

В.В. Рибалка

ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА СУСПІЛЬНО-...-ОСОБИСТІСНА ОРІЄНТАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ Й ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ПРАЦІ ПСИХОЛОГІВ І ПЕДАГОГІВ

У статті простежено формування інтелектуальної мотиваційно-змістової установки на сприйняття і розуміння людини як особистості під час контент-аналізування існуючих у вітчизняній науці визначень особистості з формально-логічної точки зору. Подано результати контентно-частотного аналізування визначення категорії особистості, яка утворюється структурною ієрархією низки головних атрибутивних категорій і понять; зроблено сукупну атрибутивну формулу особистості та відповідну до неї характеристику персонологічного інтелекту філософів, психологів і педагогів. У процесі персонологічної інтелектуальної психолого-педагогічної діяльності пропонується враховувати у роботі з людиною таку послідовність дій та етапів: формування вихідної інтелектуальної мотиваційно-змістової установки на сприйняття і розуміння людини як особистості в усій її складності, урахування психологом і педагогом сукупної атрибутивної формули особистості як змістовного інформаційно-пізнавального орієнтира; здійснення цілеформувального етапу як етапу формування орієнтовної мети і завдання персонологічної інтелектуальної діяльності; емоційно-почуттєвий етап, на якому позитивні результати інтелектуальної діяльності психолога і педагога закріплюються засобами емоційного інтелекту.

Ключові слова: категорії особистості, контентно-частотний аналіз визначень особистості, атрибутивна формула особистості, персонологічний інтелект, інтелектуально-персонологічні орієнтири у психолого-педагогічній роботі.

В умовах сучасної психолого-педагогічної практики є необхідність удосконалення інтелектуально-персонологічних орієнтирів у роботі із соціалізації, психічного розвитку особистості у молоді. Проведене ортономічне, контентно-частотне та антиномічне аналізування вітчизняних визначень особистості [15] сприяло розробленню в процесі контентно-частотного аналізу сукупної атрибутивної формули особистості. Відповідно до неї виникла можливість характеризувати персонологічний інтелект філософів, психологів і педагогів.

Результати контентно-частотного аналізу наведено у “сукупній формулі” визначення категорії особистості, яка утворюється структурною ієрархією низки головних атрибутивних категорій і понять, в яких відображаються такі її фундаментальні якості:

1.Соціальність (31) – 2.Творчість (21) – 3.Людяність (20) – 4а.Самість, тобто “Я” (18) – 4б.Духовність (18) – 5а.Культурність (16) – 5б.Життєвість (16) – 6а.Індивідуальність (13) – 6б.Цінність (13) – 7.Розвинутість (11) – 8.Діяльність (10) – 9.Відносність (ставленнєвість) (9) – 10а.Суб’єктність (8) – 10б.Формальність (8) – 11а.Вершинність (7) – 11б.Здатність до оволодіння, засвоєння світу (7) – 11в.Свідомість (7) – 12а.Історичність (6) – 12б.Організованість (6) – 12в.Психологічність (6) – 13а.Унікальність (5) – 13б.Об’єктність (5) - 13в.Якісність (5) – 14а.Наявність специфічних властивостей (4) – 14б.Вчинковість (4) – 14в.Динамічність (4) – 14г.Колективність (4) – 14д.Світоглядність (наявність поглядів, принципів, переконань) (4) – 14е.Системність (4) – 15а.Відповідальність (3) – 15б.Внутрішній характер (3) – 15в.Ідеальність (3) – 15г.Матеріальність (3) – 15д.Носій властивостей (3) – 15е.Комунікативність (3) – 15ж.Сукупність властивостей (3) -...

© В.В. Рибалка, 2014

Ми зупиняємося на атрибуті “**сукупність властивостей**”, оскільки, починаючи з наступної позиції №16 (частота 2), помітно збільшується кількість атрибутів і перелік починає включати прогресивно зростаючу в перспективі майже до безкінечності кількість ознак особистості, до яких підключається фактично весь тезаурус вітчизняних теорій особистості, що стоять за наведеними визначеннями, а їх нараховується більше 40. У цьому знаходить підтвердження думка С.Д.Максименка та його колег про ортономічність, доповнюваність і безкінечність особистості [9]. Адже саме вона є суб’єктом творчості, у тому числі і творення нею усього культурно-історичного “всесвітнього словника” поняття, яке кінець-кінцем рефлексивно характеризує саму “соборну особистість”, починаючи з історично першої людини-особистості (“соборної особистості” в історичному плані), що створила в умовах суспільства і для суспільства перші поняття - як перші креативні прояви особистості у наступному безкінечному ланцюгу таких особистісних творінь, в контексті якого з часом з’являється і сукупна формула особистості.

Дана контентна частотна формула має бути врахована передусім спеціалістами з психології особистості і соціальної психології при оцінюванні семантичних основ вітчизняного персонологічного мислення, яке подає нам зразок глибинного розуміння нашими попередниками і сучасними спеціалістами сутності особистості і перспектив його вдосконалення. Ця формула корисна і теоретикам, і практикам психології, оскільки забезпечує формування в них орієнтації на змістовне ієрархічно-атрибутивне змістове розуміння особистості як дуже складного (і такого, що неперервно ускладнюється), тобто ортономічного, ієрархічного і полярно-суперечливого, антиномічного предмета дослідження і роботи з ним дослідників і працівників психологічної служби. Можна вважати дану контентну сукупну формулу особистості певною загальною ієрархічно-атрибутивною її структурою, смисловим орієнтиром, який визначає (!) зміст і рейтинговий порядок вивчення реальної особистості теоретичною психологією і використання практичною психологією.

Зазначимо саме ту обставину, що наявність на першому місці у переліку поняття **соціальності** особистості пояснює актуальність процесу соціалізації, принаймні у вузькому сенсі цього терміна. Натомість повний список атрибутів визначення особистості свідчить про необхідність значного розширення тлумачення терміна соціалізації і поступового включення до нього наступних атрибутивних ознак. Ураховуючи рейтингові місця цих ознак особистості, можна стверджувати, що процес її соціалізації є передусім освоєнням складної суспільної нормативної бази, знань, умінь та навичок суспільного, громадянського життя, **творчим процесом, процесом гуманізації, самосоціалізації, як одухотворення, окультурення життєвої основи індивіда, аксіологічним процесом** набуття людиною цінності та самоцінності, честі та гідності тощо. Соціалізація в умовах розвинутого суспільства спирається на самовплив з боку самої особистості, тобто для її методологічного осягнення необхідна саме **суспільно-...-особистісна орієнтація**. Точніше кажучи, особистісна орієнтація має послідовно розгортатися, включаючи на кожному з наступних етапів такого розгортання все нові і нові атрибутивно визначені орієнтації, які відповідають ієрархічному порядку входження атрибутів у контентно-частотну формулу. Відповідно до цього цей процес поступового розгортання особистісної орієнтації можна подати таким чином:

- Суспільно-...-особистісна орієнтація;
- Суспільно-креативно-...-особистісна орієнтація;
- Суспільно-креативно-гуманістично-...-особистісна орієнтація;
- Суспільно-креативно-гуманістично-рефлексивно-...-особистісна орієнтація;

▪ Суспільно-креативно-гуманістично-рефлексивно-духовно-...-особистісна орієнтація...

Отже, дана особистісна орієнтація постає як складна атрибутивна структурна орієнтація, яка поступово насичується атрибутивними суборієнтирами, спочатку тими, які мають найвищу і помітну частотність використання у визначеннях особистості, а далі – тими, що мають спадаючу частотність, у тому числі дорівнюють частоті повторювання 2 й 1, що відкриває шлях у безкінечність життя особистості. При цьому варто враховувати, що у перспективі доцільно було б провести контент-частотне аналізування змісту самих теорій особистості і отримати більш точну сукупну категоріально-поняттєву формулу особистості. А на даному етапі треба зупинитися і здійснити конкретизацію змісту головних атрибутів сукупної формули особистості як структурного ієрархізованого орієнтиру персоналізації індивіда.

Так, **суспільність** особистості постає як складна різноманітна сукупність компонентів правової, юридичної, соціально-психологічної готовності особистості до ефективного існування у спільнотах різного рівня – від сімейних, родових й громадських до професійних, економічних, політичних, національних та міжнародних тощо. Це передбачає, зокрема, знання особистістю Основного Закону України, законодавства у певних сферах громадської, освітньої та професійної діяльності, суспільних норм, культурних звичаїв, професійних і побутових навичок спілкування, у тому числі рідною та іноземними мовами тощо.

Креативність включає сукупність мотивів, знань, умінь, навичок та емоційних регуляторів власної творчої діяльності при розв'язанні різноманітних завдань суспільного, громадянського, професійного життя. При цьому треба бути добре обізнаними в існуючому законодавстві про творчу, наукову, технічну, економічну, інноваційну діяльність, спиратися на закон про інтелектуальну власність, вміти працювати з патентно-ліцензійною інформацією, оформляти патенти на нові рішення тощо. Бажано регулярно займатися певними видами творчої діяльності – наукової, технічної, економічної, політичної, екологічної, літературної, поетичної, образотворчої, музичної, монументальної, народної, декоративної, побутової тощо.

Гуманізм передбачає вірність особистості ідеалам людяності, тобто порядності, вдячності, допомоги людям, відповідальності, свободи, любові до людей тощо – у сфері міжлюдських стосунків і ставлення до них, у конкретних вчинках і спілкуванні з різними людьми.

Рефлексивність виявляється в тім, що все, що робить особистість, відбувається свідомо і самосвідомо, усвідомлюється нею як таке, що спричиняється нею як суб'єктом суспільної поведінки, творчої, продуктивної діяльності, гуманістичного ставлення. Всі акти особистості відпрацьовуються попередньо в її внутрішньому світі і лише після цього виносяться у зовнішній світ, і навпаки – все, що робиться у зовнішньому світі, рефлексивно відбивається у внутрішньому.

Духовність особистості означає, що вона керується у своєму житті, соціальній поведінці та професійній діяльності духовними цінностями Добра, Краси та Істини, Віри, Надії та Любові.

Продовжуючи далі, психолог і педагог вводять у таку все більш насичувану суспільно-особистісну орієнтацію нові атрибутивні суборієнтири, після чого цей процес набуває якісних змін. Приміром, після введення "рефлексивності" він набуває саморегульованого, самоорганізованого характеру і здійснюється самою особистістю. Якщо говорити точніше, особистісна орієнтація, так само, як і сукупна атрибутивна формула

особистості, є нескінченним процесом і межі його повноти визначаються рівнем професійної підготовки психологів і педагогів та можливостями самого суб'єкта персоналізації.

Суспільно-...-особистісна орієнтація ускладнюється й іншими обставинами, які виходять зі специфіки вітчизняних дефініцій особистості.

Це стосується передусім наявності у більшості визначень її протилежних атрибутів з явними чи неявними, знятими чи не знятими суперечностями, тобто їх антиномічності. Ця "діалектична" обставина виявилася для нас майже несподіваною, хоча і мала б бути очевидною. Ми б не звернули на це достатньої уваги, як би у переліку визначень особистості останнє серед них, запропоноване І.П.Манохою, не містило б твердження саме про антиномічність двох атрибутів творчого потенціалу особистості – оригінальності та стереотипності. У теоретичних визначеннях особистості, відповідно до принципу антиномічності, так само як і в "живій" особистості, співіснують полярні, амбівалентні атрибути з наявними або знятими суперечностями, що також важливо як для теоретичної, так і практичної психології. Нагадаємо, що саме в антиноміях (з грецької – *суперечність у законі*) висвітлюються "суперечності між двома судженнями, кожне з яких вважається однаковою мірою обґрунтованим в межах певної системи, ... в антиномії протилежні висловлювання співіснують, але не виводяться одне з одного" [17, с. 24].

Відповідно до цього факту антиномічності, нами були виокремлені три групи визначень: а) явно антиномічні, в яких чітко подані протилежні атрибути особистості з наявними або певним чином знятими, тобто тією чи іншою мірою психологічно узгодженими або врівноваженими, суперечностями (таких антиномій виявилось найбільше – приблизно у двох третинах із 40 визначень); б) неявно антиномічні, в яких протилежності і суперечності лише намічені контекстуально, зокрема - фактом уже введеної у науковий обіг, у зміст теорії особистості, хоча і не вказаної в дефініції протилежної до поданої в ній ознаки (таких менше третини), в) не антиномічні визначення, в яких відсутні - і в тексті і в контексті - протилежні і суперечливі ознаки особистості, що визначається (таких нараховується десята частина).

Тобто антиномічність є переважаючою і майже закономірною характеристикою персонологічного мислення, інтелекту, що відображає, охоплює найскладніше у світі явище через його полярні атрибути і одразу ж чи пізніше намічає або знімає психологічні суперечності між ними. Антиномічність пронизує наше звичайне повсякденне мислення й уяву, коли ми характеризуємо людину одночасно протилежними, амбівалентними ознаками. Це відома формула оцінювання іншого за типом "це так, але не зовсім...", оскільки будь-яка істина про людину не є абсолютною, а виступає як відносна... В цьому сенсі можливо не зовсім був правий А.Адлер, коли вважав формулу "так, але" ознакою неврозу. Мислення людини про особистість по суті своїй антиномічне, оскільки припускає одночасне існування в ній діалектичних, протилежних, полярних, суперечливих, тією чи іншою мірою знятих чи не знятих, зрозумілих чи не зрозумілих (звідси відома "формула щастя" – "бути зрозумілим, прийнятим у будь-якому вигляді"). Проте, праві Ф.М.Достоевський і той же А.Адлер, коли говорять про загрозу надмірного опосередкування людини у поняттях високого рівня абстрагування, що дійсно може призвести до невротичної загрози. Можливо, ця загроза певною мірою знижується саме за допомогою антиномій, які намагаються утримати на ґрунті земного життя неминучо опосередковане розуміння такого складного феномену, яким є особистість...

Персонологічне мислення, інтелект вітчизняних вчених накладає на особистість такі атрибутивні антиномії чи окремі ознаки (далі будемо вказувати номер визначення, потім йдуть антиномії (через “тире”, у дужках наводиться або контекстуальна антиномія чи більш ясна, явна текстуальна) і наприкінці - окремі властивості особистості, що належать до її складу, структури тощо:

1. Тваринно-психічна індивідуальність, індивідуальність – як духовне начало, індивідуальність - божественна творча сила як корінь всього морального життя, над-індивідуальне (тобто соціально-індивідуальне), божественне (- світське), творче (- нормативне) начала, створення - підтримка, збереження - рятування життя, самопожертвування.

2. Об’єктивно-суб’єктивне вираження нервово-психічного апарату.

3. Самодіяльна особа з психологічним складом – індивідуальне ставлення до навколишнього світу.

4. Ноосфера (- біосфера) – спеціальне духовне життя особистості, найбільша у світі цінність вільної людської особистості – більше збереження і повага.

5. Якомога повний всебічний розвиток своїх духовних сил (- її духовний занепад), багатство обдарованості - бідність примітивності.

6. Абсолютне (- відносне), не сама із себе – а із спілкування зі світом цінностей, живий соціальний досвід – звернення до Бога.

7. Ідеальна – реальна особистість.

8. Спільність окремої особистості – і всього колективу, вплив на особистість – через вплив на колектив.

9. Зовнішні діяння – переломлюються **через** внутрішні умови, психічні явища – психічні властивості і стани особистості.

10. Система відносин - часткове ставлення особистості.

11. Творення культури – захопленість вартостями, вищий світ – нижчий світ, історична особистість - і служіння вищому світові вартостей.

12. Немає явних антиномій.

13. Людський індивід – суспільна істота, свідомість - і самосвідомість, система психічних властивостей як внутрішній визначник його поведінки - у житті суспільства, рівень розвитку властивостей – ступінь можливої участі у створенні необхідних для суспільства цінностей, матеріальних - і духовних.

14. Немає явних антиномій.

15. Член суспільства (- уособлений), становище у суспільстві (- автономність у суспільстві), участь у житті суспільства (- у своєму власному житті).

16. Суб’єкт перетворення світу – на основі його пізнання, переживання, ставлення до нього (- байдужості).

17. Об’єкт – і суб’єкт історичного процесу, об’єкт - і суб’єкт суспільних відносин, суб’єкт - і об’єкт спілкування, суб’єкт суспільної поведінки – і носій (об’єкт) моральної свідомості.

18. Рівень розвитку – здатність свідомо і творчо перетворювати дійсність – і саму себе.

19. Складне багатогранне явище суспільного життя – і ланка в системі суспільних відносин, продукт суспільно-історичного розвитку – і діяч суспільного розвитку.

20. Сукупність природжених - і набутих інтелектуальних якостей.

21. Всебічність (- і односторонність) розвитку, індивідуальне (- і соціальне) багатство, культура матеріальних - і духовних потреб.

22. Системна (соціальна) якість - міра репрезентованості суспільних відносин в індивіді.

23. Носій морального вчинку – результат сукупності вчинкових моральних дій, що стосується характеру - темпераменту - і обдарованості.

24. Антиномій явних немає.

25. Здатність людини бути автономним носієм культури - суб'єкт культури в соціальних спільнотах - та культурному просторі.

26. Психологічна готовність до творчої праці - та до відповідальності за її наслідки, перед собою – і колективом - і суспільством, до нестандартних (- і стандартних, еталонних) дій, суттєвий розумовий розвиток – і професійна майстерність.

27. Суспільство - група – і особа як суб'єкти культури.

28. Немає явних антиномій.

29. Найвищий рівень духовного освоєння зовнішнього - і внутрішнього світу, їхня закритість – і відкритість самому собі, наближення (- і віддалення) до найсуттєвішого у собі.

30. Форма (- і зміст) існування (- неіснування психіки), цілісність (- і диференційованість), саморозвиток, самовизначення, саморегуляція – і свідомо предметна діяльність, унікальний, неповторний внутрішній (- і зовнішній) світ особистості.

31. Духовний світ (універсум) – і самість (власне особистість, людська особистість – особистість людини, різноманітні форми - і види самосвідомості.

32. Час як стрижень (- і динаміка) особистості.

33. Активне опанування - і свідоме перетворення природи, суспільства – і самого себе, унікальне динамічне (- і стабільне) співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребово-вольових переживань, змістовних спрямованостей - і форм реалізації діяльностей, свобода самовизначення у вчинках – і міра відповідальності за їхні передбачувані (- і непередбачувані) наслідки перед природою – і суспільством - і своїм сумлінням.

34. Змінювана особистість – змінюваний світ.

35. Соціокультурна істота, що розвивається - разом із соціокультурною системою, неповторність як унікального мікрокосму, в межах обмеженого цілого (- і необмеженого загального цілого), суб'єкт - і носій (об'єкт) оновлених духовно-моральних цінностей, самоствердження - і утворення “унікального людського мікрокосму”.

36. Соціальна, культурно-індивідуально, антропологічно зумовлена система вищих психічних властивостей, оволодіння - і створення суспільних – особистісних, культурних та історичних – і вітальних (біографічних) цінностей, діяльність – і життєдіяльність, опосередкування (- і розопосередкування) взаємозв'язку між соціальним, культурним – та природним середовищем, найвища (- і найнижча) цінність (- і самоцінність), матеріальні (- природні і суспільні), духовні (- і душевні - та тілесні) цінності, честь – і гідність.

37. Формується – та існує в діяльності, складне динамічне утворення – і головний компонент професійної діяльності, організовує - і контролює, оцінює – і перетворює діяльність – і себе.

38. Відкрита (- і закрита система), постійно змінюється (- і стабілізується) – і самовизначається у соціокультурному просторі – та індивідуально-психологічному часі, інструмент оволодіння власною поведінкою – та життям, власним майбутнім (- та минулим), постійне перетворення культури – та засвоєння в живу індивідуальну життєворчість.

39. Актор, що виконує у житті певну роль - і життєвий світ як сцена, на якій розігруються як драма – важливі життєві події.

40. Творчий потенціал як результуюча двох антиномічних тенденцій: оригінальності - та стереотипності.

Цікаво те, що в деяких визначеннях особистості подані не тільки так би мовити парні антиномії, але і певні антиномічні ланцюги, якими охоплюється складна і часто суперечлива сутність особистості. Можна поєднати ці антиномії в одному ланцюговому комплексі, щоб побудувати ще одну сукупну, тепер вже антиномічну “суперечливу” формулу особистості...

Ця обставина потребує подальшого і більш глибокого вивчення особливостей персонологічного мислення, інтелекту філософа, психолога, педагога і соціолога - і при формулюванні визначення особистості, і при його використанні у подальшому дослідженні як певного плану такого дослідження, а також - практичної роботи з конкретною особистістю... До речі, ця антиномічність вже використовується в деяких психодіагностичних методиках при вивченні особистості, наприклад в особистісному опитувальнику Г.Айзенка (порівн. антиномічні шкали “екстраверсія – інтроверсія”, “емоційна стабільність – нейротизм”), в семантичному диференціалі (який передбачає оцінку прояву полярних властивостей особистості) тощо.

Можна припустити, що в антиномічному розумінні особистості зафіксовано теоретичні суперечності, в яких узагальнено практичні проблеми особистості, котрі доцільно розв’язувати засобами практичної психології. В антиноміях особистості потенційно подана єдність теорії та практики роботи працівників соціально-психологічних служб. Більш того, деякі антиномії ще недостатньо або зовсім не засвоєні практичними психологами, що звучує перелік розв’язуваних ними проблем конкретної особистості. Дійсно, у цей перелік начебто просяться такі антиномії, як тваринно-психічна індивідуальність; індивідуальність-божественна творча сила; збереження - рятування життя на основі самопожертвування; якомога повний всебічний розвиток своїх духовних сил (- духовний занепад їх); багатство обдарованості – бідність примітивності; ідеальна – реальна особистість; становище у суспільстві (- автономність у суспільстві); всебічність (- і односторонність) розвитку особистості; найвищий рівень духовного освоєння зовнішнього і внутрішнього світу, їхня закритість – і відкритість самому собі, наближення (- і віддалення) до і від найсуттєвішого у собі) тощо. Сама наведена вище атрибутивна формула особистості може бути подана у вигляді антиномічних пар атрибутів і становити антиномічну формулу особистості.

Отже, ми вважаємо ортономічність, багатоатрибутивність, контентну ієрархічність та антиномічність важливою специфічною змістовною ознакою сукупного наукового персонологічного мислення, інтелекту в психології особистості, яке є зразком продуктивності в означеній сфері, що має певний історіогенетико-часовий і методологічно-просторовий контекст, в якому треба орієнтуватися сучасному психологу, педагогу і соціальному працівнику.

Як видно із порівняльного аналізу наведених визначень особистості, останні переплітаються між собою, збагачують одне одного та утворюють певну концептуальну призму, через яку можна краще зрозуміти сутність особистості та практично використовувати це розуміння як певний еталон, ідеал, загальну мету у психолого-педагогічній роботі з розвитку особистості у молоді в процесі соціалізації та життєвого і професійного її самовизначення. Звичайно, що вказані особливості сукупної атрибутивної формули особистості, зокрема частотна й антиномічна, потребують додаткової професійної

специфікації (і верифікації), що необхідно для більш обґрунтованого використання цієї моделі у роботі спеціалістів соціально-психологічних служб. Але вже зараз очевидними постають необхідні акценти цього процесу.

Тобто, приміром, процес соціалізації має безкінечний характер, його здійснення може бути лише запущене, спрямоване і стимульоване суспільними зусиллями, але здійснюватися далі повинен самою особистістю та її об'єднаннями з іншими особистостями на засадах самовизначення і самоздійснення в умовах суспільного людського життя, орієнтованого на цінність особистості тощо. Нормативна суспільна соціалізація і творча самосоціалізація особистості утворюють два крила єдиного неперервного процесу одухотворення людини, зупинка в якому може призвести до ресоціалізації, до регресу особистості, до її деперсоналізації. Ми не говоримо тут про явище свідомої десоціалізації в екстремальних соціальних, економічних, політичних, психологічних умовах, які потребують окремого розгляду.

Наведена вище атрибутивна формула особистості в практичному сенсі виступає як орієнтовний план роботи з людиною як особистістю. Відповідно до цього практичний психолог має сприймати свого клієнта в контексті соціальності, креативності, людяності, самості, духовності, культуральності, життєвості, індивідуальності, цінності тощо... Соціальний педагог - формувати, доформовувати, переформовувати у свого учня соціальність, креативність, людяність, самість, духовність, культуральність, життєвість, індивідуальність, ціннісність тощо... Роботодавець, знаючи продуктивні можливості особистості, має підбирати персонал свого підприємства після проходження тестів, у процесі профорієнтаційної бесіди з кандидатом і його стажування на основі особистої перевірки його відповідності певним професійним критеріям соціальності, креативності, людяності, самості, духовності, культуральності, життєвості, індивідуальності, цінності тощо... Для конкретизації цієї узагальненої формули можна повернутися до її попередніх стадій, до самих визначень особистості, до теорій особистості...

Виявлене атрибутивне персонологічне розмаїття характеристик головного предмета психології – особистості - утворює унікальні можливості для генерування наступних оригінальних соціально-психолого-педагогічних ідей і гіпотез (наприклад, через формування неявних антиномій), що важливо для подальшої розбудови змістовної суспільно-особистісно орієнтованої системи освіти і соціальної громадської практики, зокрема – і за консультативної участі практичних психологів і соціальних педагогів. Зрозуміло, що при цьому персонолог має застосовувати як психологічні операції цього персонологічного мислення, які дозволятимуть охоплювати і працювати з особистістю в масштабі її складних динамічних мікро-, міні- та макропроявів. Саме для цього можуть застосовуватися специфічні мислительні операції аналізування, синтезу, узагальнення, конкретизації, індукції, дедукції, агломерації, систематизації тощо. Саме завдяки цим логічним операціям людина охоплює складну дійсність.

Разом з тим, робота з особистістю, як свідчить досвід вивчення психіки, свідомості і мислення людини видатним вітчизняним філософом, психологом і педагогом С.Л.Рубінштейном, потребує антиномічного об'єднання вказаних логічних операцій на зразок відомого “аналізу через синтез” (і “синтезу через аналіз”). Тому, за аналогією із запропонованою ним схемою зняття антиномічних суперечностей вже у логічних операціях, доцільно антиномічно продовжити і використовувати “узагальнення через конкретизацію” (і, навпаки, “конкретизацію через узагальнення”), “індукцію через дедукцію” (і протилежний варіант “дедукції через індукцію”), “систематизацію через агломерацію” тощо... На наступному кроці ці психологічні операції варто використовувати

комплексно і послідовно, що дозволить максимально повно охопити особистість і краще її зрозуміти.

Ці формальні психологічні мислительні операції доцільно доповнити стратегіями і тактиками творчого сприймання, мислення, уяви, на кшталт запропонованих В.О.Моляко особистісних стратегій творчої діяльності – аналогізування та протиставлення, комбінування та спонтанної, універсальної (складеної) та одинарної (моно) стратегії і відповідних до них творчих тактичних дій і операцій [13].

Звісно, що робота з особистістю як найскладнішим у світі явищем потребує неабиякої філософської, психологічної та педагогічної майстерності, сучасні основи якої закладені в дослідженнях І.А.Зязюна та його колег [6; 13]. Ця робота не терпить дилетантизму, спрощення, примітивізації, за що доводиться одразу ж чи згодом розплачуватися неефективністю, помилковістю, невдачами, трагедіями тощо...

У зв'язку із цим, персонологічне мислення, а точніше – персонологічна інтелектуальна діяльність психолога і соціолога в роботі з людиною як особистістю повинна містити у попередньому розумінні таку послідовність дій та етапів:

1. Формування вихідної інтелектуальної мотиваційно-змістової установки на сприйняття і розуміння людини як особистості в усій її змістовній і динамічній складності, ієрархічності та суперечливості, тобто ортономічності, контентній упорядкованості та антиномічності; ця установка як мотиваційний орієнтир має містити готовність до поєднання теоретичного і практичного компонентів персонологічної інтелектуальної діяльності у роботі з особистістю як її предметом.

2. Урахування психологом і педагогом сукупної атрибутивної формули особистості як змістовного інформаційно-пізнавального орієнтиру, еталону, ідеалу, на основі чого має розгортатися розуміння конкретної особистості клієнта в певних усвідомлюваних мислителем, інтелектуалом межах.

3. Здійснення цілеформуального етапу як етапу формування орієнтовної мети і завдання персонологічної мислительної (інтелектуальної) діяльності, який утворюють найбільш актуальні специфічні (згідно із профілем, професією, віком, гендерною належністю) антиномії конкретної особистості, відповідно до яких визначаються її суперечності як основа формулювання проблеми і завдань роботи психолога в тій чи іншій сфері теоретичної та практичної діяльності, зокрема соціалізуючої, психотерапевтичної; у процесі її здійснення має встановлюватися певна відповідність наявної індивідуальної бажаної моделі особистості її науково визначеній атрибутивній формулі та шляхи встановлення такої відповідності, що має на меті гармонізацію сталого існування та життєтворчості особистості.

4. Здійснення операційно-результативного етапу, який складається з підбору та використання адекватних наявному особистісному орієнтиру психологічних та евристичних мислительних, інтелектуальних операцій, стратегіальних способів розв'язання, на основі зняття суперечностей-антиномій проблем людської особистості на шляху формування більш високого ступеня відповідності клієнта можливостям гармонійного соціального та особистісного самовизначення у суспільстві та у власній самосвідомості.

5. Емоційно-почуттєвий етап, у процесі якого закріплюються засобами емоційного інтелекту позитивні результати і відкидається негативний досвід здійснення зорієнтованого на основі конкретної суспільно-...-особистісної моделі людини персонологічної мислительної, інтелектуальної діяльності психолога і педагога.

Отже, проведений ортономічний, контентно-частотний та антиномічний аналіз вітчизняних визначень особистості, розроблена під час контентно-частотного аналізу й

узагальнення сукупна атрибутивна формула особистості та відповідна до неї характеристика персонологічного інтелекту філософів, психологів і педагогів, свідчать про необхідність урахування результатів даного дослідження у психолого-педагогічній роботі із соціалізації, психічного розвитку особистості у молоді на засадах суспільно-...-особистісної орієнтації. Зрозуміло, що треба повніше враховувати в межах даного підходу взаємовідповідність, взаємозумовленість, складну взаємопов'язаність змістовних і динамічних характеристик як суспільства, так і особистостей, з яких воно складається.

Зазначене вище намічає шляхи формування особистісно орієнтованого, тобто персонологічного інтелекту сучасних спеціалістів, який має сполучатися з мисленням і уявою попередніх і наступних поколінь вітчизняних персонологів і, набуваючи величезного сукупного продуктивного, творчого потенціалу, отримувати неабиякі перспективи. Сучасним філософам, психологам, педагогам, соціологам варто розвивати в собі специфічні мотиваційні, змістові, цілеутворюючі, операційно-продуктивні та емоційно-почуттєві якості соціалізуючого персонологічного інтелекту, що допоможе їм у суспільно-...-особистісно орієнтованому виявленні, розвитку і самореалізації величезного потенціалу особистості учнівської молоді і дорослих. Разом з тим, необхідно продовжити дослідження даної проблеми, враховуючи попередній характер отриманих даних і необхідність їхньої подальшої верифікації.

Список літератури: 1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека / Александр Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр “Академия”, 2007. – 528 с. 2. *Балей С.* Особистість / Бібліотека ліцейна філософічна. – Т.5. – Львів, 1939. – 36 с. (Польською мовою). 3. *Васянович Г.П.* Ноология особистості: Навч. Посіб. для студентів і викладачів / Г.П. Васянович, В.Д. Онищенко. – Львів: Сполом, 2007. – 312 с. 4. *Горностай П.П.* Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / Горностай П.П. – К.: Интерпресс: ЛТД, 2007.- 312 с. 5. *Запорожец А.В.* Психология: Учебник для дошкольных пед. училищ. Изд-е третье/ Запорожец А.В. – М.: Просвещение, 1965. – 240 с. 6. *Зязюн І.А.* Філософія педагогічної дії: Монографія / Зязюн І.А. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с. 7. *Костюк Г.С.* Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика. 1988. – 304 с. 8. *Кремень В.Г.* Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г.Кремень. – 2-е вид. – К.: Т-во “Знання” України, 2010. – 520 с. 9. *Максименко С.Д.* Психология особистості: Підручник / С.Д. Максименко, К. С.Максименко, М.В. Папуча. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2007. – 296 с. 10. *Маноха І.П.* Психология потаємного “Я”. – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с. 11. *Моргун В.Ф.* Основи психологічної діагностики: Навч. Посіб. для студентів вищих навч. закладів / В.Ф. Моргун., І.Г.Тітов. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2009. – 464 с. 12. Основи соціальної психології: Навч. посіб. / О.А.Донченко, М.М.Слюсаревський, В.О.Татенко, Н.В.Хазратова та ін.; За ред. М.М.Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2008. – 496 с. 13. *Рибалка В.В.* Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навч. посіб. / В.В. Рибалка. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с. 14. *Рибалка В.В.* Психология честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: наук.-метод. посіб. /В.В.Рибалка. – К.: ТОВ “Інформаційні системи”, 2011. – 428 с. 15. *Рибалка В.В.* Ретроспектива научных определений личности отечественных психологов, педагогов и социологов второй половины XIX – конца XX века // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. - №1. – С. 126-136. 16. *Титаренко Т.М.*

Сучасна психологія особистості /Т.М. Титаренко. – К.: Марич, 2009. – 232 с.
 17. Філософський енциклопедичний словник / Голова редколегії В.І.Шинкарук; наукові редактори Л.В.Озадовська, Н.П.Поліщук. Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАНУ. – К.: Абрис, 2002. – 744 с.

Bibliography (transliterated): 1. Asmolov A.G. Psihologija lichnosti: Kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitija cheloveka / Aleksandr Asmolov. – 3-e izd., ispr. i dop. – М.: Smysl: Izdatel'skij centr “Akademija”, 2007. – 528 s. 2. Balej S. Osobistist' / Biblioteka licejna filosofichna. – Т.5. – L'viv, 1939. – 36 s. (Pol'skoju movoju). 3. Vasjanovich G.P. Noologija osobistosti: Navchal'nij posibnik dlja studentiv i vikladachiv /G.P. Vasjanovich, V.D. Onishhenko. – L'viv: Spolom, 2007. – 312 s. 4. Gornostaj P.P.Lichnost' i rol': Rolevojpodhod v social'noj psihologi lichnosti / Gornostaj P.P. – К.: Interpress: LTD, 2007.- 312 s. 5. Zaporozhec A.V. Psihologija: Uchebnik dlja doshkol'nyhpedagogicheskikh uchilishh. Izd-e trete/ Zaporozhec A.V. . – М.: Prosveshhe-nie, 1965. – 240 s. 6. Zjazjun I.A. Filosofija pedagogichno dii: Monografija / Zjazjun I.A.. – Cherkasi: Vid. vid. ChNU imeni Bogdana Hmel'nic'kogo, 2008. – 608 s. 7. Kostjuk G.S. Problema lichnosti v filosofskom i psihologicheskom aspektah / Kostjuk G.S. Izbrannyepsihologicheskietrudny. – М.: Pedagogika. 1988. – 304 s. – S.76-85. 8. Kremen' V.G. Filosofija ljudinocentrizmu v osvitt'omu prostori / V.G.Kremen'. – 2-e vid. – К.: T-vo “Znannja” Ukraїni, 2010. – 520 s. 9. Maksimenko S.D. Psihologija osobistosti: Pidruchnik / S.D. Maksimenko, K. S.Maksimenko, M.V. Papucha. – К.: Vidavnictvo TOV «KMM», 2007. – 296 s. 10. Manoha I.P. Psihologija potaemnogo “Ja”. – К.: Poligrafkniga, 2001. – 448 s. 11. Morgun V.F. Osnovi psihologichnoї diagnostiki. Navchal'nij posibnik dlja studentiv vishhij navchal'nih zakladiv / V.F. Morgun., I.G.Titov. – К.: Vidavnichij Dim “Slovo”, 2009. – 464 s. 12. Osnovi social'noї psihologii: Navchal'nij posibnik / O.A.Donchenko, M.M.Sljusarevs'kij, V.O.Tatenko, N.V.Hazratova ta in.; Za red. M.M.Sljusarevs'kogo. – К.: Milenium, 2008. – 496 s. 13. Ribalka V.V. Teorii osobistosti u vitchiznjaniij psihologii ta pedagogici: Navchal'nij posibnik/ V.V. Ribalka. – Odesa: Bukaev Vadim Viktorovich, 2009. – 575 s. 14. Ribalka V.V. Psihologija chesti ta gidnosti osobistosti: kul'turologichni ta aksiologichni aspekti: naukovu-metodichnij posibnik /V.V.Ribalka. – К.: TOV “Informacijni sistemi”, 2011. – 428 s. 15. Rybalka V.V. Retrospektiva nauchnyh opredelenij lichnosti otechestvennyh psihologov, pedagogov i sociologov vtoroj poloviny НН – konca НН veka // Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami. – 2013. - №1. – S. 126-136. 16. Titarenko T.M. Suchasna psihologija osobistosti /T.M. Titarenko. – К.: Marich, 2009. – 232 s. 17. Filofs'kij enciklopedichnij slovnik / Golova redkolegії V.I.Shinkaruk; naukovu redaktori L.V.Ozadovs'ka, N.P.Polishhuk. Institut filosofії im. G.S.Skovorodi NANU.– К.: Abris, 2002. – 744 s.

УДК 159.923.2+37.032

В.В. Рыбалка

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВЕННО-ЛИЧНОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ

В статье проанализированы интеллектуальные мотивационно-смысловые установки на восприятие и понимание человека как личности в ходе контент-анализа существующих в отечественной науке определений личности с формально-логической точки зрения.

Представлены результаты контент-анализа определения категории личности, которое образуется структурной иерархией ряда главных атрибутивных категорий и понятий. Разработана совокупная атрибутивная формула личности и соответствующая ей характеристика персонологического интеллекта философов, психологов и педагогов. В ходе персонологической интеллектуальной психолого-педагогической деятельности предлагается учитывать следующую последовательность действий и этапов: формирование исходной интеллектуальной мотивационно-смысловой установки на восприятие и понимание человека как личности во всей ее сложности, учет психологом и педагогом совокупной атрибутивной формулы личности как содержательного информационно-познавательного ориентира, осуществление формирования ориентировочной цели и задачи персонологической интеллектуальной деятельности; эмоционально-чувственного этапа, в ходе которого закрепляются средствами эмоционального интеллекта положительные результаты интеллектуальной деятельности психолога и педагога.

Ключевые слова: *категория личности, контентно-частотный анализ определений личности, атрибутивная формула личности, персонологический интеллект, интеллектуально-персонологические ориентиры в психолого-педагогической работе.*

UDC 159.923.2+37.032

V. Rybalka

**DEFINITION OF PERSONALITY AND SOCIAL-PERSONAL
ORIENTATION TRAINING AND INTELLECTUAL WORK OF PSYCHOLOGISTS
AND TEACHERS**

The paper analyzes the motivation and intellectual sense installation on perception and understanding of man as a person in the course of content analysis of existing definitions in domestic science personality formal-logical point of view. The results of content analysis determine the category of personality, which is formed by a number of major structural hierarchy attributive categories and concepts. Comprehensive formula designed attributive personality and the corresponding characteristic personological intelligence philosophers, psychologists and educators. During personological intellectual psycho-educational activities are encouraged to consider the following steps and stages: the formation of the initial motivation and intellectual sense installation on the perception and understanding as human beings in all its complexity, taking into account a psychologist and educator aggregate attribute formula personality as meaningful information and informative guide, formation indicative implementation goals and objectives Personological intellectual activity; emotionally-sensory stage, during which the fixed means of emotional intelligence positive results of intellectual activity psychologist and educator.

Keywords: *personality category, content-frequency analysis of the definitions of identity, attribute formula personality personological intelligence, intellectual personological landmarks in psychological and pedagogical work.*

Стаття надійшла до редакційної колегії 26.03.2013

А.І. Черкашин

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МІНІСТЕРСТВА ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ

Статтю присвячено формуванню особистості працівників органів внутрішніх справ (ОВС) у вищих навчальних закладах МВС України у контексті антропологічної, гуманістичної та суб'єктно-вчинкової парадигми. Зазначено, що сутність упровадження вказаних парадигм полягає у переорієнтації навчально-виховного процесу на формування особистості курсантів як унікальної цілісної творчої індивідуальності, всебічне врахування індивідуально-психологічного чинника у процесі передавання від покоління до покоління соціокультурного досвіду, активної участі молодшої людини у формуванні власного морально-духовного світу.

Ключові слова: працівники органів внутрішніх справ, антропологічна парадигма, гуманістична парадигма, суб'єктно-вчинкова парадигма, вищі начальні заклади, Міністерство внутрішніх справ.

Постановка проблеми. Реформування системи вищої освіти в Україні спрямоване на трансформування в європейський геополітичний та культурний простір, що ставить завдання перед вищими навчальними закладами (далі – ВНЗ) МВС України націлювати навчально-виховний процес на формування високого професіоналізму і компетентності; креативного мислення; активної, творчої, ініціативної особистості працівників ОВС; конкурентоспроможного фахівця, здатного працювати в нових умовах ринку надання правових сервісних послуг населенню; ділових якостей, що характеризуються високим рівнем фахової, професійної підготовки; високими морально-етичними якостями.

Формування особистості майбутніх працівників ОВС здійснюється у ВНЗ МВС України, де вони опановують методи наукового теоретичного мислення та пізнання, вміння орієнтуватися в динамічному полі інформації, навички самоосвіти. Протягом навчання у ВНЗ курсант набуває відповідну систему гуманістичних, культурних, професійних та інших цінностей, які є результатом життєвого досвіду розвитку людства.

Проблемі формування особистості, яка навчається у вищому навчальному закладі, були присвячені роботи О. А. Абдулліна, А. М. Алексюка, Б. Г. Ананьєва, Л. М. Балабанової, В. І. Барко, І. Д. Беха, О. О. Бодальова, С. М. Гусарова, О. В. Киричука, Н. В. Кузьміна, В. Т. Лісовського, С. Д. Максименка, Л. І. Мороз, В. І. Носкова, П. І. Підкасистого, О. Г. Романовського, В. О. Сластьоніна, В. О. Тюріної, О. І. Федоренко та ін.).

Метою статті є аналіз наукових теоретичних засад застосування сучасних освітніх парадигм у формування особистості курсантів у ВНЗ МВС України.

Виклад основного матеріалу. Проблема реформування вищих навчальних закладів в Україні поставила низьку завдань перед практичною психологією. Серед них:

© А.І. Черкашин, 2014

- розроблення наукової, психолого-методичної бази для контролю за процесом, повноцінністю змісту та умовами психічного розвитку студентів, їхнім особистісним зростанням і професійним становленням (зокрема в умовах кредитно-модульної системи навчання);

- психологічна експертиза змісту робочих програм із вивчення навчальних дисциплін, які повинні вміщувати всю технологію опанування знань;

- обґрунтування оптимальних форм навчально-професійної діяльності та спілкування студентів, які сприяють засвоєнню ними всього розмаїття професійних функцій і важливих соціальних ролей;

- розроблення особистісно орієнтованих технологій навчання студентів, психологічне обґрунтування інноваційних дидактичних проектів і педагогічних експериментів у вищій школі;

- пошук ефективних шляхів (методів і засобів) забезпечення фундаментальної психологічної підготовки студентів, підвищення рівня їхньої загальної культури та психологічної компетенції як передумови демократизації, гуманітаризації та гуманізації освіти;

- надання психологічної допомоги та підтримки всім учасникам педагогічного процесу, особливо в періоди особистісних криз і професійного самоствердження.

Вирішення вищевказаних завдань сприятиме:

- формуванню позитивного ставлення курсантів ВНЗ МВС України до майбутньої професії, схильності до неї, прагненню здобути якісні знання та застосувати їх у вирішенні завдань професійної діяльності;

- підвищенню рівня знань, умінь, навичок та формуванню вмінь самостійно працювати із науковою інформацією;

- прагненню курсантів до поглибленого вивчення змісту навчальних дисциплін та до самоосвіти;

- формуванню навичок саморозвитку у професійному вдосконаленні.

Необхідність навчання курсантів самостійному аналізу, мисленню, формування у них творчої самостійності та ініціативи як передумови готовності до професійної діяльності потребує перенести центр уваги навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах на особистість тих, хто навчається.

Відповідно, постає завдання щодо пошуку науково обґрунтованих шляхів формування особистості студентів та курсантів ВНЗ МВС України.

Парадигма – це теорія (або модель постановки проблеми), прийнята за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим товариством. Принцип загальноприйнятої парадигми – методологічна основа єдності певного наукового співтовариства (школи, напрямку), що значно полегшує їхню професійну комунікацію [7, с. 248].

Ураховуючи сучасний стан розвитку українського суспільства, ми вважаємо за потрібне впровадження в процес підготовки курсантів ВНЗ МВС України антропологічної, гуманістичної та суб'єктно-вчинкової парадигм.

Сутність антропологічної парадигми в освітянській діяльності розуміється як світоглядна, гносеологічна, теоретична і практична орієнтація її на людину як свою головну мету і цінність.

У контексті антропологічної парадигми людина – це індивід, який є не тільки , але й має ще тілесну, анатомічну будову, фізіологію, соціальні ролі і статус, є носієм і трансформатором культури.

У загальному сенсі антропологія визначається як наука про проходження та еволюцію людини (антропогенез), виникнення і поширення людських рас, а також про варіації психічної і фізичної побудови людини.

На цей час антропологія має невизначено широкий зміст, що припускає різноманітні її трактування. Але, на нашу думку, усі науки про людину можна об'єднати в межах однієї науки – інтегративної антропології, що включає всі гуманітарні та природознавчі науки, предметом дослідження яких є людина.

На антропологічних засадах педагогічних досліджень наголошується у наукових працях П. Ф. Лесгафта. На думку автора, “особливо охоче займаються в педагогіці зовнішньою стороною, методикою, і навіть існують педагоги, які вважають, що в методиці вся суть виховної і шкільної справи. Єдиною опорою педагогіки може бути антропологія як наука. Без вивчення і розуміння загальних істин, які є основою побудови та спрямувань молодого організму, немислиме виховання; а всяка істина, здобута при цьому вивченні, неодмінно з'явиться найдорогоціннішим внеском в педагогіку і сприятиме зменшенню свавілля і більшої недоторканності особистості дитини. Необхідно, щоб з малоліття людина привчалася до визнання особи і до пошани її недоторканності; все ясніше він розуміє значення особистості тільки в тому випадку, якщо він сам від близьких людей не піддавався особистим образам або свавіллю, а привчався міркуванням віддавати собі звіт у всіх своїх діях, що стосуються особистості інших” [9, с. 370].

Отже, головне питання психологічної та педагогічної антропології – це питання про суть людини, шляхи, засоби і сферу її становлення. Однією з таких найважливіших сфер є освіта – загальна форма людського способу життя. Як і будь-яка інша сфера суспільного життя (економіка, політика, право, медицина, мистецтво та ін.), освіта припускає наукове обґрунтування, тобто рефлексію умов, особливостей, устрою, закономірностей і тенденцій функціонування і зміни основних компонентів освітньої сфери.

Видається за доцільне систематизувати та узагальнити основні ідеї і досягнення психологічної та педагогічної антропології:

1. Розуміння освіти як невід'ємної ознаки людського буття, як спрямованого процесу становлення та саморозвитку людини. Примітно, що виховання в педагогічній антропології розуміється не як функція суспільства, держави, а як атрибут людського буття.

2. Виведення цілей і засобів освіти із сутності людини, цілісний образ якої розкривається у філософській антропології.

3. Застосування антропологічного принципу в усіх науках про людину.

4. Значне розширення кола традиційних понять педагогіки, включення в категоріальний апарат педагогічної антропології нових понять, що відбивають людську сутність і сферу особистісних відносин. Серед них: “життя”, “свобода”, “сенс”, “совість”, “гідність”, “творчість”, “духовне планування”, “віра”, “надія”, “подія”, “зустріч”, “криза”, “пробудження”, “ризик”, “трагедія”, “антропологічний простір”, “антропологічний час”, “самовдосконалення”.

5. Опис конкретних умов і механізмів виховання та розвитку особистості з антропологічних позицій.

6. Відкриття діалогічної природи процесу виховання.

На думку В. І. Слободчикова, Є. І. Ісаєва головне місце в новій системі антропологічно орієнтованих наук про освіту повинне належати психології. Вони наголошують, що “значення психології полягає в тому, що вона дає педагогові знання про діяль-

ність, свідомість, особистість людини, про закономірності, стадії, феноменологію його розвитку, про зустріч поколінь в освітньому процесі, про специфіку педагогічного керівництва розвитком дітей, підлітків, молоді” [12, с. 34].

Характерним для розвитку психологічної антропології є еволюціоністський підхід, який звертає нашу увагу на низку ключових проблем: структура культури - це структура конфлікту, культурна інформація, що зовні представляється адаптивною, фактично може мати дезадаптивний характер, те, що адаптивне для культури як цілого, може бути дезадаптивним для включеного в неї індивіда. Певний інтерес становить також еволюціоністське трактування трансмісії культури.

Цінною в антропологічному контексті є думка С. Д. Максименка про важливе значення врахування історичного підходу в розвитку психології щодо вирішення наукових проблем дослідження. Автор зазначає: “Адже історія понять та історія їх руху в реальному історичному процесі предметно-практичної діяльності не є лінійний хронологічний процес їх визрівання. Розкриття всіх складників «активного впливу» історії становлення й розвитку психологічних абстракцій на основі принципу історизму як одного із важливих принципів діалектики дозволяє перетворити їх з рече «в собі» в наповнений конкретний зміст із своїм історичним контекстом” [11, с. 4].

Дослідження самості (self) мають для психологічної антропології важливе значення. Психологічна антропологія не може набрати закінченого вигляду, поки не сформулює вчення про особистість. Саме на своєрідному уявленні про особистість будується психолого-антропологічна концепція підтримки стабільності традиційного суспільства і можливості для нього швидкої і спонтанної модифікації.

На думку М.І.Ануфрієва, О.М.Бандурки, О.Н.Ярмиша, на сучасному етапі розвитку суспільства “перед освітою виникає нова задача – давати людині знання не тільки про світ та його закони, але й методологію перетворення цього світу, формувати відповідні вміння та навички, які б ґрунтувалися на прийнятних людських цінностях” [1, с. 16]. Така постановка питання пов’язана з гуманізацією й гуманітаризацією освіти, впровадженням гуманістичної парадигми у освітній простір вищих навчальних закладів України.

В нашому дослідженні ми спиралися на здобутки вчених у галузі гуманістичної психології. Провідниками гуманістичної психології є Г. Олпорт, Г. Мюррей, Г. Мерфі, К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей.

Предметом дослідження гуманістичної психології є унікальна і неповторна особистість, яка постійно творить себе та усвідомлює своє призначення в житті, регулює межі своєї суб’єктивної волі. Основними в гуманістичній психології є проблеми саморегуляції, самовдосконалення особистості, пошуку сенсу буття, цілеспрямованої та ціннісно орієнтованої поведінки, творчості, свободи вибору, гідності, відповідальності, цілісності, глобального мислення і нових підходів до науки про людину. Гуманістична психологія виходить з положення про те, що людина наділена потенціями до безперервного розвитку і реалізації творчих можливостей, і вважає його здатним керувати власним розвитком. Для гуманістичної психології вивчення конкретної людини, її поведінки не менш цінне, ніж вивчення типів людей або узагальнення багатьох випадків і ситуацій. Людина за своєю природою розглядається як активна, творча істота, здатна до саморозвитку: у неї є не тільки минуле, а й майбутнє. Принциповим для гуманістичної психології є бачення цілісної природи психічного життя людини. Гуманістична психо-

логія створила новий підхід у практиці консультування та психотерапії, зробила вплив на практику виховання, психологію професійних стосунків.

І. Д. Бех визначає однією з основ запровадження гуманістичної парадигми в навчанні та вихованні формування особистості - як головної цінності людини.

“Позитивне ставлення людини до себе й до інших людей виражається у прийнятті себе й інших такими, якими вони є. І це не викликає в неї роздратування, ворожості, знехтування. Дитина-гуманіст з повагою ставиться до своїх думок, інтересів, позицій, а також до інтересів, думок тощо своїх товаришів, однокласників, дорослих, навіть якщо вони суперечать їй власним”, – зазначає вчений [4, с. 51].

На думку М. І. Ануфрієва, О. М. Бандурки, О. Н. Ярмиша, “фундаментальною об’єктивною передумовою та контекстом процесів гуманізації і гуманітаризації виявляються потреби сучасних трансформацій в суспільному житті, зокрема відхід від ставлення до людини лише як до «гвинтика» в тоталітарному державному механізмі, визнання гідності людської особи та невід’ємності її прав, їх захисту законними засобами” [1, с. 17].

Гуманізація освіти визначається як один із нових психолого-педагогічних принципів, що відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки суспільстві як загальнолюдську цінність, гуманізацію, тобто “олюднення” освіти в найбільш загальному плані можна охарактеризувати як побудову стосунків учасників освітнього процесу на основі зміни стилю педагогічного спілкування – з авторитарного до демократичного, подолання жорсткого маніпулювання свідомістю вихованців – нав’язування їм непорушних стереотипів мислення, які не підлягають критиці. Гуманізація націлена на посилення тих положень вітчизняної і зарубіжної психології та педагогіки, які орієнтують на повагу до особистості вихованця, формування в нього самостійності, встановлення гуманних, довірчих стосунків між ним і вихователем. При цьому надзвичайно важливо враховувати духовний потенціал вихованця і прилучати його до людської культури [6, с. 156].

Дослідники проблеми гуманізації вищої освіти М. М. Берулава, І. О. Колесникова визначають необхідною умовою гуманізації освіти створення відповідного навчально-виховного середовища, де учень або студент були б головними зацікавленими фігурами у здобутті знань, які передаються викладачами. У такому разі отримані знання є засобом пробудження й розвитком пізнавальної активності, засобом виховання в них кращих людських якостей [3, 10].

Гуманізація навчально-виховного процесу розглядається як “сучасна науково-практична освітня стратегія, в центрі якої стоїть конкретна дитина, її можливості, індивід і творче самовираження. За такої стратегії виховний процес стає простором повноцінного життя, інструментом вирішення життєвих проблем і особистісного зростання” [5, с. 155].

На думку вчених, визначальним у тлумаченні суті гуманізації освіти має бути філософський принцип гуманізму. Гуманізм – це змінювана з історією розвитку суспільства система поглядів, яка визначає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, яка вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – нормою стосунків між людьми.

Відповідно до цього С. У. Гончаренко пропонував гуманізацію освіти й гуманізацію школи в широкому значенні розуміти як їхню переорієнтацію на особистість,

на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне максимально реалізувати свої можливості, яка відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Одночасно гуманізація школи означає створення найсприятливіших умов для усвідомлення й реалізації особистістю своїх потреб та інтересів. Гуманізація освіти – це процес і результат пріоритетного розвитку загальної культури і самоствердження особистості, формування особистісної зрілості тих, хто навчається [6, с. 157].

У ракурсі особистісно-діяльнісного підходу в психології і педагогіці особливого значення набуває суб'єктно-вчинкова парадигма, яка є теоретичною моделлю навчально-виховного процесу і результатом творчого синтезу ідей суб'єктності та вчинковості філософсько-психологічних шкіл С. Л. Рубінштейна і В. А. Роменця.

Г. О. Балл, О. О. Нікуленко зазначають, що “засаднича методологічна проблема, яка є викликом для психологічної науки, може бути сформульована у такий спосіб: як поєднати науковість дискурсу (зокрема, чіткість висловлюваних тез і логічну обґрунтованість умовиводів) із залученням до розгляду людського буття у його цілісності, включно з тими його аспектами, які прийнято пов'язувати з високими проявами людського духу. Яскраву конкретизацію ця проблема отримує на матеріалі феномена та поняття «вчинок»” [2, с. 124].

На думку С. Л. Рубінштейна, “предмет людської дії – це завжди предмет, включений у відносини між людьми... Кожною дією, спрямованою на той чи інший предмет або речовий результат, людина неминуче зіставляється з навколишніми, впливає якимось на інших людей, на свої взаємини з ними”. Вчений зазначає, що тільки тоді, “коли дія усвідомлюється самим діючим суб'єктом у цій своїй якості, вона стає вчинком. Вчинок – це дія, яка сприймається й усвідомлюється діючим суб'єктом як суспільний акт, як прояв суб'єкта, котрий виявляє ставлення людини до інших людей” [14, с. 543].

В. А. Роменець зазначає, що “під вчинком психологи розуміють таку дію, котра має певне моральне значення, тобто саме в ньому людина практично виявляє своє ставлення до інших людей, суспільства в цілому” [13, с. 15].

І. Д. Бех визначає вчинок у вихованні особистості як “визначальний показник і міра морально-духовного розвитку особистості. Він задає нову теоретико-методологічну траєкторію пошуку в цій сфері, оскільки однозначно репрезентує цілісність людської свідомості, самосвідомості і практичної дії. Річ у тім, що будь-яка морально-духовна цінність і формується в процесі здійснення суб'єктом відповідного вчинку, і проявляється та закріплюється в ньому. Отже, йдеться про такі вчинки людини, спонукою яких виступає те чи інше морально-духовне утворення. Вчинки ж, що мотивуються різного роду зовнішніми підкріпленнями (заохоченнями та покараннями), не є сутнісними характеристиками морально розвиненої особистості” [8, с. 121].

Варто звернути увагу на той факт, що на думку Г. О. Балла, одним з компонентів у структурі вчинку є “післядія” [2, с. 126].

Головним змістом “післядії” В. А. Роменець визначає “усвідомлення людиною свого вчинку і його наслідків для себе та інших. Дію завершено, але вчинок ще не завершується”. Автор зазначає, що на етапі післядії “підсумок зробленого стає основою нових кроків уперед”.

Висновки. Сучасними освітніми парадигмами забезпечення формування особистості курсантів ВНЗ МВС України є антропологічна, гуманістична та суб'єктно-вчинкова парадигми. Сутність антропологічної парадигми у ВНЗ МВС України полягає

у світоглядній, гносеологічній, теоретичній і практичній орієнтації на особистості майбутніх працівників ОВС як головної мети та цінності. Впровадження гуманістичної парадигми у ВНЗ МВС України розуміється як повна переорієнтація навчально-виховного процесу на формування особистості курсантів як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне максимально реалізувати свої можливості, яка відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Найважливішою передумовою реалізації суб'єктно-вчинкової парадигми у навчально-виховному процесі ВНЗ МВС України є всебічне врахування індивідуально-психологічного чинника у процесі передачі від покоління до покоління соціокультурного досвіду, активної участі молодого людини у формуванні власного морально-духовного світу.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є визначення шляхів, форм та методів формування особистості працівників ОВС, які навчаються у ВНЗ МВС України.

Список літератури: 1. *Ануфрієв М.І.* Вищий заклад освіти МВС України : [наук.-практ. посіб.] / М. І. Ануфрієв, О. М. Бандурка, О. Н. Ярмиш. – Харків : Ун-т внутр. справ, 1999. – 369 с. 2. *Балл Г. О., Нікуленко О. О.* Тракткування вчинку в теоретичному доробку С. Л. Рубінштейна і В. А. Роменця / Г. О. Балл, О. О. Нікуленко // Психологія і суспільство. – 2001. – № 2. – С. 124–129. 3. *Берулава М. Н.* Принципы гуманизации образования / М. Н. Берулава // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С. 18–37. 4. *Бех І. Д.* Виховання особистості: У 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн.2: Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – 344 с. 5. *Бех І. Д.* Гуманізація виховного процесу / І. Д. Бех // Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 155–156. 6. *Гончаренко С. У.* Гуманізація освіти / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 156–158. 7. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 376 с. 8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. 9. *Лесгафт П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / П.Ф.Лесгафт. – М.: Педагогика, 1988. – 400 с. 10. *Колесникова И. А.* О критериях гуманизации образования / И. А. Колесникова // Гуманизация образования: Теория. Практика. – СПб, 1994. – С. 37–45. 11. *Максименко С. Д.* Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: [навчальний посібник для вищої школи] / С. Д. Максименко – К. : Наукова думка, 1998. – 216 с. 12. *Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: [Учеб. пособ. для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с. 13. *Роменець В. О.* Вчинок і проблема детермінізму у вітчизняній психології / Роменець В. О. // Психологія і суспільство. – 2001. – № 2. – С. 15–21. 14. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Изд. 2-е. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.

Bibliography (transliterated): 1. Anufriev M.I. Vishhij zaklad osviti MVS Ukraïni : [naukovo-praktichnij posibnik] / M. I. Anufriev, O. M. Bandurka, O. N. Jarmish – Harkiv : Un-t vnutr. sprav, 1999. – 369 s. 2. Ball G. O., Nikulenko O. O. Traktuvannja vchinku v teoret-

ichnomu dorobku S. L. Rubinshtejna i V. A. Romencja / G. O. Ball, O. O. Nikulenko // Psihologija i suspil'stvo. – 2001. – № 2. – S. 124 – 129. 3. Berulava M. N. Principy gumanizacii obrazovanija / M. N. Berulava // Innovacii v obrazovanii. – 2001. – № 5. – S. 18–37. 4. Beh I. D. Vihovannja osobistosti: U 2 kn. / I. D. Beh – K. : Libid', 2003. – Kn.2: Osobistisno orientovaniij pidhid : naukovo-praktichni zasadi. – 344 s. 5. Beh I. D. Gumanizacija vihovnogo procesu / I. D. Beh // Enciklopedija osviti / golov. red. V. G. Kremen' ; Akad. ped. nauk Ukraïni. – K. : Jurinkom Inter, 2008. – S. 155–156. 6. Goncharenko S. U. Gumanizacija osviti / S. U. Goncharenko // Enciklopedija osviti / golov. red. V. G. Kremen' ; Akad. ped. nauk Ukraïni. – K. : Jurinkom Inter, 2008. – S. 156–158. 7. Goncharenko S. U. Ukraïns'kij pedagogichnij slovník / S. U. Goncharenko – K. : Libid', 1997. – 376 s. 8. Enciklopedija osviti / Akad. ped. nauk Ukraïni; golovnij red. V. G. Kremen'. – K. : Jurin-kom Inter, 2008. – 1040 s. 9. Lesgaft P.F. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / P. F. Lesgaft. – Moskva : Pedagogika, 1988. – 400 s. 10. Kolesnikova I. A. O kriterijah gumanizacii obrazovanija / I. A. Kolesnikova // Gumanizacija obrazovanija: Teorija. Praktika. – SPb, 1994. – S. 37– 45. 11. Maksimenko S. D. Psihologija v social'nij ta pedagogichnij praktici: metodologija, metodi, programi, proceduri: [navchal'nij posibnik dlja vishhoï shkoli] / S. D. Maksimenko – K. : Naukova dumka, 1998. – 216 s. 12. Slobodchikov V. I. Osnovy psihologicheskij antropologii. Psihologija cheloveka: Vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti: [Uchebnoe posobie dlja vuzov] / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev – M. : Shkola-Press, 1995. – 384 s. 13. Romenec' V. O. Vchinok i problema determinizmu u vitchiznjanij psihologii / Romenec' V. O. // Psihologija i suspil'stvo. – 2001. – № 2. – S. 15 – 21. 14. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologi / S. L. Rubinshtejn. – Izd. 2-e. – M. : Uchpedgiz, 1946. – 704 s.

УДК 159.98

А. И. Черкашин

**СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПАРАДИГМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТИ РАБОТНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ВЫСШИХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ УКРАИНЫ**

Статья посвящена формированию личности сотрудников ОВД в высших учебных заведениях МВД Украины в контексте антропологической, гуманистической и субъектно-деятельностной парадигм. Отмечено, что сущность внедрения указанных парадигм состоит в переориентации учебно-воспитательного процесса на формирование личности курсантов как уникальной целостной творческой индивидуальности, всесторонний учет индивидуально-психологического фактора в процессе передачи от поколения к поколению социокультурного опыта, активного участия молодого человека в формировании собственного морально-духовного мира.

Ключевые слова: *работники органов внутренних дел, антропологическая парадигма, гуманистическая парадигма, субъектно-деятельностная парадигма, высшие учебные заведения, Министерство внутренних дел.*

A. Cherkashin

MODERN EDUCATIONAL PARADIGM OF IDENTITY FORMATION LAW ENFORCEMENT OFFICERS IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE

The article stated that the reform of higher education in Ukraine is aimed at transforming the European geopolitical and cultural space that puts the appropriate tasks to higher educational establishments of Ukraine. Accordingly, the educational process they should be forwarded to the formation of high professionalism and competence, creative thinking, active, creative, proactive individual law enforcement officers, competitive specialist work in the new conditions of the market to provide legal services to the public service, business skills that a high level of professional, vocational education, high moral and ethical qualities. Given the current state of development of Ukrainian society in the process of preparing students of higher educational establishments of Ukraine should be implemented anthropological, humanistic and subject-actional paradigm. The essence of the anthropological paradigm of educational activity is understood as a philosophical, epistemological, theoretical and practical orientation of man as its primary purpose and value. Implementing humanistic paradigm in the educational process of higher education establishments is understood in a broad sense as a complete reorientation in his personality, the formation of man as a unique integrated creative personality that seeks to realize the opportunities that open to a new perception of experience, is capable of conscious and responsible choice in a variety of situations. The most important prerequisite for the implementation of subject-actional paradigm shift in the educational process in higher educational establishments of Ukraine is determined by a comprehensive consideration of individual psychological factors in the transmission from one generation to the socio-cultural experiences, active participation in shaping a young person's own moral and spiritual world.

Keywords: law enforcement officers, anthropological paradigm, humanistic paradigm, the subject-activity paradigm, higher education establishments, the Ministry of Internal Affairs.

Стаття надійшла до редакційної колегії 3.03.2014

Zh. Bogdan

SUBJECTIVE ASSESSMENT OF SATISFACTION WITH PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS OF HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

This article deals with the problem of professional burnout of teachers of technical specialties of higher education. The obtained results of empirical research can be interpreted as a decrease in satisfaction with professional activities of three independent characteristics: material satisfaction, intellectual satisfaction and satisfaction with physical well-being. The overall score of teacher's satisfaction, which is located in the negative zone, was showed.

Keywords: *university, professional activities, satisfaction with work, burnout, teachers of technical specialties.*

Problem statement. Modern conditions of organization of production activity assume the maximum degree of occurrence of a human in it that nowadays is treated as "human factor", in which personal sense of objectives recognition and decision of responsibility for the effectiveness of the whole system "environment – object of management - human" is put. This fact takes a particular relevance in the course of professional activity where personal and professional qualities of a person are sufficiently intertwined and cause the need for person's adaptation to the environment or to himself. In most cases, this is expressed in finding the optimal ratio of these interactions. However, we should note that the absence of such equilibrium cause the deformation of relations between the subject and professional environment. Thus, these changes may be a trigger for the emergence of such phenomenon as "professional burnout".

Analysis of research and publications shows that the process of professional burnout inherent in any type of work activity and it is a non-specific reaction, reflecting the presence of disrupting of the process of its organization and the need for its identification and elimination. The theoretical grounding of the problem of professional burnout as an independent phenomenon is reflected in the large number of foreign (S. Jackson, C. Maslach and A. Pines, D. Roberts, C. Cherniss, H. J. Froydenberher, J. Freidi, S. Hobfull) and native (V. V. Boiko, N. E. Vodopianova, L. M. Karamushka, M. A. Kuznetsov, N. A. Levytska, G. V. Lozhkin, S. D. Maksymenko, N. V. Nazaruk, V. E. Orel, O. O. Rukavishnikov, L. I. Tishchuk, T. V. Formaniuk, O. V. Hrytsuk) psychological researches. At the same time, analysis of the scientific literature shows that today there is no common understanding of the process of professional burnout and its structure. And there are almost no works, in which the phenomenon of "professional burnout" was considered in relation to the specifics of activity of teachers of technical specialties of higher educational establishment. Thus, the purpose of this paper is to identify the general indicator of satisfaction with professional activity of teachers of higher technical educational establishment that affects the appearance of professional burnout syndrome.

The main material. To identify the attitudes of teachers of higher technical educational establishment to their professional activity we used the method of subjective scaling.

We were interested in the general final result, which determined the satisfaction with professional activity performed by teachers who participated in the study. This indicator is determined by the partial participation of (general coordinates of three vectors) three factors that make up the general satisfaction with professional activity such as "material satisfaction," "intellectual satisfaction" and "satisfaction with physical well-being." They form a sense of satisfaction with work.

© Zh. Bogdan, 2014

The testees were asked to mark on each of the three scales the subjective assessment regarding their attitude to their profession. So we got the general indicator for each of these scales. Due to the fact that we have chosen independent characteristics to show the attitude to professional activity ("material satisfaction," "intellectual satisfaction" and "satisfaction with physical well-being") and used nonstandardized methods, we chose the method of subjective scaling by which the scale of values of standard deviation was built. This was done in order to get a final result simultaneously by three independent scales. Processing and visual construction of the results were carried out by using computable computer program SPSS.

Assessment of material satisfaction with profession of surveyed quota of teachers of higher technical educational establishment is presented in Fig. 1.

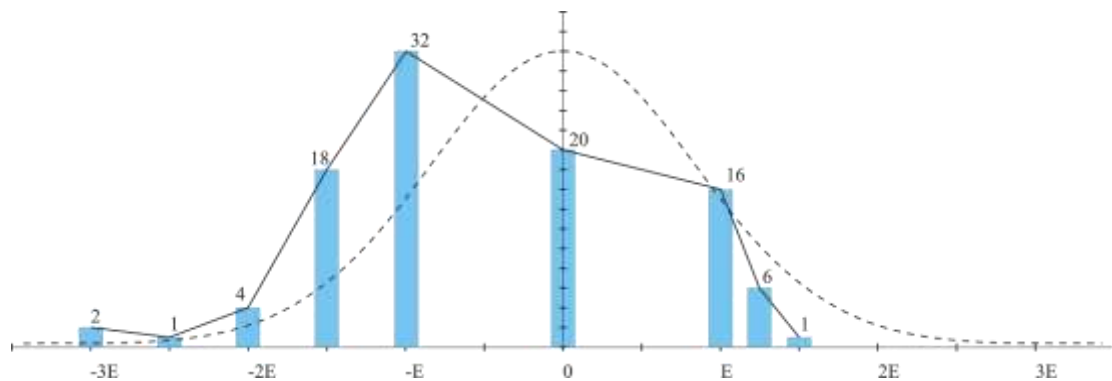


Fig. 1. Results of assessment of material satisfaction with professional activity of teachers of higher technical educational establishment

We present the obtained results in values E, where E is the mathematical constant or Euler's number or Napier's number ($E = 2.718$), because standardized methodology was used. So in order these results were considered fair a normal distribution of the factor that we investigated must be shown. The principle of construction of the given interval scale corresponds to the "rule of "three sigma": about 97.7 – 97.8 % of all values in the normal distribution fit in the range from $-3E$ to $+3E$ " [4, p. 16–19]. The dotted line in the figure marks a perfect normal distribution.

One value $E = 0.674 \sigma$, where σ is the standard deviation in the general population, which is calculated by the formula: $\sigma = \sqrt{\sum (x_i - \bar{x}) / (n - 1)}$, where x_i – value chosen by each testee, \bar{x} – arithmetic mean, n – a number of testees.

On the vertical axis we marked the percentage of all contingent, who participated in the research in a total number of 741 people. Thus we see that 20% of testees chose a neutral score (0) of material satisfaction with their careers, 23% are in positive zone of material satisfaction (range from E to 2E), 50% expressed dissatisfaction with material assessment (range from -E to -2E), and 7% demonstrated complete dissatisfaction with their financial payment for the job (range from -2E to -3E). All the answers that got to the interval of the graduation on the scale with an accuracy of 5% were combined into one group, as shown in the chart.

The observed asymmetry of the empirical distribution on the standards of material satisfaction was $A_M = 0.24$, which is a valid relationship because its mode coincides with the boundary of deviation in the zone -E.

A is asymmetry index, which is calculated by the formula:

$$A = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^3}{n \cdot \sigma^3}, \quad [1]$$

where x_i – value chosen by each testee,

\bar{x} – arithmetic mean,

n – a number of testees,

σ – standard deviation.

The result of analysis of respondents' answers indicates that the assessment of material interest shifted toward the negative satisfaction. Asymmetry of distribution shows that 57% of testees are not satisfied with material security of their labor. Within the zone (-2E) there are 5% of teachers of higher technical educational establishment, among which 2% are in the (-3E) zone. 1% of respondents have high satisfaction with the material status. It should be noted that in the study we don't take into account wages, but only a subjective relation of payment to performed work.

Obtaining the assessment of the attitude of teachers of higher technical educational establishment to intellectual satisfaction with their careers the data which correspond to the law of normal distribution were obtained by means of subjective scaling. It's presented in Fig. 2.

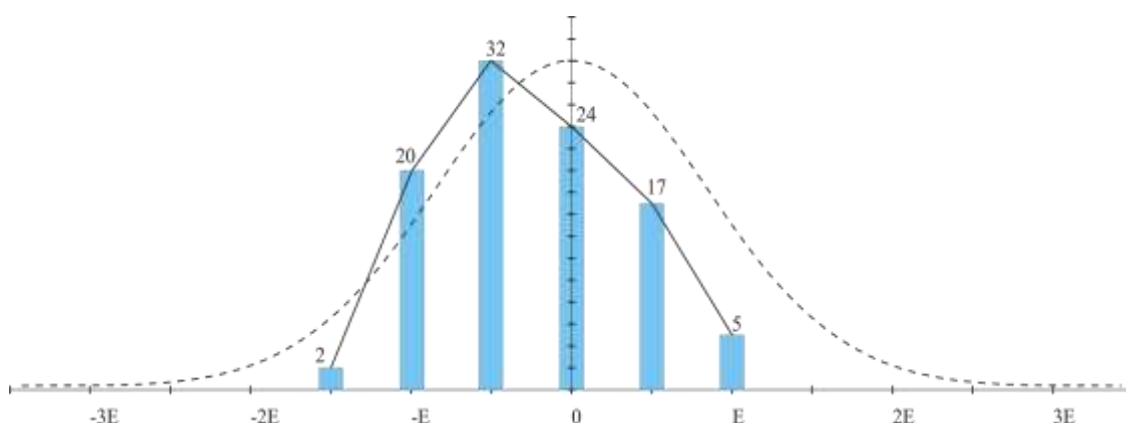


Fig. 2. Results of assessment of intellectual satisfaction with professional activity of teachers of higher technical educational establishment

As shown in the graphic representation of results, there is a slight bias ($A_i = 0.12$) of parameters in the area of dissatisfaction or indifference to the profession in the distribution of teachers in higher technical educational establishment on the basis of intellectual satisfaction. Calculation of the asymmetry indicator A_i is shown in formula 1. The observed transgression of respondents' answers in the area of intellectual dissatisfaction with profession has not been thoroughly analyzed. What did exactly cause the dissatisfaction? Was that the complexity or the simplicity of activity of the respondent' abilities?

From the given above Fig. 2, we see that 24% of teachers of higher technical educational establishment chose a neutral score (0) of intellectual satisfaction with their careers, 22% of all testees are in positive zone (range E) of this factor of satisfaction with professional activity, 54% expressed dissatisfaction with intellectual assessment (range -E and -2E).

Assessing the satisfaction with physical well-being in profession, as in previous cases, the concept of dissatisfaction integrates such features as insufficient and excessive physical exercise. Received data of responses of teachers of higher technical educational establishment are shown in Fig. 3.

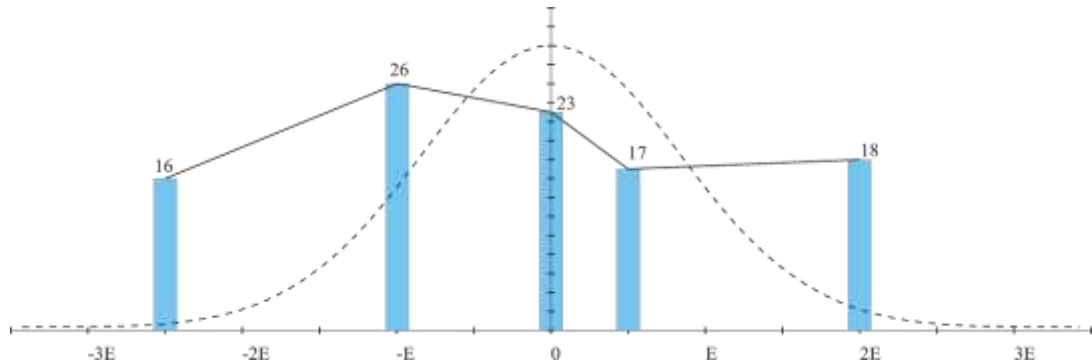


Figure 3. Results of assessment of satisfaction with physical well-being in professional activity of teachers of higher technical educational establishment

A characteristic feature of this distribution is the kurtosis of flattening $e = 0.4$, where e – kurtosis indicator calculated by the formula: $e = \sum (x_i - \bar{x})^4 / (n \cdot \sigma^4) - 3$, where x_i – value chosen by each testee, \bar{x} – arithmetic mean, n – a number of testees, σ – standard deviation.

Kurtosis of flattening is negative in this case. This indicates that our distribution has low and high values simultaneously. Thus, teachers of higher technical educational establishment show both positive evaluation and negative evaluation of this factor. Yet in the figure there is asymmetry of the negative evaluation of physical well-being in the professional activity of teachers of higher technical educational establishment. We can affirm that because the asymmetry indicator on the basis of satisfaction with physical well-being is $A_f = 0.24$. Calculations were conducted by the given above formula (1).

From the given above Fig. 3, which shows the assessments of the satisfaction with physical well-being in the professional activity of teachers of higher technical educational establishment, we see that 23% of respondents chose the neutral score (0) of satisfaction with physical well-being in their careers. In the positive zone (range E and 2E) there are 17% and 18% accordingly, relative to the total number of testees. 26% are in the negative zone, indicating dissatisfaction with physical well-being in professional activity (range -E), and 16% of teachers of higher technical educational establishment expressed complete dissatisfaction with physical well-being in their professional activity (range from -2E to -3E).

Thus, we can conclude that all three factors which were chosen by us and correspond to the general result of satisfaction or dissatisfaction with the professional activity have asymmetric bias toward dissatisfaction ($A_m = 0.24$; $A_i = 0.12$; $A_f = 0.24$ accordingly). This bias of statistic indicator does not exceed the sigma deviation of normal satisfaction with professional activity since theoretical distribution of the coordinates (0, 0, 0) has index of 27% of the total number, and the real distribution that we obtained (-0.5; -0.5; -1) has 30%.

Thus, the generalized characteristic of dissatisfaction biased towards the development of negative emotions to professional activity in the selected group of tested teachers of higher technical educational establishment. Using integral characteristic, which we received after the subjective scaling of three selected scales ("material satisfaction," "intellectual satisfaction"

and "satisfaction with physical well-being") coordinates of general indicator of satisfaction with professional activity of teachers of higher technical educational establishment were defined and shown in the Fig. 4.

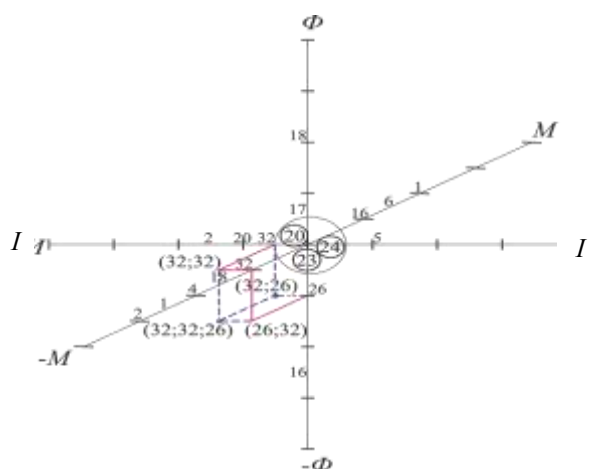


Figure 4. General assessment of satisfaction with professional activity of teachers of higher technical educational establishment

Scale (M – -M) corresponds with the results of material satisfaction; scale (I – -I) corresponds with the results of intellectual satisfaction; and scale (F – -F) corresponds with the results of satisfaction with physical well-being. Fig. 4 shows three scales on three independent features, which show the distribution of the attitude of teachers of higher technical educational establishment to their professional activity. All data are expressed as a percentage. These scales are depicted in three-dimensional space that allows us to identify the coordinates of the general indicator (32, 32, 26 accordingly) of satisfaction with professional activity. As we can see from Fig. 4, this indicator is in the negative zone.

The obtained results of examination of teachers of higher technical educational establishment can be interpreted as reduce of satisfaction with professional activity. The main reason of this, in our opinion, is the attitude to the professional activity as to a mean of resolving of personal problems, and that teachers don't have the enthusiasm for its contents. However, we should note the shift of intellectual professional satisfaction in the negative direction, which can be explained by low prestige of the profession of a teacher of higher educational establishment and technical specialties in particular.

Conclusions and recommendations for further research. Analysis of activity of higher technical educational establishment, labor market of engineering specialties and job opportunities in the specialty showed the presence of external factors that cause negative subjective attitude to professional activity in higher technical educational establishment. The sharp decline in demand for technicians training, deterioration of students' training to the level that is lower than sufficient for mastering the profession of technical orientation, low social security for teachers explain the downward trend in satisfaction of teachers with their professional activity. Generally this is explained by a sharp decline in demand for engineering activity and significant redistribution of activity of students toward the most popular professions, such as economists, lawyers, interpreters of European and Oriental languages.

These results can also be explained by a general decrease of requirements for high quality training in the field of professional technical activity, and also by the uncertainty of

educational content in general, and a number of technical professions that have emerged in the last decade.

References: 1. *Vodopianova N.E.* Burnout syndrome: diagnosis and prevention / N.E. Vodopianova, E.S. Starchenkova. - 2nd ed. - St. Petersburg. : Piter, 2008. – 336 p. 2. *Zeer E.F.* Psychology of professional destructions: training manual for Universities / E.F. Zeer, E.E. Symaniuk. - M.: Akademicheskii proekt; Ekaterinburg: Delovaia kniga, 2005. – 240 p. 3. *Kuznetsov M.A.* Emotional burnout of teachers: Basic laws of dynamics / M.A. Kuznetsov, O.V. Hrytsiuk. – Kharkov: KhNPU, 2011. – 206 p. 4. *Sidorenko E.* Methods of mathematical processing in psychology / E. Sidorenko. - St. Petersburg. : Rech, 2001. – 350 p.

УДК 159.9:331

Богдан Ж.Б.

СУБ'ЄКТИВНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Статтю присвячено проблемі професійного вигорання викладачів технічних спеціальностей вищого навчального закладу. Отримані результати емпіричного дослідження можуть інтерпретуватися як зниження задоволеності професійною діяльністю за трьома незалежними характеристиками матеріальної задоволеності, інтелектуальної задоволеності і задоволеності фізичним самопочуттям. Було виведено загальний показник задоволеності професійною діяльністю викладачів технічних спеціальностей вищого навчального закладу, який розташований в негативній зоні.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, професійна діяльність, задоволеність діяльністю, професійне вигорання, викладачі технічних спеціальностей.

УДК 159.9:331

Богдан Ж.Б.

СУБЪЕКТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Статья посвящена проблеме профессионального выгорания преподавателей технических специальностей высшего учебного заведения. Полученные результаты эмпирического исследования могут интерпретироваться как снижение удовлетворенности профессиональной деятельностью по трем независимым характеристикам материальной удовлетворенности, интеллектуальной удовлетворенности и удовлетворенности физическим самочувствием. Был выведен общий показатель удовлетворенности профессиональной деятельностью преподавателей технических специальностей высшего учебного заведения, который расположен в отрицательной зоне.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, профессиональная деятельность, удовлетворенность деятельностью, профессиональное выгорание, преподаватели технических специальностей.

Стаття надійшла до редакційної колегії 7.012.2012

А.Є. Книш

СТРУКТУРА ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ТРЕНЕРІВ

У статті розглянуто основні підходи до визначення поняття готовності до професійної діяльності. Проаналізовано специфіку та сутність поняття особистісної готовності до діяльності. Визначено основні структурні компоненти особистісної готовності до діяльності майбутнього фахівця. Подано результати дослідження структурних компонентів особистісної готовності до діяльності майбутніх психологів-тренерів різних навчальних курсів. Зроблено висновки щодо необхідності подальшого розвитку теми дослідження через розроблення спеціалізованої програми формування готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів.

Ключові слова: психолог-тренер, готовність до професійної діяльності, професійна ідентичність.

Постановка проблеми. Згідно із даними вступних кампаній останніх років професія психолога є однією з найпопулярніших серед абітурієнтів. Велика кількість навчальних закладів, що пропонують психологічну освіту, розмаїття професійно та кар'єрно орієнтованих курсів, стрімкий розвиток онлайн освіти призводять до перенасичення ринку праці професійними психологами. У такій ситуації на перший план виходять не документальні свідчення професіоналізму (дипломи, сертифікати, довідки), а ті особистісні характеристики фахівця, що зможуть забезпечити його професійну ефективність.

Знання у сфері психологічного тренінгу є однією з обов'язкових кваліфікаційних характеристик для психологів та практичних психологів. Професійний психолог-тренер має володіти спеціальними вміннями в таких сферах, як побудова тренінгових програм, проведення ігрових та навчальних вправ з групою, аналіз групових явищ та процесів. Незважаючи на те що навички психологів-тренерів є високо затребуваними у різних сферах діяльності - від дитячих садків до ІТ-фірм, підготовка професійних психологів-тренерів у вищих навчальних закладах якщо і здійснюється, то в досить непослідовній та фрагментарній формі. В таких умовах студенти, зацікавлені у розвитку тренерських навичок, вимушені шукати певні курси поза стінами вишу. В той же час більшість існуючих програм підготовки професійних тренерів і у вищих навчальних закладах, і поза ними спрямовані на формування у майбутніх фахівців лише базових знань, вмінь і навичок, на шкоду розвитку особистісної готовності до діяльності.

Особистісна готовність до професійної діяльності у майбутніх психологів-тренерів є складним утворенням, що включає і глибоке розуміння особливостей професійної діяльності, і високий рівень розвитку професійно значущих якостей, і стійкий рівень ідентифікації з психологом-тренером, вона є необхідним складником загальної професійної готовності. Формування особистісної готовності не може здійснюватися стихійно і потребує спеціально розробленої програми з застосуванням практичних вправ, націлених на вдосконалення усіх компонентів психологічної готовності фахівця.

© А.Є. Книш, 2014

Аналіз попередніх досліджень. Проблема становлення особистості майбутнього фахівця докладно досліджувалася у роботах Б.Г. Ананьєва, О.О. Бодальова, Б.С. Братуся, Е.Ф. Зеєра, Є.О. Клімова, С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, В.О. Сластьоніна, Л.І. Анциферової, О.І. Бондарчука, Ю.М. Ємельянова.

Сутність та структура готовності фахівця до професійної діяльності розглядалися в роботах Л.В.Кондрашової, О.Г. Мороза, В.О. Моляко, О.С. Тарановської, П.П. Горностаєва, О.М. Кокун та інших. Маємо констатувати, що, незважаючи на велику кількість робіт з цієї теми, серед думок вчених досі немає єдності щодо визначення та співвідношення понять “професійна готовність”, “психологічна готовність”, “особистісна готовність”. Отже, на особливу увагу заслуговує уточнення сутності та структури особистісної готовності до професійної діяльності.

Підготовка психологів-тренерів була предметом вивчення таких вітчизняних вчених, як І.В. Вачков, Є.В. Сидоренко, С.І. Макшанов, Т.С. Яценко, Г.В. Попова, В.В. Волошина. Тим не менш особливості розвитку різних компонентів особистісної готовності майбутніх психологів-тренерів до професійної діяльності досі залишаються вивченими недостатньо.

Таким чином, недостатня дослідженість обумовлює актуальність вивчення структури особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів.

Мета статті полягає в узагальненні підходів до визначення структури особистісної готовності фахівця до діяльності та вивченні особливостей розвитку різних компонентів особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів.

Виклад основного матеріалу. Проблема готовності фахівця до діяльності розглядається у вітчизняній науці вже більше шести десятиліть. За цей час було нагромаджено велику кількість теоретичних та практичних досліджень з цього питання.

На даний момент у психології прийнято виділяти декілька підходів до визначення цього поняття. В роботах класиків діяльнісного підходу (А.Н. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна) психологічна готовність розглядається як сукупність тих здібностей, якостей та властивостей особистості, що є необхідними для здійснення діяльності.

О.Г. Ковальов пропонує розглядати готовність до діяльності як стійку властивість особистості, яка передбачає усвідомлення одночасно і особистісної, і загальної значущості діяльності [3].

Найбільш повне, на наш погляд, визначення було запропоноване М.І. Дьяченко та Л.О. Кандиловичем, які визначили готовність до професійної діяльності як складне утворення, що включає в себе адекватні вимогам професії риси характеру та темпераменту; набір необхідних для здійснення професійної діяльності здібностей та знань, умінь і навичок; стійку систему мотивів та спрямованостей; професійно важливі психофізіологічні особливості [2]. На перший погляд, запропонована вченими модель особистісної готовності містить усі необхідні для здійснення професійної діяльності компоненти, проте нам вона здається неповною. У першу чергу це пов'язано з ігноруванням особливостей ставлення людини до майбутньої професійної діяльності.

Глибокий аналіз проблеми, що розглядається, був проведений вітчизняною дослідницею З.Н. Курлянд, яка визначила готовність до діяльності як цілісну інтегровану якість особистості, що найбільш повно описує емоційну, когнітивну та вольову мобільність особи у момент включення в діяльність. У структурі особистісної готовності дос-

лідниця виокремила чотири компоненти: мотиваційний (стійка внутрішня спрямованість на певний тип діяльності), емоційний (позитивне ставлення до діяльності), особистісний (здатність до професійної рефлексії) та професійний (володіння професійно важливими здібностями) [5]. Розуміння готовності до діяльності З.Н. Курлянд є більш психологічним, ніж попередній підхід, але воно також має свої недоліки. Приділяючи багато уваги специфіці особистісного ставлення людини до діяльності, дослідниця не включає до своєї моделі компоненти, що пов'язані з розвитком професійно значущих якостей майбутнього спеціаліста.

На наш погляд, особистісна готовність до діяльності є складним інтегративним утворенням, що одночасно відображає і рівень розвитку професійно важливих якостей та здібностей майбутнього спеціаліста, і особливості його ставлення до обраної професійної діяльності. У структурі особистісної готовності до діяльності варто виокремити такі компоненти:

- операційний (знання, вміння та навички, що є необхідними для забезпечення якісного виконання професійно важливих завдань);
- особистісний (особистісні риси та якості, що є необхідними для здійснення професійної діяльності);
- емоційний (специфіка емоційного ставлення до професії);
- професійний (глибина розуміння всіх тонкощів обраної професійної діяльності та рівень професійної ідентичності).

Аналіз робіт сучасних дослідників (Вачков І. В., Макшанов С.І., Кроль Л.М., Михайлова Є.Л., Попова Г.В., Сидоренко О.В.), що присвячені розвитку теорії психологічного та соціально-психологічного тренінгу, дозволив виявити основні необхідні у діяльності тренера характеристики, які є компонентами його особистісної готовності.

Так, зміст операційного компонента особистісної готовності найбільш влучно може бути описаний компетентною моделлю професійного психолога-тренера, запропонованою Л.М. Кролем та Є.Л. Михайловою. Дослідники вважають, що найбільш значущими в діяльності психолога-тренера є такі уміння:

- трансформувати мету в систему конкретних завдань,
- підбирати інтерактивні вправи для реалізації мети тренінгу,
- проводити вправи з учасниками,
- розпізнавати і давати інтерпретацію груповим процесам,
- комунікативні уміння,
- працювати з різними групами,
- адаптуватися до умов тренерської практики,
- давати професійні оцінки [4].

Зміст особистісного компонента готовності до професійної діяльності тренера був вичерпно описаний І.В. Вачковим, який наголошує, що найбільш значущими особистісними якостями для здійснення цього типу діяльності є лідерські якості, комунікативні якості, здатність до емпатії [1].

Емоційний компонент особистісної готовності є універсальним для всіх типів професійної діяльності, він передбачає стійке позитивне емоційне ставлення до обраної професії та активну позицію в процесі оволодіння нею.

Професійний компонент особистісної готовності психолога-тренера виявляється в чіткому та глибокому розумінні всіх етапів і процесів, що передбачає організація та проведення психологічного тренінгу [8].

З метою оцінювання рівня розвитку компонентів особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів було проведено дослідження за участю 116 студентів-психологів всіх курсів навчання спеціальності “Психологія” Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”.

Для визначення рівня ідентифікації особи опитуваного з особою професійного психолога-тренера студентам була запропонована репертуарна решітка Келлі.

Для виявлення глибини розуміння студентами особливостей професійної діяльності тренера опитуваним було запропоновано анкету, що була складена на основі моделі професійної компетентності психолога-тренера, запропонованої Л.М. Кролем та Є.Л. Михайловою. Опитуваним необхідно було оцінити важливість у роботі тренера виокремлених авторами структурних елементів-умінь.

Оцінювання здійснювалося за допомогою 4-бальної шкали Р. Лайкерта.

З метою виявлення рівня розвитку професійно важливих здібностей майбутніх психологів були застосовані методики “КОС-2”, “Лідер” та методика діагностики емпатичних здібностей В.В. Бойка.

Обговорення результатів дослідження. Робота з даними дослідження здійснювалася у три етапи. На першому етапі із загальної групи студентів були відібрані ті майбутні психологи, що ідентифікують себе з психологом-тренером на високому рівні. На другому етапі дослідження були проаналізовані особистісні якості та спеціальні здібності студентів, які найбільш яскраво відображають рівень їхньої особистісної готовності до професійної діяльності. На третьому етапі аналізувалася глибина розуміння студентами-психологами специфіки професійної діяльності психолога-тренера.

Результати, отримані за допомогою репертуарної решітки Келлі, наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Результати дослідження рівня ідентифікації студентів з професійним психологом-тренером

Курс	Кількість студентів та їхнє відсоткове відношення (%)		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Перший курс (n=18)	7 (38,9)	7 (38,9)	4 (22,2)
Другий курс (n=21)	9 (42,85)	4 (19,04)	8 (38,09)
Третій курс (n=22)	7 (31,82)	4 (18,18)	11 (50)
Четвертий курс (n=30)	5 (16,66)	6 (20)	19 (63,33)
П'ятий курс (n=25)	4 (16)	6 (24)	15 (60)

Як видно з табл.1, студенти першого та другого курсів вкрай рідко ідентифікують себе з професійним психологом-тренером. Тільки 22,2% першокурсників та 38,09% другокурсників продемонстрували високий рівень ідентифікації. Більшість студентів цих підгруп схильні ідентифікувати себе з психотерапевтами та психологами-консультантами, що пояснюється їх дещо стереотипним розумінням професії психолога та низькою обізнаністю у сфері психологічного тренінгу.

Ситуація суттєво змінюється в групі третьокурсників. Тут вже половина студентів на високому рівні ідентифікує себе з психологом-тренером. Студенти цієї групи вже

знайомі з різними елементами та техніками психологічного тренінгу, добре розуміють ширину спектру в якому можуть застосовуватися тренінгові вправи і прагнуть їх використовувати у своїй діяльності.

Серед студентів випускних курсів - четвертого і п'ятого - цей показник продовжує збільшуватися і доходить до 60%. На наш погляд, у першу чергу це пов'язано з тим, що на третьому і четвертому курсах навчання студенти вивчають такі дисципліни як "Основи соціально-психологічного тренінгу", "Основи психологічної практики". Зазначені дисципліни дозволяють не тільки ознайомитися з теоретичними основами побудови тренінгу, але й спробувати на практиці організувати та провести психологічний чи соціально-психологічний тренінг.

З метою аналізу рівня готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів нами були відібрані студенти з високим рівнем ідентифікації з психологом-тренером. В табл. 2 наведено результати дослідження професійно важливих якостей та здібностей у студентів, що ідентифікують себе з психологом-тренером.

Таблиця 2

Особливості розвитку професійно важливих якостей та здібностей майбутніх психологів-тренерів різних навчальних курсів

Курс	Середній бал			
	Комунікативні здібності (max=1)	Організаційні здібності (max=1)	Лідерські якості (max=50)	Емпатичні здібності (max=36)
Перший курс (n=4)	0,61±0,15	0,73±0,15	32,75±2,98	29,25±3,4
Другий курс (n=8)	0,52±0,02	0,64±0,03	31,87±3,35	30,06±5,79
Третій курс (n=11)	0,60±0,1	0,72±0,11	31,54±1,75	30,86±6,33
Четвертий курс (n=19)	0,53±0,12	0,65±0,13	32,78±4,7	26,28±6,19
П'ятий курс (n=15)	0,58±0,13	0,70±0,14	32,93±4,31	28,6±4,29

Середній бал за шкалою "Комунікативні здібності" коливається в групах, що розглядаються? від 0,52 до 0,61. Це відповідає середньому рівню і свідчить про те, що студенти-психологи всіх п'яти курсів навчання відрізняються схильністю до підтримання соціальних контактів та позитивного спілкування з оточуючими. У той же час, їхні комунікативні здібності характеризуються мінливістю та нестійкістю.

За показником "Організаційні здібності" середній бал коливається від 0,64 до 0,73 балів, що відповідає високому рівню. Це дозволяє нам стверджувати, що майбутні психологи-тренери вирізняються стійкою спрямованістю на групову взаємодію, володіють здібностями до аналізу й інтерпретації групових процесів і можуть незалежно відстоювати свої переконання, незважаючи на тиск більшості. Важливою рисою студентів з високим рівнем організаційних здібностей є здатність до швидкого прийняття нестандартних рішень, що є надзвичайно важливим у діяльності тренера.

Як і у випадку з попередніми двома шкалами, результати за шкалою "Лідерські якості" виявилися досить однорідними у студентів всіх курсів. Середні бали за цією шкалою коливаються від 31,54 до 32,93, що відповідає середньому рівню розвитку лідерських якостей. Це свідчить про те, що майбутні психологи володіють вираженою

спрямованістю на ефективну групову роботу та прагненням посісти позиції ведучого. Разом із тим, їхні лідерські амбіції мають, імовірно, ситуативний характер, що не дає їм можливості регулярно виявляти свої здібності у сфері управління груповими процесами.

Середній бал за шкалою “Емпатійні здібності” коливається від 26,28 до 30,86 балів і відповідає середньому та високому рівням. Це дозволяє нам стверджувати, що майбутні психологи володіють здатністю до глибокого емоційного співчуття, раціонального осмислення стану іншої людини, інтуїтивного розуміння психологічних особливостей співрозмовника. Здатність до емпатії є однією з ключових як в діяльності професійного тренера, так і в діяльності практичного психолога, адже дозволяє не тільки встановити емоційний контакт з клієнтом, але й глибше зрозуміти природу його переживань.

Аналізування уявлень про специфіку тренерської діяльності дозволило виявити, що більшість студентів вважають найбільш важливим у діяльності психолога-тренера уміння добирати інтерактивні вправи згідно із метою тренінгу та проводити їх з групою. Всі інші складники діяльності професійного тренера (уміння аналізувати групові процеси, контролювати комунікативні повідомлення, давати професійні оцінки, адаптуватися до умов, що змінюються) вони визначили як частково важливі або неважливі взагалі. Варто зазначити, що подібні оцінки давали і студенти-першокурсники, і студенти-випускники. Це свідчить про недостатню обізнаність студентів зі специфікою тренерської діяльності та брак досвіду у сфері проведення тренінгу.

Таким чином, аналіз особливостей розвитку компонентів психологічної готовності до професійної діяльності дозволяє нам стверджувати, що більшість студентів, спрямованих на діяльність психолога-тренера, володіють досить поверховими знаннями про специфіку професійної діяльності тренера, а професійно важливі для цього типу роботи якості виражені в них лише на середньому рівні. Все це свідчить про те, що компоненти особистісної готовності до професійної діяльності виражені недостатньо і потребують цілеспрямованого розвитку із застосуванням інноваційних педагогічних технологій.

Висновки. Готовність до діяльності є складним утворенням, що відображає рівень відповідності здібностей, якостей та властивостей людини вимогам професійної діяльності. Дослідження цього поняття починається у діяльнісному підході і продовжується до сьогодні.

Особистісна готовність до діяльності є більш вузьким поняттям, що зосереджується на оцінюванні особливостей ставлення людини до професії. На наш погляд, у структурі особистісної готовності варто виокремити чотири основні компоненти: операційний, особистісний, емоційний та професійний.

Дослідження особливостей розвитку різних компонентів особистісної готовності до діяльності дозволило виявити, що більшість студентів, які ідентифікують себе з психологом-тренером, досить поверхово обізнані у сфері психологічного тренінгу, а їхні професійно важливі якості виражені на середньому рівні. Все це вказує на несформованість у них особистісної готовності до професійної діяльності і ставить перед педагогікою та психологією нові завдання щодо створення комплексних програм підготовки спеціалістів у сфері тренінгу, які були б спрямовані не тільки на вдосконалення знань та умінь студентів, а й на розвиток особистісних компонентів професійної готовності до діяльності.

Список літератури: 1. *Вачков И.В.* Подготовка ведущих тренинговых групп. Основы технологии группового тренинга. – М.: “Ось89”, 1999. – 176 с. 2. *Дьяченко М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности – Минск: БГУ, 1976. – 175 с. 3. *Ковальов О.Г.* Психологія особистості. – 3-ге вид., перероб. і доп. – М., 1970 – 391 с. 4. *Кроль Л.М., Михайлова Е.Л.* Тренинг тренеров: как закалялась сталь - М.: „Класс”, 2002. - 192 с. 5. *Курлянд З.Н.* Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців//Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2009. - №1. – С. 18-26. 6. *Макшанов С.И.* Психология тренинга: Теория. Методология. Практика. - СПб.: Образование, 1997. 7. *Попова Г.В., Милорадова Н.Э.* Подготовка будущих психологов к практической деятельности тренера социально-психологического тренинга методами игрового проектирования//Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012.- №6. – С. 124-130. 8. *Сидоренко Е.В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. - СПб.: Речь, 2008. — 208 с.

Bibliography (transliterated): 1. Vachkov Y.V. Podhotovka vedushchykh trenynhovykh hrupp. Osnovy tekhnolohyy hrupпового trenynha. – М.: «Os'89», 1999. – 176 s. 2. D'yachenko M. Y. Psykholohycheskye problemy hotovnosti k deyatel'nosty – Mynsk: BHU, 1976. – 175 s. 3. Koval'ov O.H. Psykholohiya osobystosti. – 3-tye vyd., pererob. i dop. – М., 1970 – 391 s. 4. Krol' L.M., Mykhaylova E.L. Trenynh trenerov: kak zakalyalas' stal' - М.: „Klass”, 2002. - 192 s. 5. Kurlyand Z.N. Profesiyno-kreatyvne seredovyshche VNZ – peredumova pidvyshchennya yakosti pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv//Pedahohycheskaya nauka: ystoryya, teoryya, praktyka, tendentsyy razvytyya – 2009 - №1 – S. 18-26. 6. Makshanov S.Y. Psykholohyya trenynha: Teoryya. Metodolohyya. Praktyka. - SPb.: Obrazovanye, 1997. 7. Popova H.V., Myloradova N.Э. Podhotovka budushchykh psykholohov k praktycheskoy deyatel'nosty trenera sotsyal'no-psykholohycheskoho trenynha metodamy yhrovoho proektyrovanyya//Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymy systemamy. – 2012.- №6. – S. 124-130. 8. Sydorenko E.V. Trenynh kommunykativnoy kompetentnosti v delovom vzaymodeystvyi. - SPb.: Rech', 2008. – 208 s.

UDC 159.99

A. Knysh

STRUCTURE OF PERSONAL READINESS FOR PROFESSIONAL WORK OF FUTURE PSYCHOLOGISTS-COACH

The article describes the main approaches to the definition of readiness for professional activity. Determined that the readiness for activities is a complex entity that reflects the level of compliance abilities, qualities and properties of the human requirements of the profession. Specific characters and essence of the concept of personal readiness to professional activities are done. Personal readiness for activities is a narrower concept that focuses on the evaluation of features relevant to the person's profession. The main structural components of personal readiness for the future specialist are highlighted. In the structure of personal preparedness should allocate four main components: operational, personal, emotional and professional. Based on the theoretical analysis the content of the structural components of personal readiness for professional activity of psychologists-trainers was defined. Operating components are presented by knowledge and skills,

that providing quality of construction and performance of psychological training. Personal preparedness component implies that future trainer developed communication, leadership skills and ability for empathy. The emotional component requires a sustained positive attitude towards the profession and active position in mastering it. The professional component is expressed in depth understanding of future career. The results of studies of the structural components of personal readiness for future professional activity of psychologists - coaches are given. We found that the majority of students who identify themselves with a psychologist-coach rather superficially knowledgeable in the field of psychological training, and their professionally important qualities are expressed at a moderate level. Made suggestions about the necessity of further development of the research topic through the development of specialized programs to build readiness for future professional activities of psychologists - coaches.

Keywords: *psychologist-coach, readiness for professional activity, professional identity.*

УДК 159.99

А.Е. Кныш

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ-ТРЕНЕРОВ

В статье рассмотрены основные подходы к определению понятия готовности к профессиональной деятельности. Проанализирована специфика и сущность понятия личностной готовности к деятельности. Определены основные структурные компоненты личностной готовности к деятельности будущего специалиста. Представлены результаты исследования структурных компонентов личностной готовности к деятельности будущих психологов - тренеров различных учебных курсов. Сделаны выводы о необходимости дальнейшего развития темы исследования через разработки специализированной программы формирования готовности к профессиональной деятельности будущих психологов - тренеров.

Ключевые слова: *психолог-тренер, готовность к профессиональной деятельности, профессиональная идентичность.*

Стаття надійшла до редакційної колегії 22.12.2013