу: різні види діяльності, різні психічні процеси; тип професійної ситуації; ступінь усвідомлення; глибина перебігу; тривалість перебігу; спрямованість та ін. Відповідно, було виділено вісім основних видів психічних станів освітнього персоналу.

6. Використання розробленої класифікації видів соціальної напруженості в освітніх організаціях може бути враховано керівниками освітніх організацій та практичними психологами у процесі здійснення діагностичної та корекційно-розвивальної практик, спрямованих на профілактику та зниження соціальної напруженості.

Перспективи подальших досліджень полягають у діагностиці рівня та ієрархії вираженості кожного із видів соціальної напруженості в освітніх організаціях на мезо- та мікрорівні та визначення зв'язку між ними.

Список використаних джерел

1. Андренко О. Інтегральна оцінка соціальної напруженості регіонів [Електронний ресурс] / О. Андренко, С. Мордовцев // Соціально-економічні проблеми і держава. – 2015. – Вип. 2 (13). – С. 161–168. – Режим доступу : <http://sepd.tntu.edu.ua/images/stories/pdf/2015/15aoasnr.pdf>.
2. Андрющенко А.І. Соціальна напруженість на підприємствах: теоретико-методичний аспект аналізу / А.І. Андрющенко, І.А. Євдокимова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наукових праць. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2008. – С. 201–206.
3. Белай С.В. Дослідження соціальної напруженості як передумови виникнення кризових явищ / С.В. Белай // Теорія і практика державного управління. – 2012. – № 3 (38). – С. 27–34.
4. Вакуленко С.М. Соціальна напруженість на підприємствах: результати апробації типової методики експертизи стану соціально-трудових відносин / С.М. Вакуленко, О.В. Чернявська, Т.В. Яковенко // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2009. – №844. – Соціологічні дослідження сучасного суспільства : методологія, теорія, методи. – Вип. 23. – С. 176–183.
5. Головенько В. А. Рівень соціальної напруженості та потенціал соціального протесту в суспільстві: Можливості соціологічного дослідження та прогнозування / В. А. Головенько // Український соціум: Соціологія. Політика. Економіка. Педагогіка. – 2007. – №5–6. – С. 137–152.
6. Губина Н.В. Социальная напряженность в трудовом коллективе / Н.В. Губина // Социологические исследования. – 1998. – № 11. – С. 17–25.
7. Елисеєв О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеєв. – [2-е изд., испр. и перераб.]. – СПб. : Питер, 2006. – С. 219–222.
8. Заїка І.В. Взаємозв'язок соціальної фрустрованості освітнього персоналу з організаційно-професійними та соціально-демографічними чинниками / І.В. Заїка // Організаційна психологія. Економічна психологія : науковий журнал Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та УАОППП / [за наук за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки]. – 2016. – №4(7). – С. 47–54.
9. Карамушка Л.М. Зв'язок негативних психічних станів персоналу з типом та силою організаційної культури освітніх організацій / Л.М. Карамушка, К.В. Терещенко, О.В. Креденцер, В.І. Лагодзінська, О.С. Ковальчук, В.М. Івкін // Організаційна психологія. Економічна психологія. – 2017. – № 4 (11). – С. 43–46.
10. Карамушка Л.М. Соціальна напруженість в організації: сутність, підходи до вивчення, основні види / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2016. – Т. 1. – Вип. 45. – С. 3–11.
11. Креденцер О.В. Підприємницька активність персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості: вплив на рівень задоволеності працею / О.В. Креденцер // Проблеми сучасної психології : зб. наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2017. – № 2(12) – С. 91–97.
12. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.

13. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 512 с.
14. Плахова О.М. Суб'єктивні чинники соціальної напруженості на підприємстві / О.М. Плахова // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2009. – № 844. – Соціологічні дослідження сучасного суспільства: Методологія, теорія, методи. – Вип. 23. – С. 172–175.
15. Психологія масової політичної свідомості та поведінки / [відп. ред. В.О. Васютинський]. – К. : ДОК-К, 1997.
16. Слюсаревський М. Соціальна напруженість: теоретична модель необхідних і достатніх показників / М. Слюсаревський // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2002. – № 5 (8). – С. 24–34.
17. Сокур Н.В. Соціальна напруженість у сфері трудових відносин: шляхи зниження // Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр. – Вип. 5. – Одеса : Астропринт, 2000. – С. 29–32.
18. Терещенко К.В. Зміст та структура тренінгу розвитку толерантності персоналу закладів освіти в умовах соціальної напруженості / К.В. Терещенко // Організаційна психологія. Економічна психологія. – 2017. – № 1 (8). – С. 65–75.
19. Тополов С.В. Професійна агресивність особистості : монографія / С.В. Тополов. – К. : Слово, 2011. – 400 с.
20. Узунов В.В. Программно-целевой подход к государственному управлению социальной напряженностью в регионах страны : [монография] / В.В. Узунов, Н.А. Кизим. – Х. : ИД «ИНЖЭК», 2007. – 204 с.
21. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис : монографія / В.М. Юрченко. – Рівне, 2006. – 574 с.
22. Karamushka, L.M. Educational organization staff's negative mental states: relationship with general and specific organizational and functional characteristics / L.M. Karamushka // American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Research. – 2017. – 4(7).
23. Kahn, R.L. Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity / R.L. Kahn, D.M. Wolfe. – New York : John Wiley, 1964. – P. 424–425.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Andrenko O. Integralna otsinka sotsialnoi napruzhenosti rehioniv [Elektronnyy resurs] / O. Andrenko, S. Mordovtsev // Sotsialno-ekonomichni problemy i derzhava. – 2015. – Vyp. 2 (13). – S. 161–168. – Rezhym dostupu : <http://sepd.tntu.edu.ua/images/stories/pdf/2015/15aoasnr.pdf>.
2. Andriushchenko A.I. Sotsialna napruzhenist na pidpriemstvakh: teoretyko-metodychnyi aspekt analizu / A.I. Andriushchenko, I.A. Yevdokymova // Metodolohiia, teoriia ta praktyka sotsiolohichnoho analizu suchasnoho suspilstva : zb. naukovykh prats. – Kh. : KhNU im. V.N. Karazina, 2008. – С. 201–206.
3. Bielai S.V. Doslidzhennia sotsialnoi napruzhenosti yak peredumovy vynykennia kryzovykh yavlyshch / S.V. Bielai // Teoriia i praktyka derzhavnoho upravlinnia. – 2012. – № 3 (38). – S. 27–34.
4. Vakulenko S.M. Sotsialna napruzhenist na pidpriemstvakh: rezultaty aprobatsii typovoi metodyky ekspertyzy stanu sotsialno-trudovykh vidnosyn / S.M. Vakulenko, O.V. Cherniavska, T.V. Yakovenko // Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V.N. Karazina. – 2009. – №844. – Sotsiolohichni doslidzhennia suchasnoho suspilstva : metodolohiia, teoriia, metody. – Vyp. 23. – S. 176–183.
5. Holovenko V. A. Riven sotsialnoi napruzhenosti ta potentsial sotsialnoho protestu v suspilstvi: Mozhlyvosti sotsiolohichnoho doslidzhennia ta prohnozuvannia / V. A. Holovenko // Ukrainskyi sotsium: Sotsiolohiia. Polityka. Ekonomika. Pedahohika. – 2007. – №5–6. – S. 137–152.
6. Gubina N.V. Social'naja naprjazhennost' v trudovom kollektive / N.V. Gubina // Sociologicheskie issledovaniia. – 1998. – № 11. – S. 17–25.
7. Eliseev O.P. Praktikum po psikhologii lichnosti / O.P. Eliseev. – [2-e izd., ispr. i pererab.]. – SPb. : Piter, 2006. – S. 219–222.
8. Zaika I.V. Vzaimozv'iazok sotsialnoi frustrovanosti osvithnoho personalu z orhanizatsiino-profesiinymy ta sotsialno-demohrafichnymy chynnykamy / I.V. Zaika // Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia : naukovyi zhurnal Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuksa NAPN Ukrainy ta UAOPPP / [za nauk za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky]. – 2016. – №4(7). – S. 47–54.
9. Karamushka L.M. Zv'iazok nehatyvnykh psykhychnykh staniv personalu z typom ta syloiu orhanizatsiinoi kultury osvithnykh orhanizatsii / L.M. Karamushka, K.V. Tereshchenko, O.V. Kredentser, V.I. Lahodzhinska, O.S. Kovalchuk, V.M. Ivkin // Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. – 2017. – № 4 (11). – S. 43–46.
10. Karamushka L.M. Sotsialna napruzhenist v orhanizatsii: sutnist, pidkhody do vyvchennia, osnovni vydy / L.M. Karamushka // Aktualni problemy psykholohii: Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia : zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuksa NAPN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – K. : Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuksa NAPN Ukrainy, 2016. – T. 1. – Vyp. 45. – S. 3–11.
11. Kredentser O.V. Pidpriemnytska aktyvnist personalu osvithnykh orhanizatsii v umovakh sotsialnoi napruzhenosti: vplyv na riven zadovolenosti pratseiu / O.V. Kredentser // Problemy suchasnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu «Zaporizkyi natsionalnyi universytet» ta Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuksa NAPN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, N.F. Shevchenko, M.H. Tkalych. – Zaporizhzhia : ZNU, 2017. – № 2(12) – С. 91–97.
12. Levitov N.D. O psikhicheskikh sostojaniiah cheloveka / N.D. Levitov. – M. : Prosveshhenie, 1964. – 344 s.
13. Majers D. Social'naja psikhologija / D. Majers. – SPb. : Prajm-Evroznak, 2002. – 512 s.

14. Plakhova O.M. Subiektyvni chynnyky sotsialnoi napruzhenosti na pidpriemstvi / O.M. Plakhova // Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V.N. Karazina. – 2009. – № 844. – Sotsiologichni doslidzhennia suchasnoho suspilstva: Metodolohiia, teoriia, metody. – Vyp. 23. – S. 172–175.
15. Psykholohiia masovoi politychnoi svdomosti ta povedinky / [vidp. red. V.O. Vasiutynskyi]. – K. : DOK-K, 1997.
16. Sliusarevskyi M. Sotsialna napruzhenist: teoretychna model neobkhidnykh i dostatnykh pokaznykiv / M. Sliusarevskyi // Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. – 2002. – № 5 (8). – S. 24–34.
17. Sokur N.V. Sotsialna napruzhenist u sferi trudovykh vidnosyn: shliakhy znyzhennia // Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia: zb. nauk. pr. – Vyp. 5. – Odesa : Astroprint, 2000. – S. 29–32.
18. Tereshchenko K.V. Zmist ta struktura treninhu rozvytku tolerantnosti personalu zakladiv osvity v umovakh sotsialnoi napruzhenosti / K.V. Tereshchenko // Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. – 2017. – № 1 (8). – S. 65–75.
19. Topolov S.V. Profesiina ahresyvnist osobystosti : monohrafiia / S.V. Topolov. – K. : Slovo, 2011. – 400 s.
20. Uzunov V.V. Programmno-celevoi podhod k gosudarstvennomu upravleniju social'noi naprjazhennost'ju v regionah strany : [monografiia] / V.V. Uzunov, N.A. Kizim. – H. : ID «INZhJeK», 2007. – 204 s.
21. Iurchenko V.M. Psykhichni stany liudyny: systemnyi opys : monohrafiia / V.M. Yurchenko. – Rivne, 2006. – 574 s.
22. Karamushka, L.M. Educational organization staffs negative mental states: relationship with general and specific organizational and functional characteristics / L.M. Karamushka // American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Research. – 2017. – 4(7).
23. Kahn, R.L. Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity / R.L. Kahn, D.M. Wolfe. – New York : John Wiley, 1964. – R. 424–425.

Karamushka, L.M. Classification of social tension in educational organizations. The article deals with the content of social tension in organizations, which refers to a certain mental state of an organization and is characterized by aggravation of internal and external organizational contradictions of the objective and subjective character and manifested in the staff's individual and group behaviors.

The author proposes the criteria for the analysis of organizational social tension types at the meso level (the level of the organization as a whole and the interaction between staff and the organization) and micro level (personal level) and discusses the content of each type of organizational social tension in detail.

The classification of educational organization social tension developed by the author can be helpful for educational organization managers and psychologists in preventing and reducing social tension in organizations.

Key words: organizational social tension, organizational social tension analysis criteria, organizational social tension types, classification of organizational social tension types.

Відомості про автора

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

Karamushka, Liudmila Mykolaivna, corresponding member, NAES of Ukraine, Dr., Prof., Head, laboratory of organizational and social psychology, G.S.Kostiuk Institute of psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: LKARAMA01@gmail.com

Отримано 22 січня 2018 р.
Рецензовано 29 січня 2018 р.
Прийнято 1 лютого 2018 р.

УДК 316.42

Карамушка Л.М., Терещенко К.В.

СОЦІАЛЬНА НАПРУЖЕНІСТЬ НА РІВНІ ВЗАЄМОДІЇ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ: ЗВ'ЯЗОК З ТИПАМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Карамушка Л.М., Терещенко К.В. Соціальна напруженість на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації: зв'язок з типами організаційної культури. У статті на основі емпіричного дослідження представлено рівень вираженості основних видів та загального індексу соціальної напруженості на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації. Відображено рівень вираженості основних типів організаційної культури освітніх організацій. Проаналізовано зв'язок між видами соціальної напруженості в освітніх організаціях і типами організаційної культури. Констатовано, що культура «особистості» та культура «завдань» сприяють зниженню соціальної напруженості на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації в цілому та окремих її видів. Культура «влади» та культура «ролей» не впливають суттєво на загальний рівень соціальної напруженості на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації, але можуть сприяти підвищенню вираженості окремих видів напруженості.

Ключові слова: соціальна напруженість на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації, види соціальної напруженості на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації, індекс соціальної напруженості на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації, організаційна культура освітніх організацій, зв'язок соціальної напруженості та організаційної культури.

Карамушка Л.М., Терещенко К.В. Социальная напряженность на уровне взаимодействия образовательного персонала и организации: связь с типами организационной культуры. В статье на основе эмпирического исследования представлен уровень выраженности основных видов и общего индекса социальной напряженности на уровне взаимодействия образовательного персонала и организации. Отражен уровень выраженности основных типов организационной культуры образовательных организаций. Проанализирована связь между видами социальной напряженности в образовательных организациях и типами организационной культуры. Констатируется, что культура «личности» и культура «задач» способствуют снижению социальной напряженности на уровне взаимодействия образовательного персонала и организации в целом и отдельных ее видов. Культура «власти» и культура «ролей» не влияют существенно на общий уровень социальной напряженности на уровне взаимодействия образовательного персонала и организации, но могут способствовать повышению выраженности отдельных видов напряженности.

Ключевые слова: социальная напряженность на уровне взаимодействия образовательного персонала и организации, виды социальной напряженности на уровне взаимодействия образовательного персонала и организации, индекс социальной напряженности на уровне взаимодействия образовательного персонала и организации, организационная культура образовательных организаций, связь социальной напряженности и организационной культуры.

Постановка проблеми. Одним із чинників, який може негативно впливати на ефективність діяльності освітніх організацій, є соціальна напруженість в організації, що може проявлятися як на рівні всієї організації, так і на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації.

Вивчення рівня вираженості різних видів та загального індексу соціальної напруженості на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації, а також їхнього зв'язку з іншими організаційно-психологічними явищами, а також впровадження відповідних психолого-організаційних технологій може сприяти підвищенню професійної кваліфікації освітнього персоналу, його задоволеності роботою, суб'єктивного благополуччю, а також успішності діяльності освітніх організацій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз літератури показує, що проблема соціальної напруженості в освітніх організаціях знайшла певне відображення в джерелах.

Насамперед проблема представлена в роботах, які стосуються *учнів*. Так, вивчено вплив вчителя на емоційні стани учнів (З.І. Хоменко [17] та ін.), особливості використання різних психокорекційних технік для подолання негативних психічних станів в учнів (Е. Лютова та Г. Моніна [8] та ін.) тощо.

Окремі вияви негативних психічних станів у *педагогічних працівників*, як наслідок соціальної напруженості в країні, досліджувались у роботі І.В. Заїки [2] та в наших попередніх публікаціях, які стосуються виникнення негативних психічних станів в освітнього персоналу та впливу на них сили і типів організаційної культури [3; 4].

Однак, зв'язок соціальної напруженості на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації з типами організаційної культури не виступав раніше предметом спеціального аналізу.

Виходячи із актуальності та недостатньої розробки проблеми, нами визначено такі **завдання дослідження**:

1. Дослідити рівень вираженості основних видів та загального індексу соціальної напруженості на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації.
2. Вивчити рівень розвитку типів організаційної культури освітніх організацій.
3. Проаналізувати зв'язок між видами та загальним індексом соціальної напруженості на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації і типами організаційної культури освітніх організацій.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Вивчення основних видів соціальної напруженості в організації здійснювалось за допомогою *методики «Індекс соціальної напруженості в організаціях»* Р.Л. Кана, Д.М. Вольфа [20] (модифікація Л.М. Карамушки, К.В. Терещенко) [5]. Згідно з розробленими нами підходами, методика спрямована на вивчення соціальної напруженості в організації на мезорівні (рівні аналізу взаємодії персоналу та організації). Сюди віднесено 9 основних видів соціальної напруженості в організації, які об'єднано в п'ять груп.

Перша група, «напруженість освітнього персоналу, обумовлена організацією роботи та введення змін», включає такі види: 1) напруженість щодо організації роботи персоналу (обсяг роботи, робочі зобов'язання, повноваження на роботі, навантаження на роботі, якість роботи); 2) напруженість щодо введення змін в організації та здійснення організаційних реформ.

До *другої групи*, «напруженість освітнього персоналу, обумовлена взаємодією в організації», увійшли такі види соціальної напруженості: 1) напруженість персоналу у взаємодії з керівниками (взаємодія по «вертикалі»); 2) напруженість персоналу у взаємодії з колегами та іншими людьми в процесі роботи (взаємодія по «горизонталі»).

Третя група, «напруженість освітнього персоналу, обумовлена необхідністю здійснення професійної кваліфікації, атестації та кар'єри», не підрозділяється на підгрупи.

Четверту групу, «напруженість освітнього персоналу, обумовлена загальними умовами праці в організації», утворюють такі види соціальної напруженості: 1) напруженість щодо організаційно-психологічних умов роботи в організації та психологічного здоров'я персоналу; 2) напруженість щодо можливості гармонійного поєднання персоналом роботи та інших сфер життя.

До *п'ятої групи*, «напруженість освітнього персоналу, обумовлена специфічними умовами праці в українських організаціях», увійшли такі види соціальної напруженості в організації: 1) напруженість, обумовлена соціально-економічними умовами праці, пов'язаними з суспільством в цілому; 2) напруженість, обумовлена воєнним конфліктом на сході України.

Слід зазначити, що види соціальної напруженості в організації, які належать до 1–4 груп, є загальними (можуть стосуватися всіх сучасних організацій, тією чи іншою мірою вони були представлені в базовому опитувальнику [20]). Види соціальної напруженості в організації, які утворюють п'яту групу, є специфічними (стосуються українських організацій, які функціонують в умовах вираженої економічної кризи та воєнного конфлікту), виділені нами [5].

Окрім названих видів соціальної напруженості в організації, методика дає можливість діагностувати такий показник, як *«індекс соціальної напруженості в організації»*, який є узагальнюючим показником вираженості даного феномену в організації.

Дослідження типів організаційної культури здійснювалось за допомогою *опитувальника «Визначення типу організаційної культури»* Ч. Хенді [18], спрямованого на визначення різних типів організаційної культури: 1) *культури «влади»* – спирається на особистість керівника та його найближче оточення, в руках яких зосереджуються всі найважливіші ресурси. Досягнення результатів за наявності такої культури набагато більш значуще порівняно із засобами досягнення; 2) *культури «ролі»* – характеризується вузькою спеціалізацією різних підрозділів організації. Ступінь формалізації і стандартизації діяльності досить великий – діяльність спеціалізованих підрозділів і їхня взаємодія контролюються за допомогою певних правил і інструкцій; 3) *культури «завдання»* – культура, спрямована на конкретний проект або роботу. Наголос при цьому робиться на об'єднання цілей співробітників і організації. Максимальна ефективність досягається шляхом інтеграції необхідних ресурсів і співробітників, групам яких дають можливість самостійно вирішувати завдання, які стоять перед ними; 4) *культури «особистості»* – передбачає, що організація існує лише для того, щоб сприяти розвитку складових її людей і досягненню ними власних цілей. Вплив у такій організації розподіляється порівну, а основою влади є влада фахівця – людини, яка робить те, що вміє робити добре, і тому до неї дослухаються. На думку Ч. Хенді, в одній організації типи культур можуть змінюватися. Зокрема, на стадії зародження організації переважає культура влади, на стадії зростання – культура ролі, на стадії розвитку може створюватися культура завдання або культура особистості.

Дослідження проводилось серед працівників освітніх організацій (загальноосвітніх навчальних закладів) Центрального регіону України у 2017 р. У дослідженні взяли участь 233 педагогічні працівники загальноосвітніх навчальних закладів. Вибірка складала 15,2% респондентів віком до 30 років, 32,8% респондентів віком від 31 до 40 років, 37,2% респондентів віком від 41 до 50 років, 14,8% респондентів віком понад 50 років. За статтю респонденти розподілилися наступним чином: чоловіків – 9,2%, жінок – 90,8%.

Математична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 22). Використовувались методи описової статистики та кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Спірмана).

Дослідження здійснено в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості» (2016–2018 рр., № державної реєстрації 0116U004811, науковий керівник – член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор Л. Карамушка).

Проаналізуємо результати виконання *першого завдання*, спрямованого на дослідження рівня вираженості основних видів та загального індексу соціальної напруженості на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації.

Як видно із *табл. 1*, *перше місце* за рівнем вираженості займає соціальна напруженість в організації, яка належить до групи *«напруженість освітнього персоналу, обумовлена специфічними умовами праці в українських організаціях»*.

Мова йде, насамперед, про напруженість освітнього персоналу, яка обумовлена соціально-економічними умовами праці, пов'язаними з економічною кризою (недостатній рівень заробітної плати, скорочення, соціальна незахищеність, що негативно позначається на ефективності роботи і освітніх реформах і обумовлює виникнення протестного настрою освітнього персоналу проти економічної політики уряду). На високий рівень вираженості даного виду соціальної напруженості в організації вказало більше половини опитаних (53,3%), і на середній – 38, 3%. І лише невелика частина опитаних, всього 8,4%, відмітили низький рівень вираженості даного виду соціальної напруженості в організаціях.

Таблиця 1

**Рівень вираженості видів та загального індексу соціальної напруженості в освітніх організаціях на рівні взаємодії персоналу та організації
(у % від загальної кількості опитаних)**

Критерії для аналізу соціальної напруженості в організації	Види соціальної напруженості в організації	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Напруженість, обумовлена специфічними умовами праці в українських організаціях	напруженість, обумовлена соціально-економічними умовами праці, пов'язаними з суспільством в цілому (економічною кризою)	8,4	38,3	53,3
	напруженість, обумовлена воєнним конфліктом на сході України	17,3	67,1	15,6
Напруженість, обумовлена загальними умовами праці в організації	напруженість щодо організаційно-психологічних умов роботи в організації та психологічного здоров'я	13,7	52,4	33,9
	напруженість щодо можливості гармонійного поєднання роботи та інших сфер життя	18,9	44,7	36,4
Напруженість, обумовлена організацією роботи та введенням змін	напруженість щодо організації роботи персоналу	34,2	43,3	22,5
	напруженість щодо введення змін в організації та здійснення організаційних реформ	25,9	55,6	18,5
Напруженість, обумовлена взаємодією в організації	напруженість у взаємодії з керівниками у процесі роботи (взаємодія по «вертикалі»)	32,4	51,6	16,0
	напруженість у взаємодії з колегами та іншими людьми в процесі роботи (взаємодія по «горизонталі»)	29,9	54,5	15,6
Напруженість, обумовлена необхідністю здійснення професійної кваліфікації, атестації, кар'єри		38,8	50,4	10,7
Індекс соціальної напруженості в освітніх організаціях		31,5	35,0	33,5

Дещо менш вираженою є соціальна напруженість в організації, обумовлена воєнним конфліктом на сході України (зниження позитивного настрою, задоволеності життям та бачення його перспектив, погіршення стосунків між працівниками, що мають різні погляди і

переконання, незадоволеність політикою уряду щодо підтримки учасників АТО тощо). Переважна більшість опитаних (67,1%) вказали на середній рівень вираженості даного виду соціальної напруженості, а на високий – 15,6%.

Отже, можна говорити про те, що соціальна напруженість в організації, яка обумовлена соціально-економічною кризою, є *найбільш вираженою* і потребує вирішення на рівні цілеспрямованої політики уряду, насамперед. Але розв'язання цієї проблеми також, на наш погляд, потребує включення активності та ініціативи на рівні місцевих територіальних громад та керівництва освітніх округів і освітніх організацій щодо пошуку додаткових джерел фінансування із місцевого бюджету. Окрім того, певний внесок можуть зробити і психологічні служби освітніх організацій у контексті формування толерантності освітнього персоналу до різних суб'єктів навчально-виховної діяльності [14], прояву внутрішньоорганізаційної підприємливості [7] та ін.

Друге місце за рівнем вираженості займає соціальна напруженість в організації, яка належить до групи «*напруженість, обумовлена загальними умовами праці в організації*» (табл. 1). Зазначимо, що тут іде мова, насамперед, про психологічні умови праці. Сюди входить соціальна напруженість в організації щодо організаційно-психологічних умов роботи в організації та психологічного здоров'я (невідповідність організаційних умов роботи інноваційним вимогам, які висуваються до роботи, необхідність виконувати роботу, що суперечать переконанням персоналу, недостатньо умов для відпочинку, профілактики та подолання професійного стресу та синдрому професійного вигорання тощо) та напруженість щодо можливості гармонійного поєднання роботи та інших сфер життя (необхідність поєднання основної роботи з роботою за сумісництвом, відчуття у персоналу того, що його робота заважає сімейному життю; відсутність достатньої можливості розвиватися в інших сферах життя, таких, як турбота про здоров'я, хобі, подорожі тощо та ін.). На високий рівень вираженості даних видів напруженості вказало відповідно 33,9% та 36,4% опитаних відповідно, тобто в середньому третина опитаних, а на – середній 52,4% та 44,7% опитаних відповідно, тобто в середньому майже половина.

Як бачимо, організаційно-психологічні умови роботи в організації є дуже значущими в організації в контексті профілактики та зниження соціальної напруженості. І за їхнє забезпечення значною мірою несе відповідальність уже керівництво освітньої організації, наряду, звичайно, із безпосередньою відповідальністю самого освітнього персоналу. Слід враховувати при цьому, що проблема забезпечення психологічного здоров'я є однією із актуальних проблем організації ефективної життєдіяльності особистості [1;12], однак вона є значно менш розробленою на рівні діяльності організацій. Разом із тим, впровадження уже розроблених для освітнього персоналу різних тренінгових програм може сприяти зниженню соціальної напруженості в організації [9; 13]. Хоча даний аспект проблеми потребує спеціального аналізу.

Третє місце за рівнем вираженості займає соціальна напруженість в організації, яка входить до групи «*напруженість, обумовлена організацією роботи та введенням змін*» (див. табл. 1). Наголосимо, що, на відміну від видів соціальної напруженості, які відносять до попередньої групи і які стосуються переважно психологічних умов праці, тут йдеться здебільшого про організаційні умови праці. Сюди відносять такі види напруженості, як напруженість освітнього персоналу щодо організації роботи (недостатнє розуміння обсягу роботи та власних робочих обов'язків, недостатньо повноважень для виконання своїх робочих обов'язків, занадто велике робоче навантаження та ін.) та напруженість освітнього персоналу щодо введення змін в організації (постійне введення необґрунтованих та непідготовлених реформ, відсутність умов для реалізації інноваційних змін, недостатня залученість освітнього персоналу до розробки політики освітньої організації, недостатньо умов для професійної мобільності працівників та ін.). На високий рівень вираженості даних видів соціальної напруженості в організації вказало 22,5% та 18,5% опитаних відповідно, тобто в середньому одна третина, а на середній – 43,3% та 55,6% відповідно, тобто в середньому майже половина.

Підкреслимо, що, як і стосовно попередньої групи соціальної напруженості, важливу роль у запобіганні та зниженні даних видів соціальної напруженості може відігравати керівництво освітньої організації, разом із психологічною службою. Суттєвими тут будуть уже наявні в літературі розробки [12].

Четверте місце посідає соціальна напруженість, яка належить до групи «*напруженість, обумовлена взаємодією в організації*» (див. табл. 1). Сюди відносять напруженість освітнього персоналу у взаємодії з керівниками (відсутність знань про те, що керівник думає про персонал, як він оцінює його діяльність; нездатність вплинути на рішення та дії безпосереднього керівника щодо персоналу; відчуття протесту проти авторитаризму керівників організації та ін.) та напруженість освітнього персоналу у взаємодії з колегами та іншими людьми (відчуття, що педагогічних працівників можуть не любити і не приймати люди, з якими вони працюють; відсутність у педагогічних працівників знання про те, що очікують від вас люди, з якими вони працюють; наявність в організації явище мобінгу (психологічного терору, агресивної поведінки окремих педагогічних працівників до інших працівників) та ін.).

На високий рівень вираженості даних видів соціальної напруженості вказало 16,0% та 15,6% опитаних, тобто значно менше опитаних, порівняно з іншими попередніми групами. Трохи більше ніж половина опитаних вказали на середній рівень вираженості даних видів соціальної напруженості – 51,6% та 54,5% опитаних відповідно.

Приблизно така ж сама ситуація спостерігається і щодо соціальної напруженості в організації, яка належить до групи «*напруженість, обумовлена необхідністю здійснення професійної кваліфікації, атестації, кар'єри*», яка зайняла *п'яте місце* (див. табл. 1). Лише 10,7% опитаних вказали на високий рівень вираженості даного виду соціальної напруженості в організації. І знову ж таки, трохи більше ніж половина опитаних (50,4%) вказали на середній рівень вираженості даного виду соціальної напруженості – 51,6% та 54,5% опитаних відповідно.

Слід зазначити, що профілактика та зниження видів соціальної напруженості в організації, які зайняли четверте і п'яте місце, можлива в результаті впровадження спеціальних підходів, близьких до цієї теми, уже наявних в літературі, які стосуються оптимізації різних форм взаємодії в організації [10;15], професійного становлення та кар'єри [6], але вони потребують свого подальшого осмислення та вивчення, із спеціальним «сфокусуванням» безпосередньо на проблемі соціальної напруженості.

Що стосується *індексу соціальної напруженості в освітніх організаціях*, тобто узагальнюючого показника соціальної напруженості, то, як свідчать результати дослідження (див. табл. 1), на високий рівень соціальної напруженості вказало 33,5%, тобто одна третина опитаних. Скоріше за все, можна говорити про те, що в таких організаціях всі або більшість видів соціальної напруженості спостерігається завжди. Приблизно стільки ж опитаних (35,0%) зазначили, що в їхніх організаціях спостерігається середній рівень соціальної напруженості. Напевне, це говорить про те, всі або більшість видів соціальної напруженості спостерігається часто. І 31,5% вказали на низький рівень соціальної напруженості в їхніх організаціях, що свідчить, скоріше за все, що всі або більшість видів соціальної напруженості спостерігаються рідко або іноді.

Отже, в *цілому* можна говорити про те, що на високий рівень індексу соціальної напруженості в освітніх організаціях вказала третина опитаних. Серед найбільш виражених видів соціальної напруженості є напруженість, яка обумовлена соціально-економічною кризою, та напруженість, обумовлена відсутністю достатніх організаційно-психологічних умов праці та умов для забезпечення психологічного здоров'я та гармонійного поєднання роботи та інших сфер життя.

Що стосується *другого завдання дослідження*, спрямованого на вивчення рівня вираженості типів організаційної культури освітніх організацій, то тут отримано такі дані.

Зазначимо при цьому, що під *організаційною культурою* ми розуміємо певну ієрархію цінностей, правил, норм, традицій, церемоній і ритуалів, які прийняті в організації й дотримуються її членами [11].

Як свідчать дані, представлені в *табл. 2*, на першому місці за високим рівнем розвитку представлена *культура «завдань»*. Більше ніж половина опитаних (55,0%) вказали на представленість у їхніх освітніх організаціях даного типу культури, найбільш суттєвими характеристиками якої є те, що вона базується на свободі дій і достатності ресурсів, необхідних для досягнення поставленої мети, розподілі влади залежно від професіоналізму і наявності ресурсів, оцінюванні праці за результатами тощо [18].

Таблиця 2

**Рівні вираженості типів організаційної культури
освітніх організацій (у % від загальної кількості опитаних)**

	Типи організаційної культури			
	культура влади	культура ролей	культура завдань	культура особистості
низький рівень	58,7	9,8	10,1	10,3
середній рівень	30,6	46,3	34,9	65,0
високий рівень	10,7	43,9	55,0	24,7

На другому місці за рівнем вираженості знаходиться *культура «ролей»*, на високий рівень якої вказало дещо менше опитаних (43,9%). Для такої культури характерна глибока спеціалізація, обов'язковість виконання службових функцій, їхня чітка регламентація, адміністративний контроль службової поведінки тощо [18].

Що стосується двох інших типів культур (культура «особистості» та культура «влади»), то вони значно відстають від рівня розвитку названих типів організаційних культур.

Лише одна п'ята освітнього персоналу (24,7%) вказали на високий рівень розвитку культури «особистості», яка характеризується мінімальним ступенем адміністрування та обмеження особистих прав і свобод, ставленням з повагою до здібностей та особистісних якостей персоналу, правом виявляти ініціативу та творчість тощо) [18].

І четверте, останнє, місце займає *культура «влади»*. Трохи більше ніж одна десята опитаного освітнього персоналу (10,7%) вказали на високий рівень розвитку цього типу організаційної культури. Як відомо, суттєвими характеристиками такого типу культури є одноосібність рішень керівника, централізований контроль ресурсів, висока документаційна регламентованість трудової поведінки тощо [18].

Таким чином, з приємністю можна констатувати, що в освітніх організаціях переважає культура «завдання», яка належить до культур з прогресивною спрямованістю, а культура «влади», яка належить до культур з консервативною спрямованістю [19], представлена лише у невеликої частини освітніх організацій, у яких проводилось дослідження. Разом із тим, результати дослідження показують, що існують *суттєві резерви* щодо рівня розвитку культури «особистості».

Далі проаналізуємо результати виконання *третього завдання*, яке стосується аналізу зв'язку між видами та загальним індексом соціальної напруженості в освітніх організаціях на рівні взаємодії персоналу та організації і типами організаційної культури (*табл. 3*).

У ході дослідження встановлено негативні статистично значущі зв'язки між *культурою «особистості»* та усіма дев'ятьма видами соціальної напруженості в освітніх організаціях ($p < 0,05$; $p < 0,01$; $p < 0,001$), а також між культурою «особистості» та індексом соціальної напруженості в освітніх організаціях ($p < 0,001$). Отже, розвинута культура «особистості» сприяє зменшенню соціальної напруженості в освітній організації. Разом із тим, як зазначалось вище, відповідно до результатів дослідження, вона представлена в освітніх організаціях недостатньо.

Таблиця 3

Зв'язок між видами соціальної напруженості в освітніх організаціях та типами організаційної культури освітніх організацій (r_s)

Види соціальної напруженості в організації	Типи організаційної культури			
	культура влади	культура ролей	культура завдань	культура особистості
Напруженість щодо організації роботи	-0,078	0,152*	-0,303***	-0,260***
Напруженість в професійній кваліфікації, атестації, кар'єрі	0,105	-0,034	-0,442***	-0,248***
Напруженість щодо введення змін в організації та здійснення реформ	0,075	0,021	-0,382***	-0,253***
Напруженість у взаємодії з керівниками (взаємодія по «вертикалі»)	0,054	-0,020	-0,363***	-0,329***
Напруженість у взаємодії з колегами та іншими людьми в процесі роботи (взаємодія по «горизонталі»)	0,172*	-0,016	-0,377***	-0,304***
Напруженість щодо організаційно-психологічних умов роботи в організації та професійного здоров'я персоналу	-0,092	0,144*	-0,289***	-0,234***
Напруженість щодо соціально-економічних умов роботи, пов'язаних із суспільством в цілому	-0,154*	0,093	-0,048	-0,174*
Напруженість щодо воєнного конфлікту в Україні, його наслідків та підходів до розв'язання	0,093	0,103	-0,187**	-0,213**
Напруженість щодо можливості гармонійного поєднання персоналом роботи і інших сфер життя	0,084	0,149*	-0,318***	-0,223**
Індекс соціальної напруженості в освітніх організаціях	0,042	0,013	-0,408***	-0,302***

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

Аналіз показав наявність негативних зв'язків між культурою «завдань» та усіма дослідженими видами соціальної напруженості в освітніх організаціях ($p < 0,01$; $p < 0,001$), за винятком «напруженості щодо соціально-економічних умов роботи, пов'язаних із суспільством в цілому». Окрім того, виявлено негативний зв'язок між культурою «завдань» та індексом соціальної напруженості в освітніх організаціях ($p < 0,001$). Суть такого зв'язку полягає в тому,

що в міру підвищення рівня розвитку культури «завдань» рівень соціальної напруженості в освітній організації знижується.

Констатовано наявність негативного зв'язку між культурою «влади» та таким видом соціальної напруженості, як «напруженість щодо соціально-економічних умов роботи, пов'язаних із суспільством в цілому» ($p < 0,05$). Разом із тим, виявлено позитивний зв'язок між культурою «влади» та «напруженістю у взаємодії з колегами та іншими людьми в процесі роботи (взаємодія по «горизонталі»)». Дійсно, умови жорсткої ієрархічної структури в організації можуть спричинювати зростання напруженості у стосунках між колегами.

Зафіксовано позитивний зв'язок між культурою «ролей» та трьома видами соціальної напруженості: «напруженість щодо організації роботи», «напруженість щодо організаційно-психологічних умов роботи в організації та професійного здоров'я персоналу», «напруженість щодо можливості гармонійного поєднання персоналом роботи і інших сфер життя» ($p < 0,05$). Ймовірно, цей факт пояснюється тим, що жорсткий розподіл ролей не дозволяє створити достатньо комфортні умови роботи та успішно поєднувати її з іншими сферами життя.

Слід зазначити, що не виявлено статистично значущих зв'язків між індексом соціальної напруженості в освітніх організаціях і культурами «влади» та «ролей».

Таким чином, можемо констатувати, що культура «особистості» та культура «завдань» сприяють зниженню соціальної напруженості в освітніх організаціях, ще раз підтверджуючи тезу про те, що такі типи організаційної культури мають прогресивну спрямованість [19]. Навпаки, культури «влади» та «ролей» не впливають суттєво на загальний рівень соціальної напруженості в освітній організації, але можуть сприяти підвищенню вираженості окремих видів напруженості.

Отже, більш активний розвиток в освітніх організаціях культури «особистості» та культури «завдань» може сприяти профілактиці та зниженню соціальної напруженості.

Висновки:

1. Одна третина опитаних вказали на *високий рівень вираженості загального індексу соціальної напруженості* на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації.

2. Серед *найбільш виражених видів* соціальної напруженості на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації є напруженість, яка обумовлена соціально-економічною кризою, та напруженість, обумовлена відсутністю достатніх організаційно-психологічних умов праці та умов для забезпечення психологічного здоров'я та гармонійного поєднання роботи та інших сфер життя.

3. Констатовано недостатній рівень розвитку культури «особистості» в освітніх організаціях.

4. Виявлено *закономірності*, які стосуються зв'язку між рівнем вираженості типу організаційної культури та соціальною напруженістю на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації. Це проявляється в тому, що такі типи організаційної культури, як культура «особистості» та культура «завдань», сприяють зниженню соціальної напруженості в цілому та окремих її видів в освітніх організаціях. В той час, як культура «влади» та культура «ролей» не впливають суттєво на загальний рівень соціальної напруженості в організації, але можуть сприяти підвищенню вираженості окремих видів напруженості.

5. Отримані дані можуть бути використані керівниками та практичними психологами освітніх організацій з метою профілактики та подолання соціальної напруженості на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації та сприяння розвитку певних типів організаційної культури

Перспективи подальшого дослідження. Отримані результати вказують на доцільність розробки спеціальної технології розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості.

Список використаних джерел

1. Завгородня О.В. Психологічне здоров'я людини: теоретичні аспекти та прикладні аспекти : монографія / О.В. Завгородня, Л.О. Курганська. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – С. 43–50.
2. Заїка І.В. Взаємозв'язок соціальної фрустрованості освітнього персоналу з організаційно-професійними та соціально-демографічними чинниками / І.В. Заїка // Організаційна психологія. Економічна психологія : науковий журнал Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та УАОППП / [за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки]. – 2016. – №4(7). – С. 47–54.
3. Карамушка Л.М. Зв'язок негативних психічних станів персоналу з компонентами організаційної культури освітніх організацій / Л.М. Карамушка, К.В. Терещенко, О.В. Креденцер, В.І. Лагодзінська, О.С. Ковальчук, В.М. Івкін // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2017. – Том I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 47. – С. 14–22.
4. Карамушка Л.М. Зв'язок негативних психічних станів персоналу з типом та силою організаційної культури освітніх організацій / Л.М. Карамушка, К.В. Терещенко, О.В. Креденцер, В.І. Лагодзінська, О.С. Ковальчук, В.М. Івкін // Організаційна психологія. Економічна психологія. – 2017. – № 4 (11). – С. 43–53.
5. Карамушка Л.М. Методики для дослідження складових, видів, чинників та умов соціальної напруженості в організації / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2017. – Том I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 46. – С. 10–17.
6. Карамушка Т.В. Професійна кар'єра особистості: сутність, основні види та функції / Т.В. Карамушка // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. Східноукраїнського нац. ун-ту імені Володимира Даля. – Луганськ : НОУЛІДЖ, 2015. – № 1 (36). – С. 181–190.
7. Креденцер О.В. Підприємницька активність персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості: вплив на рівень задоволеності працею / О.В. Креденцер // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2017. – № 2(12) – С. 91–97.
8. Лютова Е.К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. Лютова, Г. Моница. – М. : Генезис, 2000. – 192 с.
9. Паньковець В.Л. Проблема професійного стресу менеджерів освітніх організацій / В.Л. Паньковець // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2003. – Том 1. – Ч. 9. – С. 126–129.
10. Психогимнастика в тренінгу / под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб. : Ювента, 1999. – 256 с.
11. Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури : монографія [Електронний ресурс] / Л.М. Карамушка, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко [та ін.] ; за ред. Л.М. Карамушки. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 288 с. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/10087/>
12. Сидоренко Ж.В. Соціально-психологічні передумови постановки життєвих завдань стосовно психологічного здоров'я / Ж.В. Сидоренко // Соціальна психологія. – 2010. – №2. – С. 85–93.
13. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.
14. Терещенко К.В. Зміст та структура тренінгу розвитку толерантності персоналу закладів освіти в умовах соціальної напруженості / К.В. Терещенко // Організаційна психологія. Економічна психологія. – 2017. – № 1 (8). – С. 65–75.
15. Технології роботи організаційних психологів : [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
16. Технологія психологічної підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти] / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2008. – 230 с.
17. Хоменко З.І. Вплив учителя на емоційний стан учнів / З.І. Хоменко. – К. : Редакції загальнопед. газет, 2012. – 128 с.
18. Хэнди Ч. По ту сторону уверенности. О новом мире внутри и вокруг организаций / Ч. Хэнди. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с.
19. Шевченко А.М. Організаційна культура інноваційних та традиційних загальноосвітніх навчальних закладів: теоретичний аспект / А.М. Шевченко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. – К. : А.С.К., 2011. – Вип. 33. – С. 211–213.
20. Kahn, R.L. Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity / R.L. Kahn, D.M. Wolfe. – New York : John Wiley, 1964. – P. 424–425.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Zavhorodnia O.V. Psykholohichne zdorovia liudyny: teoretychni aspekty ta prykladni aspekty : monohrafiia / O.V. Zavhorodnia, L.O. Kurhanska. – K. : DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo», 2008. – S. 43–50.
2. Zaika I.V. Vzaimozv'iazok sotsialnoi frustratsii osvithnoho personalu z orhanizatsiino-profesiinymy ta sotsialno-demohrafichnymy chynnykamy / I.V. Zaika // Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia : naukovyi zhurnal Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy ta UAOPPP / [za nauk za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky]. – 2016. – №4(7). – S. 47–54.
3. Karamushka L.M. Zv'iazok nehatyvnykh psykhychnykh staniv personalu z komponentamy orhanizatsiinoi kultury osvithnykh orhanizatsii / L.M. Karamushka, K.V. Tereshchenko, O.V. Kredentser, V.I. Lahodzinska, O.S. Kovalchuk, V.M. Ivkin // Aktualni problemy psykholohii : zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – 2017. – Tom I : Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia. – Vyp. 47. – S. 14–22.
4. Karamushka L.M. Zv'iazok nehatyvnykh psykhychnykh staniv personalu z typom ta syloiu orhanizatsiinoi kultury osvithnykh orhanizatsii / L.M. Karamushka, K.V. Tereshchenko, O.V. Kredentser, V.I. Lahodzinska, O.S. Kovalchuk, V.M. Ivkin // Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. – 2017. – № 4 (11). – S. 43–53.
5. Karamushka L.M. Metodyky dlia doslidzhennia skladovykh, vydiv, chynnykiv ta umov sotsialnoi napruzhenosti v orhanizatsii / L.M. Karamushka // Aktualni problemy psykholohii : zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – 2017. – Tom I : Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia. – Vyp. 46. – C. 10–17.
6. Karamushka T. V. Profesiina kariera osobystosti: sutnist, osnovni vydy ta funktsii / T. V. Karamushka // Teoretychni i prykladni problemy psykholohii : zb. nauk. pr. Skhidnoukrainskoho nats. un-tu imeni Volodymyra Dalia. – Luhansk : NOULIDZh, 2015. – № 1 (36). – S. 181–190.
7. Kredentser O.V. Pidpriiemnytska aktyvnist personalu osvithnykh orhanizatsii v umovakh sotsialnoi napruzhenosti: vplyv na riven zadovolnosti pratsiu / O.V. Kredentser // Problemy suchasnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Derzhavnogo vyshchoho navchalnogo zakladu «Zaporizkyi natsionalnyi universytet» ta Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, N.F. Shevchenko, M.H. Tkalych. – Zaporizhzhia : ZNU, 2017. – № 2(12) – C. 91–97.
8. Ljutova E.K. Shpargalka dlia vzroslykh: Psihokorrektsionnaia rabota s giperaktivnymi, agresivnymi, trevozhnymi i autichnymi det'mi / E. Ljutova, G. Monina. – M. : Genezis, 2000. – 192 s.
9. Pankovets V.L. Problema profesiinoho stresu menedzheriv osvithnykh orhanizatsii / V.L. Pankovets // Aktualni problemy psykholohii : zb. naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka / za nauk. red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – K. : Milenium, 2003. – Tom 1. – Ch. 9. – S. 126–129.
10. Psihogimnastika v treninge / pod red. N.Ju. Hryashhevoj. – SPb. : Juventa, 1999. – 256 s.
11. Psykholohichni determinanty rozvytku orhanizatsiinoi kultury : monohrafiia [Elektronnyi resurs] / L.M. Karamushka, O.V. Kredentser, K.V. Tereshchenko [ta in.]; za red. L.M. Karamushky. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – 288 s. – Rezhym dostupu : <http://lib.iitta.gov.ua/10087/>
12. Sydorenko Zh.V. Sotsialno-psykholohichni peredumovy postanovyky zhyttievnykh zavdan stosovno psykholohichnogo zdorovia / Zh.V. Sydorenko // So-tsialna psykholohiia. – 2010. – №2. – S. 85–93.
13. Syndrom «profesiinoho vyhorannia» ta profesiina kariera pratsivnykiv osvithnykh orhanizatsii: henderni aspekty : [navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. ta slukhachiv in-tiv pisliadyplom. osvity] / za nauk. red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky, T.V. Zaichukovoi. – K. : Milenium, 2004. – 264 s
14. Tereshchenko K.V. Zmist ta struktura treninhu rozvytku tolerantnosti personalu zakladiv osvity v umovakh sotsialnoi napruzhenosti / K.V. Tereshchenko // Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. – 2017. – № 1 (8). – S. 65–75.
15. Tekhnolohii roboty orhanizatsiinykh psykholohiv : [navch. posib. dlia ctudentiv vyshch. navch. zakl. ta slukhachiv in-tiv pisliadyplom. osvity] / za nauk. red. L.M. Karamushky. – K. : Firma «INKOS», 2005. – 366 s.
16. Tekhnolohiia psykholohichnoi pidhotovky personalu osvithnykh orhanizatsii do roboty v umovakh sotsialno-ekonomichnykh zmin (na materialii osvithnykh orhanizatsii) : [navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. ta slukhachiv in-tiv pisliadyplomnoi osvity] / za nauk. red. L.M. Karamushky. – K. : Nauk. svit, 2008. – 230 s.
17. Khomenko Z.I. Vplyv uchytelia na emotsiinyi stan uchniv / Z.I. Khomenko. – K. : Redaktsii zahal'noped. hazet, 2012. – 128 s.
18. Hjendi Ch. Po tu storonu uverenosti. O novom mire vnutri i vokrug organizacij / Ch. Hjendi. – SPb. : Piter, 2002. – 224 s.
19. Shevchenko A.M. Orhanizatsiina kultura innovatsiinykh ta tradytsiinykh zahal'noosvithnykh navchalnykh zakladiv: teoretychnyi aspekt / A.M. Shevchenko // Aktualni problemy psykholohii : zb. nauk. pr. In-tu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – T. I : Orhanizatsiina psykholohiia. Sotsialna psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. – K. : A.S.K., 2011. – Vyp. 33. – S. 211–213.
20. Kahn, R.L. Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity / R.L. Kahn, D.M. Wolfe. – New York : John Wiley, 1964. – R. 424–425.

Karamushka, L.M., Tereshchenko, K.V. Teaching-staff-and-organization-interaction level social tension: relationship with organizational culture types. The authors present the results of empirical research related to the occurrence of the main types and index of social tension at the level of teaching staff and organization interaction. Every third respondent noted a high level of the social tension index at the teaching staff and organization interaction level. The leading types of social tension were shown to be those related to the socio-economic crisis and tension, poor organizational and psychological work conditions as well as work-life disbalance.

The authors discuss the levels of the main types of organizational culture in educational organizations as well as the relationships between the social tension types and organizational culture types in educational organizations. Person culture was found to be underdeveloped in educational organizations, although person culture and tasks culture were shown to reduce overall social tension and its individual types in educational organizations at the teaching staff and organization interaction level. Although power culture and role culture did not significantly affect social tension at the teaching staff and organization interaction level, they did increase certain types of social tension.

Key words: teaching-staff-and-organization-interaction level social tension, types of teaching-staff-and-organization-interaction level social tension, teaching-staff-and-organization-interaction level social tension index, organizational culture of educational organizations, social tension and organizational culture relationship

Відомості про авторів

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

Karamushka, Liudmila Mykolaivna, corresponding member, NAES of Ukraine, Dr., Prof., Head, laboratory of organizational and social psychology, G.S.Kostiuk Institute of psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: LKARAMA01@gmail.com

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

Tereshchenko, Kira Volodymyrivna, PhD, senior researcher, Laboratory of organizational and social psychology, G.S. Kostiuk Institute of psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: kteresh75@gmail.com

Отримано 15 лютого 2018 р.
Рецензовано 23 лютого 2018 р.
Прийнято 28 лютого 2018 р.

УДК 331.544:37.091.212

Клибанівська Т.М., Недбалюк О.О.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТА-МЕНЕДЖЕРА ДО МАЙБУТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Клибанівська Т.М., Недбалюк О.О. Психологічна готовність студента-менеджера до майбутньої діяльності. В статті розкрито поняття «готовність до професійної діяльності». Зазначено, що важливою складовою навчального процесу студентів-менеджерів є їхня підготовка до здійснення майбутньої професійної діяльності. Зауважено, що одним із важливих чинників здійснення такої підготовки виступає формування у студентів психологічної готовності до здійснення майбутньої професійної діяльності. У статті представлено результати емпіричного дослідження, які відображають оцінку студентами чинників та умов формування психологічної готовності до

здійснення майбутньої професійної діяльності. Виділено профілі та простежено динаміку розвитку компонентів психологічної готовності до професійної діяльності студентів впродовж навчання в університеті.

Ключові слова: психологічна готовність, готовність до професійної діяльності, вищі навчальні заклади, студенти-менеджери, майбутня професійна діяльність, формування, чинники психологічної готовності.

Клебановская Т.Н., Недбалюк О.А. Психологическая готовность студента-менеджера к предстоящей деятельности. В статье раскрыто понятие «готовность к профессиональной деятельности». Отмечено, что важной составляющей учебного процесса студентов-менеджеров является их подготовка к осуществлению будущей профессиональной деятельности. Замечено, что одним из важных факторов осуществления такой подготовки выступает формирование у студентов психологической готовности к осуществлению предстоящей профессиональной деятельности. В статье представлены результаты эмпирического исследования, отражающие оценку студентами факторов и условий формирования психологической готовности к осуществлению будущей профессиональной деятельности. Выделено профили и прослежена динамика развития компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности студентов на протяжении обучения в университете.

Ключевые слова: психологическая готовность, готовность к профессиональной деятельности, высшие учебные заведения, студенты-менеджеры, будущая профессиональная деятельность, формирование, факторы психологической готовности.

Постановка проблеми. Соціально-економічні, політичні виклики сучасного суспільства поставили перед системою вищої освіти важливі завдання, спрямовані на розв'язання проблеми якості підготовки фахівців. Виникає потреба в підготовці менеджера, який відповідав би європейському та світовому рівню професійної компетентності учасників ринку праці.

Однак, сучасна система професійної підготовки студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах не достатньо забезпечує належної готовності майбутніх менеджерів до професійної діяльності. Підготовка висококласних менеджерів потребує чіткого розуміння структури тих психологічних якостей та властивостей, які забезпечують ефективність здійснення професійної діяльності менеджером-початківцем.

Таким чином, зростає необхідність в уточненні змісту компонентів психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійної діяльності та відстеженні динаміки розвитку їхніх показників у період навчання у вищому навчальному закладі.

Метою статті є виявлення особливостей розвитку психологічної готовності студентів-менеджерів до майбутньої діяльності на різних етапах професійного становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема готовності до професійної діяльності розглядається в педагогіці, психології, фізіології та інших науках. Так, готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічний феномен аналізували М. Дьяченко [4], Л. Кандибович [4], Н. Кузьміна [8], А. Линенко [10], О. Мороз [11], П. Підкасистий [15], В. Сластьонін [12], Н. Тализіна [21] та ін.

Концептуальні засади професійної підготовки фахівців досліджено такими вітчизняними та зарубіжними вченими, як О. Дубасенюк [2], К. Дурай-Новакова [3], Л. Кондрашова [7], Л. Карамушка [6], М. Філоненко [22] та ін. Специфіку готовності до професійної економічної діяльності вивчали В. Різник [16], Л. Служинська [19], І. Ярошук [23] та ін.

Вітчизняні дослідниці Л. Сердюк та Н. Петрученко виділяють у структурі психологічної готовності морально-психологічний компонент та особистісний компоненти [17].

М. Дьяченко та Л. Кандибович запропонували модель психологічної готовності до професійної діяльності. Вони виділили наступні компоненти: 1) мотиваційний; 2) орієнтаційний; 3) операційний; 4) вольовий; 5) оцінний; 6) мобілізаційно-настрійний [4].

Отже, на основі проведення аналізу наукових джерел можна зробити висновок, що проблема формування психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності потребує більш детального вивчення.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В процесі узагальнення даних, наявних у науковій літературі, можна виділити декілька основних підходів до визначення поняття готовності до професійної діяльності:

- готовність як сформованість певного рівня розвитку певної психічної якості, що забезпечує якість виконання професійної діяльності;
- готовність як результат накопичення індивідуального досвіду, необхідних навичок, знань та вмінь, тобто підготовленість до діяльності;
- готовність як інтегрована якість, що включає комплекс всіх сторін особистості для забезпечення ефективного виконання власних функцій [9, с. 175].

Ключовою складовою професійної готовності є психологічна готовність, як комплексне психічне утворення особистості.

Таким чином, готовність до професійної діяльності являє собою складне інтегративне утворення, що відображає рівень розвитку професійно важливих якостей та здібностей фахівця.

На основі проведеного аналізу нами було розроблено модель готовності до професійної діяльності менеджера (табл. 1).

Таблиця 1

Модель психологічної готовності до професійної діяльності менеджера

Складові готовності	Критерії сформованості
Професійно-інтелектуальний	Високий рівень інтелекту, адекватна самооцінка, легкість оволодіння новими знаннями, професіоналізм, відкритість до нових ідей
Комунікативний	Вміння слухати, вміння вербалізувати власні думки, вміння налагоджувати контакт, організаційні вміння
Вольовий	Стійкість, здатність до саморегуляції, вміння керувати емоційною експресією, та емоційними станами, активність, відповідальність
Моральний	Чесність, добropорядність, стійкі моральні норми, здатність до емпатії
Динамічний	Спрямованість на саморозвиток, розвинена адаптивність, прагнення до навчання, гнучкість
Нервово-психічний	Гнучкість нервових процесів, швидкість процесів збудження та гальмування, здатність до концентрації та перемикавання уваги

Дослідивши вказані складові, можемо зазначити, що:

- професійно-інтелектуальний компонент психологічної готовності дає можливість менеджерів адекватно оцінювати себе самого, професійні ситуації, які складаються, реальні можливості розв'язання проблеми та можливі наслідки різних розв'язків;
- комунікативний компонент забезпечує здатність до налагодження взаємодії з клієнтами, вміння аргументовано викладати власну точку зору, сприймати вербальну та невербальну інформацію, організовувати діяльність колег та підлеглих;
- вольовий компонент дає можливість мобілізації зусиль та продовження здійснення професійної діяльності навіть у складних умовах;
- моральний компонент забезпечує особистісну цілісність молодого фахівця, зокрема, чесність, відкритість, сформовані моральні принципи забезпечать конгруентність особистості та професійної діяльності та гарантують здатність особи до емпатії;
- динамічний компонент являє собою сукупність рис та властивостей, що забезпечують готовність особистості до змін та професійного росту, а саме, розвинена адаптивність, готовність до неперервного навчання являють собою запоруку підтримання відповідності фахівцям вимогам професії, що постійно підвищуються;

- нервово-психічний компонент поєднує в собі психофізіологічні якості та властивості (швидкість процесів збудження та гальмування, гнучкість нервових процесів дозволяє менеджерам найбільш природно пристосовуватися до умов та вимог діяльності [20].

Розроблена модель психологічної готовності майбутнього менеджера найбільш вдало описує той комплекс взаємопов'язаних рис та особливостей, якими має володіти фахівець-початківець для вдалого початку професійної кар'єри.

З метою уточнення динаміки особистісних змін студентів-менеджерів нами було використано такі психодіагностичні методики: мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір в модифікації А. Реана), тест «Ваша організованість» (за Є. Комаровим), тест «Перевірте рівень своєї комунікабельності».

Дослідження проводилось серед студентів 4 курсу та магістрантів факультету менеджменту та права Вінницького національного аграрного університету. Вибірку становили 80 респондентів, із них – 23,6% юнаків та 76,4% дівчат. Серед опитаних були 56,0% студентів 4-го курсу та 44,0% студентів-магістрантів.

Відомо, що 20–22-річні студенти, майбутні менеджери-економісти, ще недостатньо контролюють процес регуляції своєї поведінки. Через недостатній життєвий досвід деякі студенти плутають ідеали з ілюзіями, романтику з екзотикою тощо [18, с. 63]. Усвідомлюючи свою унікальність та несхожість зі студентами-однокурсниками, деякі студенти переживають почуття самотності. А це, в свою чергу, формує потребу у спілкуванні. Спілкування головним чином проходить в середовищі своїх однолітків.

Головне ж – спрямування студентів на своє майбутнє, на свою професію, яку багато хто з них нечітко уявляє, але це не заважає їм у мріях будувати своє майбутнє життя і професійну діяльність [1].

Важливими ознаками ефективності професійної підготовки менеджера є сформована готовність до самостійності у професійній діяльності, виявлення інтересу до майбутньої професії, готовність до самонавчання і саморегуляції, сформованість операцій мислення та усвідомлення цілей підготовки, що є основою для професійної самореалізації в майбутньому.

Ситуація розвитку психологічної готовності до професійної діяльності виглядає більш стабільною і врівноваженою у магістрантів. Вони демонструють високу впевненість у власних силах, адекватну самооцінку, розвинену уяву, емоційну експресивність і розслабленість. На відміну від четвертокурсників, вони готові до відстоювання власної думки і прояву ситуативної домінантності. Разом із тим, прояв інтелекту та організаційних навичок залишається на досить невисокому рівні.

Однією із найбільш актуальних проблем у сучасній освіті є побудова такого навчального процесу, який міг би бути основою формування мотиваційної сфери студентів. У фаховій підготовці майбутнього менеджера мотиви професійної самореалізації у різних видах діяльності, таких як навчальна, дослідницька, комунікативна, навчально-пізнавальна, самоосвітня, трансформуються в нове мотиваційне утворення – мотиваційну установку на професійну самореалізацію, яка є ціннісною характеристикою психологічної готовності до професійної діяльності. Згідно з теорією мотивації Є. Ільїна, одним з основних мотивів самореалізації, який трансформується в готовність, є мотиваційна установка [5, с. 145–148]. Установка як цілісна сфера активності передуює свідомій психічній діяльності, і без її вивчення складно зрозуміти природу людини.

У контексті нашого дослідження під мотивацією ми розуміємо готовність майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації, визнання мотивів і ціннісних орієнтацій. Сутність цінності полягає в наступному: готовність до професійної самореалізації повинна формуватися впродовж навчання у ВНЗ.

На констатувальному етапі експерименту нами досліджувався мотиваційний комплекс особистості. Студентам пропонувався опитувальник за методикою К. Замфір в модифікації А. Реана [14]. Ця методика дала можливість за структурою мотиваційного комплексу зробити висновок про задоволеність майбутнього менеджера своєю професією. Між характером мотивації і задоволеністю, за даними А. Реана, існує середньої сили стійкий зв'язок. Чим

оптимальніший мотиваційний комплекс, чим більш мотивована активність менеджера самим змістом управлінської діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижче його емоційна нестабільність. І навпаки, чим більш діяльність менеджера обумовлена мотивами уникнення, осуду, бажанням «не втрапити в халепу», тим вищий рівень емоційної нестабільності.

Результати мотивації професійної діяльності наведені в *табл. 2*.

Аналіз результатів анкетного опитування дав змогу порівняти мотиваційні складові особистості студентів 4-го курсу та магістрантів. Під час опитування було визначено сім складових, які відображають прагнення студентів до професійної самореалізації.

Як видно з представлених у таблиці результатів, домінуючими у студентів 4-го курсу є такі мотиви: 1) «прагнення до просування по роботі», 2) «грошовий заробіток» 3) «потреба в досягненні соціального престижу і пошани з боку інших» та 4) «задоволення від самого процесу і результату роботи», що є ознакою свідомого прагнення отримати знання та оволодіти професійними навичками. Далі у рейтингу опинилися такі цінності: 5) «можливість якнайповнішої самореалізації саме в даній діяльності», 6) «прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей», 7) «прагнення уникнути критики з боку керівника або колег», що свідчить про спрямованість студентів 4 курсу на мотивацію схвалення.

У магістрантів значущими мотивами професійної діяльності є: 1) «прагнення до просування по службових сходинках», 2) «матеріальний стимул», 3) «задоволення від роботи», 4) «прагнення до визнання з боку інших», 5) «прагнення уникнути критики з боку керівника або колег». Серед провідних мотивів навчання, згідно з цим переліком, половина є внутрішніми, решта ж мотивів є здебільшого зовнішніми.

Таблиця 2

Мотиваційний комплекс студентів, %

Мотиви	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	4 курс	магістранти	4 курс	магістранти	4 курс	магістранти
1. Грошовий заробіток	5,5	2,8	5,6	6,0	89,0	91,2
2. Прагнення до просування по роботі	-	-	-	4,2	100,0	95,8
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег	27,8	4,1	27,8	34,6	44,4	81,3
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей	22,2	3,9	22,2	26,7	55,6	69,4
5. Потреба в досягненні соціального престижу і пошани з боку інших	5,6	-	11,1	10,6	83,3	89,4
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи	-	-	16,7	8,8	83,3	91,2
7. Можливість якнайповнішої самореалізації саме в даній діяльності	-	-	22,2	20,6	77,8	79,4

Згідно з отриманими результатами дослідження, у студентів 4-го курсу зовнішня мотивація домінує над внутрішньою. Студенти прагнуть просуватися по службових сходинках, отримувати гарну заробітну плату, отримувати задоволення від самого процесу та результату

роботи. Також вони бачать можливість найбільш повної самореалізації саме в управлінській діяльності.

Проте, якщо визначити мотиваційний комплекс студентів (табл. 3), який є співвідношенням трьох видів мотивації у професійній діяльності, то отримаємо наступні результати.

Таблиця 3

**Особливості мотиваційного комплексу студентів
факультету менеджменту та права, %**

Мотиваційний комплекс	Показники 4 курсу	Показники магістрантів
позитивний	43,5	51,6
проміжний	39,6	36,1
негативний	14,2	12,3

Обраховано показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ). На підставі отриманих результатів визначено мотиваційний комплекс особистості. Так, у 43,5% досліджуваних склався найкращий мотиваційний комплекс: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ та $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. У 14,2% досліджуваних виявлено негативне співвідношення мотивації професійної діяльності: $ЗНМ > ВМ > ЗПМ$ та $ВМ = ЗНМ > ЗПМ$. Це вказує на те, що їхня майбутня управлінська діяльність супроводжується мотивами кар'єрного зростання, потребою в досягненні соціального престижу та пошани з боку інших, які переважають над мотивами, пов'язаними особистісними (внутрішніми) цінностями. У 42,3% студентів-менеджерів визначилися інші мотиваційні комплекси, які є проміжними з точки зору їхньої ефективності: $ВМ = ЗНМ > ЗПМ$, $ЗПМ > ВМ = ЗНМ$, $ВМ > ЗНМ > ЗПМ$.

У магістрантів теж домінує зовнішня мотивація над внутрішньою.

Отже, упродовж навчання від 4-го курсу до магістратури спостерігається позитивна динаміка вибору мотивів майбутньої професійної діяльності. Зокрема, з четвертого курсу (43,5%) до магістратури (51,6%) збільшилася кількість студентів із оптимальним, позитивним комплексом.

У результаті проведеного дослідження виявлено, що у майбутніх менеджерів домінує зовнішня мотивація. Їх цікавить можливість кар'єрного росту, висока заробітна плата, досягнення соціального престижу та пошани з боку майбутніх колег.

У ході експериментального дослідження встановлено, що досить ефективним засобом розвитку особистісних і професійних якостей є спеціальні тренінги. Особистісні тренінги спрямовувалися на розвиток комунікативних вмінь та організаторських здібностей.

Як бачимо з *рис. 1*, при визначенні рівня комунікабельності більш висока активність спілкування, яка наближається до класичної екстравертності, спостерігається у магістрантів (71,3%) порівняно із студентами, які отримують ступінь бакалавра.

Також важливий вплив на психологічну готовність студентів до майбутньої діяльності має здатність ефективно організовувати свою діяльність. Для аналізу нами був використаний тест «Ваша організованість» (за Є.І. Комаровим) [13, с. 75–79].

За результатами анкетування серед студентів 4 курсу, 81,2% студентів вважають організованість частиною свого «Я», це дає їм перевагу над тими, хто розраховує на організованість у крайніх випадках. А у 18,8% – немає чіткої системи самоорганізації. У магістрантів рівень організованості вищий, зокрема, 19,8% респондентів мають високий рівень, 68,4% – середній рівень, а 11,8% – низький рівень самоорганізації.

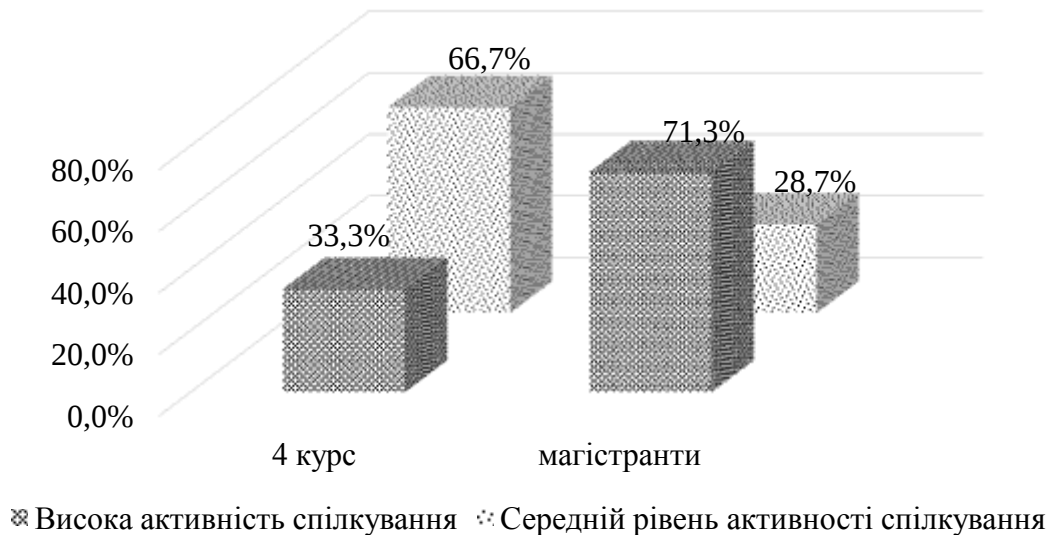


Рис. 1. Рівень комунікабельності студентів-менеджерів

Магістранти вирізняються суттєвою зібраністю та зосередженістю на вступі в самостійну професійну діяльність. В професійному плані вони демонструють практичність та консерватизм, високий рівень інтелекту. В міжособистісному плані спостерігається товариськість, дипломатичність, готовність до підпорядкування. Серед негативних психологічних явищ переважає підвищена тривожність.

Висновки. На основі вивчення вимог до професії менеджера та уточнення професійно важливих якостей менеджерів сформовано модель психологічної готовності майбутнього менеджера до професійної діяльності, в якій виділено компоненти: професійно-інтелектуальний, комунікативний, вольовий, моральний, динамічний, нервово-психічний.

Проведені психологічне дослідження та статистичний аналіз даних дозволили нам визначити низку особливостей розвитку психологічної готовності до професійної діяльності на різних етапах професійного становлення та дали можливість довести, що розвиток психологічної готовності до професійної діяльності має стадіальний характер.

Нові **перспективи** розвитку даної проблематики полягають, на наш погляд, у подальших дослідженнях, присвячених шляхам розвитку психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійної діяльності з застосуванням методів та засобів активного навчання.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / О.Ф. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 8–11.
2. Дубасенюк О. Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження : монографія / О. Дубасенюк. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т., 2002. – 192 с.
3. Дурай-Новикова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / К. М. Дурай-Новикова. – М., 1983. – 32 с.
4. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.
6. Карамушка Л.М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія / Л.М. Карамушка, М.В. Москальов. – К. – Львів : Сполом, 2011. – 216 с.
7. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища шк., 1987. – 54 с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Педагогика, 1990. – 63 с.
9. Левицька І.В. Психологічні чинники формування готовності до професійної діяльності / І.В. Левицька // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2016. – Том IX : Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Вип. 7. – 380 с.

10. Линенко А.Ф. Педагогична діяльність і готовність до неї : монографія ОКФА / А.Ф. Линенко. – К., 1995. – 80 с.
11. Мороз О.Г. До питання формування у студентів педвузу підготовки до професійної діяльності / О.Г. Мороз // Шляхи вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах перебудови вищої і середньої школи : тези доп. міжвуз. наук.- практ. конф. – Ніжин, 1990. – Ч. 1. – С. 5–7.
12. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
13. Подоляк Л.Г. Психология вищої школи: Практикум : навч. посіб. / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
14. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2001. – 448 с.
15. Психология и педагогика : учебник для бакалавров / П.И. Пидкасистый [и др.] ; [отв. ред. П.И. Пидкасистый]. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Юрайт, 2013. – 724 с.
16. Різник В. Модель формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін / В. Різник // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди». – Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2013. – Вип. 28 (2). – С. 277–283.
17. Сердюк Л. Зміст та структура психологічної готовності до професійної діяльності студентів з інвалідністю / Л. Сердюк, Н. Петрученко // Освіта Регіону. – 2011. – № 5. – С. 140–144.
18. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб / З.І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 235 с.
19. Служинська Л.Б. Підготовка майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Леся Богданівна Служинська. – Тернопіль, 2012. – С. 76–80.
20. Сміла Н.В. Динаміка показників психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх лікарів під час навчання в університеті / Н.В. Сміла // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2017. – Том X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 30. – С. 204–215.
21. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
22. Філоненко М.М. Особливості процесів самосприйняття в професійному становленні / М.М. Філоненко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць / за ред. Максименка С.Д. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2008. – Т.10. – Вип. 4. – С. 623–627.
23. Ярошук І.Д. Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного спілкування / І.Д. Ярошук // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 14. – С. 485–490.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Bondarenko O.F. Psykholohichni osoblyvosti suchasnoi studentskoi molodi ta problemy profesiinoi pidhotovky psykholohiv-praktykiv / O.F. Bondarenko // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – 2003. – №4. – С. 8–11.
2. Dubaseniuk O. Profesiina vykhovna diialnist pedahoha: dosvid porivnialnoho doslidzhennia : monohrafiia / O. Dubaseniuk. – Zhytomyr : Zhytomyrskiy derzh. ped. un-t., 2002. – 192 s.
3. Duraj-Novakova K.M. Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoy dejatel'nosti : avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / K. M. Duraj-Novakova. – M., 1983. – 32 s.
4. D'jachenko M.I. Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti / M.I. D'jachenko, L.A. Kandybovich. – Mn. : Izd-vo BGU, 1976. – 176 s.
5. Il'in E.P. Motivacija i motivy / E.P. Il'in. – Spb. : Piter, 2006. – 512 s.
6. Karamushka L.M. Psykholohiia pidhotovky maibutnikh menedzheriv do uprav- linnia zminamy v orhanizatsii : monohrafiia / L.M. Karamushka, M.V. Moskalov. – K. – Lviv : Spolom, 2011. – 216 s.
7. Kondrashova L.V. Moralno-psykholohichna hotovnist studenta do vchytelskoi diialnosti / L. V. Kondrashova. – K. : Vyshcha shk., 1987. – 54 s.
8. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija / N.V. Kuz'mina. – M. : Pedagogika, 1990. – 63 s.
9. Levytska I.V. Psykholohichni chynnyky formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti / I.V. Levytska // Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuks NAPN Ukrainy. – K., 2016. – Tom IX : Zahalna psykholohiia. Istorychna psykholohiia. Etnichna psykholohiia. – Vyp. 7. – 380 s.
10. Lynenko A.F. Pedahohichna diialnist i hotovnist do nei : monohrafiia OKFA / A.F. Lynenko. – K., 1995. – 80 s.
11. Moroz O.H. Do pytannia formuvannia u studentiv pedvuzu pidhotovky do profesionalnoi diialnosti / O.H. Moroz // Shliakhy vdoskonalennia profesionalno-pedahohichnoi pidhotovky vchytelia v umovakh perebudovy vyshchoi i serednoi shkoly : tezy dop. mizhvuz. nauk.- prakt. konf. – Nizhyn, 1990. – Ch. 1. – С. 5–7.
12. Pedagogika professional'nogo obrazovaniia / pod red. V. A. Slastenina. – M. : Akademiia, 2004. – 368 s.
13. Podoliak L.H. Psykholohiia vyshchoi shkoly: Praktykum : navch. posib. / L.H. Podoliak, V.I. Yurchenko. – K. : Karavela, 2008. – 336 s.
14. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti / pod red. G.S. Nikiforova, M.A. Dmitrievoy, V.M. Snetkova. – SPb. : Rech', 2001. – 448 s.

15. Psihologija i pedagogika : uchebnyk dlja bakalavrov / P.I. Pidkasistyj [i dr.] ; [otv. red. P.I. Pidkasistyj]. – [3-e izd., pererab. i dop.]. – M. : Jurajt, 2013. – 724 s.
16. Riznyk V. Model formuvannia hotovnosti maibutnykh fakhivtsiv ekonomichnykh spetsialnostei do profesiinoi diialnosti u protsesi vyvchennia spetsialnykh dystsyplin / V. Riznyk // Humanitarnyi visnyk Derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody». – Pedahohika. Psykholohiia. Filosofiia. – 2013. – Vyp. 28 (2). – S. 277–283.
17. Serdiuk L. Zmist ta struktura psykholohichnoi hotovnosti do profesiinoi diialnosti studentiv z invalidnistiu / L. Serdiuk, N. Petruchenko // Osvita Rehionu. – 2011. – № 5. – S. 140–144.
18. Sliepan Z.I. Naukovi zasady pedahohichnoho protsesu u vyshchii shkoli : navch. posib / Z.I. Sliepan. – K. : Vyscha shk., 2005. – 235 s.
19. Sluzhynska L.B. Pidhotovka maibutnoho menedzhera-ekonomista do profesiinoi samorealizatsii : dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.04 / Lesia Bohdanivna Sluzhynska. – Ternopil, 2012. – S. 76–80.
20. Smila N.V. Dynamika pokaznykiv psykholohichnoi hotovnosti do profesiinoi diialnosti maibutnykh likariv pid chas navchannia v universyteti / N.V. Smila // Aktualni problemy psykholohii : zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – K., 2017. – Tom Kh. – Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia. – Vyp. 30. – S. 204–215.
21. Talyzina N.F. Pedagogicheskaja psihologija : ucheb. posobie dlja stud. sred. ped. ucheb. zavedenij / N.F. Talyzina. – M. : Akademiya, 1998. – 288 s.
22. Filonenko M.M. Osoblyvosti protsesiv samospriyniatia v profesiinomu stanovlenni / M.M. Filonenko // Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii : zb. nauk, prats / za red. Maksymenka S.D. – K. : Instytut psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy, 2008. – T.10. – Vyp. 4. – S. 623–627.
23. Iaroshchuk I.D. Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnykh ekonomistiv do profesiinoho spilkuvannia / I. D. Yaroshchuk // Pedahohichni dyskurs. – 2013. – Vyp. 14. – S. 485–490.

Klybanivska, T.M., Nedbalyuk, O.O. Management students' psychological career readiness. *The article analyzes the concept of career readiness. It is noted that an important objective of management students' training is their preparation for future professional activities, which implies the formation of students' career readiness. The authors propose a model of future managers' career readiness made up of the professional, intellectual, communicative motivational, moral, dynamic and mental components. The authors also present the results of the empirical research, which reflects management students' assessment of the factors in and conditions for the formation of career readiness, as well as discuss the profiles and dynamics of the development of management students' career readiness components at the university.*

Further research is planned to focus on the development of management students' career readiness using active training.

Key words: *psychological readiness, career readiness, higher educational institution, management students, future career, formation, career readiness factors*

Відомості про авторів

Клибанівська Тетяна Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри історії України та філософії Вінницького національного аграрного університету, м. Вінниця, Україна.

Klybanivska, Tetiana Mykolaivna, PhD, Assoc. Prof., dept of Ukrainian history and philosophy, Vinnitsia National Agrarian University, Vinnitsia, Ukraine/

E-mail: inka020571@gmail.com

Недбалюк Оксана Олександрівна, старший викладач кафедри аграрного менеджменту Вінницького національного аграрного університету, м. Вінниця, Україна.

Nedbalyuk, Oksana Oleksandrivna, is a senior teacher of department of agrarian management, Vinnytsya national agrarian university, Vinnytsya, Ukraine

E-mail: oxymk@ukr.net.

Отримано 5 березня 2018 р.
Рецензовано 12 березня 2018 р.
Прийнято 19 березня 2018 р.

УДК 37.07:005.95

Клочко А.О.

КОМПЛЕКС МЕТОДИК ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ СТИЛІВ УПРАВЛІННЯ МЕНЕДЖЕРІВ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

Клочко А.О. Комплекс методик для дослідження психологічних особливостей традиційних та інноваційних стилів управління менеджерів в освітніх організаціях. У статті представлено комплекс методик для дослідження традиційних та інноваційних стилів управління менеджерів в освітніх організаціях. Комплекс включає чотири групи методик, які дають можливість діагностувати: а) використання керівниками освітніх організацій традиційних та інноваційних стилів управління; б) взаємозв'язки між традиційними та інноваційними стилями управління менеджерів в освітніх організаціях і чинниками мезорівня (психологічними та організаційно-функціональними характеристиками організацій); в) взаємозв'язки між традиційними та інноваційними стилями управління менеджерів в освітніх організаціях і чинниками мікрорівня (особистісними, організаційно-професійними та соціально-демографічними характеристики керівників); г) вплив традиційних та інноваційних стилів управління менеджерів на ефективність діяльності освітніх організацій та поведінки персоналу (задоволеність роботою, суб'єктивне благополуччя персоналу, відданість персоналу організації)/

Ключові слова: освітні організації; менеджери освітніх організацій; традиційні стилі управління; інноваційні стилі управління; методики для дослідження інноваційних та традиційних стилів управління менеджерів в освітніх організаціях.

Клочко А.А. Комплекс методик для исследования психологических особенностей традиционных и инновационных стилей управления менеджеров в образовательных организациях. В статье представлен комплекс методик для исследования традиционных и инновационных стилей управления менеджеров в образовательных организациях. Комплекс объединяет четыре группы методик, позволяющих диагностировать: а) реализацию руководителями образовательных организаций традиционных и инновационных стилей; б) взаимосвязь между традиционными и инновационными стилями управления менеджеров в образовательных организациях и факторами мезоуровня (психологическими и организационно-функциональными характеристиками персонала); в) взаимосвязь между традиционными и инновационными стилями управления менеджеров в образовательных организациях и факторами микроуровня (личностными, социально-демографическими, организационно-профессиональными характеристиками менеджеров); г) влияние традиционных и инновационных стилей управления менеджеров на эффективность деятельности образовательных организаций и поведения персонала (удовлетворенность работой, субъективное благополучие персонала, преданность персонала организации).

Ключевые слова: образовательные организации, менеджеры образовательных организаций; инновационные стили управления; традиционные стили управления; методики для исследования традиционных и инновационных стилей управления менеджеров в образовательных организациях.

Постановка проблеми. В умовах глобальних змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку освіти, висуваються нові підходи до організації управління освітніми закладами. Пріоритетними стають завдання, що стосуються підвищення ефективності роботи керівників закладів, а саме – впровадження нових підходів до стилю управління менеджерів освітніх організацій. Тому виникає необхідність у вивченні психологічних особливостей традиційних та інноваційних стилів управління менеджерів в освітніх організаціях та чинників, які на них впливають.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнення теоретичних напрацювань науковців дозволяє стверджувати, що стиль управління сучасною наукою досліджувався упродовж останніх років багатьма вченими, фахівцями з менеджменту, [2; 5; 9; 13; 17; 20; 29; 30]. Вивчення стилів управління в психології особистості, психології управління, зокрема на

матеріалі діяльності освітніх організацій, висвітлено в роботах О.І. Бондарчук [4], Н.Л.М. Карамушки [12], Н.Л. Коломінського [16] та ін.

Визначення ефективного стилю керівництва інноваційною діяльністю здійснювали у своїх працях науковці І. Адизес [1], Р. Дафт [6], Л. Довгань [7], А. Казанцев [10], М. Мурашко [21] та ін.

Стилі управління менеджерів в освітніх організаціях доцільно, на наш погляд, розділити на дві групи: традиційні та інноваційні.

До *традиційних стилів управління* відносять стилі, які спрямовані на вирішення традиційних управлінських завдань в організації. Тобто мова йде, насамперед, про систему методів, прийомів, способів здійснення управлінської діяльності в цілому (забезпечення планування, організації та контролю) та здійснення керівництва як впливу на працівників [12].

Інноваційні стилі управління, згідно з підходом автора, являють собою систему методів, прийомів, способів здійснення управлінської діяльності відповідно до інноваційних завдань, які виникають сьогодні в організації: реалізація не лише власне управлінських (адміністративних) завдань, але й лідерських завдань; здатність створювати команди та працювати в командах; уміння гармонійно поєднувати інтереси організації та працівників; здатність керівника продовжувати власний саморозвиток тощо.

Психологічні аспекти проблеми впровадження інноваційних стилів управління менеджерів в освітніх організаціях залишаються практично не вивченими, зокрема, не розробленою залишається проблема визначення діагностичного інструментарію для дослідження традиційних та інноваційних стилів управління менеджерів в освітніх організаціях.

Виходячи з актуальності та недостатньої розробки проблеми в літературі, нами визначено таку **мету дослідження**: визначити та обґрунтувати методики для вивчення психологічних особливостей традиційних та інноваційних стилів управління менеджерів в освітніх організаціях.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. На основі аналізу літературних джерел [12; 18; 22; 24; 34] та власного теоретичного аналізу проблеми нами для дослідження психологічних особливостей традиційних та інноваційних стилів управління менеджерів в освітніх організаціях нами було визначено **чотири групи** діагностичних методик.

Першу групу складають методики для вивчення реалізації керівниками освітніх організацій традиційних та інноваційних стилів та здійснення їхнього порівняльного аналізу.

До *другої групи* входять методики для виявлення взаємозв'язків між традиційними та інноваційними стилями управління менеджерів в освітніх організаціях і чинниками мезорівня, що стосуються психологічних особливостей та організаційно-функціональних характеристик освітньої організації, які можуть впливати на впровадження керівниками традиційних та інноваційних стилів управління.

Третя група містить методики для виявлення взаємозв'язків між традиційними та інноваційними стилями управління менеджерів в освітніх організаціях і чинниками мікрорівня, які стосуються певних особистісних, соціально-демографічних та організаційно-професійних характеристик керівників.

І *четверта група* включає методики для дослідження впливу традиційних та інноваційних стилів управління менеджерів на ефективність діяльності освітніх організацій та їхнього персоналу.

Послідовно проаналізуємо кожен блок методик.

До **методик першої групи**, які спрямовані для вивчення реалізації керівниками освітніх організацій традиційних та інноваційних стилів і здійснення їхнього порівняльного аналізу, можна віднести: методика дослідження взаємостосунків адміністрації і педагогічного колективу [14], «Стиль керівництва» (А.Л. Журавльов) [26], опитувальник «Уміле розв'язання проблеми» [23], опитувальник «Ви лідер чи менеджер?» (К. Фрайлінгер та І. Фішер) [32], «Оцінка стилю діяльності менеджера» (Р. Блейк – Дж. Мутон) [25], діагностика функціонально-рольових позицій в управлінській команді [15], методика діагностики спрямованості особистості (Б. Басс)

[26], опитувальник «Як Ви ставитесь до змін?» (К. Фрайлінгер та І. Фішер) [32].

Розглянемо спочатку методики, які можна використовувати для дослідження **традиційних стилів управління та «проміжних» стилів, які перебувають між традиційними та інноваційними.**

Для визначення переважаючого стилю управління менеджера освітньої організації планується використання **методики «Стиль керівництва» (А.Л. Журавльов)** [26], що складається з 27 груп тверджень, які відображають різні аспекти взаємодії керівництва і колективу, і дозволяє діагностувати притаманний менеджерам освітніх організацій стиль управління, а саме: 1) *авторитарний (директивний)* (Орієнтація на власну думку й оцінки. Прагнення до влади, впевненість у собі, схильність до твердої формальної дисципліни, більша дистанція з підлеглими, небажання визнавати свої помилки. Ігнорування ініціативи, творчої активності людей. Одноособове прийняття рішень. Контроль за діями підлеглих); 2) *ліберальний* (Поблажливість до працівників. Відсутність вимогливості й строгої дисципліни, контролю, ліберальність, панібратство з підлеглими. Схильність перекладати відповідальність у прийнятті рішень); 3) *демократичний (колегіальний)* (Вимогливість і контроль сполучаються з ініціативним і творчим підходом до виконуваної роботи й свідомим дотриманням дисципліни. Прагнення делегувати повноваження й розділити відповідальність. Демократичність в ухваленні рішення).

До проміжних методик, які діагностують як традиційні, так і інноваційні вияви стилів управління менеджерів, відносять, насамперед, **опитувальник «Уміле розв'язання проблеми»** [23], що дозволяє визначити, який вид рішень менеджер використовує частіше: *рутинні рішення* вимагають неухильного проходження процедури, оцінки ситуації в межах здорового глузду, гуманного лідерства і контролю за подіями; *селективні рішення* потребують встановлення мети, планування, аналізу інформації і розвитку проєктів; *адаптаційні рішення* включають розпізнавання і фокусування проблеми, систематизоване її розв'язання і аналіз ризиків, часто включають створення робочих груп; *інноваційні підходи* передбачають творче управління, стратегічне планування і системне вирішення на рівні складних ідей або складної організації.

Сюди також належить методика дослідження **взаємостосунків адміністрації і педагогічного колективу** [14], яка дасть можливість дослідити взаємостосунки менеджера і персоналу **організації**, а також оцінити такі компоненти управлінської діяльності: а) *функціональний компонент* (організаційний потенціал; уміння планувати свою діяльність; уміння використовувати владу; уміння приймати рішення; здатність контролювати оцінювання діяльності учнів; уміння підтримувати потяг до розвитку учнів та ін.); б) **особистісні характеристики** та комунікативний потенціал менеджера; в) *авторитет менеджера серед персоналу*. У результаті сумування отриманих балів за описаними вище компонентами можна виявити *основні складові управлінської діяльності менеджера освітньої організації* (з точки зору педагогічного колективу) за такими показниками: занадто захоплюється різноманітними нововведеннями і реорганізаціями; намагається вчасно підтримати будь-яке починання, але іноді надто захоплюється нововведеннями; іноді може підтримати корисний почин, хоча не дуже захоплюється різними нововведеннями та реорганізаціями; скептично ставиться до нововведень і реорганізацій, намагається триматися від них поодаль; надзвичайно консервативний, великий супротивник будь-яких нововведень.

Далі проаналізуємо методики, які дають можливість діагностувати власне **інноваційні стилі управління.**

Так, **опитувальник «Ви лідер чи менеджер?»** (К. Фрайлінгер та І. Фішер) [32] дасть можливість проаналізувати уявлення менеджерів освітніх організацій про себе як: 1) *лідера*, який пояснює співробітникам, чому певні завдання та дії необхідно виконувати, щоб досягнути цілей. Своїм стилем він надихає співробітників. Він бачить свою роль, насамперед, як наставника своїх співробітників. Співробітники відчувають свою відповідальність, у першу чергу, перед клієнтами за виконання своєї роботи, а потім перед керівником. та потрібно акцент на ролі наставника. Керівник не пояснює співробітникам, як вони повинні виконувати свою

робочі завдання, а показує, на досягнення яких стратегічних, світоглядних цілей вони повинні орієнтуватися; 2) *менеджера*, який фокусує свою роботу на внутрішніх процесах і структурах. Він пояснює співробітникам, як вони повинні виконувати свої робочі завдання. Особливо сфокусований на таких функціях менеджера, як планування, організація, аналіз, прийняття рішень та ін. Він приділяє велике значення чітким правилам та директивам. Менеджер орієнтується більше на порядок і стабільність, ніж на зміни. Для нього важливі посадові інструкції з чітким формулюванням організаційних стосунків, завдань та компетенцій; 3) *гармонійне поєднання лідерських та менеджерських характеристик*. Представники цього типу приділяють велику увагу як роз'ясненню стратегічних цілей, так і конкретному виконанню окремих завдань. Вони реалізують ситуативну управлінську поведінку, управляють своїми співробітниками залежно від їхньої кваліфікації.

Як зазначають автори методики, для забезпечення ефективного управління менеджер в освітній організації повинен гармонійно поєднувати функції як власне управління (адміністрування), так і лідерства.

Опитувальник Р. Блейка-Дж. Мутон [25] зорієнтований на вивчення орієнтації менеджерів освітніх організацій на стиль діяльності «команда». Отримані після підрахунків показники відкладаються на управлінській решітці, яка має два вектори, що відображають дві сфери управлінської діяльності менеджерів та персоналу освітніх організацій: орієнтація на завдання та орієнтація на персонал. Залежно від отриманих показників (від 1 до 9), які відкладалися на векторах «Орієнтація на завдання» та «Орієнтація на персонал», визначається точка координат, яка відповідає одному зі стилів діяльності, запропонованих авторами методики: «Страх перед бідністю», «Авторитет – підкорення», «Будинок відпочинку», «Організація», «Команда».

Зазначимо, що, відповідно до підходів авторів методики [25], особливість стилю «команда» полягає в тому, що він дає можливість максимально задовольнити як інтереси організації, так і інтереси кожного працівника, а це є суттєвою характеристикою діяльності команди. Стиль «команда» суттєво відрізняється від інших стилів діяльності, в процесі реалізації яких спостерігається орієнтація лише на виконання завдань («Авторитет – підкорення»), або лише на задоволення інтересів персоналу («Будинок відпочинку»); або часткова орієнтація на завдання та на персонал («Організація»); або діяльність побудована таким чином, що ані інтереси освітньої організації, ані персоналу взагалі не задовольняються («Страх перед бідністю»).

Важливим принципом командної роботи є взаємодоповнюваність (взаємозамінність) ролей та визначення ролей, необхідних саме в діяльності команд освітніх організацій. Методика **«Діагностика функціонально-рольових позицій в команді»** [15] дасть можливість вивчити орієнтацію менеджерів та персоналу організацій на найбільш прийнятні для них ролі з тих, які традиційно виділяються для забезпечення ефективної роботи команди: «голова»; «формульвальник»; «генератор ідей»; «оцінювач ідей»; «організатор роботи»; «організатор групи»; «дослідник ресурсів»; «завершувач». Отримані дані дослідження можна буде використовувати для визначення менеджерами освітніх організацій таких завдань: а) виявлення ролей, на які найбільше і найменше орієнтуються працівники організації (виявлення «реально працюючих» ролей); б) виявлення «проблемних» ролей, тобто тих, що відсутні і які необхідно вводити в діяльність команди для забезпечення її цілісності й ефективності (часто виникає нагальна потреба введення в діяльність команди таких ролей, як «генератор ідей», «дослідник ресурсів» та ін., які в багатьох командах сьогодні відсутні або представлені недостатньо); в) відбір людей в команду відповідно до виявлених орієнтацій щодо найбільш прийнятних для конкретних людей ролей.

Методика діагностики спрямованості особистості (Б. Басс) [26] дасть можливість визначити спрямованість менеджера освітньої організації: особистісної (на себе); ділової (на завдання); колективістської (на взаємодію).

Особистісна спрямованість (спрямованість на себе – СС) характеризується орієнтацією на пряму винагороду і задоволення безвідносно роботи і співробітників, агресивністю у досягненні статусу, владністю, схильністю до суперництва, дратівливістю, тривожністю.

Ділова спрямованість (спрямованість на завдання – СЗ) відбиває зацікавленість у розв'язанні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтації на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети.

Колективістська спрямованість, або *спрямованість на взаємодію* (СВ) пов'язується з прагненням за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтацією на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтацією на соціальне схвалення, залежністю від групи, потребою в прихильності і емоційних відносинах з людьми.

Необхідно зазначити, що всі три види спрямованості не існують абсолютно самостійно й незалежно, а сполучаються один з одним. Тому правильніше буде говорити в результаті діагностики не про єдину, а про домінуючу спрямованість особистості.

Опитувальник «Як Ви ставитесь до змін?» (К. Фрайлінгер та І. Фішер) [32] дасть можливість виявити три основні типи менеджерів освітніх організацій за їхнім ставленням до змін: 1) *Тип А – «Традиціоналіст»* (Зміни непокоять Вас або й навіюють страх. Ви поважаєте старі порядки тому, що Вам потрібні непохитні правила, щоб відчувати себе захищеним. Тому Ви з радістю плекаєте традиційні цінності. Вас не можна звинувачувати, якщо Ви твердите, що встановлені принципи порядку донині є визначальними для спільного життя людей. Однак при цьому не можна забувати, що часи змінюються. Не можна заперечувати, що суспільство розвивається, а, разом із цим, старі традиції відмирають чи втрачають свій сенс. Тому не тримайтеся за старі принципи, що погіршують Ваше життя і життя Ваших близьких). 2) *Тип Б – «Реаліст»* (Ви реалістично оцінюєте зміни: що повинно бути, то повинно бути. Навіть тоді, коли зміни пов'язані з болісними розставаннями та звичками. Хоча ви йдете поруч із часом, Ви робите зміни тільки такого типу, який Вам здається виправданим. Зміни будь-якою ціною – це не Ваш стиль. Інновації Ви вводите не різко, а послідовно, пристосовуючи їх до мінливих умов довкілля. Інстинктивно Ви відчуваєте, що життя означає зріст та зміни. Цей принцип Ви обрали лейтмотивом Ваших дій. Ваше кредо: якщо нічого змінити не можна, настає смерть). 3) *Тип В – «Вільнодумець»* (Зміни означають для Вас радість життя. Традиції та звичаї Ви не дуже поважаєте. Застарілі структури та ідеї навівають на Вас нудьгу. Це виражається як у Вашій поведінці, так і в одязі. Ви не тримаєтеся за довготривалі відносини. Уявлення про те, що можна все життя прожити з однією й тією ж людиною, лякають Вас. У роботі Вам також потрібно різноманіття. Щойно робота перестає Вас цікавити, Ви починаєте шукати іншу. Невже це тільки потяг до свободи, заради якої Ви хочете протягом усього Вашого життя щось переробляти? Чи, може, це лише Ваш страх перед прив'язаністю, що робить Вас вічним мандрівником без постійного місця перебування?).

Слід зазначити, що у менеджерів освітніх організацій в управлінській діяльності можуть реально поєднуватися характеристики, притаманні кожному із названих стилів. При певному поєднанні таких характеристик можуть спостерігатися «змішані» або «гармонійні» типи менеджерів.

До **другої групи методик**, які виявляють взаємозв'язки між традиційними та інноваційними стилями управління менеджерів в освітніх організаціях та чинниками мезорівня, що стосуються особливостей та організаційно-функціональних характеристик освітньої організації, які можуть впливати на впровадження керівниками традиційних та інноваційних стилів управління, включено такі методики: тест «Пульсар» (Л. Г. Почебут) [24], опитувальник «Як розвивається Ваша організація?» (В. Зігерт, Л. Ланг, модифікація Л.М. Карамушки) [11], опитувальник «Який Ваш креативний потенціал?» (Шкала С) [25], «анкета-паспортичка».

До чинників мезорівня, згідно з наявними в літературі розробками [11], відносять *дві підгрупи*: психологічні та організаційно-функціональні.

Група психологічних чинників мезорівня включає такі характеристики: 2) *рівень*

організаційного розвитку; 3) рівень креативної спрямованості організаційного середовища; 3) рівень розвитку педагогічного колективу.

Методика «Як розвивається Ваша організація?» (В. Зігерт, Л. Ланг, модифікація Л.М. Карамушки) [11] у складі комплексу діагностичних методик дасть можливість отримати оцінку педагогічними працівниками окремих показників організаційного розвитку та організаційного розвитку освітньої організації в цілому: 1) *«організаційна зрілість»* – стан розвитку організації (організаційного розвитку), якому притаманні такі характеристики: працівники чітко знають цілі своєї організації; працівники беруть участь у визначенні цілей своєї організації; вносять нові ідеї та пропозиції в удосконалення організаційних процесів; можуть проявляти свої здібності; проявляють ентузіазм в роботі та ін. 2) *«проблемність організаційного розвитку»* – стан розвитку організації, якому притаманні такі характеристики: немає чіткості у визначенні цілей діяльності організації, багато цілей не відомо працівникам; співробітники не беруть участі у прийнятті рішень, насамперед, стосовно визначення цілей; вони рідко ототожнюють себе з прийнятими рішеннями, скоріше сприймають ці рішення не як «свої», а як спрямовані проти них; працівникам важко та майже безперспективно висувати і «пробувати» нові ідеї та пропозиції з удосконалення організаційних процесів; багато працівників не можуть показати, на що вони здібні; працівники не проявляють ентузіазму в роботі та ін. Також дана методика дає можливість виділити такі рівні розвитку організації (організаційного розвитку): а) *«конструктивний» рівень*; б) *«кризовий рівень»*; в) *«проблемний» рівень*.

Опитувальник «Який Ваш креативний потенціал?» (Шкала С) [25] дозволяє оцінити, наскільки креативним є робоче середовище в освітніх організаціях. Зокрема, за результатами опитування визначаються три рівні творчої спрямованості організаційного середовища: а) робоче середовище не підтримує креативного мислення; б) у робочому середовищі час від часу важко бути креативним; в) робоче середовище є ідеальним для креативної особистості.

На основі порівняльного аналізу результатів, які будуть отримані за трьома основними шкалами опитувальника, зокрема за допомогою шкали С, можна зробити висновки щодо співвідношення творчого потенціалу менеджерів освітніх організацій та робочого середовища. Наприклад, це може будуть такі варіанти співвідношення: а) «Ваше робоче середовище не підтримує креативного мислення. Подивіться на Ваші бали за пунктами А і В. Якщо вони високі, то Ви, безумовно, відчуваєте напругу на роботі. Як Ви збираєтеся боротися з цим?»; б) «Іноді важко бути креативним на Вашій роботі. Якщо у Вас високі оцінки за пунктами А і В, використовуйте Ваші можливості для того, щоб змінити середовище»; в) «Ви працюєте в ідеальному середовищі для креативної особистості. Однак, якщо у Вас низькі оцінки за пунктами А і В, Вам слід працювати над розвитком Вашої креативного потенціалу. Ніхто не збирається Вам заважати пропонувати нові ідеї».

Певні аспекти роботи педагогічного колективу та змістовної його характеристики є важливими для дослідження стилів управління менеджерів в освітніх організаціях. З цією метою планується використати **тест «Пульсар» (Л.Г. Почебут)** [24], який передбачає вивчення та аналіз розвитку семи якостей педагогічного колективу: *підготовленість до діяльності* (це стан, який характеризує міру готовності колективу до рішення поставленої задачі); *спрямованість* (це стан, що характеризується чітким, погодженим усвідомленням членами колективу їхніх цілей, інтересів, норм, способів і засобів діяльності, а також критеріїв оцінки результатів); *організованість* (це стан, який характеризується чітким розподілом ролей і статусів у колективі, наявністю формальної і неформальної структури); *активність* (це стан, що характеризує здатність колективу здійснювати суспільно значиму діяльність і виражає міру реалізації фізичного та інтелектуального потенціалу її членів); *згуртованість* (це стан, що характеризується стійкістю і єдністю міжособистісних взаємовідносин і взаємодій, забезпечуючи стабільність і спадкоємність діяльності колективу); *інтегративність* (це стан колективу, який характеризується узгодженістю внутрішньо групових процесів); *референтність* (це такий стан колективу, при якому членство в ньому представляється людям найбільш цінним і значущим) [12].

До групи *організаційно-функціональних чинників мезорівня* нами віднесено: *тип навчального закладу; місце розташування навчального закладу; термін існування навчального закладу; кількість працівників, які працюють у навчальному закладі; кількість дітей, які навчаються у навчальному закладі; статус організації та ін.* Ці чинники вивчатимуться за допомогою розробленої «анкети-паспортички».

До **третьої групи методик**, які спрямовані на виявлення взаємозв'язків між традиційними та інноваційними стилями управління менеджерів в освітніх організаціях та чинниками мікрорівня, які стосуються певних особистісних та організаційно-професійних характеристик керівника, нами віднесено опитувальник «Велика П'ятірка» (Р. МакКрейс і П. Коста) [35], діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл) [31], опитувальник «Який Ваш креативний потенціал» (шкала А і В) [25], методика для вивчення бар'єрів педагогічної діяльності [19],

До чинників мікрорівня нами віднесено *три підгрупи*: особисті, соціально-демографічні та організаційно-професійні.

До *особистих чинників* мікрорівня відносять: 1) *фактори особистості*; 2) *рівні емоційного інтелекту*; 3) *рівень креативності персоналу*; 4) *психологічні бар'єри для саморозвитку*;

Особистісний опитувальник «**Велика п'ятірка**» (Р. МакКрейс і П. Коста) [35] складається з 75 парних, протилежних за своїм значенням, стимульних висловлювань, що характеризують поведінку людини. У цій п'ятифакторній моделі відбито основні функції, що виконує людина як суб'єкт життєдіяльності, а саме: діяльність, спілкування, пізнання, вирішення складних життєвих ситуацій.

Для більш глибокого аналізу сутності та змісту зазначених факторів нами буде враховано такі п'ять факторів, які відображають певні риси особистості: *перший фактор екстраверсії / інтроверсії* також має значення соціальної адаптивності, соціальної активності, самовпевненості та міжособистісної залученості. *Другий фактор* – фактор *доброзичливості/дружелюбності / ворожості та конформності*. *Третій фактор*, який частіше за все згадується як фактор *сумлінності*, визначається як воля до досягнень чи прагнення досягати успіхів, зокрема в педагогічній діяльності, а також надійність, праця, примус чи напруженість, скованість та самоконтроль. *Четвертий фактор* дуже часто визначається як *нейротизм / емоційна стабільність*, проте і як емоційність, а також як регулювання, узгодження чи пристосування та афект. Та останній, *п'ятий, фактор відкритості новому досвіду*, який не завжди чітко простежується в дослідженнях, тлумачиться ще й як інтелект, культура та самостійність, незалежність, неупередженість.

Те, що риси зберігаються незмінними протягом тривалих проміжків часу, є основою для прогнозування деяких патернів поведінки, що майже не викликає сумніву, як вважають Р. МакКрейс і П. Коста [35]. Наприклад, найбільш важливим результатом того, що людині властивий високий рівень нейротизму, пов'язаний з тим, що нейротизм впливає на почуття психологічного благополуччя і психічного здоров'я людини: індивіди з високим рівнем нейротизму мають тенденцію відчувати себе нещасливими незалежно від реальних життєвих ситуацій; вони більше, ніж інші, схильні до появи психічних розладів, таких як депресія, і значних особистісних відхилень. Екстраверсія ж асоціюється з популярністю і соціальним успіхом, з високим рівнем активності, самозростання і, врешті-решт, з більш тривалим довголіттям [30]. Екстраверти також мають тенденцію відчувати себе більш щасливими, ніж інтроверти, а відкритість новому досвіду є інформативним показником для прогнозування креативних досягнень, у той час як ригідність виявляється у політичному консерватизмі і релігійному фундаменталізмі [35]. У свою чергу, сумлінність вважається найбільш надійним аспектом прогнозування успішності в професійній діяльності і не дивно, що працівники, яким властиві такі риси, як пунктуальність, працездатність, працелюбність, методичність, як правило, виявляються більш продуктивними у своїй діяльності.

Методика «Визначення рівня емоційного інтелекту» (Н. Холл) [31] спрямована на виявлення здатності розуміти відносини особистості, які репрезентуються в емоціях, і

управляти емоційною сферою на основі ухвалення рішень. Вона складається з 30 тверджень і включає 5 шкал: *емоційна обізнаність*; *управління своїми емоціями* (емоційна відхідливість, емоційна неригідність); *самомотивація* (довільне управління своїми емоціями); *емпатія*; *розпізнавання емоцій інших людей* (уміння впливати на емоційний стан інших людей).

Величезний вплив на стиль управління менеджера в освітніх організаціях має емоційний інтелект, який лежить в основі емоційної саморегуляції. Високий рівень емоційного інтелекту дає можливість розуміти власні емоції та емоції інших людей, керувати емоційною сферою. Емоційний інтелект допомагає приймати рішення на основі відображення і осмислення емоцій, які мають для особистості певний зміст.

У процесі роботи у людей виявляються емоції і виникають емоційні відносини, які мають енергетичне, ціннісне, інформаційне і мотивуюче значення, а також визначають емоційне середовище як невід’ємну складову організаційної діяльності. З позицій емоційного менеджменту, емоційна діяльність, в першу чергу, спрямована на оптимізацію емоційної атмосфери освітньої організації, що входить у обов’язки менеджера. Мова іде про емоційно інтелектуальне керівництво. Найефективніші менеджери освітніх організацій – це менеджери, які ефективно користуються усіма власними сферами впливу на підлеглих та задіюють усі сфери особистості підлеглого для підвищення його ефективності. Кращими менеджерами завжди будуть емоційно інтелектуальні керівники, оскільки володіють відповідними характеристиками емоційного інтелекту та такими навичками, як самоусвідомлення, самоконтроль, соціальна чутливість, управління відносинами.

Потужним фактором розвитку особистості, що визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипних способів поведінки та мислення, є креативний потенціал. Креативний потенціал менеджера в освітній організації забезпечує здатність до конструктивного, нестандартного мислення та поведінки, а також усвідомлення і розвиток свого професійного досвіду, який допоможе управлінцю більш ефективно знаходити оптимальні розв’язки організаційних, виробничих, управлінських проблем.

Для дослідження рівня розвитку креативного потенціалу менеджерів в освітніх організаціях та здатності до креативного розв’язання проблем використовуватиметься *опитувальник «Який Ваш креативний потенціал?» (Шкала А і В)* [25]. Методика для визначення креативного потенціалу містить 48 тверджень, завдяки яким можна виміряти такі показники креативного потенціалу менеджерів в освітніх організаціях: потенційні можливості менеджера до креативного потенціалу; креативний підхід менеджера до розв’язання проблеми; загальний показник креативності.

Досліджуванам буде запропоновано оцінити твердження у залежності від того – «завжди», «часто», «іноді», «рідко», «ніколи» і поставити біля кожного твердження бал, що відповідає їхній відповіді.

Так, за допомогою *шкали А «Моя особистість»* можна визначити такі рівні розвитку креативного потенціалу менеджерів освітніх організацій: а) креативний потенціал особистості стримується деякими почуттями стосовно себе; б) креативний потенціал достатньо розвинений, але не завжди проявляється; в) креативний потенціал високорозвинений, та наявні здібності надихати до креативності інших. *Шкала В «Мій підхід до розв’язання проблем»* дає можливість виокремити такі рівні креативності у розв’язанні проблем у керівників та працівників освітніх організацій: а) стиль розв’язання проблем має тенденцію бути «книжним», йому бракує креативності; б) підхід до розв’язання проблем іноді визначається ригідністю і може приводити до стандартних рішень, які більше, ніж потрібно, спираються на минулі розв’язки подібних проблем; в) відкритий, креативний підхід до розв’язання проблем і здатність підтримувати інших під час розв’язання проблем. Також на основі поєднання різних шкал опитувальника «Який Ваш креативний потенціал?» (шкали А «Моя особистість», шкали В «Мій підхід до розв’язання проблем» та шкали С «Моє робоче середовище») можна визначити такі рівні загального креативного потенціалу менеджерів освітніх організацій: а) «Нині Ви розумієте, що всі ми маємо значний потенціал креативності, – йому тільки треба дати шанс проявитися. Тому позбудьтеся перепон для прояву своєї креативності зі свого боку і з боку інших»; б) «У Вас

хороший креативний потенціал, який поки прихований і стримується чи Вами особисто, чи Вашим підходом до розв'язання проблем, чи Вашим робочим середовищем. Ви в змозі змінити кожен з трьох аспектів – так чого ж Ви зволікаєте?»; «Ви, вочевидь, висококреативна особистість з великим потенціалом. Продовжуйте розвивати Ваш талант, прагнучи знайти нові шляхи його використання – вдома, у Ваших захопленнях, і, звісно, на роботі».

Перспективи інноваційної діяльності залежать не лише від інноваційного потенціалу нововведення, а й від інноваційного потенціалу педагогічного колективу. Існує чимало причин, які перешкоджають педагогу здійснювати свої задуми. Для розширення поглядів на психологічні бар'єри, з якими стикаються педагогічні працівники, буде використано **методика для вивчення бар'єрів педагогічної діяльності** [19]. Анкета 1 цієї методики дасть можливість виявити здатність педагога до саморозвитку. Сприйнятливий до нового педагог постійно стежить за передовим досвідом у своїй сфері діяльності, намагається впровадити його з урахуванням освітніх потреб населення, суспільства. Він системно і наполегливо займається самоосвітою, розвиває власні ідеї у процесі педагогічної діяльності. Вбачаючи перспективи творчого розвитку, такий педагог прогнозує й аналізує свою діяльність, ефективно взаємодіє з батьками вихованців, колегами, науковими установами тощо. Враховуючи базові показники методики, виділяють такі рівні саморозвитку: активний розвиток; відсутня стала система саморозвитку, орієнтація на розвиток надзвичайно залежить від обставин; розвиток, який зупинився.

Анкета 2 методики дозволить виявити *дві групи чинників, що стимулюють* (шкільна методична робота; навчання на курсах; приклад і вплив колег; приклад і вплив керівників; організація праці в школі; увага до цієї проблеми керівників; довір'я; новизна діяльності, умови роботи і можливість експериментування; заняття самоосвітою; інтерес до роботи; зростаюча відповідальність; можливість отримати визнання у колективі) і *перешкоджають* (власна інерція; розчарування внаслідок попередніх невдач; відсутність підтримки і допомоги з боку керівників; ворожість оточуючих (заздрощі, ревності); неадекватний зворотний зв'язок з членами колективу й керівниками; стан здоров'я; недостатня кількість часу; обмежені ресурси, скрутні життєві обставини) розвитку та саморозвитку педагогів.

Згідно з наявними в літературі розробками [11], група *соціально-демографічних чинників мікрорівня*, які можуть впливати на традиційні та інноваційні стилі управління менеджера в освітній організації, може включати такі показники: *стать; вік; сімейний стан; наявність дітей*. Група *організаційно-функціональних чинників* включає такі показники: *посада в організації; рівень освіти; тип освіти; стаж трудової діяльності; стаж роботи на посаді; кваліфікаційна категорія; педагогічне звання; наявність відзнак*. Вивчення соціально-демографічних та організаційно-функціональних чинників мікрорівня буде здійснюватися за допомогою розробленої «анкети-паспортички».

До четвертої групи методик для дослідження впливу стилів управління менеджерів на ефективність діяльності освітніх організацій та їхнього персоналу нами було віднесено: методика «Оцінка задоволення роботою» (В.А. Розанова) [27], шкала суб'єктивного благополуччя (Perrudet-Badoux, Mendelsohn і Chiche) [8], опитувальник організаційної лояльності (С.С. Баранська) [3].

Методика «Оцінка задоволення роботою» (В.А. Розанова) [27] спрямована на виявлення задоволення працею персоналу освітніх організацій. Методика складається з 14 тверджень, у яких запропоновано 5 варіантів відповіді залежно від рівня задоволеності працею. Отриманий після обробки показник відбиває задоволення працею співробітника. Причому, чим більший отриманий показник, тим менше задоволеність працею співробітника.

Шкала суб'єктивного благополуччя (Perrudet-Badoux, Mendelsohn і Chiche) [8] дозволяє виміряти емоційний компонент **суб'єктивного благополуччя**, або **емоційного комфорту**. При цьому визначення суб'єктивного благополуччя включає три ознаки-критерію: 1) благополуччя визначається за **зовнішнім, або нормативним, критерієм**, таким як добродіє, «правильне» життя. Відповідно до них, людина відчуває благополуччя, якщо володіє деякими соціально бажаними якостями. Критерієм благополуччя є **система**

цінностей, прийнята в даній культурі; 2) визначення суб'єктивного благополуччя зводиться до поняття задоволеності життям і пов'язується зі **стандартами випробуваного** стосовно того, що є гарним життям; 3) ще одне значення поняття суб'єктивного благополуччя тісно пов'язане з **повсякденним розумінням щастя** як переваги позитивних емоцій над негативними. Це визначення підкреслює приємні емоційні переживання, які або об'єктивно переважають в житті людини, або людина суб'єктивно схильна до них.

Представлений комплекс методик буде використано для проведення спеціального емпіричного дослідження на наступних етапах діагностики та аналізу означеної проблеми.

Ключовий фактором ефективності діяльності освітньої організації сьогодні є відданість організації. Відданість організації у працівників освітніх організацій – це стійке емоційне ставлення працівників до освітньої організації, яке характеризується прийняттям організаційних цілей та цінностей, бажанням докладати значних зусиль заради забезпечення ефективності діяльності та розвитку освітньої організації, вираженим прагненням якомога довше залишатися членом цієї організації.

З метою дослідження відданості організації нами буде використано *Опитувальник організаційної лояльності (С.С. Баранська)* [3], який спрямований на виявлення рівня фактичної відданості працівників, тобто відданості до освітньої організації, в якій вони працюють на даний момент. Опитувальник містить основні шкали: *організаційна відданість, відданість професії, відданість праці*. Компонент «організаційна відданість» показує, якою мірою працівники віддані своїй організації, і містить в собі такі показники, як гордість за свою організацію, залученість до справ організації і нелояльна поведінка. Компонент «відданість професії» говорить про прагнення співробітників удосконалювати себе і розвиватися у своїй професійній області, а компонент «відданість праці» показує, чи є праця сама по собі однією з найважливіших цінностей для співробітників. Цей опитувальник дозволяє розглянути відданість організації у взаємозв'язку з відданістю праці та професії.

Висновки. Використання представленого комплексу методик дає можливість, на наш погляд, виявити традиційні та інноваційні стилі управління менеджерів в освітніх організаціях, вплив чинників мезо- та мікрорівня на їхнє становлення, а також визначити вплив стилів на ефективність діяльності освітньої організації та поведінку персоналу.

Список використаних джерел

1. Адизес И. Развитие лидеров: как понять свой стиль управления и эффективно общаться с носителями иных стилей / Ицхак Калдерон Адизес ; [пер. с англ.]. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 259 с.
2. Андрушків Б.М. Основи менеджменту / Б.М. Андрушків, О.Є. Кузьмін. – Львів : Світ, 1995. – 296 с.
3. Баранская С.С. Методика измерения лояльности / С.С. Баранская // Психологические исследования. – 2011. – № 1 (15) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/436-baranskaya15.html>.
4. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників освітніх організацій : монографія / О.І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
5. Боумен К. Основы стратегического менеджменту : пер. с англ. / К. Боумен. – М. : ЮНИТИ, 1997. – 175 с.
6. Дафт Р.Л. Уроки лидерства / Р.Л. Дафт ; при участии П. Лейн ; [пер. с англ. А.В. Козлова ; под ред. проф. И.В. Андреевой]. – М. : Эксмо, 2006. – 480 с.
7. Довгань Л.Є. Менеджер – підготовка та перепідготовка / Л.Є. Довгань, В.Д. Немцов. – К. : МП “ОКО”, 1993. – 126 с.
8. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений / С.В. Духновский. – СПб. : Речь, 2010. – 141 с.
9. Журавлев А.Л. Стиль и эффективность руководства в производственном коллективе : дисс. ... канд. психол. наук / А.Л. Журавлев. – М. : Изд-во ИПАН СССР, 1976. – 326 с.
10. Завлина П.Н. Инновационный менеджмент: справ. пособие / П.Н. Завлина, А.К. Казанцева, Л. Э. Миндели ; под ред. П. Н. Завлина. – [изд. 2-е, переработ. и доп.]. – М. : ЦИСН, 1998. – 568 с.
11. Карамушка Л.М. Психологічні основи забезпечення організаційного розвитку в закладах освіти: спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі післядипломної пед. освіти / Л.М.Карамушка ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти. – К., 2012 – 28 с.
12. Карамушка Л.М. Психологія управління : навч. посібник для вузів / Л.М. Карамушка. – К. : Міленум, 2003. – 421 с.
13. Керівництво організацією : навч. посіб. / О.Є. Кузьмін, Н.Т. Мала, О.Г. Мельник, І.С. Процик. – Львів : Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2008. – 244 с.

14. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем / Н.В. Ключева. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – С. 168–176.
15. Козлов В.В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / В.В. Козлов, Г.В. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии. 2002. – С. 301–305.
16. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н.Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
17. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка : [навч. посіб. для самостійного вивчення дисципліни] / В.С. Лозниця. – К. : ЕксОб, 2000. – 304 с.
18. Максименко С.Д. Загальна психологія : навчально-методичний посібник / С.Д. Максименко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
19. Менеджмент в управлінні школою / [ред. Т.М. Шамова]. – М. : НВ-Магістр, 1992. – 232 с.
20. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 2004. – 800 с.
21. Мурашко М. І. Менеджмент персоналу : навч. посіб. / М. І. Мурашко. – [3-тє вид., випр. і доп.]. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2008. – 435 с.
22. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління : навч. посібник / Л.Е.Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 695 с.
23. Петрова Н.П. Тренинг для победителя. Самоменеджмент эпохи Интернет / Н.П. Петрова. – СПб. : Речь, 2002. – С. 54.
24. Почебут Л.Г. Организационная социальная психология / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – СПб. : Речь, 2000. – 227 с.
25. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2001. – 639 с.
26. Райгородский Д.Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты : [учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента] : в 2 т. / Д.Я. Райгородский. – Т. 1. – Самара : Бахрах-М, 2007. – 672 с.
27. Сардак О.В. Управління лояльністю персоналу підприємств в умовах ринкової економіки / О.В. Сардак [Електронний ресурс] // Портал Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського. – 2010. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vdnuet/econ/2010.
28. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Истоки и перспективы / Б.Д. Парыгин. – СПб. : СПбГУП, 2010. – 533 с.
29. Туленков М.В. Сучасні теорії менеджменту : навч. посіб. / М.В. Туленков. – К. : Каравела, 2014. – 304 с.
30. Федулова Л. Менеджмент організацій : підручник / Л. Федулова. – К. : Либідь, 2004. – 448 с.
31. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 340 с.
32. Фрайлингер К. Управление изменениями в организации / К. Фрайлингер, И. Фишер ; пер. с нем. Н.П. Береговой, И.А. Сергеевой. – М. : Книгописная палата, 2002. – 264 с.
33. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления : руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.
34. Lewin, K. Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods / K. Lewin // American Journal on Sociology. – 1939. – Vol. 44. – P. 868–896.
35. Mehrabjan, A. Nonverbal communication / A. Mehrabjan // Nebraska Symposium on Motivation. – Lincoln, University of Nebraska Press, 1972. – P. 107–161.
36. Ten Berge, M. Taxonomics of Situations from a Trait Psychological perspective. A Review / M. Ten Berge, B. De Raad // European Journal of Personality. – 1999. – Vol. 13. – P. 337–360.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Adizes I. Razvitie liderov: kak ponjat' svoj stil' upravlenija i jeffektivno obshhat'sja s nositeljami inyh stilej / Ichak Kalderon Adizes ; [per. s angl.]. – М. : Al'pina Biznes Buks, 2008. – 259 s.
2. Andrushkiv B.M. Osnovy menedzhmentu / B.M. Andrushkiv, O.Ie. Kuzmin. – Lviv : Svit, 1995. – 296 s.
3. Baranskaja S.S. Metodika izmerenija lojal'nosti / S.S. Baranskaja // Psihologicheskie issledovanija. – 2011. – № 1 (15) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/436-baranskaya15.html>.
4. Bondarchuk O.I. Sotsialno-psykholohichni osnovy osobystisnoho rozvytku kerivnykiv osvitykh orhanizatsii : monohrafiia / O.I. Bondarchuk. – К. : Nauk. svit, 2008. – 318 s.
5. Boumen K. Osnovy strategicheskogo menedzhmentu : per. s angl. / K. Boumen. – М. : JuNITI, 1997. – 175 s.
6. Daft R.L. Uroki liderstva / R.L. Daft ; pri uchastii P. Lejn ; [per. s angl. A.V. Kozlova ; pod red. prof. I.V. Andreevoj]. – М. : Jeksmo, 2006. – 480 s.
7. Dovhan L.Ie. Menedzher – pidhotovka ta perepidhotovka / L.Ie. Dovhan, V.D. Niemtsov. – К. : МР “ОКО”, 1993. – 126 s.
8. Duhnovskij S.V. Diagnostika mezhlichnostnyh otnoshenij / S.V. Duhnovskij. – SPb. : Rech', 2010. – 141 s.
9. Zhuravlev A.L. Stil' i jeffektivnost' rukovodstva v proizvodstvennom kollektive : diss. ... kand. psihol. nauk / A.L. Zhuravlev. – М. : Izd-vo IPAN SSSR, 1976. – 326 s.
10. Zavlina P.N. Innovacionnyj menedzhment: sprav. posobie / P.N. Zavlina, A.K. Kazanceva, L. Je. Mindeli ; pod red. P. N. Zavlina. – [izd. 2-e, pererabot. i dop.]. – М. : CISN, 1998. – 568 s.

11. Karamushka L.M. Psykholohichni osnovy zabezpechennia orhanizatsiinoho rozvytku v zakladakh osvity: spetskurs dlia slukhachiv ochno-dystants. formy navchannia v systemi pisliadyplomnoi ped. osvity / L.M.Karamushka ; NAPN Ukrainy, DVNZ «Un-t menedzh. osvity. – K., 2012 – 28 s.
12. Karamushka L.M. Psykholohiia upravlinnia : navch. posibnyk dlia vuziv / L.M. Karamushka. – K. : Milenum, 2003. – 421 s.
13. Kerivnytstvo orhanizatsiiei : navch. posib. / O.Ie. Kuzmin, N.T. Mala, O.H. Melnyk, I.S. Protsyk. – Lviv : Vyd-vo NU «Lvivska politehnika», 2008. – 244 c.
14. Kljueva N.V. Tehnologija raboty psihologa s uchitelem / N.V. Kljueva. – M. : TC «Sfera», 2000. – S. 168–176.
15. Kozlov V.V. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp / V.V. Kozlov, G.V. Manujlov. – M. : Izd-vo In-ta psihoterapii. 2002. – S. 301–305.
16. Kolomynskyi N. L. Psykholohiia menedzhmentu v osviti (sotsialno-psykholohichni aspekt) : monohrafiia / N. L. Kolomynskyi. – K. : MAUP, 2000. – 286 s.
17. Loznytsia V.S. Psykholohiia i pedahohika : [navch. posib. dlia samostiinoho vyvchennia dystsypliny] / V.S. Loznytsia. – K. : EksOb, 2000. – 304 s.
18. Maksymenko S.D. Zahalna psykholohiia : navchalno-metodychnyi posibnyk / S.D. Maksymenko. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2008. – 272 s.
19. Menedzhment v upravlinni shkoloiu / [red. T.M. Shamova]. – M. : NB-Mahystr, 1992. – 232 s.
20. Meskon M. Osnovy menedzhmenta / M. Meskon, M. Al'bert, F. Hedouri. – M. : Delo, 2004. – 800 s.
21. Murashko M. I. Menedzhment personalu : navch. posib. / M. I. Murashko. – [3-tie vyd., vypr. i dop.]. – K. : T-vo «Znannia», KOO, 2008. – 435 s.
22. Orban-Lembryk L.E. Psykholohiia upravlinnia : navch. posibnyk / L.E.Orban-Lembryk. – Ivano-Frankivsk : Plai, 2001. – 695 s.
23. Petrova N.P. Trening dlja pobeditelja. Samomenedzhment jepohi Internet / N.P. Petrova. – SPb. : Rech', 2002. – S. 54.
24. Pochebut L.G. Organizacionnaja social'naja psihologija / L.G. Pochebut, V.A. Chiker. – SPb. : Rech', 2000. – 227 s.
25. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti / pod red. G.S. Nikiforova, M.A. Dmitrijev, V.M. Snetkova. – SPb. : Rech', 2001. – 639 s.
26. Rajgorodskij D.Ja. Psihodiagnostika personala. Metodika i testy : [uchebnoe posobie dlja fakul'tetov: psihologicheskikh, jekonomicheskikh i menedzhmenta] : v 2 t. / D.Ja. Rajgorodskij. – T. 1. – Samara. : Bahrah-M, 2007. – 672 s.
27. Sardak O.V. Upravlinnia loialnistiu personalu pidpriemstv v umovakh rynkovoi ekonomiky / O.V. Sardak [Elektronnyi resurs] // Portal Natsionalnoi biblioteki Ukrainy imeni V.I. Vernadskoho. – 2010. – Rezhym dostupu : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vdnuet/econ/2010.
28. Parygin B.D. Social'naja psihologija. Istoki i perspektivy / B.D. Parygin. – SPb. : SPbGUP, 2010. – 533 s.
29. Tulenkov M.V. Suchasni teorii menedzhmentu : navch. posib. / M.V. Tulenkov. – K. : Karavela, 2014. – 304 s.
30. Fedulova L. Menedzhment orhanizatsii : pidruchnyk / L. Fedulova. – K. : Lybid, 2004. – 448 s.
31. Fetiskin N.P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manujlov. – M. : Izd-vo In-ta psihoterapii, 2002. – 340 s.
32. Frajlinger K. Upravlenie izmenenijami v organizacii / K. Frajlinger, I. Fisher ; per. s nem. N.P. Beregovoj, I.A. Sergeev. – M. : Knigopisnaja palata, 2002. – 264 s.
33. Shakurov R.H. Social'no-psihologicheskije osnovy upravlenija : rukovoditel' i pedagogicheskij kollektiv / R.H. Shakurov. – M. : Prosveshhenie, 1990. – 208 s.
34. Lewin, K. Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods / K. Lewin // American Journal on Sociology. – 1939. – Vol. 44. – R. 868–896.
35. Mehrabjan, A. Nonverbal communication / A. Mehrabjan // Nebraska Symposium on Motivation. – Lincoln, University of Nebraska Press, 1972. – R. 107–161.
36. Ten Berge, M. Taxonomics of Situations from a Trait Psychological perspective. A Review / M. Ten Berge, B. De Raad // European Journal of Personality. – 1999. – Vol. 13. – P. 337–360.

Klochko, A.O. A set of instruments for studying psychological features of traditional and innovative management styles in educational organizations. The article discusses a set of tools for studying psychological features of the traditional and innovative management styles used in educational organizations. The set includes four groups of instruments to assess: a) the use of the traditional and innovative management styles by educational organization managers; b) the relationship between the traditional and innovative management styles and the mezo-level factors: educational organization's psychological characteristics (the level of organizational development, the level of the organizational environment creative orientation, the level of teaching staff's development) and the organizational and functional characteristics (the educational institution's type, status, location, age, number of teaching staff, number of students, etc.); c) the relationship between the traditional and innovative management styles and the micro-level factors: managers' personal characteristics (managers' personality traits, emotional intelligence, creativity, self-development barriers), socio-demographic characteristics (managers' gender, age, marital status, children) and organizational and professional characteristics (managers' position, education level, education type, work experience, qualification category,

title, awards); d) effects of the traditional and innovative management styles on educational organizations and staff's efficiency.

Key words: educational organizations; managers of educational organizations; traditional management styles; innovative management styles; instruments for studying innovative and traditional management styles in educational institutions

Відомості про автора

Клочко Алла Олексіївна, кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-навчальної роботи Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти», м. Біла Церква, Україна.

Klochko, Alla Oleksiyivna, PhD, deputy director for scientific and educational work Bilotserkivskiy Institute of continuous professional education State Higher Educational Institution «University of Educational Management», Bila Tserkva, Ukraine.

E-mail: klochko_alla@ukr.net

Отримано 22 січня 2018 р.
Рецензовано 29 січня 2018 р.
Прийнято 31 січня 2018 р.

УДК 316.647.5:005.32:373

Креденцер О.В.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НАПРУЖЕНОСТІ

Креденцер О.В. Психологічна підготовка персоналу освітніх організацій до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості. У статті представлено зміст та структуру тренінгу «Розвиток організаційної культури освітніх організацій в умовах соціальної напруженості». Розкрито його мету, завдання, основні структурні компоненти. Наведено цільову аудиторію, організацію та форму проведення тренінгу. Представлено основні інтерактивні техніки. Зміст тренінгу розкривається шляхом поєднання основних структурних елементів (тренінгових сесій), основних компонентів кожної із тем тренінгу (змістовно-смысловий, діагностичний та корекційно-розвивальний компоненти) та інтерактивних технік, які використовуються для представлення кожного із компонентів. В статті наведено детальний зміст тренінгу.

Ключові слова: психологічна підготовка, психологічний тренінг, освітні організації; персонал освітніх організацій; організаційна культура; типи організаційної культури; соціальна напруженість.

Креденцер О.В. Психологическая подготовка персонала образовательных организаций к развитию организационной культуры в условиях социальной напряженности. В статье представлены содержание и структура тренинга «Развитие организационной культуры образовательных организаций в условиях социальной напряженности». Раскрыты его цели, задачи, основные структурные компоненты. Приведены целевая аудитория, организация и форма проведения тренинга. Представлены основные интерактивные техники. Содержание тренинга раскрыто путем объединения основных структурных элементов (тренинговых сессий), основных компонентов каждой из тем тренинга (содержательно-смысловой, диагностический и коррекционно-развивающий компоненты) и интерактивных техник, используемых для представления каждого из компонентов. В статье приведено подробное содержание тренинга.

Ключевые слова: психологическая подготовка, психологический тренинг, образовательные организации; персонал образовательных организаций; организационная культура; типы организационной культуры; социальная напряженность.

Постановка проблеми. Більше двох десятиліть Україна перебуває в процесі соціальних, економічних та політичних трансформацій. Суспільство перехідного періоду здебільшого характеризується динамічністю, нестійкістю, нестабільністю, що може виражатися в зростанні певних протиріч між соціальними групами, незадоволеності потреб більшості суспільства, загостренні соціальної тривожності тощо, і, як наслідок, виникає соціальне напруження на індивідуальному та груповому рівнях.

Сьогодні, з урахуванням ситуації, що склалась в Україні, на наш погляд, проблема соціальної напруженості постає особливо гостро як в окремих регіонах, так і в країні в цілому. Особливого значення вияви соціальної напруженості набувають на рівні організацій та персоналу організацій, оскільки організації відіграють роль своєрідного посередника, який, з одного боку, дозволяє особистості (групі) включитися в соціальні процеси, а з іншого – забезпечує повноцінне життя особистості (групи) [21]. Тому пошук можливих психологічних чинників «зниження градусу соціальної напруженості в організації» є одним із актуальних завдань організаційної психології. Аналіз проблеми показав, що одним із таких чинників є організаційна культура.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Певні аспекти дослідження соціальної напруженості представлено в роботах вітчизняних дослідників (В.О. Васютинський [18], Л.М. Карамушка, І. Заїка [6], Е.О. Ключенко [9], М.М. Слюсаревський [19], К.В. Терещенко [20], О.В. Чернявська [27] та ін.).

Проблему розвитку організаційної культури освітніх організацій розкрито в роботах таких українських психологів, як О.В. Ішук [8], І. Заїка [11], Л.М. Карамушка [8], К.В. Терещенко [16], А.М. Шевченко [28] та ін.

Разом із тим, розробки, що стосуються психологічної підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості, представлено у вітчизняній організаційній психології недостатньою мірою.

Виходячи із актуальності та недостатньої розробки проблеми розвитку організаційної культури освітніх організацій в умовах соціального напруження, **метою нашого дослідження** є розкриття змісту та структури тренінгу «Розвиток організаційної культури освітніх організацій в умовах соціальної напруженості».

Дослідження здійснено в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості» (2016–2018 рр., № державної реєстрації 0116U004811, науковий керівник – член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор Л. Карамушка).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Теоретико-методологічною основою для розробки тренінгу виступили праці, що розкривають зміст, методи та форми психологічної підготовки персоналу, менеджерів освітніх організацій (Л.М. Карамушка [22], К.Л. Мілютіна [15], В.М. Федорчук [25], В.А. Чикер [26], Т.С. Яценко [29] та ін.), а також попередні розробки автора [12; 13; 17].

В основу тренінгу було покладено технологічний підхід, який розроблено у лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України професором Л.М. Карамушкою [21].

1. Мета та завдання тренінгу.

Мета тренінгу – психологічна підготовка освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості.

Завдання тренінгу:

1. Оволодіння знаннями щодо сутності організаційної культури в освітніх організаціях та її значення в умовах соціальної напруженості;
2. Оволодіння персоналом освітніх організацій методами діагностики організаційної культури та соціальної напруженості;

3. Оволодіння персоналом освітніх організацій уміннями та навичками розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості.

2. Структура, основні компоненти та інтерактивні техніки тренінгу.

Тренінг «Розвиток організаційної культури освітніх організацій в умовах соціальної напруженості» включає вступну, основну та заключну структурно-змістовні частини (табл. 1).

Таблиця 1

Структура тренінгу «Розвиток організаційної культури освітніх організацій в умовах соціальної напруженості»

Складові тренінгу	Основні компоненти	Години
I. Вступна частина тренінгу	Блок 1: «Знайомство» Блок 2: «Мета, завдання, структура тренінгу та правила групової роботи» Блок 3: «Вступ до проблеми: психологічні особливості діяльності сучасних освітніх організацій»	2
II. Основна частина тренінгу		
Модуль 1. «Організаційна культура як важливий чинник забезпечення ефективності діяльності організацій»	Змістовно-смісловий компонент: «Сутність організаційної культури»	2
	Діагностичний компонент: «Діагностика організаційної культури»	2
	Корекційно-розвивальний компонент: «Розвиток організаційної культури»	2
Модуль 2. «Організаційна культура освітніх організацій»	Змістовно-смісловий компонент: «Особливості організаційної культури освітніх організацій»	2
	Діагностичний компонент: «Діагностика типів організаційної культури освітньої організації»	2
	Корекційно-розвивальний компонент: «Розвиток організаційної культури в освітніх організаціях»	2
Модуль 3. «Організаційна культура як важливий чинник подолання соціальної напруженості в освітніх організаціях»	Змістовно-смісловий компонент: «Соціальна напруженість в організації та її зв'язок з організаційною культурою»	2
	Діагностичний компонент: «Діагностика соціальної напруженості в організації»	2
	Корекційно-розвивальний компонент: «Розвиток організаційної культури в умовах соціальної напруженості»	2
III. Заключна частина тренінгу	Блок 1 «Узагальнення набутих під час навчання знань, вмінь, навичок» Блок 2 «Підведення підсумків роботи» Блок 3 «Прощання»	2

Вступна частина тренінгу складається із 3-х блоків: «Знайомство», «Мета, завдання, структура тренінгу та правила групової роботи», «Вступ до проблеми: психологічні особливості діяльності освітніх організацій».

Основна частина тренінгу містить 3 модулі, кожен з яких складається зі змістовно-сміслового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів: Модуль 1.

«Організаційна культура як важливий чинник забезпечення ефективності діяльності організацій»; Модуль 2. «Організаційна культура освітніх організацій»; Модуль 3. «Організаційна культура як важливий чинник подолання соціальної напруженості в освітніх організаціях».

До заключної частини включені 3 блоки: «Узагальнення набутих під час навчання знань, вмінь, навичок», «Підведення підсумків роботи» та «Прощання».

Для проведення тренінгу використовуються такі інтерактивні техніки: криголами; вивчення очікувань (заповнення індивідуальних робочих аркушів, з наступним груповим обговоренням); мультимедійна презентація (презентація загального дизайну, основних етапів тренінгу та окремих смислових питань (із залученням інформативних даних та результатів власних досліджень автора)); заповнення робочих аркушів; метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням); метод «мозкового штурму»; міні-лекція; підготовка малюнків; психологічний практикум; міжгрупова дискусія; виконання творчого завдання; рефлексія заняття та ін.

3. Цільова аудиторія, організація та форма проведення тренінгу.

Тренінг «Розвиток організаційної культури освітніх організацій в умовах соціальної напруженості» розрахований на роботу, насамперед, з менеджерами та працівниками освітніх організацій.

Організаційно тренінг може проводитись на базі Інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також на базі конкретних освітніх організацій.

За формою проведення це може бути «інтенсивний» тренінг, який проводиться протягом 3 днів (по 6–8 годин щодня), а також більш «спокійний» тренінг, який може мати більш розмірену форму проведення (один раз на тиждень (місяць), по 6–8 годин протягом 3 тижнів (місяців)).

4. Зміст тренінгу.

Зміст тренінгу розкривається шляхом поєднання основних структурних елементів (тренінгових сесій), основних компонентів кожної із тем тренінгу (змістовно-смисловий, діагностичний та корекційно-розвивальний компоненти) та інтерактивних технік, які використовуються для представлення кожного із компонентів. Далі наведено детальний зміст тренінгу.

I. Вступна частина тренінгу

Блок 1: «Знайомство»

Криголам «Знайомство». Інструкція: група стоїть колом, кожен має назвати своє ім'я та продовжити висловлювання: «Моя найкраща подруга (мій справжній друг) сказав би, що я...». Тренер перешкоджає самокритичним висловлюванням, наприклад: «...що я незібрана». Тренер: «А за що він Вас поважає?» Учасник: «За те, що я активна...» Тренер: «Так, про Наталку говорять, що вона активна» [15].

Криголам «Що почули?». Інструкція: учасники сидять колом, кожен має повторити висловлювання будь-якого іншого учасника групи, яке йому запам'яталося. Бажано не повторюватися. Наприклад. Учасник 1: «Я запам'ятала, що Наталка активна». Учасник 2: «Я запам'ятала, що Тетяна любить дітей» [15].

Блок 2: «Мета, завдання, структура тренінгу та правила групової роботи»

Вивчення очікувань, запитів та емоційного стану учасників заняття [22].

Учасники по черзі дають відповіді на запитання:

- «Чого Ви хочете навчитися в процесі тренінгу?»
- «Якими конкретними вміннями та навичками Ви хочете оволодіти?»
- «Який у Вас зараз емоційний стан?»

Індивідуальні відповіді учасників заняття, представлені на окремих «аркушах-стікерах», можуть вивішуватися на дошці (спеціальному стенді), з наступним груповим аналізом та обговоренням. Це дасть можливість створити «груповий портрет» учасників заняття, а також уточнити основну мету та завдання тренінгу.

Мультимедійна презентація: «Мета, завдання та структура тренінгу» (з урахуванням результатів виконання попереднього завдання).

«Мозковий штурм»: «Визначення правил групової роботи та загальної структури тренінгу». (Для підготовки цього питання можна використати наявний у літературі матеріал [22]).

Блок 3: «Вступ до проблеми: психологічні особливості діяльності сучасних освітніх організацій»

Метод незавершених речень: «Освітня організація – це...».

Групова дискусія: «Яким чином впливають соціально-економічні та політичні процеси в країні на діяльність освітніх організацій? Позитиви та негативи».

Робота в малих групах: «Чинники, що запобігають негативному впливу соціальних факторів».

II. Основна частина тренінгу

Модуль 1. «Організаційна культура як важливий чинник забезпечення ефективності діяльності організацій»

Змістовно-смісловий компонент: «Сутність організаційної культури»

Метод асоціацій: «Асоціації поняття організаційна культура». Перелік асоціацій записується на окремих аркушах та вивішується на дошці. Аналіз та узагальнення результатів.

Метод незавершених речень (робота в парах): «Організаційна культура – це...». Аналіз та узагальнення результатів.

Лекція-презентація: «Сутність організаційної культури».

Вправа «Робота з картками». Учасниками видаються картки (5–7 шт.) з визначеннями організаційної культури різних авторів. Необхідно проаналізувати запропоновані визначення, виділити спільні та відмінні ключові елементи.

Діагностичний компонент: «Діагностика організаційної культури»

Метод самоаналізу: «Оцінити організаційну культуру організації за основними показниками» (на основі розробок автора).

Психологічний практикум : «Визначення рівня організаційної культури в цілому та за окремими компонентами, за допомогою методики «Оцінка рівня організаційної культури» І.Д. Ладанова» [14]».

Інтерпретація та групове обговорення отриманих даних.

Корекційно-розвивальний компонент: «Розвиток організаційної культури»

Вправа «За та проти» (робота в парах). Інструкція: наведіть 3 основні аргументи «за» і 3 аргументи «проти» щодо доцільності чи недоцільності розвитку організаційної культури. Узагальнення та обговорення отриманих результатів.

Творчо-аналітичне завдання (робота в малих групах): «Класифікація функцій організаційної культури».

Модуль 2. «Організаційна культура освітніх організацій»

Змістовно-смісловий компонент: «Особливості організаційної культури освітніх організацій»

«Мозковий штурм»: «Організаційна культура освітньої організації: спільне-відмінне порівняно з організаціями інших соціальних сфер».

Творчо-аналітична вправа (робота в малих групах): «Дерево-класифікація типів організаційної культури». Представлення результатів в групі.

Лекція-презентація: «Типології організаційної культури» [11].

Проектне завдання (робота в малих групах): «Чинники, що впливають на розвиток організаційної культури освітньої організації».

Діагностичний компонент: «Діагностика типів організаційної культури освітньої організації»

Психологічний практикум 1: «Діагностика типів організаційної культури за допомоги методики «Оцінка організаційної культури» (OCAI) К. Камерона та Р. Куїнна» (кланова культура, адхократична культура, ієрархічна культура, ринкова культура) [7].

Інтерпретація та групове обговорення отриманих даних.

Психологічний практикум 2: «Діагностика типів організаційної культури за допомогою методики Ч. Хенді та Р. Харрісона» (культура влади, культура ролі, культура завдань, культура особистості) [7].

Інтерпретація та групове обговорення отриманих даних.

Корекційно-розвивальний компонент: «Розвиток організаційної культури в освітніх організаціях»

Аналітичне завдання (робота в парах): «Реальні та бажані типи організаційної культури в освітній організації». Учасникам пропонується на основі даних, отриманих під час психологічних практикумів 1 та 2, проаналізувати реальні та бажані типи організаційної культури освітніх організацій.

Творчий проект (робота в малих групах): «Будинок-бажань». Інструкція: підготувати проект «Бажаної організаційної культури освітньої організації» за основними її складовими (цінності, норми, традиції тощо).

Захист творчих проектів.

Модуль 3. «Організаційна культура як важливий чинник подолання соціальної напруженості в освітніх організаціях»

Змістовно-смісловий компонент: «Соціальна напруженість в організації та її зв'язок з організаційною культурою»

Лекція-презентація «Сутність соціальної напруженості та рівні її аналізу» [5; 10].

«Мозковий штурм»: навести приклади прояву соціальної напруженості в організації. Група складає «банк» прикладів, узагальнює та класифікує їх.

Груповий дискурс: як організаційна культура може впливати на наведені види проявів соціальної напруженості в організації?

Робота в малих групах з подальшим обговоренням: вияви напруженості на рівні персоналу освітніх організацій (психічної напруженості). Група складає «банк» прикладів узагальнює та класифікує їх.

Груповий дискурс: як організаційна культура може впливати на наведені види проявів психічної напруженості персоналу освітніх організацій?

Діагностичний компонент: «Діагностика соціальної напруженості в організації»

Психологічний практикум: «Діагностика психічної напруженості персоналу освітніх організацій за допомогою методик «Шкала негативного впливу роботи (Д. Ватсон)» [3] та «Самооцінка тривожності, фрустрованості, агресивності та ригідності» [23].

Корекційно-розвивальний компонент: «Розвиток організаційної культури в умовах соціальної напруженості»

Метод кейсів: учасникам пропонується ряд кейсів (опис проблемних ситуацій щодо вияву соціальної напруженості в освітніх організаціях з різною організаційною культурою). Розробка шляхів розв'язання проблеми та їхнє групове обговорення.

Аналітичний проект: «Основні напрямки удосконалення організаційної культури освітньої організації в умовах соціальної напруженості». Інструкція: учасникам пропонується сформулювати основні, найактуальніші проблеми організаційної культури освітньої організації, виходячи із основних структурних підсистем організації (управління, людські ресурси, виробничі ресурси, комунікації тощо).

Представлення та обговорення отриманих результатів.

III. Заключна частина тренінгу

Блок 1: «Узагальнення набутих під час навчання знань, вмінь, навичок»

Рефлексія тренінгу. Всі учасники, сидючи колом, послідовно, в довільній формі висловлюють свої враження від проведеного заняття, наприклад, наскільки воно було корисним для них, що нового про себе вони дізнались, що їм сподобалось (не сподобалось), що слід ураховувати в процесі проведення занять надалі тощо. Висновки формулюються за таким планом: 1) «Мій основний висновок...»; 2) «З цього тренінгу я візьму з собою...»; 3) «Головним для мене було усвідомлення того, що...»

Отримані судження можуть, з дозволу учасників тренінгу, записуватись керівником заняття на диктофон, для здійснення наступного контент-аналізу. Це дасть можливість більш глибоко оцінити значущість занять для учасників, а також своєчасно вносити певні зміни в проблематику, дизайн заняття та власну поведінку тренера на наступних етапах роботи.

Блок 2 «Підведення підсумків роботи»

Бліц-опитування учасників тренінгу за допомогою анкети «Аналіз ефективності роботи тренінгу», яку, з метою забезпечення об'єктивності зворотного зв'язку, необхідно проводити анонімно [22].

Блок 3: «Прощання»

Вручення сертифікатів.

Фотопрезентація «Так ми працювали сьогодні разом» [19].

Вправа-криголам «На все добре». На завершення кожний із учасників тренінгу пише своїм колегам побажання на майбутнє та урочисто вручає їх.

Обмін професійними контактами.

Висновки:

1. Одним із суттєвих чинників зниження соціальної напруженості в освітніх організаціях виступає організаційна культура.
2. Одним із ефективних методів психологічної підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості є тренінг ««Розвиток організаційної культури освітніх організацій в умовах соціальної напруженості»».
3. Тренінг включає вступну, основну та заключну структурно-змістовні частини та базується на технологічному підході.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в аналізі психологічних чинників, що впливають на організаційну культуру освітніх організацій та соціальну напруженість у цих організаціях.

Список використаних джерел

1. Восемнадцать программ тренингов: руководство для профессионалов / под науч. ред. В.А. Чикер. – СПб. : Речь, 2007. – 368 с.
2. Гуревич А.М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах / А.М. Гуревич. – СПб. : Речь, 2006. – 144 с.
3. Елисеєв О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеєв. – [2-е изд., испр. и перераб.]. – СПб. : Питер, 2006. – С. 219–222.
4. Заїка І.В. Вплив соціальної напруженості на вияви особистісної напруженості педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів / І.В.Заїка // Організаційна психологія. Економічна психологія. – Науковий журнал [за наук. ред. С.Д. Максименка та Л.М. Карамушки]. – К. : Логос, 2017. – № 2–3 (9–10). – С. 19–39.
5. Карамушка Л.М. Соціальна напруженість в організації: сутність, підходи до вивчення, основні види / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2016. – Т. 1. – Вип. 45. – С. 3–11.
6. Карамушка Л.М. Соціальна фрустрованість освітнього персоналу: зв'язок із типами організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів / Л.М. Карамушка, І.В. Заїка // Організаційна психологія. Економічна психологія. – 2016. – № 2–3 (5–6). – С. 80–89.
7. Карамушка Л.М. Психологія організаційної культури (на матеріалі промислових підприємств) : [навч. посіб.] / Л.М. Карамушка, І.І. Сняданко. – К.-Львів : Край, 2010. – 212 с.
8. Карамушка Л.М. Психологія організаційної культури вищого навчального закладу (у контексті становлення професійної ідентичності студентів) : монографія / Л.М. Карамушка, О.В. Ішук. – К.-Запоріжжя : Кругозір, 2015. – 276 с.

9. Ключенко Е.О. Діагностика соціальної напруженості : дис...канд. соц. наук : 22.00.03 / Е.О. Ключенко ; Інститут соціології Національної академії наук України. – К., 1998. – 250 с.
10. Креденцер О.В. Теоретичний аналіз поняття «соціальна напруженість»: міждисциплінарний підхід / О.В.Креденцер, В.І.Лагозінська, О.С.Ковальчук // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2016. – Т. 1. – Вип. 45. – С. 48–56.
11. Креденцер О.В. Теоретичний аналіз типологій організаційної культури / О.В.Креденцер // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. - Алчевськ : ЛАДО, 2013. – Т. 1. – Вип. 37. – С. 17–21.
12. Креденцер О.В. Тренінг «Розвиток самоефективності підприємців сфери торгівлі»: структура, особливості проведення та оцінка ефективності / О.В. Креденцер, І.Б. Абдулаєва // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2016. – Т. 1. – Вип. 44. – С. 36–41.
13. Креденцер О.В. Тренінг «Формування підприємницької поведінки в персоналі освітніх організацій для ефективного забезпечення організаційного розвитку» / О.В. Креденцер // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. 1 : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2011. – Вип. 32. – С. 218–227.
14. Ладанов И.А. Социокультура организации / И.А. Ладанов // Организационное поведение : [хрестоматия] / [ред.-сост. Райгородский Д.Я.]. – Самара : ИД «Бахрах-М», 2006. – С. 120–168.
15. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : [навч. посіб.] / К.Л. Мілютіна. – К. : МАУП, 2004. – 192 с.
16. Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури : монографія / Л.М. Карамушка, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко [та ін.] ; за ред. Л.М. Карамушки. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 288 с.
17. Креденцер О.В. Психологічні умови підготовки підприємців до професійної діяльності у сфері торговельного бізнесу / О.В. Креденцер // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Психологічні науки / [ред. кол. : А.І. Шинкарьок та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. – Вип. 3. – С. 56–64.
18. Психологія масової політичної свідомості та поведінки / [відп. ред. В.О. Васютинський]. – К. : Вид-во «ДОК-К», 1997.
19. Слюсаревський М. Соціальна напруженість: теоретична модель необхідних і достатніх показників / М. Слюсаревський // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2002. – № 5 (8). – С. 24–34.
20. Терещенко К.В. Зміст та структура тренінгу розвитку толерантності персоналу закладів освіти в умовах соціальної напруженості / К.В. Терещенко // Організаційна психологія. Економічна психологія. – 2017. – № 1 (8). – С. 65–75.
21. Технології роботи організаційних психологів : [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : ІНКOS, 2005. – 366 с.
22. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : [навч. посіб. / за науковою редакцією проф. Л.М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2008. – 234 с.
23. Тополов Є.В. Професійна агресивність особистості : монографія / Є.В. Тополов. – К. : ВД «Слово», 2011. – С. 157–158.
24. Управление персоналом. Практикум: упражнения, тесты / [под ред. М.Н. Кулапова]. – М. : Экзамен, 2003. – 256 с.
25. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» : [навч.-метод. посіб.] / В.М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. – 240 с.
26. Чикер В.А. Тренинг как метод, способствующий успешной реализации организационных изменений и организационному развитию / В.А. Чикер, А.М. Гуревич, Д. Саулин. – СПб., 2004. – 156 с.
27. Чернявська О.В. Механізм впливу соціальних змін на соціальну напруженість в сучасній Україні (на прикладі мегаполісу) : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.07 / О.В. Чернявська ; Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. – Харків, 2001. – 240 с.
28. Шевченко А.М. Організаційна культура інноваційних та традиційних загальноосвітніх навчальних закладів: теоретичний аспект / А.М. Шевченко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. 1 : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. – К. : А.С.К., 2011. – Вип. 33. – С. 211–213.
29. Яценко Т.С. Методы активного социально-психологического обучения : [метод. рекомендации для студентов пед. институтов] / Т.С. Яценко. – Ч. 2. – К. : РУМК, 1991. – 56 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Vosemnadcat' programm treningov: rukovodstvo dlja professionalov / pod nauch. red. V.A. Chiker. – SPb. : Rech', 2007. – 368 s.
2. Gurevich A.M. Rolevyie igry i kejsy v biznes-treningah / A.M. Gurevich. – SPb. : Rech', 2006. – 144 s.
3. Eliseev O.P. Praktikum po psihologii lichnosti / O.P. Eliseev. – [2-e izd., ispr. i pererab.]. – SPb. : Piter, 2006. – S. 219–222.
4. Zaika I.V. Vplyv sotsialnoi napruzhenosti na vyiavy osobystisnoi napruzhenosti pedahohichnykh pratsivnykiv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv / I.V. Zaika // Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. – Naukovyi zhurnal [za nauk. red. S.D. Maksymenka ta L.M. Karamushky]. – K. : Lohos, 2017. – № 2–3 (9–10). – С. 19–39.
5. Karamushka L.M. Sotsialna napruzhenist' v orhanizatsii: sutnist, pidkhody do vyvchennia, osnovni vydy / L.M. Karamushka // Aktualni problemy psykholohii: Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia : zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – K. : Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2016. – T. 1. – Vyp. 45. – S. 3–11.
6. Karamushka L.M. Sotsialna frustrovanist' osvithnoho personalu: zviazok iz typamy orhanizatsiinoi kultury zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv / L.M. Karamushka, I.V. Zaika // Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. – 2016. – № 2–3 (5–6). – S. 80–89.
7. Karamushka L.M. Psykholohiia orhanizatsiinoi kultury (na materialy promyslovykh pidpriemstv) : [navch. posib.] / L.M. Karamushka, I.I. Sniadanko. – K.-Lviv : Krai, 2010. – 212 s.
8. Karamushka L.M. Psykholohiia orhanizatsiinoi kultury vyshchoho navchalnoho zakladu (u konteksti stanovlennia profesiinoi identychnosti studentiv) : monohrafiia / L.M. Karamushka, O.V. Ishchuk. – K.-Zaporizhzhia : Kruhozir, 2015. – 276 s.
9. Kliuienko E.O. Diahnostyka sotsialnoi napruzhenosti : dys...kand. sots. nauk : 22.00.03 / E.O. Kliuienko ; Instytut sotsiolohii Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy. – K., 1998. – 250 s.
10. Kredentser O.V. Teoretychnyi analiz poniattia «sotsialna napruzhenist'»: mizhdystsyplinarnyi pidkhid / O.V. Kredentser, V.I. Lahozinska, O.S. Kovalchuk // Aktualni problemy psykholohii: Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia : zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – K. : Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2016. – T. 1. – Vyp. 45. – С. 48–56.
11. Kredentser O.V. Teoretychnyi analiz typolohii orhanizatsiinoi kultury / O.V. Kredentser // Aktualni problemy psykholohii: Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia : zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – K. - Alchevsk : LADO, 2013. – T. 1. – Vyp. 37. – S. 17–21.
12. Kredentser O.V. Treninh «Rozvytok samoefektyvnosti pidpriiemstiv sfery torhivli»: struktura, osoblyvosti provedennia ta otsinka efektyvnosti / O.V. Kredentser, I.B. Abdulaieva // Aktualni problemy psykholohii: Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia : zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – K. : Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2016. – T. 1. – Vyp. 44. – С. 36–41.
13. Kredentser O.V. Treninh «Formuvannia pidpriiemnytskoi povedinky v personalu osvithnykh orhanizatsii dlia efektyvnoho zabezpechennia orhanizatsiinoho rozvytku» / O.V. Kredentser // Aktualni problemy psykholohii : zb. naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – T. I : Orhanizatsiina psykholohiia. Sotsialna psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – K. : A.S.K., 2011. – Vyp. 32. – S. 218–227.
14. Ladanov I.A. Sociokul'tura organizatsii / I.A. Ladanov // Organizacionnoe povedenie : [hrestomatija] / [red.-sost. Rajgorodskij D.Ja.]. – Samara : ID «Bahrah-M», 2006. – S. 120–168.
15. Miliutina K.L. Teoriia ta praktyka psykholohichnoho treninhu : [navch. posib.] / K.L. Miliutina. – K. : MAUP, 2004. – 192 s.
16. Psykholohichni determinanty rozvytku orhanizatsiinoi kultury : monohrafiia / L.M. Karamushka, O.V. Kredentser, K.V. Tereshchenko [ta in.] ; za red. L.M. Karamushky. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – 288 s.
17. Kredentser O.V. Psykholohichni umovy pidhotovky pidpriiemstiv do profesiinoi diialnosti u sferi torhovelnoho biznesu / O.V. Kredentser // Visnyk Kamianets-Podil'skoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Psykholohichni nauky / [red. kol. : A.I. Shynkariuk ta in.]. – Kamianets-Podil'skyi : Kamianets-Podil'skyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2011. – Vyp. 3. – S. 56–64.
18. Psykholohiia masovoi politychnoi svidomosti ta povedinky / [vidp. red. V.O. Vasiutynskyi]. – K. : Vyd-vo «DOK-K», 1997.
19. Sliusarevskyi M. Sotsialna napruzhenist': teoretychna model neobkhidnykh i dostatnykh pokaznykiv / M. Sliusarevskyi // Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. – 2002. – № 5 (8). – S. 24–34.
20. Tereshchenko K.V. Zmist ta struktura treninhu rozvytku tolerantnosti personalu zakladiv osvity v umovakh sotsialnoi napruzhenosti / K.V. Tereshchenko // Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. – 2017. – № 1 (8). – S. 65–75.
21. Tekhnolohii roboty orhanizatsiinykh psykholohiv : [navch. posib. dlia studentiv vyshch. navch. zakl. ta slukhachiv intyviv pislidiplom. osvity] / za nauk. red. L.M. Karamushky. – K. : INKOS, 2005. – 366 s.

22. Tekhnolohiia psykholohichnoi pidhotovky personalu orhanizatsii do roboty v umovakh sotsialno-ekonomichnykh zmin (na materiali osvitych orhanizatsii) : [navch. posib. / za naukovoio redaktsiieiu prof. L.M. Karamushky. – K. : Nauk. svit, 2008. – 234 s.
23. Topolov Ye.V. Profesiina ahresyvnist osobystosti : monohrafiia / Ye.V. Topolov. – K. : VD «Slovo», 2011. – S. 157–158.
24. Upravlenie personalom. Praktikum: uprazhneniia, testy / [pod red. M.N. Kulapova]. – M. : Jekzamen, 2003. – 256 s.
25. Fedorchuk V.M. Sotsialno-psykholohichni treninh «Rozvytok komunikativnoi kompetentnosti vykladacha» : [navch.-metod. posib.] / V.M. Fedorchuk. – Kamianets-Podilskyi : Abetka, 2003. – 240 s.
26. Chiker V.A. Trening kak metod, sposobstvujushhij uspeshnoj realizacii organizacionnykh izmenenij i organizacionnomu razvitiu / V.A. Chiker, A.M. Gurevich, D. Saulin. – SPb., 2004. – 156 s.
27. Cherniavska O.V. Mekhanizm vplyvu sotsialnykh zmin na sotsialnu napruzhenist v suchasni Ukraini (na prykladi mehapolisu) : dys. ... kand. sots. nauk : 22.00.07 / O.V. Cherniavska ; Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni V.N. Karazina. – Kharkiv, 2001. – 240 s.
28. Shevchenko A.M. Orhanizatsiina kul'tura innovatsiinykh ta tradytsiinykh zahal'noosvitnikh navchalnykh zakladiv: teoretychnyi aspekt / A.M. Shevchenko // Aktual'ni problemy psykholohii : zb. nauk. pr. In-tu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPP Ukrainy. – T. I : Orhanizatsiina psykholohiia. Sotsialna psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. – K. : A.S.K., 2011. – Vyp. 33. – S. 211–213.
29. Jacenko T.S. Metody aktivnogo social'no-psihologicheskogo obuchenija : [metod. rekomendacii dlja studentov ped. institutov] / T.S. Jacenko. – Ch. 2. – K. : RUMK, 1991. – 56 s.

Kredentser, O.V. Educational organization staff's psychological training for organizational culture development in conditions of social tension. The article presents the content and structure of the training 'Educational organization culture development in conditions of social tension' as an effective method of educators' psychological training for organizational culture development of in conditions of social tension. Organizational culture is considered as one of the essential factors in reducing social tension in educational organizations. The author discusses the training's objectives, main components, target audience, design, forms and basic interactive techniques. The training is made up of the training sessions, the training topics (informative, assessing and developmental components) and the interactive techniques used to represent each component. The article provides the detailed description of the training's content. The interactive techniques used in the training include icebreakers, expectations analysis, lecture-presentations, filling in worksheets, incomplete sentences (with further group discussion), brainstorming, mini lectures, drawings, psychological workshops, intergroup discussions, individual projects, reflection sessions, etc.

Key words: psychological training, educational organization, of educational organization staff, organizational culture, organizational culture types, social tension

Відомості про автора

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

Kredentser, Oksana Valeriivna, PhD, associate professor, senior researcher, Laboratory of organizational and social psychology, G.S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.
E-mail: okred278@gmail.com

Отримано 15 січня 2018 р.
Рецензовано 22 січня 2018 р.
Прийнято 29 січня 2018 р.

УДК 159.9:316.6

Paschenko, S.Yu., Moskalenko, A.M., Paschenko, K.S.

SOCIALIZATION OF THE UNIVERSITY STUDENTS THROUGH THE PEER-TO-PEER TECHNOLOGY

Paschenko, S.Yu., Moskalenko, A.M., Paschenko, K.S. Socialization of university students by means of the Peer-to-Peer technology. The article presents an overview of different approaches to peer-to-peer teaching and personality development and socialization. The authors analyze the existing psychological theories and research that prove the peer-to-peer technology's effectiveness for university students' socialization, both leaders and those with whom they interact and communicate, and adaptation to the education environment and activities. The authors discuss the basic aspects of students' life, where the peer-to-peer technology has the greatest socializing effect. The authors also present their peer-to-peer-based leader students' training program.

Key words: technology, peer-to-peer, university, student, leadership, socialization, education, personality

Пащенко С.Ю., Москаленко А.Н., Пащенко К.С. Технология «равный равному» как метод социализации студентов высших учебных заведений. В статье представлен обзор исторических и современных подходов к технологии обучения, развития и социализации личности учащегося – «равный равному». Проанализированы психологические теории и результаты исследований, доказывающих эффективность применения данной технологии для социализации студентов вузов – как лидеров, так и тех, кого они вовлекают в орбиту взаимодействия и межличностного общения, адаптируют к особенностям учебной среды и деятельности. Определены основные аспекты жизнедеятельности студента, где технология «равный равному» имеет максимальный социализирующий эффект. Представлена авторская программа подготовки студентов-лидеров в технологии «равный равному».

Ключевые слова: технология, «равный равному», высшие учебные заведения, студент, лидерство, социализация, обучение, личность.

Problem statement. Peer teaching is not a new concept. It can be traced back to Aristotle's use of archons, or student leaders, and to the letters of Seneca the Younger. It was first organized as a theory by Scotsman Andrew Bell in 1795, and later implemented into French and English schools in the 19th century. Over the past 30–40 years, peer teaching has become increasingly popular in conjunction with mixed ability grouping in public schools and an interest in more financially efficient methods of teaching.

Not to be confused with peer instruction – a relatively new concept designed by Harvard professor Eric Mazur in the early 1990s – peer teaching is a method by which one student instructs another student in material on which the first is an expert and the second is a novice. Academic peer tutoring at the university level takes many different forms. Surrogate teaching, common at larger universities, involves giving older students, often graduates or advanced undergraduates, some or all of the teaching responsibility for undergraduate courses. Proctoring programs involve one-on-one tutoring by students who are slightly ahead of other students, or who have successfully demonstrated proficiency with the material in the recent past. Cooperative learning divides classmates into small groups, with each person in the group responsible for teaching others, and each contributing a unique piece to the group performance on a task. Reciprocal peer tutoring, a more specific version of cooperative learning, unites the classmates into pairs to tutor each other.

The main benefits of peer teaching include, but are not limited to, the following:

- Students receive more time for individualized learning.
- Direct interaction between students promotes active learning.
- Peer teachers reinforce their own learning by instructing others.
- Students feel more comfortable and open when interacting with a peer.
- Peers and students share a similar discourse, allowing for greater understanding.

Literature review. Research indicates that peer learning activities typically yield the following results for both tutor and tutee: team-building spirit and more supportive relationships; greater psychological well-being, social competence, communication skills and self-esteem; and higher achievement and greater productivity in terms of enhanced learning outcomes. The main effect of Peer-to-Peer technology is to help first-year students to integrate into the process of study and adapt to the university life; develop hard and soft skills in active interaction; facilitate self-organization and self-understanding of both the junior students and peer instructors.

People are embedded in a variety of social networks. A peer group consists of those who are of roughly equal status. Peers are a collection of individuals with whom the individual identifies and affiliates and from whom the individual seeks acceptance or approval. Two elements are particularly salient in this definition: connection and acceptance. First, peers are a group of people with whom an individual spends time and feels a sense of connection. Peers and peer groups are «situated through shared participation in particular types of behaviors and activities» [4, p. 4]. Not all students necessarily feel a sense of connection with other students in their university. Only when students are united by a shared identity or by participation in common activities do they form a peer group. Second, a peer group is one from whom an individual seeks acceptance or approval. According to A. Maslow's hierarchy of needs, seeking acceptance from others is among the most important needs for survival and happiness [9]. Maslow hypothesized that individuals seek to fulfill increasingly complex sets of needs. Once an individual has fulfilled the basic physiological needs (such as shelter and food) and obtained personal safety, the next task is to secure, love or acceptance. This often takes the form of seeking acceptance from peers. Identifying with and seeking acceptance from a peer group often go hand in hand. «Affiliation and acceptance are exclusively interrelated – each generates the other» [14, p. 51]. Being a member of a peer group necessitates that a student feels a sense of identification with his or her peers.

We define a peer group as any set of same-age peers linked by a common interest or identity with whom individuals engage in sustained interaction. Sustained interaction suggests that individuals interact with the same set of peers on a regular basis over a significant amount of time. To ensure this sustained interaction, individuals must be invested in their peer groups and feel a sense of accountability to other members. Peer groups can refer to a student's set of close friends, a student's classmates, or a student's teammates. Students can be part of or influenced by multiple peer groups at the same time. Their success is also shaped by their position within peer groups and various social networks.

The term «peer learning» suggests a two-way, reciprocal learning activity. Peer learning should be mutually beneficial and involve the sharing of knowledge, ideas and experience between the participants. It can be described as a way of moving beyond independent to interdependent or mutual learning.

The **aim** of the paper is to define the socialization potential of the «Peer-to-Peer» technology for the HEIs' students.

Results and discussion. In peer learning, students will construct their own meaning and understanding of what they need to learn. Essentially, students will be involved in searching for, collecting, analyzing, evaluating, integrating and applying information to complete an assignment or solve a problem. Thus, students will engage themselves intellectually, emotionally and socially in «constructive conversation» and learn by talking and questioning each other's views and reaching consensus or dissent [1].

The «peer» in peer learning is a person who belongs to the same social group as the other people. Social group could be based on similarity of age, sex, social-economic background, learning or professional activity, health status etc.

Peer learning in its broadest sense means students learning from and with each other in both formal and informal ways [1]. The emphasis is on the learning process, including the emotional support that learners offer each other, as much as the learning task itself. In peer teaching the roles of teacher and learner are fixed, whereas in peer learning they are either undefined or may shift during the

course of the learning experience. Staff may be actively involved as group facilitators or they may simply initiate student-directed activities such as workshops or learning partnerships.

Furthermore, the peer support is powerful psychological ballast to critical thinking efforts. Peer learning, especially in small collaborative groups, nurtures and fosters the development of self-directed learning skills, and thus lays the foundation for life-long continuing self-education; critical thinking and problem-solving skills; communication, interpersonal and teamwork skills, and learning through self, peer assessment and critical reflection.

Thus, peer-to-peer learning method is defined as (fig. 1):

- Interaction and learning method (technology) when the source of knowledge is not a professor but a peer student (a peer instructor).
- An educational practice and interactional framework fostering learning in many forms of life.
- One of pedagogical strategies that promote participation and interaction.
- Technology of students' educational socialization.
- Peer-to-Peer activity includes both trainers and trainees into campus life and promotes a sense of belonging that combats the anonymity and isolation many students experience at large universities during the first year of study.

The PROS of the Peer-to-Peer Interaction Method

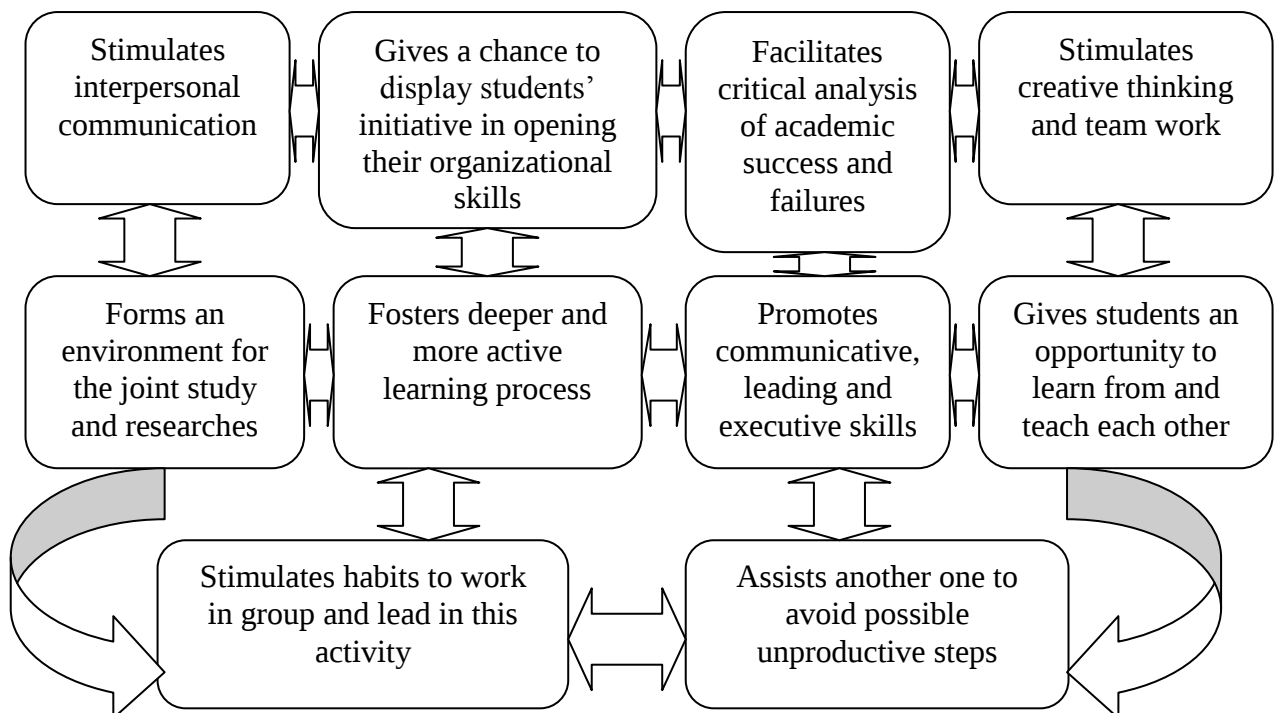


Fig. 1. The PROS of the Peer-to-Peer Interaction Method

The forms of peer-to-peer learning could be:

- Individual / Group Meetings
- Formal / Informal
- Regular / Situational

This method of interaction benefits both trainer and trainee because it removes barriers between an instructor and a student, facilitates better understanding of needs and motives of both an instructor and students, gives possibility to ask «indiscreet» questions and clears up subtle shades, allows to share personal experience which is not formalized in the study course and proves that motivation of an instructor could be passed on to peer students.

There are enough evidences that teaching others as a participatory teaching method is one of the most effective methods of learning – 90% of efficiency. This issue is based on the scientific background of the peer learning. It promotes the development of learning outcomes, teamwork, critical enquiry and reflection, communication skills, and learning meaningfully [1]. Peer learning is the acquisition of knowledge and skills through active help and support among stated equals or matched companions [16]. Peer learning as a technique is widely used to promote attainment in students [15]. Students are motivated to review, learn, and comprehend the material when they are put into a teaching role [2]. This situation regulates students in the working process, supporting each other, and thus ensuring that their learning goals are fulfilled [8]. Peer learning within group values cooperation above competition and encourages greater respect [1]. Social constructivism argues that students can, with help from experts, grasp concepts and ideas that they cannot understand on their own. Through the process of sharing experiences and discussion to build knowledge, students would learn more. Peer learning allows students to actively convey ideas from their peer influence [12].

One Vygotskian social constructivist notion, which has significant implications for peer learning, is that of the zone of proximal development (ZPD), which is defined as the «distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» [17, p. 86]. The ZPD emphasizes the idea that effective learning requires support and guidance from others. This zone fosters a meeting place for learners to improve the ability of problem solving through collaboration with a peer [6]. Co-construction of new cognitive structures can be obtained by peer tutors acting to provide support and scaffolding besides managing the learning and activities to keep them in ZPD [15]. A learner's knowledge can be extended beyond the limitations of physical settings through a process of negotiation and scaffolding [3].

Behaviorism provides one way to explain the association between motivation to learn and peer interactions. In basic behaviorist theories, relationships between people affect learning only as much as people reinforce each other (or not) in the academic arena. For example, if the peer group encourages education and learning, then the individual student within that group will value learning, because the individual is reinforced, or rewarded, for behavior that indicates that learning is valued. Students in peer groups that do not value education lack the stimulation and reinforcement needed to encourage personal learning. These peer groups presumably stimulate and reinforce other values.

A. Bandura's social learning theory speaks precisely to the human interactions involved in learning. Observational learning is based upon learning by watching then «modeling» or acting similarly to others. If the student views and works with people who appreciate learning by engaging in learning activities, then the student too will engage in learning and might work harder at learning. Peers with positive attitudes and behaviors toward education will allow and teach each other to set goals that include opportunities to learn and achieve. If peer models do not convey positive attitudes toward learning, then the students observing these models will not prioritize learning in their own lives. They will learn to prioritize other goals.

T. Gordon's theory of social interaction skills focuses on three basic issues: listening skills, I-messages and how to avoid road blocks. They cover the core components of social and emotional learning: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills and responsible decision making. Active listening is a central skill in the Gordon's theory. It is a method in which the listener reflects back to the speaker his or her understanding of what the speaker has said. I-Messages are the statements that describe the teacher's personal feelings and experiences. Positive and confrontation I-Messages consist of three parts: a description of the student's behavior, the teacher's feeling about this and the tangible effect of the student's behavior as experienced by the teacher.

Messages that are experienced as damaging fruitful interaction, for example, judging, praising or mockery are called Road blocks. They can be either ineffective confrontation messages where it is the teacher that has a problem or ineffective counseling messages where it is the student that has a problem [5]. They tend to label an individual by generalizing their occasional behavior as part of their personality.

Study achievements might be resulted from learning in collaboration rather than learning individually, as follows:

- 1) higher achievement and greater productivity;
- 2) more caring, supportive, and committed relationships;
- 3) greater psychological health, social competence and self-esteem [7].

But peer-to-peer learning is not just learning or working together. Five essential elements should be met to call a learning program a collaborative one. They are:

- Positive interdependence;
- Considerable interaction;
- Individual accountability and personal responsibility;
- Social skills;
- Group self-evaluating.

For peer learning to be effective, the teacher must ensure that the entire group experiences «positive interdependence», face-to-face interaction, group processing and individual and group accountability. «Positive interdependence» emphasizes the importance and uniqueness of each group member's efforts while important cognitive activities and interpersonal dynamics are quietly at work. As students communicate with one another, they inevitably assume leadership roles, acquire conflict-managing skills, discuss and clarify concepts, and unravel the complexities of human relationships within a given context; this process enhances their learning outcomes. Thus, students' learning extends far beyond the written word and even the given task.

Peer assistant learning encourages students to support each other and to learn collaboratively under the guidance of trained students, called Peer Assistant Learning (PAL) Leaders, from the year above. PAL is intended to help students to adjust quickly to the university life; acquire a clear view of course direction and expectations; develop their independent learning and study skills to meet the requirements of higher education; enhance their understanding of the subject matter of their course through collaborative group discussion and prepare better for assessed work and examinations.

Peers play the most significant role in the undergraduates' growth and development during study. University undergraduate peers have such an important impact on each other; they are the single most potent source of influence on undergraduate student affective and cognitive growth and development during university. Furthermore, the frequency and quality of students' interactions with peers extends to a positive association with student persistence. Peers serve in a variety of leadership and mentoring capacities (e.g., health peer educators, resident assistants) and present numerous programs to enhance the development of the university students.

Peer education programs gained popularity on the university campuses because peer educators can communicate with other students in ways that faculty and administrators cannot. Peer education programs continue to grow exponentially because the students often feel more comfortable talking with peers when it comes to sensitive issues. In addition to how peers assist other students, peer educational programs are economical and provide leadership opportunities for students. Consequently, peer educators quickly become valued and respected student leaders on many university campuses. Peer-to-peer instructors have their Code of Ethics focuses on respect, promote and protect human rights; respect diversity of beliefs; gender equality and justice; ensuring and keeping confidentiality; not imposing on the values; escaping unpleasant personal situations but share personal information; providing accurate, competent and unbiased information; unawareness of the own disadvantages and understanding that the own behavior influences the peers and avoiding an abuse of the peer instructor status in the peer-to-peer interaction.

After receiving training the PAL Leaders, facilitate weekly or, fortnightly timetabled study support sessions. Usually this involves second year undergraduate students supporting first year students from the same course. These groups are the same as the students normal seminar group, comprising between 16-25 students, depending on the course. For the larger groups, PAL Leaders often work in pairs – planning sessions together, sharing the workload, and supporting each other.

In order to run effectively PAL requires a partnership with the course teaching team and administrative staff. Academic content is guided by Course Contacts – academic staff who meet regularly with the PAL Leaders to guide them, provide them with course timetables and assignment briefs, and obtain feedback from them.

Within university the peer advisory groups are evidenced to be effective. The most wide-spread technique of PAL leaders training is Peer Learning Circles: Peer-training Circles and Peer-coaching Circles. In both types of Circles the process is based on the principle that adults learn best when they act on new knowledge and insight in the real world, reflect on their actions and learning, and exchange ongoing feedback in a safe setting with peers. There are the benefits of Peer Learning Circles:

1. Easy to start, low cost, little overhead.
2. Free-standing or integrated with other programs.
3. Peers share focused feedback, materials and support.
4. Ideal for adult learning, networking and collaboration.
5. Can use facilitator or be self-facilitated.
6. Flexible scheduling to accommodate participants [11].

*The critical analysis of the theory and practice concerning Peer-to-Peer technology became a background for creation of the **Peer Tutoring Program** [13].*

1. Be sure your tutors are trained

Existing researches identify adequate tutor training as an essential component of any peer tutoring programs. The tutoring program offers tutoring in a variety of subjects to students with the help of high-achieving graders. «Peer Learning Circles» is selective in its recruitment of tutors. Qualified graders demonstrating high citizenship must complete an application process and obtain approval from their teachers before being paired with struggling students. The program advisor then matches tutors to students based on who seems to be a good match academically and socially. Tutors receive quality training in effective ways to work with their tutees.

2. Use a reward system

What sets this peer tutoring program apart from common peer tutoring practices is the inclusion of a reward system for students to encourage participation and on-task behavior. During the sessions, the teacher supervised all activities and passed out raffle tickets to students exhibiting good tutoring or on-task behavior. Students wrote their names on earned tickets and placed them in a collection throughout each week. At the end of each week, the teacher would draw several names of students who could each choose a small prize from a box of inexpensive toys. Evaluation of the class-wide peer tutoring model with rewards for good behavior showed substantial letter grade improvements for the students. The lottery system for reinforcing participation and on-task behavior was shown to overcome challenges to student motivation.

3. Emphasize confidentiality, positive reinforcement and adequate response time

The tutors are taught to demonstrate three important things during any given tutoring session: confidentiality, positive reinforcement, and adequate response time when asking questions. The training process also instructed tutors on explaining directions, designing work for extra practice, watching for and correcting mistakes, and providing positive feedback and encouragement.

4. Choose the learning exercise and the appropriate vehicle for it

Simply placing students in groups or pairs and telling them to «work together» is not going to automatically yield results. The program tutor must consciously orchestrate the learning exercise and choose the appropriate vehicle for it. Only then will students in fact engage in peer learning and reap the benefits of peer teaching.

5. Use group strategies

To facilitate successful peer learning, teachers may choose from an array of strategies:

- *Buzz Groups*: A large group of students is subdivided into smaller groups of 4-5 students to consider the issues surrounding a problem. After about 20 minutes of discussion, one member of each sub-group presents the findings of the sub-group to the whole group.
- *Affinity Groups*: Groups of 4-5 students are each assigned particular tasks to work on outside of formal contact time. At the next formal meeting with the teacher, the sub-group, or a group representative, presents the sub-group's findings to the whole tutorial group.
- *Solution and Critic Groups*: One sub-group is assigned a discussion topic for a tutorial and the other groups constitute «critics» who observe, offer comments and evaluate the sub-group's presentation.
- *«Teach-Write-Discuss»*: At the end of a unit of instruction, students have to answer short questions and justify their answers. After working on the questions individually, students compare their answers with each other's. A whole-class discussion subsequently examines the array of answers that still seem justifiable and the reasons for their validity.

6. Use role playing and modeling

During the first week of the program, project staff explained the tutoring procedures and the lottery, modeled each component of the program, and used role-playing to demonstrate effectively the ways to praise and correct their peers.

7. Emphasize the importance of active learning

Many institutions of learning now promote instructional methods involving «active» learning that present opportunities for students to formulate their own questions, discuss issues, explain their viewpoints, and engage in cooperative learning by working in teams on problems and projects. Critique sessions, role-play, debates, case studies and integrated projects are other exciting and effective teaching strategies that stir students' enthusiasm and encourage peer learning.

8. Teach instructional scaffolding

To reap the benefits of peer teaching, tutees must reach a point when they are practicing a new task on their own. Tutors can help to prepare students for independent demonstration by providing instructional scaffolding, a method by which the tutor gradually reduces his/her influence on a tutee's comprehension.

9. Explain directive versus nondirective tutoring

A tutor who engages in directive tutoring becomes a surrogate teacher, taking the role of an authority and imparting knowledge. The tutor who takes the non-directive approach is more of a facilitator, helping the student draw out the knowledge he already possesses. Under the directive approach, the tutor imparts knowledge on the tutee and explains or tells the tutee what he should think about a given topic. Under the non-directive approach, the tutor draws knowledge out of the tutee, asking open-ended questions to help the student to come to his own conclusions about the topic. Both are valid methods, but different levels of each should be used with different students and in different scenarios.

10. Explain how to provide feedback

Positive verbal feedback: teach your tutors the importance of positive verbal feedback. Prompt students to come up with a list of standard statements which they feel may be positively reinforcing. They also need to be taught how much positive feedback to give. Giving feedback after each and every response can take too much time and diminish its effect. Teach tutors to give genuine praise after every third or fourth correct response and after particularly difficult problems. Make sure to have them practice [13, p. 237-239].

Conclusion. The Peer-to-Peer technology could be considered a successful instrument of the students' socialization. It is supported by the following conclusions: it supports student learning; it fosters cross-year support for students; it is facilitated by more experienced students, usually from the year above, who provide a point of contact for new or less experienced students; it enhances students' experience of university life; it is participative: students work in small groups, engaging in discussions and a variety of interactive learning activities; it encourages collaborative learning rather than

competitive learning; it works on both what students learn and how they learn; it creates a safe environment where students are encouraged to ask questions and receive guidance from other students; it helps students gain insight into the requirements of their course and their lecturers' expectations; it involves active rather than passive learning; it does not create dependency; it encourages independent learning; it helps students to develop a more positive attitude towards learning, keeping up with their studies and completing their course; it gives students opportunities to improve their academic performance; it benefits all students regardless of their current academic ability; it gives students a place and a time to practice the subject, learn from mistakes and build up confidence; it gives the trainer to influence developing student's personality.

Peer-to-peer activities also impact the peer instructors. The basic learning outcomes for them are the ability to articulate and evaluate personal objectives and motivation of peer assistance, manage their own time and construct personal strategies for peer-to-peer learning, assume responsibility for learning outcomes of their trainees, develop skills in arguing, critical thinking, team building and leadership and effective communication, being open for reflective psychological readiness to share an academic experience with the beginners and desire to teach the others, work in team or lead the team during implementation of learning tasks, demonstrate keen motivation for personal development, life-long learning and shape their professional and day-to-day activities in accordance to highest professional and ethical standards.

The further research perspective concerns the meaning of emotional intelligence for the peer instructors.

References

1. Boud, D. (2001). Introduction: Making the move to peer learning. In D. Boud, R. Cohen, & J. Sampson. *Peer Learning for Higher Education*. London: Kogan Page Limited, pp. 1-20.
2. Cavallaro, F. & Tan, K. (2006). Computer-mediated peer-to-peer mentoring. *AACE Journal*, 14(2), Chesapeake, VA: AACE, 129–138.
3. Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. New York: Routledge Falmer. Education.
4. Gibson, M. A., Gandara, P., & Koyama, J. P. (2004). The role of peers in the schooling of U.S. Mexican youth. In M. A. Gibson, P. Gandara, & J. P. Koyama (Eds.). *School connections: U.S. Mexican youth, peers, and school achievement*. New York: Teachers College Press, pp. 1–17.
5. Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three rivers press.
6. Hartwig, S. M. (2008). *Constructivist course design and educational effectiveness in online distance education*. (Doctoral Dissertation). Retrieved January 8, 2010 from <http://ezproxy.um.edu.my:2110/pqdweb?did=1793106221&sid=2&Fmt=2&clientId=18803&RQT=309&VName=PQD>
7. Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Journal of Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490.
8. Liaw, S.-S., Chen, G.-D., & Huang, H.-M. (2008). Users' attitudes toward Web-based collaborative learning systems for knowledge management. *Computers & Education*, 50(3), 950–961.
9. Maslow, A. H. (2005). A theory of human motivation. In J. M. Shafritz, J. S. Ott & Y. S. Jang (Eds.), *Classics of organization theory* (6th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth, pp. 167–178.
10. Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. Volume 2, 2005, Jossey-Bass.
11. Romanko, I. N. (2014). Organization al Participation as a Part of the Communication Process in Organizations. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.*, 2011, N 2(16). URL: <http://psystudy.ru> (date of access: 12.11.2014). 0421100116/0018
12. Sinclair, M. P. (2005). Peer interactions in a computer lab: Reflections on results of a case study involving web-based dynamic geometry sketches. *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 89–107.
13. *Soft Skills: Academic Guide / Teaching Materials* (2015). Developers: Kalytchak, R., Kharlamova, G., Klimenkova, O., Lutsenko, O., Paschenko, S., Pavlenko, V., Senyk, O. Publisher : Shoo Fly Publishing, 317 p.
14. Tierney, W. G. & Colyar, J. E. (2005). The role of peer groups in college preparation programs. In W. G. Tierney, Z. B. Corwin, & J. E. Colyar (Eds.). *Preparing for college*. Albany: State University of New York Press, pp. 49–68.
15. Thurston, A. & Topping, K. J. (2007). Peer tutoring in schools: Cognitive models and organizational typography. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 356–372.

16. Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. (25th anniversary edition). Also in: K. Wheldall (Ed.) *Developments in educational psychology: How far have we come in 25 years?* London & New York: Routledge Falmer.
17. Vygotsky, L. (1978). *Interaction between Learning and Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 79–91.

Пащенко С. Ю., Москаленко А. М., Пащенко К. С. Технологія «рівний рівному» як метод соціалізації студентів закладів вищої освіти. У статті представлено огляд історичних та сучасних підходів до технології навчання, розвитку та соціалізації особистості людини, що навчається – «рівний рівному». Подано огляд існуючих психологічних теорій та досліджень, які доводять ефективність цієї технології для соціалізації студентів закладів вищої освіти (ЗВО) – як лідерів, так і тих, кого вони залучають в орбіту взаємодії та міжособистісного спілкування, адаптують до особливостей навчального середовища та діяльності.

Проаналізовано базові психологічні підходи, на яких ґрунтується технологія «рівний рівному», а саме теорія ієрархії людських потреб А. Маслоу з акцентом на двох важливих елементах, що визначають поведінку суб'єктів соціалізуючої взаємодії – зв'язок та прийняття; біхевіоральна теорія з ідеєю позитивного підкріплення від референтної групи чи студента-інструктора, адже саме стосунки між однолітками, що мають спільну мету та займаються спільною діяльністю, мають суттєвий соціалізаційний вплив на особистість в академічному середовищі та процесі навчання; теорія соціального навічання А. Бандури, у фокусі якої – навчання на основі спостереження, подальшого моделювання та дії за зразком; теорія соціальної інтерації Гордона, що базується на трьох головних уміннях – умінні слухати, застосовувати «Я-вислови» та уникати бар'єрів.

Визначено основні аспекти життєдіяльності студента, де технологія «рівний рівному» має максимальний соціалізуючий ефект, та розкрито особистісні характеристики компетентності студентів-лідерів, які беруть участь у реалізації цієї технології в університетському середовищі.

Представлено авторську програму підготовки студентів-лідерів (інструкторів) у технології «рівний рівному».

Ключові слова: технологія, «рівний рівному», заклади вищої освіти, студент, лідерство, соціалізація, навчання, особистість.

Відомості про авторів

Пащенко Світлана Юрїївна, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Paschenko, Svitlana Yuriiivna, PhD, Associate Professor, Deputy Dean at the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
E-mail: s.paschenko.tsu@gmail.com

Москаленко Алла Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Moskalenko, Alla Mykolaivna, PhD, Associate Professor, Deputy Dean at the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
E-mail: alla_moskalenko@ukr.net

Пащенко Ксенія Сергіївна, магістр соціології, м. Київ, Україна

Paschenko, Kseniia Serhiivna, Master of Sociology, Kyiv, Ukraine
E-mail: paschenko_ksenia@ukr.net

Отримано 5 лютого 2018 р.
Рецензовано 15 лютого 2018 р.
Прийнято 19 лютого 2018 р.

УДК 159.9

Шевченко А.М.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Шевченко А.М. Теоретичні аспекти дослідження психологічного здоров'я особистості.

Здійснено аналіз основних дефініцій психологічного здоров'я. Представлено порівняльний аналіз понять «здоров'я», «психологічне здоров'я» та «психічне здоров'я». У ході аналізу різних наукових підходів визначено соціально-психологічні, індивідуально-психологічні та ціннісно-сміслові критерії психологічного здоров'я особистості. Проаналізовано моделі психологічного здоров'я, що визначені на основі врахування різних наукових підходів (психологічно здорова людина – вільна та незалежна людина; психологічно здорова людина – зріла особистість; психологічно здорова людина є сама собою; психологічно здорова людина – реалізована та задоволена у всіх сферах життєдіяльності).

Ключові слова: здоров'я, психологічне здоров'я, психічне здоров'я, критерії психологічного здоров'я, модель психологічного здоров'я.

Шевченко А.М. Теоретические аспекты исследования психологического здоровья личности.

Осуществлен анализ основных дефиниций психологического здоровья. Представлен сравнительный анализ понятий «здоровье», «психологическое здоровье» и «психическое здоровье». В ходе анализа различных научных подходов определены социально-психологические, индивидуально-психологические и ценностно-смысловые критерии психологического здоровья личности. Проанализированы модели психологического здоровья, определены на основе учета различных научных подходов (психологически здоровый человек – свободная и независимая личность; психологически здоровый человек – зрелая личность; психологически здоровый человек является сам собой; психологически здоровый человек – реализован и удовлетворен во всех сферах жизнедеятельности).

Ключевые слова: здоровье, психологическое здоровье, психическое здоровье, критерии психологического здоровья, модель психологического здоровья.

Постановка проблеми. Проблема здоров'я людини – одна з найбільш складних комплексних проблем сучасної науки, яка викликає неоднозначність підходів до її розуміння та розв'язання.

Враховуючи умови сьогодення, дедалі більшого значення набуває вивчення психологічних аспектів здорового функціонування людини. Для опису відповідних психологічних феноменів з'являються нові терміни, до яких можна віднести і «психологічне здоров'я». Введення поняття «психологічне здоров'я», яке не є достатньо усталеним, породжує низку питань. Серед них – співіснування багатьох суміжних та взаємозамінних понять: «здоров'я», «психічне здоров'я», «психологічне здоров'я» тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про величезний інтерес до проблеми психологічного здоров'я, зокрема воно визначається як стан балансу між різними аспектами особистості (Р. Ассаджолі) [3], показник нормального розвитку особистості (І. Дубровіна) [8], продукт творчої самореалізації, самовираження, саморозвитку індивіда (А. Маслоу) [13], інтегративний показник життєвоважливих функцій особистості людини, зокрема сім'ї (В. Торохтій) [27], міра творчості особистості (В. Моляко) [15], показник духовності особистості (Е. Помиткін) [20], чинник соціальної «успішності» індивіда (Т. Тунгусова) [28], як процес життя особистості, в якому збалансовані рефлексивні, емоційні, інтелектуальні, поведінкові аспекти (Н. Гаранян, А. Холмогорова) [7], як функція підтримання рівноваги між особистістю та середовищем, адекватної регуляції поведінки і діяльності людини, здатності протистояти життєвим труднощам без негативних наслідків для здоров'я (А. Петровський, М. Ярошевський) [19] тощо.

Разом із тим, залишаються не достатньо осмисленими низка теоретичних аспектів проблеми, таких як порівняльний аналіз понять «психологічне здоров'я» та «психічне здоров'я», критеріїв

психічного та психологічного здоров'я особистості, виділення основних основних моделей психологічного здоров'я особистості та ін.

Виходячи із соціальної значущості та недостатньої розробки проблеми, нами визначено такі **завдання дослідження:**

1. Розкрити сутність поняття «здоров'я» особистості.
2. Здійснити порівняльний аналіз понять «психологічне здоров'я» та «психічне здоров'я».
3. Визначити критерії психічного та психологічного здоров'я особистості.
4. Проаналізувати наукові підходи щодо визначення змісту «психологічного здоров'я» та на їх основі виділити основні моделі психологічного здоров'я.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Насамперед, розглянемо сутність поняття «здоров'я». Проведений аналіз різних наукових джерел дозволяє говорити про відсутність уніфікованого тлумачення поняття «здоров'я». Це можна пояснити різноманітністю акцентів у його характеристиці. Існуючі визначення поняття «здоров'я» відрізняються за своєю узагальненістю й акцентами, що відбивають дослідницькі інтереси авторів.

Офіційним поняттям вважається визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я, згідно з яким здоров'я – це стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя [23].

У психологічному словнику за редакцією Б. Мещерякова та В. Зінченка термін «здоров'я» трактується як стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороби чи фізичних дефектів [15].

У даний час, як відзначає З. Дудченко, склалося два підходи до розуміння здоров'я. У першому підході здоров'я розуміється як відсутність хвороби. Хвороба розуміється як порушення видової норми. У другому підході під здоров'ям розуміється рівень активності суб'єкта, що забезпечує безперешкодну реалізацію його особистісного потенціалу. Здоров'я – це стан оптимальної життєдіяльності суб'єкта, наявність передумов та умов його всебічної й довгострокової активності в сферах соціальної практики [9].

На основі теоретичного аналізу різних підходів [13; 15; 20; 21; 29] до з'ясування сутності поняття здоров'я нами було визначено п'ять критеріїв, що визначають здоров'я людини – це: відсутність хвороби; нормальне функціонування організму в системі людина – зовнішнє середовище; повне фізичне, духовне, психологічне, розумове і соціальне благополуччя; здатність адаптуватися до змінних умов існування в навколишньому середовищі; здатність до повноцінного виконання основних соціальних функцій.

Далі розглянемо основні підходи до аналізу сутності поняття «**психологічне здоров'я**».

Поняття психологічного здоров'я, введене у науковий обіг І. Дубровіною, тривалий час входило до базового змісту психічного здоров'я. Автор розуміє психологічне здоров'я як динамічну сукупність психологічних властивостей, що забезпечують гармонію між різними сторонами особистості людини, а також між людиною та суспільством, можливість повноцінного функціонування людини в процесі життєдіяльності [8].

Сьогодні існує ряд авторських точок зору на природу психологічного здоров'я.

А. Шувалов [30] описує основу психологічного здоров'я як нормальний розвиток суб'єктивної реальності. Автор стверджує, що визначення поняття «психологічне здоров'я» складається з двох категоріальних словосполучень: «психологія здоров'я» та «психологія людини». На стику цих галузей знання виникають психологічні моделі, що розглядають проблему здоров'я з людинознавчої позиції.

Науковець виділяє такі позиції щодо психологічного здоров'я: 1) поняття «психологічне здоров'я» фіксує суто людський вимір і по суті є науковим еквівалентом духовного здоров'я; 2) проблема психологічного здоров'я – це питання про норму й патології в духовному розвитку людини; 3) основу психологічного здоров'я становить нормальний розвиток людської суб'єктивності; 4) визначальними критеріями психологічного здоров'я є спрямованість розвитку та характер актуалізації людського в людині [30].

О. Завгородня [10] основу психологічного здоров'я описує як здатність до інтеграції протиріч між зовнішньою та внутрішньою реальністю та пов'язує його з високим рівнем сформованості свідомої саморегуляції, раціонально-вольової сфери, що забезпечує можливість соціальної адаптації, й у той же час з вільним непригніченим становленням емоційної сфери, активністю неусвідомлюваних психічних процесів, на чому ґрунтується здатність людини до глибинних переживань та інтуїції.

Ж. Сидоренко [27] на основі теоретичного аналізу дійшла висновку, що психологічне здоров'я є життєвим завданням, вирішення якого потребує усвідомлених зусиль. Вона виділяє групу соціально-психологічних передумов постановки життєвих завдань щодо психологічного здоров'я, яка включає у себе мотиваційно-сміслові, міжособистісні, життєво-дослідні підгрупи чинників, а також чинник соціально-психологічних особливостей особистості.

За В. Беловим, А. Шмаковим, психологічне здоров'я визначається як єдина і повноцінна життєдіяльність людини, з притаманними їй видовими та індивідуальними біологічними, психологічними і соціальними функціями [4].

В. Семке визначає психологічне здоров'я як стан динамічної рівноваги індивіда з оточуючим природним і суспільним середовищем, коли усі закладені в його біологічній і соціальній суті життєві здібності проявляються найбільш повно, а всі підсистеми організму функціонують з максимальною інтенсивністю [25].

На думку В. Пахальяна, психологічне здоров'я слід розглядати як динамічний стан внутрішнього благополуччя (узгодженості) особистості, що складає її сутність та дозволяє актуалізувати індивідуальні, вікові та психологічні можливості на будь-якому етапі розвитку. Тобто дефініція психологічного здоров'я трактується як глобальний, універсальний конструкт, який охоплює індивідуальний та особистісний рівні психіки [18]. Вчений психологічне здоров'я характеризує онтогенетичною динамікою та розкриває закономірності розвитку самовідношення на прикладі відношення до власного здоров'я, що дозволяє своєчасно прогнозувати ті чи інші несприятливі тенденції у становленні особистості та способи їхнього подолання [18].

Важливою складовою психологічного здоров'я особистості є наявність сенсу життя (І. Дубровіна [8], А. Маслоу [13]); приділяється увага аспекту міжособистісних стосунків як важливому критерію психологічного здоров'я (В. Ананьєв [2], Б. Братусь [5]).

Отже, наведена низка понять «психологічне здоров'я», підтверджує думку про те, що поняття «психологічне здоров'я» – нове і ще знаходиться у стадії становлення.

У цілому, на основі проведеного аналізу літератури *психологічне здоров'я* можна, на наш погляд, розглядати як динамічний стан внутрішнього благополуччя (узгодженості) особистості, яке забезпечує оптимальний вибір дії, вчинків та поведінки у ситуаціях взаємодії з зовнішніми об'єктивними умовами, іншими людьми, і яке дозволяє людині актуалізувати власні індивідуально-психологічні можливості.

У сучасній психології існують різні точки зору на співвідношення понять «психологічне здоров'я» і «психічне здоров'я». Розкриттям сутності поняття «психологічне здоров'я» та співвідношення його з «психічним здоров'ям» займаються В. Пахальян [18], О. Шувалов [30] та ін.

О. Шувалов, обґрунтовуючи теорію психологічного здоров'я, визначає його як духовне здоров'я, проблему психологічного здоров'я – як питання норми та патології в духовному розвитку людини, а здоров'я – як культурно-історичне, а не вузько медичне поняття, оскільки в різних культурах межі між здоров'ям і нездоров'ям визначаються по-різному [30].

На думку І. Дубровіної [8], психічне здоров'я стосується окремих психічних процесів і механізмів, тоді як психологічне здоров'я характеризує особистість в цілому. Цю думку поділяють В. Пахальян [18] та А. Шувалов [30] та інші.

Чітку й змістовно обґрунтовану позицію в диференціації зазначених понять займає С. Максименко [12], згідно з підходом якого психічне здоров'я – це аспект здоров'я взагалі, що

пов'язаний із душевним комфортом, відсутністю психопатологій, здатністю до ефективної діяльності та саморегуляції в контексті досягнення поставлених цілей і реалізації власних інтересів. Психологічне здоров'я науковець розглядає як засіб диференціації соматично та психічно здорової особистості від її спрямованого руху в напрямку реалізації вищих, духовних сенсів життя [12].

Таким чином, у літературі не сформувалася єдина точка зору щодо співвідношення понять «психологічне здоров'я» та «психічне здоров'я» і, як вказує О. Завгородня, представлена двома позиціями: 1) психологічне здоров'я можливе лише за умови психічного; 2) психологічне здоров'я є відносно автономним відносно психічного, між ними можливі суперечності [10].

Отже, сучасна наука розмежовує сфери психологічного і психічного здоров'я. Психологічне здоров'я ототожнюється з почуттям внутрішньої узгодженості і власними діями, постійним діалогом із внутрішнім та зовнішнім світом [23]. Психічне здоров'я розглядається як більш широке поняття. Це одна із інтегрованих характеристик особистості, яка найчастіше пояснюється як стан благополуччя, для якого характерна відсутність хворобливих психічних виявів і який забезпечує адекватну умовам навколишньої дійсності регуляцію поведінки [23].

У сучасній літературі описано безліч підходів до визначення **критеріїв психічного та психологічного здоров'я**, автори яких зосереджують увагу на тих чи інших властивостях, аргументуючи їхній визначальний вплив.

До *критеріїв психічного здоров'я*, визначених Всесвітньою організацією охорони здоров'я, відносять: усвідомлення та відчуття безперервності, постійності та ідентичності свого фізичного та психічного «Я»; відчуття постійності та ідентичності переживань в однотипних ситуаціях; критичність до себе та своєї власної психічної діяльності і її результатів; відповідність психічних реакцій (адекватність) силі та частоті впливів середовища, соціальним обставинам та ситуаціям; здатність самокерування поведінкою відповідно до соціальних норм, правил, законів; здатність планувати власну життєдіяльність та реалізовувати заплановане; здатність змінювати спосіб поведінки залежно від зміни життєвих ситуацій та обставин [23].

Найбільш інформативними, на думку більшості авторів [5; 8; 10; 16; 26; 27; 30], є такі критерії психічного здоров'я, як: 1) відповідність суб'єктивних образів відображуваним об'єктам дійсності і характеру реакцій – зовнішнім подразникам; 2) адекватний віку рівень зрілості особистості, зокрема емоційно-вольової та пізнавальної сфер; 3) адаптивність у мікросоціальних стосунках, здатність до свідомого планування життєвих цілей і підтримання активності у їхньому досягненні.

Предметом наукових обговорень щодо *психологічного здоров'я* є визначення надійних *критеріїв* його оцінки, а саме: добре розвинута рефлексія, стресостійкість, уміння знаходити власні ресурси у складних ситуаціях (І. Дубровіна) [8], повнота емоційних та поведінкових проявів особистості (Е. Помиткін) [21], опора на власну внутрішню сутність (А. Созонов) [22], самоприйняття і вміння справлятися зі своїми емоційними труднощами без шкоди для оточуючих, «самооб'єктивність» як чітке уявлення про свої сильні і слабкі сторони, наявність системи цінностей, що містить у собі головну мету і надає сенсу всьому, що робить людина (Г. Олпорт) [17].

Критеріями психологічного здоров'я, згідно з концепцією А. Елліса [31], є такі: інтерес до самого себе, суспільний інтерес, самоврядування (самоконтроль), висока фрустраційна стійкість, гнучкість, прийняття невизначеності, орієнтація на творчі плани, «наукове» мислення, прийняття самого себе, ризикованість, відповідальність за свої емоційні стани [31].

А. Маслоу, Ф. Перлс у своїх працях вказують на такі критерії психологічного здоров'я, як здатність індивіда до саморозвитку, спроможність реалізувати актуальні потреби [13; 19].

Ю. Александровський у низці критеріїв оцінки психологічного здоров'я особистості наводить наступні: наявність глибоких моральних переконань, готовність до подолання життєвих випробувань, вміння адекватно використовувати власні психічні ресурси, особиста ініціатива, позитивний вектор ставлення до життя [1].

Таким чином, розглянувши різні наукові підходи до визначення критеріїв психологічного здоров'я, ми прийшли до висновку, що в межах нашої проблематики більш доцільним є виділення наступних *критеріїв психологічного здоров'я особистості*: а) *соціально-психологічні*: здатність встановлювати міжособистісні стосунки, схильність до співробітництва з іншими людьми, готовність спілкуватися, соціальна приналежність, соціальний інтерес, соціальний характер, здатність до співпереживання, встановлення теплих і щирих стосунків, людяність, турбота тощо; б) *індивідуально-психологічні*: позитивне самосприйняття, цілісність, здатність до саморегуляції, творчості, гармонійність, адаптивність, активність, продуктивність, унікальність, компетентність, почуття гумору, здатність зцілювати себе, емоційна глибина, гнучкість, віра у себе, безпосередність, сміливість, життєтворчість та креативність, науковість мислення, висока стресостійкість до умов навколишнього світу; в) *ціннісно-сміслові*: самореалізація, здатність формувати цінності, осмислення досвіду, здатність отримувати задоволення від життя, спрямованість на прогрес та вдосконалення, зрілість.

Водночас, проаналізувавши найбільш поширені наукові підходи, можна виділити ряд моделей психологічного здоров'я і подати їх таким чином: *психологічно здорова людина – вільна та незалежна людина*. Ця модель подана в працях В. Райха, який зазначає, що здорова людина – це людина, вільна від психологічного «панцира», який утворюється у процесі невдалого життєвого досвіду [24]; *психологічно здорова людина – зріла особистість*. Погляд на психологічно здорову людину яка прагне розвиватися та вдосконалюватися, бере на себе всю відповідальність за своє життя та здоров'я, за свої успіхи і поразки, за якість свого життя [6]; *психологічно здорова людина є сама собою*. Психологічні теорії, які в тому чи іншому вигляді висвітлюють цю ідею, подано в працях А. Менегетті, Ф. Перлза, К. Роджерса. У Ф. Перлза становлення людини пов'язане з ототожненням зі своєю формувальною самістю [19]; у К. Роджерса – це рух людини в обраному нею напрямі розвитку [25]; у А. Менегетті – уміння відповідати своєму покликанню [14]; *психологічно здорова людина – реалізована та задоволена у всіх сферах життєдіяльності*. Відповідно до цієї моделі А. Козлов [11] визначає вектори (напрями) з якими тісно пов'язане психологічне здоров'я особистості.

На основі аналізу різних моделей психологічного здоров'я, зазначимо, що нам імпонує модель, представлена у працях А. Козлова [11]. Згідно з його підходами розвиток психологічного здоров'я особистості залежить від таких *векторів*, як: 1) стратегічний вектор (орієнтація на досягнення цілей, урівноваженість); 2) просоціальний вектор (внутрішня узгодженість особистості, адекватність самооцінки на основі інтелектуального розвитку особистості); в) «я» вектор (інтелектуальні показники, здатність приймати самостійні рішення), творчий вектор (емоційна нестійкість, мрійливість); г) духовний вектор (вміння поступатися іншим, чутливість, вразливість, схильність до рефлексії, довірливість, терпіння); д) інтелектуальний вектор (розвинене абстрактне мислення, кмітливість, експресивність, сміливість, підприємливість); сімейний вектор (відвертість, прямотини́вність, безпосередність, спокій, життєрадісність, впевненість у собі і в своїх силах, конформізм, прагнення працювати і приймати рішення разом з іншими людьми); гуманістичний вектор (поступливість, тактовність, життєрадісність, імпульсивність, висока нормативність поведінки, відкритість, терпимість, практичність).

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дослідження щодо психологічного здоров'я особистості дозволяє зробити такі висновки:

1. Поняття здоров'я є предметом дослідження багатьох наук, де його вивчають у психологічному, філософському, медико-біологічному, соціально-педагогічному, акмеологічному вимірах. Аналіз наукових джерел свідчить про відсутність єдиного стандарту, на основі якого здійснюється його характеристика. Загальним для всіх визначень і підходів є включення психологічного здоров'я в широкий соціальний контекст, забезпечення підвищення цінності здоров'я як на рівні всього суспільства, так і конкретних людей, суб'єктів професійної діяльності.

2. У процесі здійснення порівняльного аналізу понять «психічне здоров'я» і

«психологічне здоров'я» встановлено, що «психічне здоров'я» визначається як стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів та забезпечує адекватну до умов дійсності регуляцію поведінки і діяльності. В той час, «психологічне здоров'я» розуметься, як стан внутрішнього благополуччя (узгодженості) особистості, яке забезпечує оптимальний вибір дії, вчинків та поведінки у ситуаціях взаємодії з зовнішніми об'єктивними умовами, іншими людьми, і який дозволяє людині актуалізувати власні індивідуально-психологічні можливості.

3. У ході аналізу різних наукових праць нами визначено соціально-психологічні, індивідуально-психологічні та ціннісно-сміслові критерії психологічного здоров'я особистості.

4. Моделі психологічного здоров'я, що визначені на основі врахування різних наукових підходів, виглядають таким чином: а) психологічно здорова людина – вільна та незалежна людина; б) психологічно здорова людина – зріла особистість; в) психологічно здорова людина є сама собою; г) психологічно здорова людина – реалізована та задоволена у всіх сферах життєдіяльності.

Перспективу подальших наукових пошуків ми вбачаємо у визначенні особливостей, чинників та показників психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій.

Список використаних джерел

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства : учебное пособие / Ю. А. Александровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 576 с.
2. Ананьев В. А. Психология здоровья : учебник / В. А. Ананьев. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
3. Ассаджоли Р. Типология психосинтеза: семь основных типов личности. Духовное развитие и нервные расстройства : [пер. с нем.] / Роберто Ассаджоли. – Москва : Мир Урании, 2008. – 150 с.
4. Белов В. П. Реабилитация больных как целостная система / В. П. Белов, А. В. Шмаков // Вестник АМН СССР. – 1987. – № 34. – С. 60–67.
5. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
6. Бурлачук Л. Ф. Психотерапия : учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук, А. С. Кочарян, М. Е. Жидко. – СПб. : Питер, 2003. – 264 с.
7. Гаранян Н. Г. Интегративная психотерапия тревожных и депрессивных расстройств / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова // Московский психотерапевтический журнал. – 1996, № 3. – С. 112–140.
8. Дубровина И. В. Психическое здоровье детей и подростков : учебное пособие / И. В. Дубровина. – М. : Академия, 2000. – 256 с.
9. Дудченко З. Ф. Психологические особенности поддержания профессионального здоровья (на примере преподавателей вузов) : автореф. дисс. ... / З. Ф. Дудченко, 2003. – 28 с.
10. Завгородня О. В. Психологічне здоров'я людини: теоретичні аспекти та прикладні аспекти : монографія / О. В. Завгородня, Л. О. Курганська – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – С. 43–50.
11. Козлов А. В. Методика діагностики психологического здоровья / А. В. Козлов // Журнал «Перспективы науки и образования». – №6(12). – 2014. – С. 110–117.
12. Максименко С. Д. Особливості прогнозування внутрішніх ліній психічного здоров'я особистості / С. Д. Максименко // [Проблеми сучасної психології](#). – 2013. – № 2. – С. 4–14.
13. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб. – Евразия, 1997. – 430 с.
14. Манегетти А. Психосоматика : практическое пособие / А. Манегетти. – 2004. – 256 с.
15. Мещеряков Б. Большой психологический словарь : словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
16. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень : посібник / В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
17. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
18. Пахальян В. Э. Развитие и психологическое здоровье : учебник / В. Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006. – 240 с.
19. Перлз Ф. Теория гештальттерапии : учебник / Ф. Перлз. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 384 с.
20. Петровский А. В. Теоретическая психология : учебное пособие / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 2003. – 496 с.
21. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Наш час, 2005. – 280 с.
22. Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.

: Питер, 2006. – 607 с.

23. Психологія здоров'я людини / за ред. І. Я. Коцана. – Луцьк : РВВ – «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. – 430 с.
24. Райх В. Сексуальная революция : [пер. с нем.] / В. Райх ; [пер. с нем. В.А. Брун, общ. ред. и предисл. В. П. Натанченко]. – СПб. ; М. : Университетская книга : АСТ, 1997. – 352 с.
25. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии : [пер. с англ.] / К. Роджерс ; [пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой, Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной, М. Злотник]. – М. : Апрель Пресс, изд-во Эксмо, 2002. – 976 с.
26. Семке В.Я. Психическое здоровье и общество / В. Я. Семке // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 1996. – № 1. – С. 5–7.
27. Сидоренко Ж. В. Соціально-психологічні передумови постановки життєвих завдань стосовно психологічного здоров'я / Ж.В. Сидоренко // Соціальна психологія. – 2010. – №2. – С. 85–93.
28. Торохтий В. С. Психологическое здоровье семьи и пути его изучения / В. С. Торохтий // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1996. – № 3. – С. 36–44
29. Тунгусова Т. А. Психологическое здоровье как фактор социальной «успешности» старшего школьника / Т.А. Тунгусова // Проблемы социальной дезадаптации детей и подростков и принципы ее профилактики: сб. науч. трудов. – М., 1993. – С. 79–94.
30. Шувалов А. В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья / А. В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 18–33.
31. Ellis, A. The Practice of Rational-Emotive Therapy / A. Ellis, W. Dryden. – N. Y. : Springer Publishing Company, 1987. – P. 18–20.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Aleksandrovskij, Ju. A. Pogranichnye psichieskie rasstrojstva : uchebnoe posobie / Ju. A. Aleksandrovskij. – Rostov n/D : Feniks, 1997. – 576 s.
2. Anan'ev V. A. Psihologija zdorov'ja : uchebnik / V. A. Anan'ev. – SPb.: Rech', 2006. – 384 s.
3. Assadzhioli R. Tipologija psichosinteza: sem' osnovnyh tipov lichnosti. Duhovnoe razvitie i nervnye rasstrojstva : [per. s nem.] / Roberto Assadzhioli. – Moskva : Mir Uranii, 2008. – 150 s.
4. Belov V. P. Reabilitacija bol'nyh kak celostnaja sistema / V. P. Be'lov, A. V. Shmakov // Vestnik AMN SSSR. – 1987. – № 34. – S. 60–67.
5. Bratus' B. S. Anomalii lichnosti / B. S. Bratus'. – M. : Mysl', 1988. – 301 s.
6. Burlachuk L. F. Psihoterapija : uchebnik dlja vuzov / L. F. Burlachuk, A. S. Kocharjan, M. E. Zhidko. – SPb. : Piter, 2003. – 264 s.
7. Garanjan N. G. Integrativnaja psihoterapija trevozhnyh i depressivnyh rasstrojstv / N. G. Garanjan, A. B. Holmogorova // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. – 1996, № 3. – S. 112–140.
8. Dubrovina I. V. Psichieskoe zdorov'e detej i podrostkov : uchebnoe posobie / I. V. Dubrovina. – M. : Akademija, 2000. – 256 s.
9. Dudchenko Z. F. Psihologicheskie osobennosti podderzhanija pro-fes-sio-nal'nogo zdorov'ja (na primere prepodavatelej vuzov) : avtoref. diss. ... / Z. F. Dudchenko, 2003. – 28 s.
10. Zavhorodnia O. V. Psykholohichne zdorovia liudyny: teoretychni aspekty ta prykladni aspekty : monohrafiia / O. V. Zavhorodnia, L. O. Kurhanska – K. : DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo», 2008. – S. 43–50.
11. Kozlov A. V. Metodyka diahnozyky psykholohycheskoho zdorovia / A. V. Kozlov // Zhurnal «Perspektyvy nauky y obrazovanyia». – №6(12). – 2014. – S. 110 – 117.
12. Maksymenko S. D. Osoblyvosti prohnouzuvannia vnutrishnikh liniij psykhichnoho zdorovia osobystosti / S. D. Maksymenko // Problemy suchasnoi psykholohii. – 2013. – № 2. – S. 4–14.
13. Maslou A. G. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki / A. G. Mas-lou. – SPb. – Evrazija, 1997. – 430 s.
14. Menegetti A. Psichosomatika : prakticheskoe posobie / A. Mane-get-ti. – 2004. – 256 s.
15. Meshherjakov B. Bol'shoj psichologicheskij slovar' : slo-var' / B. Meshherjakov, V. Zinchenko. – SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2004. – 672 s.
16. Moliako V. O. Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metody-ka, rezultaty doslidzhen : posibnyk / V. O. Moliako, O. L. Muzyka. – Zhy-tomyr : Vyd-vo Ruta, 2006. – 320 s.
17. Olport G. Stanovlenie lichnosti: izbrannye trudy / G. Olport. – M. : Smysl, 2002. – 462 s.
18. Pahal'jan V. Je. Razvitie i psichologicheskoe zdorov'e : uchebnik / V. Je. Pahal'jan. – SPb. : Piter, 2006. – 240 s.
19. Perlz F. Teorija geshtal'tterapii : uchebnik / F. Perlz. – M. : Institut Obshegumanitarnykh Issledovanij, 2004. – 384 s.
20. Petrovskij A. V. Teoreticheskaja psichologija : uchebnoe posobie / A.V. Petrovskij, M. G. Jaroshevskij. – M. : Akademija, 2003. – 496 s.
21. Pomytkin E. O. Psykholohiia dukhovnoho rozvytku osobystosti : monohrafiia / E. O. Pomytkin. – K. : Nash chas, 2005. – 280 s.
22. Psichologija zdorov'ja : uchebnik dlja vuzov / pod red. G. S. Niki-forova. – SPb : Piter, 2006. – 607 s.
23. Psykholohiia zdorovia liudyny / za red. I. Ya. Kotsana. – Luts'k: RVV – «Vezha» Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrainky,

2011.– 430 s.

24. Rajh V. Seksual'naja revoljucija : [per. s nem.] / V. Rajh ; [per. s nem. V.A. Brun, obshh. red. i predisl. V. P. Natachenko]. – SPb. ; M. : Uni-versitetskaja kniga : AST, 1997. – 352 s.
25. Rodzhers K. Iskustvo konsul'tirovaniya i terapii : [per. s angl.] / K. Rodzhers ; [per. s angl. O. Kondrashovoj, R. Kuchkarovoj, T. Rozhkovoj, Ju. Ov-chinnikovoj, G. Pimochkinov, M. Zlotnik]. – M. : Aprel' Press, izd-vo Jeksmo, 2002. – 976 s.
26. Semke V.Ja. Psihicheskoe zdorov'e i obshhestvo / V. Ja. Semke // Si-birskij vestnik psihiatrii i narkologii. – 1996. – № 1. – S. 5–7.
27. Sydorenko Zh. V. Sotsialno-psykholohichni peredumovy postanovky zhyttievykh zavdan stosovno psykholohichnoho zdorovia / Zh.V. Sydorenko // So-tsialna psykholohiia. – 2010. – №2. – S. 85–93.
28. Torohtij V. S. Psihologicheskoe zdorov'e sem'i i puti ego izu-chenija / V. S. Torohtij // Vestnik psihosocial'noj i korrekcionno-reabilitacionnoj raboty. – 1996. – № 3. – S. 36–44
29. Tungusova T. A. Psihologicheskoe zdorov'e kak faktor social'-noj «uspeshnosti» starshego shkol'nika / T.A. Tungusova // Problemy soci-al'-noj dezadaptacii detej i podrostkov i principy ee profilaktiki: sb. nauch. trudov. – M., 1993. – S. 79–94.
30. Shuvalov A. V. Gumanitarno-antropologicheskie osnovy teorii psihologicheskogo zdorov'ja / A. V. Shuvalov // Voprosy psihologii. – 2004. – № 6. – S. 18–33.
31. Ellis, A. The Practice of Rational-Emotive Therapy / A. Ellis, W. Dryden. – N. Y. : Springer Publishing Company, 1987. – R. 18–20.

Shevchenko, A.M. Theoretical aspects of research on psychological health. The author discusses the key definitions of psychological health and makes a comparative analysis of the concepts of health, psychological health and mental health. The author proposes a new interpretation of psychological health as a dynamic state of internal well-being (coherence) of the individual, which provides optimal actions and behaviors when interacting with external objective conditions and other people, thus allowing an individual to actualize their own psychological potentials. Mental health is defined as the state of mental well-being, which is characterized by the absence of abnormal mental symptoms and provides adequate regulation of behaviors and activities.

Analysis of various scientific approaches allowed determining psychological health criteria, which include socio-psychological, individual-psychological and value criteria.

The author also discusses the following models of psychological health: a) a psychologically healthy individual is a free and independent person; b) a psychologically healthy individual is a mature person; c) a psychologically healthy individual has their own identity; d) a psychologically healthy individual is realized and satisfied in all activities.

Key words: health, psychological health, mental health, psychological health criteria, psychological health models

Відомості про автора

Шевченко Антоніна Михайлівна, старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Комунального вищого навчального закладу Київської обласної ради «Академія неперервної освіти», кандидат психологічних наук, м. Київ, Україна.

Shevchenko, Antonina Mykhailivna, PhD, Dept. of pedagogy, psychology and management, Academy of Continuous Education, Kyiv, Ukraine.

E-mail: t131103@ukr.net

Отримано 1 лютого 2018 р.
Рецензовано 5 лютого 2018 р.
Прийнято 9 лютого 2018 р.

УДК 159.923

Ягупов В.В., Фурс О.Й.

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТУВАННЯ ПСИХІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ

Ягупов В.В., Фурс О.Й. Особливості діагностування психічної саморегуляції у майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності. Статтю присвячено проблемі психічної саморегуляції фахівців екстремальних видів діяльності Міністерства оборони (МО) України, діяльність яких пов'язана з виконанням бойових завдань.

Проаналізовано психолого-педагогічну літературу щодо поняття «критерії», розглянуто наукові погляди науковців щодо їхнього трактування. Визначено критерії, показники діагностування рівнів розвиненості психічної саморегуляції фахівців екстремальних видів діяльності та їхні методи.

Встановлено, що психодіагностичні методики щодо діагностування розвиненості психічної саморегуляції можливо використовувати у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ).

Ключові слова: психічна саморегуляція, майбутні фахівці, екстремальні види діяльності, критерій, показник, методика, діагностування.

Ягупов В.В., Фурс О.И. Особенности диагностики психической саморегуляции у будущих специалистов экстремальных видов деятельности. Статья посвящена проблеме психической саморегуляции специалистов экстремальных видов деятельности Министерства обороны (МО) Украины, деятельность которых связана с выполнением боевых задач.

Проанализировано психолого-педагогическую литературу относительно понятия «критерии», рассмотрены научные взгляды ученых касаясь его трактовки. Определены критерии, показатели диагностирования уровней развития психической саморегуляции специалистов экстремальных видов деятельности и их методы. Установлено, что психодиагностические методики для диагностики психической саморегуляции возможно использовать в высших военных учебных заведениях (ВВУЗ).

Ключевые слова: психическая саморегуляция, будущие специалисты, экстремальные виды деятельности, критерий, показатель, методика, диагностика.

Постановка проблеми. В сучасних умовах воєнної агресії проти України особливого значення набуває проблема морально-психологічного стану фахівців екстремальних видів діяльності МО України, оскільки їхня служба пов'язана з виконанням бойових завдань, наприклад, у зоні проведення антитерористичної операції (АТО), і належить до діяльності екстремального характеру. Крім того, виконання завдань у бойових умовах характеризується високим рівнем нервово-психічної напруженості та великою відповідальністю, що посилюється в умовах дефіциту часу, загрози життю та нерегламентованого робочого дня тощо. Це потребує якісної фахової підготовки фахівців екстремальних видів діяльності в ВВНЗ.

Однією зі складових психологічного супроводження навчально-виховного процесу у ВВНЗ є розвиток психічної саморегуляції у майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності. Першим етапом цього процесу є діагностування рівнів розвиненості психічної саморегуляції у слухачів, на основі визначених критеріїв і показників.

Метою дослідження: визначити та обґрунтувати особливості діагностування психічної саморегуляції у майбутніх фахівців оперативно-тактичного рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури щодо проблеми критеріїв свідчить про наявність декількох основних підходів до їх трактування. В енциклопедичному словнику поняття «критерій» трактується як засіб судження, ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація будь-чого; мірило оцінки [4, с. 195]. С. Ожегов визначав критерій як мірило оцінки, судження, а показник – як те, по чому можна судити про розвиток і перебіг будь-чого [6, с. 248].

Отже, як показує аналіз літератури, проблема критеріїв, що використовуються в психологічній діагностиці, досліджені недостатньо. Неоднозначними є й самі методологічні підходи до розуміння критеріїв. Зокрема існують щонайменше чотири їх визначення:

- а) критерій – це об'єктивний вияв чого-небудь;
- б) критерій – це психологічна установка дослідника;
- в) критерій – це мірило, тобто правило, яким треба користуватись під час діагностування;
- г) критерій – це рівень вияву певних якостей на основі відповідей на запитання опитувальника, анкети, тесту тощо.

«У педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці» [5, с. 36].

У загальному вигляді критерій – це важлива й визначальна ознака певного досліджуваного явища, яка характеризує його різні якісні аспекти, сприяє з'ясуванню його сутності, допомагає конкретизувати основні прояви та їх більш-менш об'єктивно оцінювати.

Необхідно зазначити, що поняття «критерій» як основа вимог до оцінювання фахівців почало вживатися досить недавно. Основними їх характеристиками були «ознаки» та «якості», «групи якостей», «вимоги» тощо [1, с. 16].

Необхідно зазначити, що якість виконання завдання чи засвоєння навчального матеріалу особами визначають за спеціальними критеріями, які розробляють саме для цього. Разом із тим, як зазначають дослідники М. Скиба, С. Костогриз і Г. Красильникова, загальноприйнятих критеріїв у професійній підготовці не існує. Причину цього вони вбачають у багатопредметності підготовки фахівців різних напрямків і спеціальностей. Розроблення критеріїв і норм оцінювання є трудомісткою і складною процедурою і відповідно аналізувати їх можна лише в загальних рисах. Дослідники пропонують у процесі оцінювання знань і вмінь використовувати такі якісні показники: повнота, глибина, міцність, системність, оперативність, усвідомленість, узагальненість знань і вмінь слухачів. Крім того, вони пропонують брати до уваги такі критерії оцінювання знань, як мотивація досягнення навчальної цілі, професійна спрямованість в опануванні знань, ставлення до вивчення навчальної дисципліни, ступінь самостійності й організованості у процесі засвоєння [8, с. 76]. Але тут немає, на нашу думку, логіки та системного підходу до їхнього визначення.

Переважає більшість науковців дотримується думки про те, що проблема критеріїв, їхні якісні і кількісні характеристики є стрижневим у дослідженні психологічних проблем фахівців. На підставі здійсненого нами аналізу можна сформулювати такі вимоги до критеріїв:

- а) об'єктивність, тобто відображення ознак, притаманних предмету, який досліджується, незалежно від свідомості та волі суб'єкта дослідження;
- б) відображення суттєвих ознак предмета діагностування;
- в) стійкість і постійність досліджуваних ознак;
- г) зв'язок із цілями, завданнями, функціями та змістом конкретного психологічного дослідження;
- д) безпосередній зв'язок між метою і кінцевим результатом досліджуваного явища.

Міра виявлення змісту певного критерію виражається в конкретних показниках. Показник, як складова певного критерію, є типовим і конкретним виявом досліджуваної якості процесу чи явища, що підлягає оцінюванню. Разом із тим, пріоритет належить тим показникам, які характеризують вияв виокремленої якості, насамперед у діяльності, поведінці, вчинках. Показник – це свого роду судження про наявність, відсутність, інтенсивність прояву певної властивості, якості, характеристики досліджуваного об'єкта, що емпірично спостерігається (безпосередньо або опосередковано).

У найбільш загальному розумінні критерій – це важлива ознака, яка характеризує різні якісні аспекти досліджуваного явища та його основні прояви. Показник – це кількісна характеристика досліджуваних явищ, що дає змогу зробити висновок про його певний стан у динаміці.

У ході розроблення критеріїв і показників необхідно брати до уваги такі аспекти:

- мету дослідження;
- ознаки, притаманні предмету, який оцінюється, незалежно від волі та свідомості суб'єктів діагностування;
- ознаки мають бути сталими, повторюватись і відображати сутність явища, яке досліджується;
- ознаки мають створювати систему взаємопов'язаних ознак досліджуваного явища та формувати певний показник.

Однією з психологічних проблем, яка потребує дослідження, є психічна саморегуляція. Протягом останнього десятиріччя в науковому середовищі спостерігається активний інтерес до її дослідження, зокрема розроблення відповідних критеріїв і методик діагностування.

Так, у роботі Л. Улановської [9, с. 75] розглянуто методи діагностування структури індивідуального стилю саморегуляції психічних станів студентів. Дослідниця використовує такі методики: «Кольоровий тест Шипоша – Люшера»; «Особистісний опитувальник» Г. Айзенка; методику вимірювання психологічного рівня саморегуляції стану О. Микшика (Структура Психічної Інтегрованості Діяльності) – Опитувальник СПІДО; методику визначення домінуючого психічного стану, розроблену Л. Куліковим; тест оцінки реактивної та особистої тривожності Ч. Спілберга; групову оцінку особистості за двадцятьма відібраними критеріями; відомості успішності студентів.

Проблему саморегуляції як чинника подолання негативних психічних станів у студентському віці досліджувала Н. Гула [3, с. 75]. Визначивши основні критерії та показники діагностування, дослідниця використала комплекс психодіагностичних методик, який включає в себе два блоки: перший – виявлення у студентів негативних психічних станів, які домінують: «Діагностування актуальних домінуючих психічних станів» (Л. Куліков, адапт. О. Прохоровим), «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк, адапт. О. Прохоровим), «Діагностика стану агресії» (А. Басс, А. Даркі), діагностика нервово-психічної стійкості «Прогноз» (В. Бодров), «Діагностика стану фрустрації» (В. Бойко); другий – діагностика рівнів саморегуляції у студентів: опитувальник «Стильова саморегуляція поведінки особистості» (В. Маросанова), методика «Самоставлення особистості» (В. Століна, С. Пантелєєв).

Проблему діагностування психічної саморегуляції розробляли й українські військові психологи. Так, С. Васильєв [2, с. 2–3] вивчав особливості саморегуляції курсантів у період адаптації до навчання в цивільному ВНЗ і використовував такі методи: теоретичні (оглядово-аналітичне дослідження психологічної літератури) – для з'ясування ступеня дослідженості проблем адаптації та психічної саморегуляції в психологічних дослідженнях; емпіричні: спостереження, анкетування, соціометрія, тестування (опитувальник контролю за дією «НАКЕМР» Ю. Куля в адаптації С. Шапкіна; опитувальник «Локус контролю» Дж. Роттера в адаптації О. Єлісеєва; опитувальник спрямованості особистості В. Смекала та М. Кучери в адаптації О. Єлісеєва; опитувальник «Психодіагностичний тест» В. Мельникова та Л. Ямпольського; опитувальник «ХАО – НПН»; особистісний опитувальник Г. Айзенка в адаптації В. Русалова (форма А); «Прогресивні матриці Равена») – для з'ясування індивідуально-психологічних особливостей адаптації курсантів до навчання в цивільному ВНЗ; експериментальний метод – для виявлення впливу індивідуально-психологічних характеристик курсантів на перебіг психічної саморегуляції в процесі їх адаптації до навчання в цивільному ВНЗ.

Аналіз наукових джерел і публікацій показує, що науковці приділяють увагу здебільшого загальним особливостям психологічного супроводження підготовки військових фахівців у мирний час, а питання діагностування психічної саморегуляції фахівців з огляду на їх майбутню службову діяльність, особливо в зоні проведення АТО, розроблені недостатньо і потребують більш глибокого дослідження.

Ці та інші дослідження стали відправним пунктом для детального наукового обґрунтування проблеми критеріїв діагностування рівнів психічної саморегуляції у майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Для розв'язання проблем у навчально-виховному процесі ВВНЗ, зокрема проблеми формування та розвитку необхідних індивідуально-психологічних якостей у майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності, доцільно розробити методику діагностування рівнів розвиненості у них психічної саморегуляції. У ході дослідження було визначено комплекс критеріїв і показників, які складають основу методики діагностування психічної саморегуляції фахівців екстремальних видів діяльності і можуть бути актуальними під час їхньої професійної підготовки у ВВНЗ (табл. 1).

Таблиця 1

Комплекс критеріїв і показників діагностування рівнів розвиненості психічної саморегуляції фахівців екстремальних видів діяльності

Критерії	Показники	Методи
Ціннісно-мотиваційний	– спрямованість особистості – професійні інтереси – мотиваційні установки	1. Анкетування 2. Орієнтаційна анкета (методика оцінювання професійної спрямованості особистості) 3. Методика «Карта інтересів»
Когнітивний	– здатність до практичного мислення – здатність до аналізу – здатність до синтезу – здатність до узагальнення	1. Тест структури інтелекту Амтхауера 2. Анкетування
Емоційно-вольовий	– цілеспрямованість – самостійність – самовладання	1. Опитувальник для оцінювання вольового самоконтролю 2. Анкетування
Поведінково-діяльнісний	– здатність регулювати власну поведінку – здатність відстоювати свої інтереси – здатність взаємодіяти з людьми в процесі спілкування та в конфліктних ситуаціях	1. Оцінка тенденцій поведінки в групі за В. Стефансоном (Q-сортування) 2. Анкетування
Суб'єктний	– самооцінка – саморегуляція – самоставлення – саморефлексія	Модифікований варіант методики САН за Н.А. Курганським (5-факторна модель)

Ціннісно-мотиваційний критерій відображає спрямованість фахівця, його професійні інтереси тощо. Для визначення, наприклад, професійних інтересів пропонуємо використовувати орієнтаційну анкету, яка призначена для з'ясування окремих аспектів спрямованості особистості фахівця, що впливають на індивідуальну ефективність його військово-професійної діяльності. Анкетування за цією методикою допомагає курсовим офіцерам, начальникам курсів, заступникам начальників факультетів по роботі з особовим складом визначати тип професійної спрямованості слухача як фахівця: на рішення професійних (ділових) питань, на взаємодію з іншими особами (колегами, тощо) з метою задоволення потреб у спілкуванні або на себе для реалізації своїх лідерських можливостей чи особистих амбіцій. Тест ґрунтується на реєстрації й аналізі переваг, які визначає досліджуваний щодо модельованих у питаннях проблем поточної обстановки або життєвих ситуацій у роботі з різними особами тощо.

Корисною є, на нашу думку, методика «Карта інтересів», за якою можна досліджувати професійні інтереси слухачів, що є формою вияву їхніх потреб і важливою складовою

мотиваційної сфери майбутньої діяльності. На думку одного із авторів статті [11, с. 87], своєрідність інтересів полягає в тому, що вони відображають пізнавальне ставлення до предмета, тоді як потреби відображають тенденцію до їх реального задоволення. Інтереси можна класифікувати за різними ознаками. Зокрема, залежно від форми діяльності виділяють ігрові, пізнавальні і професійні інтереси, хоча з погляду В. Ягупова [11, с. 87], всі інтереси є пізнавальними. Під професійним інтересом слухачів розуміємо вибірккову спрямованість слухачів на майбутню військову професію як на соціально-психологічну роль. Використання «Карти інтересів» дає змогу визначати, наскільки інтереси слухачів є близькими до їхньої майбутньої фахової діяльності. Методика орієнтована переважно на молодих офіцерів, її можна використовувати також для профорієнтації осіб, які змінюють свою військову спеціальність.

Слід зазначити, що спрямованість фахівця екстремальних видів діяльності може визначатися такими проявами, як потреби, мотиви, мета, інтереси, переконання, ідеали, найголовніше – ставлення. Основними передумовами їхнього формування та розвитку є сприйняття фахівцем цілей і завдань, методів і засобів їхнього виконання, усвідомлення значення своєї діяльності та державної важливості поставлених перед ним завдань, розширення мотиваційної сфери, цілеспрямований розвиток формування індивідуального стилю діяльності тощо.

Одним із показників ціннісно-мотиваційного критерію є професійний інтерес, який виражається в особливому – позитивному – ставленні слухачів до майбутньої військово-професійної діяльності та в бажанні її пізнати. Так, навчальна діяльність має стимулювати до розширення світогляду фахівця, адже краще за все міжособистісні зв'язки з однокурсниками налагоджуються через спільні інтереси та світогляд.

Мотиваційні настанови майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності рекомендується визначати за Методикою оцінки мотивації до досягнення успіху, яка призначена для діагностування двох мотивів – мотиву досягнення успіху і мотиву уникнення невдачі. Вона побудована на основі теорії мотивації досягнення успіху Дж. Аткинсона з урахуванням індивідуальних особливостей слухачів – прагнення до успіхів у навчанні та службі, уникнення невдач у поведінці, детермінованій відповідною мотивацією [7, с. 224]. Методика дає змогу визначати рівень домагання на успіх або уникнення невдачі слухачів, відмінність в орієнтації на майбутнє, чинник залежності – підлеглості в міжособистісних стосунках в навчальних групах.

Когнітивний критерій характеризує здатність слухачів до практичного мислення, аналізу, синтезу, узагальнення тощо. Фахівець з розвиненим практичним інтелектом здатний добувати максимум інформації про поведінку особи, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі й точні судження про інших, успішно прогнозувати їхні реакції в заданих обставинах, виявляти далекоглядність у відносинах з іншими, що сприяє успішній, наприклад, у педагогічній діяльності. Так, Л. Шебаршин зазначає, що якісна робота – це інтелект, працьовитість, уява і винахідливість, комунікабельність, здатність до свідомого самозбереження, швидкість розумових операцій, схильність до аналізу, чесність, скромність і відданість своїй справі [10, с. 281].

Для визначення рівнів розвиненості цих здатностей у фахівців доцільно використовувати тест структури інтелекту, розроблений Р. Амтхауером для діагностування рівнів інтелектуальної розвиненості особи. Тест призначався для діагностування рівнів загальних здатностей осіб у зв'язку з проблемами професійної психодіагностики [7, с. 212]. Створюючи тест, Р. Амтхауер виходив із концепції, згідно з якою інтелект розглядається як підструктура в цілісній структурі психіки особи як структуровану цілісність психічних здатностей, наприклад які проявляються в різних формах діяльності майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності. В інтелекті слухачів виявляється наявність певних «центрів тяжіння відображення» – речового, рахунково-математичного інтелекту, просторових уявлень, функцій пам'яті та ін. Тест складається з дев'яти субтестів, кожний з яких спрямований на визначення різних функцій інтелекту.

Емоційно-вольовий критерій відображає цілеспрямованість фахівця, його самостійність, ініціативність, наполегливість і сміливість, витримку. Крім того, він характеризує його здатність до вибору засобів і способів досягнення мети, до контролю виконання навчальних завдань. Розглядаючи такий показник емоційно-вольового критерію, як цілеспрямованість, необхідно зазначити, що це одна з найважливіших вольових якостей фахівця екстремального виду діяльності, оскільки вона має суворо цілеспрямований характер. На думку В. Ягупова, воля є ніщо інше як «здатність воїна, що виявляється в самодетермінації та саморегуляції своєї діяльності та різних психічних процесів» [11, с. 134]. Глибоке усвідомлення важливості бойових завдань і необхідності їх виконання, вміння керуватися у своїх діях не випадковими прагненнями і мотивами, а стійкими переконаннями та професійними принципами є характерними особливостями цілеспрямованої діяльності фахівця екстремальних видів діяльності.

У професійній діяльності такого фахівця велике значення набуває самовладання. У мемуарній літературі описано чимало прикладів, коли здатність володіти собою та керувати власною поведінкою у складній обстановці ставало запорукою не тільки успішного виконання завдань, а й збереження життя [10, с. 273].

На нашу думку, психологічні показники емоційно-вольового критерію можна діагностувати за допомогою опитувальника для оцінки вольового самоконтролю (А. Зверков і Б. Ейдман) [14, с. 224]. Результати опитування дають узагальнену оцінку індивідуального рівня розвиненості вольової саморегуляції фахівця, під яким доцільно розуміти ступінь його контролю над власною поведінкою в різних ситуаціях, тобто здатність свідомо керувати своїми діями, станами і спонуканнями. Опитувальник орієнтований на з'ясування особливостей усвідомленої саморегуляції слухачів, крім того, його можна використовувати в ході індивідуального й групового психологічного дослідження і консультування, професійно-психологічного відбору абітурієнтів для навчання у ВВНЗ.

Діагностування індивідуального рівня розвиненості вольової саморегуляції у майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності має надзвичайно важливе значення для їхньої майбутньої професійної діяльності. Адже самостійність, ініціативність, наполегливість, сміливість і витривалість є необхідними й основними професійно важливими якостями військового фахівця.

Поведінково-діяльнісний критерій проявляється, на нашу думку, в таких психологічних показниках, як здатність фахівця регулювати власну поведінку, відстоювати свої інтереси, взаємодіяти з іншими в процесі діяльності, спілкування і конфліктних ситуацій тощо. Серед основних професійно важливих психологічних показників фахівців, які працюють у системі людина-людина, доцільно назвати такі, як здатність оцінювати психічний стан співрозмовника, стриманість і вибірковість у спілкуванні (особливо в конфліктних і провокаційних ситуаціях), здатність будувати й підтримувати розмову, природно триматися і говорити, бути бажаним співрозмовником і водночас хорошим слухачем та ін.

Як показує військовий досвід, ще одним суттєвим психологічним показником поведінково-діялісного критерію є здатність фахівця регулювати власну поведінку та діяльність. Аналіз мемуарної літератури з цієї проблеми свідчить про те, що в умовах складної обстановки і через брак такої здатності, офіцер може поплатитися життям і не тільки своїм [10, с. 278].

Діагностику вказаних способів поведінки доцільно проводити за допомогою методики оцінки тенденцій поведінки в групі (В. Стефансон (Q- сортування), за якою можна визначати шість основних тенденцій поведінки фахівця: залежність-незалежність, товариськість-нетовариськість, прийняття «боротьби» – уникнення боротьби [7, с. 235]. Тенденція до залежності визначається як внутрішній потяг до прийняття групових стандартів і цінностей: соціальних і морально-етичних. Схильність до спілкування свідчить про контактність слухачів, намагання створити емоційні зв'язки як у своїй навчальній групі, так і поза неї (на курсі, факультеті). Тенденція до «боротьби» – це активне намагання офіцерів брати участь у житті групи, курсу, факультету, добиватися більш високого статусу в системі міжособистісних

відносин; у протилежність цій тенденції уникнення «боротьби» вказує на намагання слухачів уникати взаємодії, зберігати нейтралітет у групових суперечках і конфліктах, на схильність до компромісних рішень. Зазначена методика може використовуватися як для самооцінки, так і для взаємооцінки шляхом порівняння уявлень офіцерів про себе з думкою кожного про кожного всередині навчальної групи.

Суб'єктний критерій відображає здатність майбутніх фахівців до об'єктивного ставлення до себе, самооцінки, саморефлексії, саморегуляції, самодетермінації тощо. Без сумнівів, можна стверджувати, що завдяки вищезазначеним показникам офіцер здатний контролювати та упереджувати негативні психічні стани: стримувати емоції, почуття, настрої, афект, стрес, фрустрації, пристрасті. Разом із тим, усім особам певною мірою властиві як позитивні, так і негативні якості, без яких вони перетворилися б на байдужих істот, автоматів.

З метою діагностування різних психічних проявів у слухачів пропонуємо використовувати модифікований варіант методики САН за Н. Курганським (5-факторна модель) [7, с. 115]. За її допомогою оцінюється рівень ситуативної (реактивної) тривожності у слухачів. Тривожність як характеристика актуального стану та як стійка особистісна диспозиція (якість), яка характеризує частоту і різноманітність ситуацій, переживання стану тривожності у слухачів.

Вищеописані психодіагностичні методики щодо діагностування розвиненості психічної саморегуляції майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності можливо і доцільно використовувати в період відпрацювання практичних завдань на полігонах, при виконанні практичних завдань у класах, під час навчальних занять з психології, самостійної підготовки тощо.

Висновки. Кожний із описаних критеріїв діагностування рівнів розвиненості психічної саморегуляції у слухачів є необхідним елементом з'ясування рівнів їх фахової підготовленості.

Вони є інтегральними проявами в їхній навчально-пізнавальній діяльності. Ці критерії та показники дали можливість визначити послідовність проведення майбутнього психологічного діагностування, яке знайде відображення у розробленій методиці розвитку їхньої психічної саморегуляції.

Перспективи подальших досліджень: розробити методику розвитку психічної саморегуляції у майбутніх співробітників спеціальних підрозділів під час навчання у ВВНЗ.

Список використаних джерел

1. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національна академія оборони України / О. В. Бойко. — К., 2005. — 217 с.
2. Васильєв С. П. Особливості саморегуляції курсантів в період адаптації до навчання в цивільному вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. П. Васильєв / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. — Хмельницький, 2010. — 20 с.
3. Гула Н. В. Саморегуляція як чинник подолання негативних психічних станів у студентському віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. В. Гула / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. — К., 2014. — 16 с.
4. Даль В. И. Толковый словарь : в 4 т. / Владимир Иванович Даль. — М. : Рус. язык, 1991. — Т. 2. — 683 с.
5. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні [стаття] / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. — 1999. — № 2. — С. 35–39.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / С. И. Ожегов ; под. ред. Н. Ю. Шведовой. — [20-е изд., стереотип.]. — М. : Рус. яз., 1988. — 750 с.
7. Российская инженерная академия. Региональный медико-психологический центр. Аппаратно-программный психодиагностический комплекс. Мультипсихометр - 05. Методическое руководство : в 2 ч. — М., 2004. — Ч. 1. — 224 с.
8. Скиба М.Є. Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти : [моногр.] / М.Є. Скиба, С.Г. Костогриз, Г.В. Красильникова. — Харків, 2007. — 264 с.
9. Улановская Л.С. Диагностика структуры индивидуального стиля саморегуляции психических состояний студентов : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Л.С. Улановская / Современная гуманитарная академия. — М., 2011. — 18 с.
10. Шебаршин Л. В. Рука Москвы / Л. В. Шебаршин. — К., 1991. — 281 с.
11. Ягупов В.В. Військова психологія : підручник / В.В. Ягупов. — К. : Тандем, 2004. — 656 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Boiko O. V. Formuvannia hotovnosti do upravlinskoi diialnosti u maibutnikh mahistriv viiskovo-sotsialnoho upravlinnia : dys ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Natsionalna akademiia oborony Ukrainy / O. V. Boiko. — K., 2005. — 217 s.
2. Vasyliiev S. P. Osoblyvosti samorehuliatcii kursantiv v period adaptatsii do navchannia v tsyvilnomu vyshchomu navchalnomu zakladi : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / S. P. Vasyliiev / Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho. — Khmelnytskyi, 2010. — 20 s.
3. Hula N. V. Samorehuliatcii yak chynnyk podolannia nehatyvnykh psykhychnykh staniv u studentskomu vitsi : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / N. V. Hula / Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. — K., 2014. — 16 s.
4. Dal' V. I. Tolkovyj slovar' : v 4 t. / Vladimir Ivanovich Dal'. — M. : Rus. jazyk, 1991. — T. 2. — 683 s.
5. Kurylo V. S. Modeliuvannia systemy kryteriiv otsinky rozvytku osvity v rehioni [stattia] / V. S. Kurylo // Pedahohika i psykholohiia. — 1999. — № 2. — S. 35–39.
6. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo jazyka: ok. 57000 slov / S. I. Ozhegov ; pod. red. N. Ju. Shvedovoj. — [20-e izd., stereotip.]. — M. : Rus. jaz., 1988. — 750 s.
7. Rossijskaja inzhenernaja akademiia. Regional'nyj mediko-psihologicheskij centr. Apparato-programmnyj psihodiagnosticheskij kompleks. Mul'tipsihometr - 05. Metodicheskoe rukovodstvo : v 2 ch. — M., 2004. — Ch. 1. — 224 s.
8. Skyba M.Ie. Monitorynh yakosti navchalnoho protsesu u vyshchomu zakladi osvity : [monohr.] / M.Ie. Skyba, S.H. Kostohryz, H.V. Krasyl'nykova. — Xarkiv, 2007. — 264 s.
9. Ulanovskaja L.S. Diagnostika struktury individual'nogo stilja samoreguljacii psihicheskikh sostojanij studentov : avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 / L.S. Ulanovskaja / Sovremennaja humanitarnaja akademiia. — M., 2011. — 18 s.
10. Shebarshin L. V. Ruka Moskv / L. V. Shebarshin. — K., 1991. — 281 s.
11. Yahupov V.V. Viiskova psykholohiia : pidruchnyk / V.V. Yahupov. — K. : Tandem, 2004. — 656 s.

Yagupov, V.V., Furs, O.Y. Assessment of future combatants' mental self-regulation. The article deals with the problem of mental self-regulation of Ministry of Defense of Ukraine combatants. The authors analyze the relevant psychological and academic literature for the concept of criterion and different approaches to understanding it.

A special complex of criteria (value-motivational, cognitive, emotional, behavioral, activity-relevant and agentive) and measures form the basis of the active servicemen's mental self-regulation assessment method, which may be used during their military school training.

Each of the trainees' mental self-regulation assessment criteria is a necessary element in determining their levels of professional preparedness and an integral measure of their training and cognitive activities. These criteria and measures make it possible to determine the sequence of psychological assessment, which is reflected in the proposed method of developing their mental self-regulation.

The discussed mental self-regulation assessment methods can be used in higher military educational institutions.

Key words: mental self-regulation, future specialists, extreme activities, criterion, measure, methodology, assessment

Відомості про авторів

Ягупов Василь Васильович, доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, професор кафедри суспільних наук Національного університету оборони України, м. Київ, Україна

Yagupov, Vasyl Vasylovych, EdD, Prof., Honored Worker of Education of Ukraine, Dept. of Social Sciences, National Defense University of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Фурс Олег Йосипович, заступник начальника факультету, Воєнно-дипломатичної академії імені Євгенія Березняка, м. Київ, Україна

Furs, Oleg Yosypovych, Deputy Dean, Yevhenia Bereznia Military Diplomatic Academy, Kyiv, Ukraine

E-mail: fursanna87@gmail.com

Отримано 15 лютого 2018 р.
Рецензовано 23 лютого 2018 р.
Прийнято 28 лютого 2018 р.

Наукове видання

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Науковий журнал

№ 1 (12) / 2018

**За науковою редакцією
С.Д. Максименка та Л.М. Карамушки**

Літературний редактор Ю.М. Лезвинська

Підп. до друку 01.04.2018. Формат 60×84¹/₈. Папір. офс. Гарнітура “Таймс”. Друк. офс.
Ум. друк. арк. 12,1. Обл.-вид. арк. 13,2. Наклад 100 прим. Зам. 794.

Віддруковано у видавництві “ЛОГОС” із оригіналів автора.
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи ДК № 201 від 27.09.2000 р.
01030, Київ-30, вул. Богдана Хмельницького, 10, тел. 235-6003
