

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
ФАКУЛЬТЕТ СУСПІЛЬНИХ НАУК  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

---

---

Серія

**ПСИХОЛОГІЯ**

Випуск 1



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2021

*Науковий вісник включено до міжнародної наукометричної бази  
Index Copernicus International (Республіка Польща)*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор:** Михайлишин У.Б. – *д-р психол. наук, професор*

**Відповідальний**

**секретар:** Смук О.Т. – *канд. психол. наук*

**Члени редколегії:**

**Корольчук В.М.** – *д-р психол. наук, професор*

**Корольчук М.С.** – *д-р психол. наук, професор*

**Расвська Я.М.** – *дд-р психол. наук,*

**Хміляр О.Ф.** – *д-р психол. наук, професор*

**Ендріулайтієне Ауксе** – *д-р психол. наук, професор*

**Конрад Яновський** – *PhD, віце-декан факультету психології*

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Державного вищого навчального закладу  
«Ужгородський національний університет»**

Науковий журнал «Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія» зареєстровано Міністерством юстиції України (Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ No 24630-14570Р від 24.11.2020 р.)

Офіційний сайт видання: [www.psy-visnyk.uzhnu.uz.ua](http://www.psy-visnyk.uzhnu.uz.ua)

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату  
за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

**ISSN 2786-5010 (Print)**  
**ISSN 2786-5029 (Online)**

© Ужгородський національний університет, 2021

## ЗМІСТ

<b>Бондаренко Р. М. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З АУТИСТИЧНИМИ ПРОЯВАМИ.....</b>	<b>5</b>
<b>Горбань Г. О. ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....</b>	<b>9</b>
<b>Заболотна Н. М. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ПОТЕНЦІАЛ І РЕСУРС ЛЮДИНИ.....</b>	<b>12</b>
<b>Коваленко В. О., Тисячник І. В. КРЕАТИВНІ ОБМЕЖЕННЯ У СФЕРІ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СТАНДАРТІВ.....</b>	<b>17</b>
<b>Омелянська В. І. КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ.....</b>	<b>22</b>
<b>Пучина О. В. ЗАСОБИ НАВЧАННЯ НА ПІДПРИЄМСТВІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ.....</b>	<b>27</b>
<b>Смук О. Т. МЕХАНІЗМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЦІЛІСНИЙ КОМПЛЕКС, ЩО ОХОПЛЮЄ СУКУПНІСТЬ ГЕНЕТИЧНО ФІКСОВАНИХ І НАКОПИЧЕНИХ ШЛЯХОМ НАУЧІННЯ НАВИЧОК, ЯКІ ДЕТЕРМІНУЮТЬ КОГНІТИВНІ СТИЛІ.....</b>	<b>31</b>
<b>Шмідзен І. Ю., Юхименко І. В. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МОТИВАЦІЇ ТА ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ ОСОБИСТОСТІ.....</b>	<b>36</b>

## CONTENTS

<b>Bondarenko R. M.</b> TRAINING PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM MANIFESTATIONS.....	5
<b>Horban H. O.</b> DECISION MAKING AS PSYCHOLOGICAL PROBLEM.....	9
<b>Zabolotna N. M.</b> INTELLECTUAL ABILITIES AS HUMAN POTENTIAL AND RESOURCE.....	12
<b>Kovalenko V. O., Tysiachnyk I. V.</b> CREATIVE FRAMES IN THE SPHERA OF CONCEPTUAL STANDARDS.....	17
<b>Omelianska V. I.</b> CONCEPTUAL ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING.....	22
<b>Puchyna O. V.</b> LEARNING TOOLS IN THE ENTERPRISE: PSYCHOLOGICAL TRAINING FOR MANAGERIAL STAFF.....	27
<b>Smuk O. T.</b> MECHANISMS OF FAMILY UP-BRINGING AS A HOLISTIC COMPLEX, WHICH INCLUDES THE COMPLICITY OF GENETICALLY FIXED AND ACCUMULATED BY MEANS OF EDUCATING INFORMATION, THAT DETERMINES THE COGNITIVE STYLE.....	31
<b>Shmidzen I. Yu., Yukhymenko I. V.</b> THEORETICAL ASPECTS OF DECIDING THE MOTIVE FOR CONTROLLING THE LOCUS OF CONTROL.....	36

Бондаренко Р. М.  
аспірант

Класичний приватний університет

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З АУТИСТИЧНИМИ ПРОЯВАМИ

### TRAINING PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM MANIFESTATIONS

Статтю присвячено розгляду проблеми підготовки фахівців, зокрема психологів, до роботи з дітьми з аутизмом.

Останнім часом усе більше уваги приділяється проблемі вивчення й корекції різних психічних розладів у дітей. З'явилося досить багато літератури, у тому числі рекомендаційної з питань розумової відсталості, порушень навчання та виховання, відхилень поведінки й спілкування. Проте ще багато питань потребує вивчення. Так, доцільно зупинитися на проблемі раннього дитячого аутизму (далі – РДА), при якому порушення спілкування переважає в усій поведінці дитини й домінує місце у формуванні її аномального розвитку, тоді як при інших дефектах психічного розвитку порушення спілкування мають вторинний характер і значно зменшуються або зникають при корекції основного розладу: розумової відсталості, невротичних розладів, дефектів мови й слуху тощо. Корекція раннього дитячого аутизму має особливий, досить складний характер. Це призводить до необхідності вдосконалення професійної підготовки психологів.

**Ключові слова:** модель, педагогічна діяльність, корекція, професійна підготовка.

The article is devoted to the problem of training specialists, in particular psychologists, to work with children with autism.

Recently, more and more attention is paid to the study and correction of various mental disorders in children. There is a lot of literature, including recommendations on mental retardation, learning and upbringing disorders, behavioral and communication disorders. However, many more issues need to be explored. Thus, it is advisable to dwell on the problem of early childhood autism (hereinafter – RDA), in which communication disorders predominate in all behavior of the child and dominates in the formation of its abnormal development, while in other defects of mental development communication disorders are secondary and significantly reduced or disappear with the correction of the underlying disorder: mental retardation, neurotic disorders, speech and hearing defects, etc. Correction of early childhood autism has a special, quite complex nature. This leads to the need to improve the training of psychologists.

**Key words:** model, pedagogical activity, correction, professional training.

Останнім часом усе більше уваги приділяється проблемі вивчення й корекції різних психічних розладів у дітей. З'явилося досить багато літератури, у тому числі рекомендаційної з питань розумової відсталості, порушень навчання та виховання, відхилень поведінки й спілкування. Проте ще багато питань потребує вивчення. Так, доцільно зупинитися на проблемі раннього дитячого аутизму (далі – РДА), при якому порушення спілкування переважає в усій поведінці дитини й домінує місце у формуванні її аномального розвитку, тоді як при інших дефектах психічного розвитку порушення спілкування мають вторинний характер і значно зменшуються або зникають при корекції основного розладу: розумової відсталості, невротичних розладів, дефектів мови й слуху тощо. Корекція раннього дитячого аутизму має особливий, досить складний характер.

Це зумовлює необхідність удосконалення професійної підготовки педагогів-психологів, які в соціально-економічних умовах, що змінилися, повинні бути творчими професіоналами, які вміють розробляти й реалізовувати різноманітні програми психологічної допомоги, працювати в освітніх установах різного типу.

Психологічна наука не має достатньо знань у галузі психології дитячого аутизму. Проблему дитячого аутизму та підготовки фахівців до роботи

із цією категорією дітей вивчали Е.Р. Баєнська, В.М. Башина, К.С. Лебединська, М.М. Ліблінг, Е.М. Мастюкова та ін.

Незважаючи на велику кількість досліджень у галузі дитячого аутизму, все ж недостатньо вивченою є саме проблема підготовки фахівців, зокрема психологів, до роботи з дітьми з аутизмом.

Запорукою ефективного процесу підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі дитячого аутизму є знання особливостей поведінки та корекційної роботи з аутичними дітьми. Таким чином, бачимо необхідність висвітлити основні їх особливості.

Зазвичай виділяють три основні сфери, у яких аутизм виявляється особливо яскраво: мова й комунікація; соціальна взаємодія; уява, емоційна сфера.

Основні симптоми аутизму викликають труднощі в спілкуванні й соціалізації, нездатність установлення емоційних зв'язків, порушення мовного розвитку, однак для аутизму характерний аномальний розвиток усіх сфер психіки: інтелектуальної й емоційної сфер, сприйняття, моторики, уваги, пам'яті, мови.

Незважаючи на спільність порушень у психічній сфері, аутизм виявляється в різних формах. У літературі наведено приклади різних підходів до класифікації аутичних дітей. Так, англійський дослідник доктор Л. Вінг [15] поділила таких дітей за їхніми

можливостями вступу в соціальний контакт на «самотніх» (не утягуються в спілкування), «пасивних» і «активних але безглузких». На її думку, прогноз соціальної адаптації найбільш сприятливий для групи «пасивних» дітей. Залежно від способу взаємодії аутичних дітей зі світом і захисту від нього виділяють чотири основних форми прояву аутизму.

Повна відчуженість від того, що відбувається. Діти із цією формою аутизму демонструють у ранньому віці найбільший дискомфорт і порушення активності, які потім переборюють, вибудувавши радикальний компенсаторний захист: вони повністю відмовляються від активних контактів із зовнішнім світом. Такі діти не відгукуються на прохання й нічого не просять самі, у них не формується цілеспрямована поведінка. Вони не використовують мову, міміку й жести. Це найбільш глибока форма аутизму, що виявляється в повній відчуженості від того, що відбувається навколо.

Активне відкидання. Діти цієї групи більш активні й менш вразливі в контактах із середовищем, однак для них характерне неприйняття більшої частини світу. Для таких дітей важливо суворе дотримання сформованого життєвого стереотипу, певних ритуалів. Їх повинна оточувати звична обстановка, тому найбільш гостро їхні проблеми виявляються з віком, коли постає потреба вийти за межі домашнього життя, спілкуватися з новими людьми. У них спостерігається безліч рухових стереотипів. Вони можуть користуватися мовою, однак їхній мовний розвиток специфічний: вони засвоюють, насамперед, мовні штампи, жорстко пов'язуючи їх з конкретною ситуацією. Для них характерний рубаний телеграфний стиль.

Захопленість аутистичними інтересами. Діти цієї групи відрізняються конфліктністю, невмінням враховувати інтереси іншого, захоплення тими самими заняттями й інтересами. Це дуже «мовні» діти, вони мають більший словниковий запас, однак вони говорять складними, «книжковими» фразами, їхня мова справляє неприродно доросле враження. Незважаючи на інтелектуальну обдарованість, у них порушене мислення, вони не відчують підтексту ситуації, їм важко сприйняти одночасно кілька значеннєвих ліній у тому, що відбувається.

Надзвичайні труднощі організації спілкування й взаємодії. Центральна проблема дітей цієї групи – недостатність можливостей в організації взаємодії з іншими людьми. Для цих дітей характерні труднощі в засвоєнні рухових навичок, їхня мова бідна й аграматична, вони можуть губитися в найпростіших соціальних ситуаціях. Це найбільш легкий варіант аутизму.

Важливо відзначити, що прояви наведених діагностичних характеристик варіюються. Перелічені в класифікаційних системах критерії не можуть охопити всіх проявів порушення, що ускладнює постановку діагнозу. Наприклад, недосвідчений клініцист може визначити наявність повторюваних стереотипних дій у вибудовуванні дитиною предметів або іграшок у лінію, однак він може й не іденти-

фікувати вербальні стереотипії дитини (наприклад, постійні розмови про машини безвідносно до соціальної ситуації) як прояв цього самого явища. Багато фахівців визначають порушення соціальної взаємодії, якщо дитина уникає спілкування, і не зауважують цього самого порушення, якщо воно виявляється в невідповідних, дивних, стереотипних спробах дитини зав'язати дружні відносини з іншими дітьми. І, нарешті, відсутність контакту «очі в очі» легко визначити, якщо дитина уникає дивитися на співрозмовника, однак, набагато складніше помітити це порушення, якщо дитина дивиться на мовця, але при цьому використання погляду неадекватне ситуації [15].

На жаль, корекційна робота рідко починається до трирічного віку, тому що, як правило, аутизм рідко діагностується до трьох років. Це призводить до втрати часу й зменшує шанси вирівнювання дитини.

Дослідження оцінки ефективності застосування програм ранньої корекції підтвердили значні досягнення в поліпшенні поведінки й когнітивного функціонування дітей з аутизмом. У результаті ранньої ідентифікації й раннього втручання спостерігаються скорочення аутистичної симптоматики, поліпшення розвитку, академічного й інтелектуального функціонування, поліпшення спілкування з однолітками. В умовах своєчасного початку корекції більшість аутичних дітей можуть навчатися в загальноосвітній школі, нерідко виявляючи обдарованість в окремих галузях знань та мистецтва. І навпаки, при відсутності своєчасної діагностики й адекватної психологічної корекції значна частина таких дітей стають неадаптованими до життя в суспільстві [13; 14].

Сучасне розуміння специфіки навчально-виховної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку дає змогу зробити висновок, що існуюча система спеціального навчання й виховання не зовсім відповідає реальним можливостям своїх вихованців. Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти як показали спеціальні наукові дослідження українських дефектологів повинні стати відходом від концентрації уваги на ураженні та орієнтацією на ефективне використання збережених систем і функцій організму дитини, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, які зумовлюють успішне засвоєння загальноосвітніх знань, формування практичних умінь, навичок, сприяють її адаптації та успішній інтеграції в суспільство [5; 8].

В умовах перегляду багатьох традиційних форм навчання студентів і пошуку нових освітніх моделей виникає проблема підготовки висококваліфікованих кадрів, здатних швидко пристосовуватися до нових умов, що володіють високим професіоналізмом, затребуваних на ринку праці.

Формуючи особистість майбутнього психолога, необхідно моделювати не лише особистісні якості випускника, знання та вміння, а також способи оволодіння ними.

Побудова моделі діяльності фахівця психолога вимагає визначення функцій майбутнього спеціа-

ліста. До основних функцій діяльності випускника належать дослідницька, організаторська, навчальна, виховна, діагностична, прогностична, комунікативна та контролююча.

На основі розробки прогностичної моделі особистості майбутнього психолога й моделі його діяльності стає можливим прогнозування та розробка моделі підготовки майбутнього психолога. Структура такої моделі включає:

- а) зміст освіти, його структуру;
- б) методичне управління: систему форм, засобів, методів і прийомів навчання та виховання;
- в) вимоги до фахової загальнопсихологічної підготовки;
- г) вимоги до фахової, психологічної підготовки;
- д) вимоги до розвитку творчого потенціалу;
- е) вимоги до формування світогляду. Центральною фігурою в досягненні мети,

успішному розв'язанні завдань спеціальної освіти є психолог, здатний реалізувати основні програми за відповідним ступенем і варіантом спеціального навчання, керуючись при цьому знаннями унормованої системи показників психофізичного розвитку й освіченості, соціалізації та інтеграції особи з особливостями психофізичного розвитку на кожному етапі навчання з урахуванням її особливостей та потенційних можливостей [8].

Підготувати в сучасних умовах такого фахівця-психолога можна лише у вищому педагогічному навчальному закладі, що вживає заходів щодо вдосконалення вузівського навчально-виховного процесу, структурної перебудови своїх підрозділів та ускладнення їх функцій. Зміни вищої педагогічної освіти, перш за все, передбачають упровадження в педагогічний процес ступеневої підготовки майбутніх педагогічних фахівців. Ступенева підготовка майбутніх психологів забезпечує особистості:

- а) можливість більш точної визначеності з вибором освіти не відразу, в момент вступу до вищого навчального закладу, а після того, як здобуті ґрунтовні знання із загальної педагогіки та психології, а також з клінічних і анатомо-фізіологічних основ психології;

б) можливість змінити свій перший вибір спеціальності в межах однієї наукової галузі "Психологія", оцінивши й усвідомивши свої індивідуальні особливості та можливості на більш пізньому етапі навчання;

в) можливість у разі потреби, результативно, без суперечностей між здібностями та можливостями й вимогами галузевого державного освітнього стандарту завершувати освіту на одному з її рівнів, тобто отримати диплом про освіту та продовжити

навчання в будь-який інший, слухний для людини час. Головна мета ступеневої системи освіти полягає у створенні всіх необхідних умов для того, щоб майбутній фахівець, здійснюючи навчання, самовизначився і зміг би на базі загальної освіти зробити усвідомлений професійний вибір [7; 11].

Щодо визначення змісту підготовки, то ми виходили з такого.

Різних за спеціальностями фахівців наукової галузі «Психологія» об'єднує те, що відрізняє їх від фахівців будь-якої спеціальності напряму підготовки «Педагогічна освіта», це ґрунтовні знання анатомічних, фізіологічних і клінічних основ психології, які становлять базову спеціальну освіту майбутнього психолога, незалежно від його спеціалізації. Це зумовлює включення в навчальний план підготовки майбутніх психологів таких дисциплін, як: анатомія, фізіологія, патологія та патофізіологія дітей і підлітків; невропатологія; психопатологія; анатомія, патологія й фізіологія органів слуху, зору; мовленнєві та сенсорні системи і їх порушення; клініка розумової відсталості, дитячих церебральних паралічів, затримки психічного розвитку, дитячого аутизму.

Підготовка фахівців окремої, конкретної за вибором студента спеціальності наукової галузі «Психологія» на основі гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової, професійно-педагогічної, загальнопсихологічної та професійно орієнтованої освіти.

**Висновки.** Отже, кваліфікований спеціаліст повинен враховувати багато факторів, уміти проводити корекційну роботу на належному рівні. Все це накладає велику відповідальність не лише на тих, хто безпосередньо проводить ту роботу, а й на тих, хто фактично готує майбутніх фахівців до цієї надзвичайно складної праці.

Майбутнім психологам, які працюють з особами, що мають вади розвитку, слід дати найсучасніші знання і гарну практичну підготовку. Адже успішне розв'язання завдань, пов'язаних з реформуванням змісту й системи освіти, вирішальною мірою залежить від професійної майстерності, національної свідомості, ерудиції та культури спеціалістів. Зрозуміло, що формування психолога нового типу, ініціативного, гуманного, самокритичного, зі сформованими задатками до емпатичної здатності й комунікативної компетентності може бути успішним, якщо він уже в роки навчання в ВНЗ буде поставлений в умови, наближені до його майбутньої професії. Практика організації корекційної роботи з аутичними дітьми дуже чітко демонструє нагальну потребу у висококваліфікованих спеціалістах, здатних працювати із цією категорією дітей.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Александров Н.В. Проблема формирования модели личности специалиста / Н.В. Александров, В.Ф. Шадриков. Москва : Знание, 1984. 320 с.
2. Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции / [под. ред. С.А. Морозова]. Москва : Академия, 2001. 235 с.
3. Єрмаков І.Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем : метод. матеріал. Харків : Основа, 2006. 224 с.
4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. по-сіб. / [ред. І.Г. Єрмаков]. Запоріжжя : ЦентрІон, 2005. 640 с.

5. Ліблінг М.М. Підготовка до навчання дітей з раннім дитячим аутизмом. *Дефектологія*. 1997. № 4. С. 45–57.
6. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 125–132.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения Ростов на Дону : Феникс, 1996. 512 с.
8. Нечипоренко В.В. Становлення освітнього реабілітаційного закладу нового типу. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [за ред. І.Г. Єрмакова]. Київ, 2000. 333 с. 9. Никольская О.С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. Москва, 1997. 430 с.
10. Мастюкова Е.М. Лікувальна педагогіка. Ранній і дошкільний вік / Е.М. Мастюкова. Москва : Освіта, 1997. 360 с.
11. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / [под. ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкиной]. Москва : Ин-т профессионального самоопределения молодежи РАО, 1993. 212 с.
12. Смирнова Е.У. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.У. Смирнова. Ленинград : ЛГУ, 1977. 136 с.
13. Спеціальна дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Еюханова. Москва : Академія, 2001. 345 с.
14. Ульянова Р.К. Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми. *Педагогический поиск*. 1999. № 9. С. 15–21.
15. Bernard-Opitz V. Kinder mit Autismus- Spektrum-Störung (ASS) / V. Bernard- Opitz. – Stuttgart, 2005.
16. Maurice C. Ich würde Euch so gerne verstehen – Meine Kinder sind gefangen in ihrer eigenen Welt. Berg / C. Maurice. Gladbach, 2002.
17. Schopler E. Ubungsanleitungen zur Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder / E. Schopler, M. Lansing, L. Waters. Dortmund, 2000.



**Горбань Г. О.**  
кандидат психологічних наук, доцент  
Класичний приватний університет

## ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

### DECISION MAKING AS PSYCHOLOGICAL PROBLEM

У статті проаналізовано процес прийняття рішення як психологічної проблеми. Розглянуто цілісну процедуру прийняття рішення. Визначено, що під час групової взаємодії процес прийняття рішення необхідно диференціювати на два рівня готовності до відповідної дії.

Прийняття рішень включає в себе основні функції управління: планування, організацію, мотивацію, контроль, регулювання, аналіз тощо. Отже, функція «прийняття управлінських рішень» завдяки розвитку сучасної науки про управління стала предметом самостійного дослідження. Прийняття рішення є специфічним видом діяльності людини в будь-якій сфері. В управлінні прийняття рішень є такою діяльністю, яка зумовлює всі дії управлінця. Причому, не мають суттєвого значення ранг управлінця й коло завдань, що вирішуються.

**Ключові слова:** процес прийняття рішення, управління, соціально-психологічний аналіз, відповідальність, управлінська діяльність.

The article analyzes the decision-making process as a psychological problem. The integral decision-making procedure is considered. It is determined that during group interaction the decision-making process should be differentiated into two levels of readiness for the corresponding action.

Decision making includes the main functions of management: planning, organization, motivation, control, regulation, analysis and more. Thus, the function of "managerial decision-making" due to the development of modern management science has become the subject of independent research. Decision making is a specific type of human activity in any field. In management, decision-making is an activity that determines all the actions of the manager. Moreover, the rank of the manager and the range of tasks to be solved are not significant.

**Key words:** decision-making process, management, socio-psychological analysis, responsibility, managerial activity.

Прийняття рішень включає в себе основні функції управління: планування, організацію, мотивацію, контроль, регулювання, аналіз тощо. Отже, функція «прийняття управлінських рішень» завдяки розвитку сучасної науки про управління стала предметом самостійного дослідження. Прийняття рішення є специфічним видом діяльності людини в будь-якій сфері. В управлінні прийняття рішень є такою діяльністю, яка зумовлює всі дії управлінця. Причому, не мають суттєвого значення ранг управлінця й коло завдань, що вирішуються. Важливим є той факт, що практично вся діяльність управлінця пов'язана із рядом дій з прийняттям рішень. Визначальна роль процесу прийняття рішень повинна мати, на нашу думку, певну узгодженість у підходах щодо характеристик й параметрів управлінського рішення. Однак, вивчення сучасних дослідження з відповідної проблематики свідчить, що за умов активних побудов теоретичних концептів й проведення емпіричних досліджень наука не має на сьогодні чіткого системно організованого підходу до аналізу процесу прийняття рішень в управлінській діяльності.

Проблема прийняття рішень, безумовно, є однією з центральних для дуже широкого кола досліджень, що пов'язані з визначенням основних проблем управлінської діяльності як системи впорядкування та організації зв'язків, елементів, відносин організаційної структури. На сьогодні загально визнано, що прийняття рішення є основою будь-якої цілеспрямованої діяльності та входить до її психологічної структури як базовий невід'ємний компонент. Здат-

ність до прийняття рішень є суттєвою складовою особистості, яка зумовлює характер її соціальної активності, здатності до вироблення нових стратегій життєдіяльності, адаптації до стрімких соціально-економічних змін у суспільстві. Значущість процесу прийняття рішень загалом й в управлінській діяльності зокрема не викликає сумнівів, але можна констатувати відсутність загальноприйнятого розуміння того, що маєтись на увазі під управлінським рішенням, хто його приймає, де воно реалізується тощо. Відтак, виникає ряд запитань щодо контексту аналізу феномена управлінського рішення.

Можна визначити декілька поглядів на трактування управлінського рішення:

- в контексті теорії управління – основним є саме процедура прийняття рішення; в контексті середовища – основним є умови прийняття рішення;
- в контексті організації – основним є відповідність прийняття рішення стосовно внутрішньої системи діяльності організації;
- в контексті суб'єктних взаємин – основним є відповідність прийняття рішення ціннісно-нормативній сфері особистості, що зумовлює подальшу її активність.

**Метою статті** є аналіз процесу прийняття рішення як соціально-психологічного феномену в контексті управлінського рішення з професійною діяльністю в межах організаційної системи.

У науковій літературі можна зустріти різні трактування терміна «рішення». Рішення розуміється і як процес, і як акт вибору, і як результат вибору.

Неоднозначність трактування обґрунтовується тим, що повсякчас у це поняття вкладається зміст, який відповідає контексту проведених досліджень. Під час аналізу процесу прийняття рішень ми враховуємо певний діапазон визначення цього поняття. У широкому значенні це поняття описує процес, що здійснюється у часі та охоплює всі етапи щодо підготовки і безпосереднього прийняття рішення та його реалізації. У вузькому значенні – це вибір альтернативи як заключний акт діяльності щодо аналізу різноманітних варіантів рішення, спрямованого на визначення найкращого [1].

Процес прийняття рішення супроводжує навіть найбільш незначний інтервал будь-якої діяльності. За сучасними підходами на діяльність людини, можна констатувати, що вся множина практичних завдань, які вирішуються людиною, – це безумовно завдання з прийняття рішень [4]. Відтак, прийняття рішення можна визначити як процедуру цілеспрямованого вибору дій, коли віддається перевага одному порівняно з іншим. Людина в процесі життєдіяльності поступово здійснює вибір цілей й способів власної дії. Серед основних детермінант поведінки, що зумовлюють прийняття рішень, можна назвати такі:

- наявність суб'єктивно нерівноцінних дієвих альтернатив;
- неможливість уникнути вибору певної дії, його необхідність;
- значущість вибору для певної особистості;
- наявність обмежень щодо можливих способів поведінки в певній ситуації;
- наявність ризику, пов'язаного із відсутністю гарантій отримання очікуваних результатів;
- неповна визначеність причинно-наслідкових зв'язків, що зумовлюють перебіг подій;
- особиста відповідальність за наслідки своїх дій чи розпоряджень, що реалізується через систему санкцій в певному соціальному середовищі [2].

За психологічною сутністю прийняття рішення найчастіше розглядається як вольовий акт формування послідовних дій, які забезпечують досягнення мети на підґрунті перетворення інформації за умов невизначеності [5]. Суттєвою характерною рисою процесу прийняття рішення, за таким визначенням, є обов'язкова наявність альтернатив. Відсутність альтернатив означає відсутність вибору, а отже, відсутність вольового акту, що унеможливує процедуру прийняття рішення. Отже, процес прийняття рішення – це процедура вирішення проблеми будь-якого змісту, за умов спрямованості на досягнення будь-якої мети, причому, стосовного того самого змісту цілі можуть бути різноманітними.

Процес прийняття рішення є центральним моментом усієї системи управлінської діяльності, важливою її складовою, яка забезпечує перетворення інформації у результати діяльності певної організаційної системи. Можна стверджувати про взаємозалежний характер понять «прийняття рішення» та «управлінська діяльність». Саме процедури розробки і прийняття рішення розглядаються як специфічна домінанта діяльності управління, її

основне й найскладніше завдання. В управлінській діяльності процеси прийняття рішення постають у найбільш розгорнутій і диференційованій формі. Відтак, вони є певним ядром управління, визначаючи процесуальний зміст управлінської діяльності, її результативність та ефективність. Вони представлені на всіх етапах реалізації діяльності, на всіх рівнях її організації, включені в усі ситуації, здійснюються в усіх управлінських функціях. Саме функція підготовки і прийняття рішення виконує центральну структуроутворювальну роль у формуванні та реалізації управлінської діяльності [3].

За сучасних умов прийняття управлінських рішень розглядається не просто як вибір найефективнішого варіанта з ряду альтернатив, а як увесь процес управління. Суб'єктом процесів управління і прийняття рішення є людина, відтак, на них впливають не лише звичайні економічні, соціально-політичні чинники, а й особистісні інтереси суб'єкта дії.

Управлінські рішення відрізняються від повсякденних, своїм дворівневим характером. Щоразу керівник приймає рішення щодо власної діяльності: яким чином він здійснює управління (перший рівень). Але кожне його рішення зумовлює спрямованість дій підлеглих (другий рівень). Тобто за будь-яких умов кожна функціональна дія управління містить процедуру прийняття рішення як стосовно власних дій, так і дій тих, хто реалізує прийняте рішення.

Особливий соціально-психологічний контекст прийняття рішення виявляється саме під час прийняття управлінських рішень. Це пов'язано з тим, що будь-яке управлінське рішення – це завжди певною мірою соціальне рішення з психологічним підґрунтям. У ньому задіяні власні ціннісно-нормативні настанови, які узгоджуються або протиставляються системі цінностей і норм певної організації. Немає управлінських рішень, які б мали лише економічні, організаційні наслідки. Вони завжди пов'язані з певним позитивним або негативним ставленням виконавців, залученням ціннісно-нормативної сфери особистості, зумовленням їх подальшої поведінки. Управлінське рішення має подвійний ефект: з одного боку, виробничо-економічний, а з іншого – соціально-психологічний. Тому оцінка ефективності й оптимальності прийнятого рішення має включати не лише виробничі показники, а й соціально-психологічні ефекти (поведінка виконавців, їх активність, ініціативність, задоволеність тощо). Варто також зазначити, що соціально-психологічні результати прийнятого рішення зазвичай є відстроченими у часі, а тому аналіз соціально-психологічної ситуації необхідно здійснювати як на етапі розробки і проектування рішення, так і за результатами його реалізації.

Особливості сучасної управлінської діяльності вимагають певної технологізації процедури прийняття рішення. Ці питання вирішуються в межах теорій управління і менеджменту. Вихідне положення про наявність у процесів прийняття рішень основних етапів – одне із базових під час вивчення управлінської діяльності щодо її технологізації. Біль-

шість авторів, за певними розбіжностями, називає в цілому схожі складові процесу прийняття рішення.

Певні лінгвістичні розбіжності визначення етапів процесу прийняття рішення зумовлені, насамперед, акцентами на тих сторонах, які вивчалися й аналізувалися авторами. Однак, кожне рішення має певні типові характеристики, що й дають змогу визначити певні етапи та елементи розробки управлінського рішення. Найчастіше виділяють такі загальні етапи прийняття управлінського рішення:

- діагностика проблеми;
- постановка завдання;
- визначення альтернатив;
- оцінювання альтернатив;
- прийняття рішення;
- реалізації прийнятого рішення;
- аналіз результатів.

На психологічному рівні процеси прийняття рішення носять характер суб'єктивних дій та певної психологічної активності. На першому етапі здійснюється процеси розпізнавання невизначеності в контексті власної активності, далі йдеться про репрезентації у формі суб'єктивних уявлень про необхідність прийняття рішення. Подальша активність зумовлена виділенням суб'єктом можливих альтернатив відповідно до зовнішніх чинників. Етап реалізації прийнятого рішення передбачає складну і розгалужену активність суб'єкта. На етапі контролю й аналізу результатів і наслідків прийняття рішення реалізується рефлексивна активність суб'єкта та задіється компенсаторна активність як результат активної взаємодії суб'єкта і середовища.

На кожному етапі процес прийняття управлінського рішення регулюється системою групової

діяльності. Тобто процес прийняття рішень є окремим соціально-психологічним феноменом, який репрезентує механізми регуляції групових процесів, що існують в організації.

Прийняття управлінського рішення означає готовність людини діяти певним чином й спонукати до певних дій інших осіб за умов прийняття на себе відповідальності за можливі наслідки своїх дій чи дій тих, хто виконуватиме рішення. Особа, що приймає рішення, таким чином, створює умови, за якими інші знімають із себе відповідальність за їх наслідки.

**Висновки.** Важливим аспектом аналізу процесу прийняття рішення є вивчення системи регуляції взаємозв'язку особистості й організаційної системи, розподілу відповідальності в цій системі. У груповій взаємодії процес прийняття рішення можна диференціювати на два рівня дій, які його супроводжують: готовність певної особистості щодо прийняття відповідальності (готовність емоційно-вольової психічної регуляції власних дій; наявність програми дій з вирішення проблеми; статусна позиція у групі; усвідомлення соціальних групових процесів і традицій); готовність членів групи прийняти до виконання задані програми (визнання повноважень особи, що приймає рішення; зняття із себе відповідальності за наслідки виконаних дій, прийнятих у групі соціокультурних стандартів).

Отже, психологічна і соціально-психологічна насиченість процесу прийняття рішення, на нашу думку, вимагає серйозної психологічної підготовки управлінців, а також безпосереднього психологічного супроводу управлінського процесу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гольдштейн Г.Я. Основы менеджмента. Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2003. 151 с.
2. Деркач В.Л. Теорія прийняття рішень при розв'язанні екологічних проблем (філософсько-методологічні аспекти) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.09 / В.Л. Деркач ; Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України. Київ, 2001. 22 с.
3. Карпов А.В. Психология менеджмента. Москва : Гардарики, 2007. 584 с.
4. Карпов А.В. Психология принятия управляющих решений ; [за ред. В.Д. Шадрикова]. Москва : Юристъ, 1998. 440 с.
5. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. Москва : Харвест, 2001. 800 с.

**Заболотна Н. М.**

*старший викладач кафедри психології  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

## ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ПОТЕНЦІАЛ І РЕСУРС ЛЮДИНИ

## INTELLECTUAL ABILITIES AS HUMAN POTENTIAL AND RESOURCE

Становлення проблеми здібностей людини, визначення основних характеристик та особливості формування і розвитку інтелектуальних здібностей, їх детермінація висвітлюються у цій статті. Однією з найбільш важливих проблем є проблема зв'язку здібностей з діяльністю. Основні ідеї вказують на те, що здібності формуються і розвиваються в діяльності, їх розвиток пов'язаний із засвоєнням суспільного досвіду, вагоме значення для їх розвитку мають процеси навчання, спілкування, виховання.

Розглядаються основні аспекти розвитку проблеми дослідження інтелекту як загальної здібності та сукупності незалежних здібностей; виокремлюється структура інтелекту як сукупність інтелектуальних здібностей, тобто здібностей вирішення конкретних завдань. У структурі пізнавальних здібностей можна виокремити загальний фактор, що проявляється в різних показниках перебігу когнітивних процесів. Цим загальним фактором є «когнітивний ресурс», що лежить в основі інтелектуальної продуктивності.

М.О. Холодна виокремлює основні аспекти функціонування інтелекту, які характеризують чотири типи інтелектуальних здібностей. З'ясовуються можливості розвитку та особливості прояву комбінаторних здібностей у навчальній діяльності студентів.

Охарактеризоване явище «психічна стимуляція» (відбувається у спільній діяльності та спілкуванні дитини з дорослими) як вирішальний чинник середовища у процесі розвитку інтелекту дітей, що запропоноване В.М. Дружинінін. Підкреслюється значимість «інтелектуального клімату сім'ї» (Д.В. Ушаков, В.М. Дружинінін) для загального інтелектуального розвитку дітей.

Результати численних досліджень свідчать про зростання продуктивності інтелектуальних здібностей у результаті навчання, тренування, спеціальних розвиваючих занять, формуючого експерименту, побудованих з урахуванням психологічних закономірностей, зафіксованих у теоретичних ідеях школи Л.С. Виготського.

**Ключові слова:** здібності, інтелект, структура інтелекту, інтелектуальні здібності, комбінаторні властивості інтелекту, когнітивний ресурс, психічна стимуляція, інтелектуальний клімат сім'ї, формуючий експеримент.

The establishment of the human abilities issue, the identification of the main characteristics and features of the formation and development of intellectual abilities and their determination has been covered in this article. One of the most important problems is the matter of connecting abilities with activities. The main ideas indicate that abilities are formed and developed in the activity, their development is associated with the assimilation of social experience, and of great importance for their development are the processes of learning, communication, and education.

The main developmental aspects of the research on intelligence as a general ability and as a set of independent abilities have been considered; the intelligence structure is distinguished as a set of intellectual abilities, i.e. the ability to solve specific problems. In the structure of cognitive abilities, one can identify a common factor that manifests itself in various indicators of cognitive processes. This common factor is the "cognitive resource" that underlies intellectual performance.

M. Kholodna identifies the main aspects of the intelligence functioning, which characterize the four types of intellectual abilities. The possibilities of combinatorial abilities development and features of their manifestation in students' educational activity are being found out.

The phenomenon of "mental stimulation", suggested by V. Druzhinin (occurs in the joint activities and communication of the child with adults), is characterized as a decisive factor in the development of children's intelligence.

The great importance of the "family intellectual climate" (D. Ushakov, V. Druzhinin) for the general intellectual development of children is emphasized.

The results of numerous studies indicate an increase in the productivity of intellectual abilities as a result of training, coaching, formative experiment, special developmental classes, which are built taking into account the psychological patterns recorded in the theoretical ideas of the L. Vygotsky's school.

**Key words:** abilities, intelligence, intelligence structure, intellectual abilities, combinatorial properties of intelligence, cognitive resource, mental stimulation, family intellectual climate, formative experiment.

**Вступ.** У сучасному суспільстві з усіх психічних властивостей інтелект є найбільш важливим для успіху як особистого, так і суспільного. Інтелект є затребуваним для вирішення складних завдань, з чим пов'язана висококваліфікована професійна діяльність, а також для навчання, яке відіграє значиму роль у нашому житті.

Проблему освіти обдарованої молоді можна розглядати крізь призму формування індивідуально-психологічних властивостей особистості в контексті

розвитку здібностей, компетентності або ж особисто-мотиваційної сфери. Варто також звернути увагу на вікові аспекти формування особистості.

Нині стає все більш очевидним, що сучасним і ефективним може бути лише суспільство, яке ґрунтується не просто на знаннях, але й на інтелектуальній та творчій діяльності людей.

Інтелект – властивість, важлива не тільки на індивідуальному рівні, але й для економічних і соціальних досягнень великих груп людей. Саме інтелект,

що є основою фундаментальної відмінності людини від усього іншого тваринного світу, лежить в основі можливості існування людського суспільства, його історії, політики, економіки.

Реформування системи освіти на гуманістичних засадах потребує переосмислення концептуальних підходів до виявлення, формування та розвитку інтелекту і креативності кожної дитини. Виникає суперечність між репродуктивним характером традиційної системи освіти і нагальною потребою суспільства у творчій системі розвитку особистості. У зв'язку з цим необхідно приділяти увагу дослідженню, формуванню та розвитку інтелекту і креативності у системі освіти.

Переважно з обдарованими дітьми розвитком займаються вчителі-предметники, які навчають своїх предметів – фізики, біології, музики, шахів – на поглибленому рівні. При цьому розвивається компетентність у такій галузі. Однак як змінюються при цьому такі здібності, як інтелект та креативність, що відбувається у мотиваційній сфері обдарованої дитини чи на рівні формування особистісних властивостей – саме такі дослідницькі завдання постають перед психологами.

Професійна діяльність не може не впливати на здібності, оскільки відомо, що в процесі діяльності здібності розвиваються. Це стосується й інтелектуальних здібностей, які не можна вважати чимось незмінним і застиглим.

Рівень розвитку технічного процесу і науки в сучасних умовах визначають вимоги до того чи іншого виду професійної діяльності, для успішного виконання якої необхідні й певні здібності людини, зокрема й певні інтелектуальні здібності.

У розумінні когнітивного ресурсу ми виходили з теоретичного припущення В.М. Дружиніна, що загальний інтелект – це «ресурс», який визначає діапазон інтелектуальної продуктивності. Або інакше: у структурі пізнавальних здібностей можна виокремити загальний фактор, що проявляється в різних показниках перебігу когнітивних процесів. Цей загальний фактор – «когнітивний ресурс», що лежить в основі інтелектуальної продуктивності.

**Основна частина.** Теоретичною основою дослідження є уявлення про здібності, їх соціально-діяльнісну детермінацію та особливості їх формування і розвитку, сформульовані у вітчизняній психологічній школі (Б.М. Теплов, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, В.Д. Шадріков, І.Д. Пасічник та ін.); результати сучасних теоретичних та експериментальних досліджень інтелекту (В.М. Дружинін, М.О. Холодна, Д.В. Ушаков, К.М. Гуревич та ін.).

Розвиток уявлень про здібності бере свій початок з давніх часів. Вважається, що поняття «здібність» введено в обіг Платоном у 4 ст. до н. е. З того часу до вирішення цієї проблеми зверталися філософи, психологи, медики, педагоги. Для Платона та Аристотеля здібності – це властивості душі. У наш час здібності розглядають як індивідуально-психологічні властивості особистості. Зв'язок здібностей з діяльністю – це наступне важливе питання у розумінні сутності здібностей. За визначенням С.Л. Рубінш-

тейна, «будь-яка здібність є здібністю до чогонебудь, до певної діяльності. Наявність у людини певної здібності означає придатність її до конкретної діяльності. Здібність має включати в себе різні властивості та якості, необхідні для виконання цієї діяльності, та вимоги, які вона висуває» [11, с. 535].

Не менш важливою є проблема детермінації здібностей. У цьому питанні виокремлюються дві лінії – внутрішня детермінація здібностей (ідея вродженості, наслідування здібностей) та зовнішня (ідея впливу середовища та діяльності на формування і розвиток здібностей). Це питання дотепер залишається відкритим. Перший напрям започаткував Платон. «Я ще раніше звернув увагу <...> що люди народжуються не дуже схожими один на одного, їх природа буває різною, отже, вони мають різні здібності до тієї чи іншої справи» [10, с. 131]. Д.В. Ушаков наголошує, що здібність – це природний дар, схильність до засвоєння чогонебудь, до заняття певною справою [13].

Родоначалником іншого напрямку в розумінні здібностей та їх зв'язку з чинниками зовнішнього середовища слід вважати Аристотеля. На його думку, пізнавальні здібності беруть свій початок від відчуттів: «істота, яка не має відчуттів, нічого не навчиться і нічого не зрозуміє» [1, с. 140]. Аналізуючи ідею Аристотеля, М.Г. Ярошевський дійшов висновку, що «під здібностями Аристотель розумів не внутрішні сили душі, а потенції одухотвореного тіла, які реалізуються на відповідних цим здібностям об'єктах» [15, с. 71], тобто йдеться про зовнішній, об'єктний складник. Особливого значення така тема набула в працях Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова та ін. У своїй праці «Здібності та обдарованість» Б.М. Теплов виокремлює три ознаки здібностей: «По-перше, під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості особистості, що відрізняють людей один від одного; по-друге, здібностями називають не будь-які особливості, а тільки такі, що мають відношення до певної діяльності чи багатьох видів діяльності; по-третє, поняття «здібність» не зводиться до тих знань, навичок чи умінь, які вже вироблені у даної людини» [12, с. 10].

Д.Б. Богоявленська, аналізуючи теорію В.Д. Шадрікова, зазначила, що «розуміння здібності як функціональної системи, дозволяє вирішити проблему співвідношення здібностей і задатків. Якщо здібності – це властивості функціональної системи, то задатки – властивості компонентів цієї системи. Властивості нейронів і нейронних модулів, підсистем єдиного цілого – мозку – розглядаються як задатки здібностей. Загальні властивості нервової системи, які проявляються в продуктивності психічної діяльності, належать до загальних задатків» [2, с. 21]. Саме таке уявлення про здібності, як вважає Д.Б. Богоявленська, є сучасною реалізацією визначеної С.Л. Рубінштейном структури здібностей, в яку входить «ядро» (функціональні системи, що залежать від задатків) і периферія (налагоджена система операційних компонентів, що розвиваються в процесі діяльності).

Таким чином, основні ідеї вказують, що здібності формуються і розвиваються в діяльності, їх розвиток пов'язаний із засвоєнням суспільного досвіду, і величезне значення для їх розвитку мають процеси навчання, спілкування, виховання.

Що стосується природи інтелекту, то є дві точки зору на структуру інтелекту людини:

1. Інтелект як загальна здібність (цей погляд представлений ієрархічними моделями інтелекту) (Ч. Спірмен).

2. Інтелект як сукупність незалежних здібностей (тут інтелект представлено у вигляді однорівневих моделей, де передбачається множина первинних інтелектуальних факторів) (Л. Терстоун).

Однак у межах обох представлених напрямів інтелект розглядається як деяка структура інтелектуальних здібностей – здібностей вирішувати конкретні завдання. Вирішення ж завдання завжди пов'язане з одержанням конкретного продукту, результату, саме тому інтелектуальні здібності є продуктивною, результативною характеристикою інтелектуальної діяльності.

На думку В.Д. Шадрікова, під час вивчення пізнавальних (інтелектуальних) здібностей ми описуємо інтелект на рівні його властивостей, отже, обмежуємося констатацією зовнішніх проявів інтелектуальної активності суб'єкта.

За теорією В.М. Дружиніна, до загальних здібностей слід віднести психометричний інтелект (здатність вирішувати завдання на основі застосування наявних знань), креативність (здатність перетворювати знання за допомогою уяви та фантазії), здатність до навчання (здатність набувати знання).

Чотири основні аспекти функціонування інтелекту, які характеризують чотири типи інтелектуальних здібностей, виокремлює М.О. Холодна. Це – конвергентні здібності, дивергентні здібності (креативність), здатність до навчання та пізнавальні стилі. Конвергентні здібності, зокрема, характеризують адаптивні можливості індивідуального інтелекту з точки зору успішності індивідуальної інтелектуальної поведінки в регламентованих умовах діяльності.

Комбінаторні властивості інтелекту характеризують здатність до виявлення різного роду зв'язків, відношень та закономірностей. Інакше кажучи, це здатність комбінувати в різних поєднаннях елементи проблемної ситуації та власних знань.

До комбінаторних властивостей інтелекту можна також віднести процеси категоризації як специфічного механізму пов'язування та співвіднесення вражень.

Комбінаторні властивості виявляються під час виконання завдань, в яких досліджуваний повинен самостійно встановити необхідні, на його думку, зв'язки у тому матеріалі, який йому представлений. Це особливо значуща проблема у студентському віці.

Студентський вік часто виокремлюють як самостійну та першу стадію ранньої дорослості. Особливу цікавість викликає аналіз того, як студенти вирішують проблему узгодження конфліктних точок зору та критеріїв, з якими стикаються в процесі

навчання; формування потреби мати власну думку та приймати за неї відповідальність.

Для студентів розвиток комбінаторних властивостей інтелекту може здійснюватися через таку послідовність завдань: вміння працювати з першоджерелами, виявлення суперечностей та спільних рис різних точок зору і надалі формування власної відповідальності за прийняття рішення в процесі навчання.

Як указує В.М. Дружинін, «вирішальним чинником середовища розвитку інтелекту дітей визнається «психічна стимуляція», що відбувається у спілкуванні та спільній діяльності дитини і дорослого» [7, с. 97–98]. Він зазначає, що діти, виховані в дитячому садку, де спілкування дитини з дорослим зводиться до мінімуму (у зв'язку з тим, що на одного вихователя припадає більше 10 дітей), часто відстають в інтелектуальному і сенсомоторному розвитку від своїх ровесників, які виховуються в сім'ї.

В.М. Дружинін наводить дані, отримані Скіллсом та співробітниками в 30-ті роки в одному з пансіонатів для розумово відсталих дітей штату Айова. Ці діти спілкувались з дорослими тільки під час догляду за ними; поза цим вони лежали в своїх ліжечках, відгороджені один від одного шторками. Діти, які виростають у таких умовах, як правило, ніколи не досягають нормального рівня інтелектуальної адаптації, багато з них залишаються в клініках для розумово неповноцінних. Скіллс узяв 13 дітей і помістив їх у заклад для розумово неповноцінних жінок. Жінки емоційно прийняли немовлят, доглядали за ними, розмовляли, пестили їх. Діти почали прискорено розвиватись, їх інтелект досяг норми, і практично всі вони в подальшому стали повноцінними членами суспільства (четверо з них отримали вищу освіту) [7].

Цікаві дані наводять у своїй праці «Когнітивна психологія» її автори В.М. Дружинін та Д.В. Ушаков: «велике значення для загального інтелектуального розвитку дітей має так званий «інтелектуальний клімат» сім'ї» [8, с. 430]. Уперше використав це поняття Р. Зайонц, проаналізувавши факти, що стосуються відмінностей у рівні інтелекту дітей з великих і малих сімей. Він відзначив, що діти з багатодітних сімей мають більш низькі результати майже з усіх інтелектуальних тестів порівняно з дітьми із сімей, що мають 1–2 дитини. Спостерігався й інший ефект: залежність рівня розвитку дитини від порядку народження: у молодших дітей рівень інтелекту нижчий, ніж у старших братів і сестер. Це підтверджується високою позитивною і значущою кореляцією між порядком народження дитини в сім'ї (незалежно від статі) та рівнем її інтелекту. Р. Зайонц припустив, що основним чинником, який впливає на розвиток інтелекту дітей, є «інтелектуальний клімат» сім'ї, а точніше інтенсивність інтелектуальної взаємодії з батьками. Особливо взаємодія з батьками відображається на мовному розвитку первістків, оскільки спілкування з дорослим значно багатше, ніж взаємодія з братами і сестрами, в колі яких перебувають молодші діти.

До цього ж розряду досліджень можна віднести дослідження процесів розвитку вищих психічних функцій. Поняття «зона найближчого розвитку» і дослідження інтеріоризації психічних функцій Л.С. Виготським [3; 4] і його послідовниками суттєво збагатили уявлення про роль спільної діяльності з дорослими у процесі розвитку дітей.

Системи, об'єднані на основі принципу розвитку здібностей через навчання, описані Д.В. Ушаковим у його праці «Інтелект: структурно-динамічна теорія» [15]. Наведені автором дані свідчать, що в результаті навчання, тренування, спеціальних розвиваючих занять учасники, як правило, демонструють більш високі інтелектуальні здібності. Позитивний ефект спостерігався в межах Інтелектуального проекту Венесуели, метою якого було забезпечення незаможних підлітків цієї країни програмою тренування різних мисленневих навичок. Тестування після тренування виявило значні покращення у вирішенні широкого кола завдань. Подібні зрушення були відзначені у американських дошкільнят у рамках Просвітницького проекту в Кароліні [5, с. 744–745].

Метод формуючого експерименту часто використовується в дослідженнях щодо можливостей зростання інтелектуальних здібностей за певних умов. Дисертаційне дослідження Г.О. Гонохової [6] присвячене проблемі організації навчальної діяльності з метою підвищення продуктивності пам'яті та мислення, зміні їх зв'язків. Експериментальне дослідження складалось з двох етапів. Перший етап (констатуючий експеримент) – збір інформації про характер мнемічних і мисленневих здібностей, характер впливу мотивації навчальної діяльності та спілкування на їх формування. Другий етап – формуючий експеримент був пов'язаний зі спеціально створеною організацією навчальної діяльності, яка сприяла підвищенню продуктивності пам'яті і мислення.

Результати експерименту підтвердили припущення про те, що мотивація навчальної діяльності з урахуванням мотивації самореалізації та спілкування, як механізму спільної мисленневої діяльності, здійснює вплив на формування мнемічних і мисленневих здібностей як базових інтелектуальних здібностей.

Лі Сун Джу [9] також використав метод формуючого експерименту. Проведений ним на вибірці школярів формуючий експеримент довів можливість

застосування методики Гальперіна для формування не тільки інтелектуальних, але й загальногуманітарних здібностей дітей. У процесі експерименту автор дійшов висновку, що навчання, побудоване з урахуванням психологічних закономірностей, зафіксованих у теоретичних положеннях школи Л.С. Виготського, справді може сприяти розвитку продуктивних здібностей.

Подібні дослідження доводять ефективність формуючого експерименту як методу розвиваючого впливу на досліджуваних, результатом якого є зростання продуктивності інтелектуальних здібностей.

**Висновки.** Найбільш дискусійним питанням є проблема детермінації здібностей. С.Л. Рубінштейн вважав цю проблему «вирішальною у вченні про здібності», «основним питанням теорії будь-яких явищ» [11, с. 220].

Основними ідеями вітчизняних психологів є: здібності формуються і розвиваються в діяльності; їх розвиток пов'язаний із засвоєнням суспільного досвіду; значуще місце у їх розвитку відіграють процеси навчання, спілкування, виховання.

Є велика кількість досліджень, що підтверджують факт генетичної зумовленості інтелектуальних здібностей людини. Однак ми розглядали інтелект як здібність, а в розвитку здібностей, як ресурсу людини, нас цікавила проблема зовнішньої детермінації, вплив зовнішніх чинників на розвиток інтелектуальних здібностей. Здійснюючи аналіз таких досліджень, доходимо висновку про існування переконливих доказів, що інтелект людини формується під впливом середовища та в результаті взаємодії з ним. Обставини, в яких зростає і розвивається людина (соціально-економічні чинники, особливості навчання, психологічний клімат родини тощо), накладають свій відбиток на її інтелектуальні здібності.

Деякі дослідження доводять ефективність формуючого експерименту (мотивація навчальної діяльності з урахуванням мотивації самореалізації та спілкування здійснює вплив на формування мнемічних і мисленневих здібностей як базових інтелектуальних здібностей) як методу розвиваючого впливу на досліджуваних, у результаті якого їх інтелектуальні здібності розвиваються. Таким чином, можна формувати певні умови навчальної діяльності, які сприятимуть розвитку інтелектуальних здібностей, зростанню можливостей життєдіяльності та реалізації людини в нестійкий час сучасних реалій.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аристотель. Метафизика. Сочинения: В 4-х т. Т. 1. Москва : Мысль, 1976. 550 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений. Т. 2. Москва : Педагогика, 1982. 504 с.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Психология. Москва : Апрель Пресс, Эксмо-Пресс, 2000. 1008 с. (Мир психологии).
5. Глейтман Г., Фридлунд А., Райсберг Д. Основы психологии. / Пер. с англ. Под ред. В.Ю. Большакова, В.Н. Дружинина. Санкт-Петербург : Изд-во «Речь», 2000. 1247 с.
6. Гонохова Г.Л. Психологические факторы формирования мнемических и мыслительных способностей : дис. канд. психол. наук. Новосибирск, 1998. 160 с.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 368 с.
8. Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. Москва : ПЕР СЭ, 2002. 480 с.
9. Ли Сун Джу. Основные направления изучения и формирования способностей в России : дис. канд. пед. наук. Москва. 2000. 243 с.

10. Платон. Собрания в 4-х томах. Т. 3. Москва : Мысль, 1994. 654 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 424 с.
12. Теплов Б.М. Способности и одаренность. Проблемы индивидуальных различий. Москва : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961. С. 9–20.
13. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. URL: <http://dic.academic.ru/library.nsf/ushakov>.
14. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 264 с.
15. Ярошевский М.Г. История психологии. Москва : Мысль, 1976. 463 с.



**Коваленко В. О.**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Класичний приватний університет

**Тисячник І. В.**  
старший викладач  
Класичний приватний університет

## КРЕАТИВНІ ОБМЕЖЕННЯ У СФЕРІ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СТАНДАРТИВ

### CREATIVE FRAMES IN THE SPHERA OF CONCEPTUAL STANDARDS

У статті розглянуто одну із предметних сфер навчальної діяльності у ВНЗ, де феномен креативності має суттєві обмеження, – сферу концептуальних стандартів побудови ви- значень понять, які створюються на основі обов'язкового дотримання логічних, логістичних та парадигмальних правил і положень.

У ВНЗ, де в роботі зі студентами переважає процес оволодіння науковими знаннями, є предметні сфери, в яких феномен креативності суттєво обмежений і навіть підпадає під заборону. Так, наприклад, різноманітність визначень поняття одного і того самого психічного явища – мислення або емоцій, особистості, здібностей та ін., що має місце у підручниках, навчальних посібниках, словниках тощо, може, на перший погляд, свідчити про наявність елементів творчого підходу різних авторів до побудови таких визначень. Але насправді така різноманітність визначень є проявом відсутності у їх авторів певних уявлень стосовно правил і положень побудови коректних визначень психологічних понять, які мають статус концептуальних стандартів.

**Ключові слова:** концептуальні стандарти, визначення понять, навчальна діяльність.

The article considers one of the subject areas of educational activity in universities, where the phenomenon of creativity has significant limitations - the scope of conceptual standards for constructing definitions of concepts that are created on the basis of mandatory compliance with logical, logistical and paradigmatic rules and regulations.

In universities, where the process of mastering scientific knowledge predominates in work with students, there are subject areas in which the phenomenon of creativity is significantly limited and even banned. For example, the variety of definitions of the concept of the same mental phenomenon – thinking or emotions, personality, abilities, etc., which occurs in textbooks, manuals, dictionaries, etc., may, at first glance, indicate the presence of elements of a creative approach of different authors to construct such definitions. But in fact such a variety of definitions is a manifestation of the lack of their authors of certain ideas about the rules and regulations for constructing correct definitions of psychological concepts that have the status of conceptual standards.

**Key words:** conceptual standards, definitions, educational activity.

**Вступ.** У ВНЗ, де в роботі зі студентами переважає процес оволодіння науковими знаннями, є предметні сфери, в яких феномен креативності суттєво обмежений і навіть підпадає під заборону. Так, наприклад, різноманітність визначень поняття одного і того самого психічного явища – мислення або емоцій, особистості, здібностей та ін., що має місце у підручниках, навчальних посібниках, словниках тощо, може, на перший погляд, свідчити про наявність елементів творчого підходу різних авторів до побудови таких визначень. Але насправді така різноманітність визначень є проявом відсутності у їх авторів певних уявлень стосовно правил і положень побудови коректних визначень психологічних понять, які мають статус концептуальних стандартів.

**Мета статті** – розкрити креативні обмеження у сфері концептуальних стандартів.

**Виклад основного матеріалу.** Наукове професійне знання, яким оволодівають студенти в процесі навчання, представлене в текстах підручників, навчальних посібників тощо у вигляді трьох типів знаків: знаків-слів, знаків-термінів і знаків-концептів. Проблема полягає в тому, що всі три типи знаків зовнішньо абсолютно однакові, а різними у них є лише денотати, тобто їх значення. Фіксованими

денотатами знаків-слів є предмети та явища досліджуваної вченим частини дійсності, яку він пізнає, її властивості тощо (знаки-слова досліджує лінгвістика та її розділи – лексика та ін.); фіксованими денотатами знаків-термінів є не предмети та явища дійсності, а елементи форм думки вченого – суб'єкт, предикат, рід, вид, клас та ін. (знаки-терміни досліджує логіка); фіксованими денотатами знаків-концептів є не предмети та явища дійсності і не елементи форми думки вченого, а згорнутий зміст думки вченого, вкладений у логічну форму (досліджує професійна логістика).

Термін «логістика» перекладається з грецької мови як «мистецтво рахувати, міркувати» [1, с. 300]. Мистецтво рахувати відійшло до математики, оскільки в ній напрацьовані відповідні правила рахувань, а мистецтво міркувати залишилось за логістикою. Але є інші погляди на зміст цього терміна, яким позначають в економічній науці математичні розрахунки матеріальних та інформаційних потоків тощо [2], а не «мистецтво міркувати». Перевага останнього значення очевидна, оскільки корінь термінів «логіка» і «логістика» однаковий, що свідчить про їх однакове етимологічне походження. Такої думки дотримуються й інші вчені, досліджуючи природу

і мету логістичного аналізу [3, с. 53–54; 4, с. 202]. Іншого, по суті, й не може бути, оскільки логістика, як і логіка, вивчає закони мислення за певними правилами (практична логіка). Зазначимо при цьому, що логіка вивчає лише форми мислення, думок, правила оперування формами мислення, відволікаючись від змісту самої думки. Тому логіка має статус універсальної науки, як і лінгвістика, оскільки лінгвістичні правила оперування знаками-словами не залежать від денотативних особливостей об'єктів тієї чи іншої науки – фізики, хімії, економіки, соціології та ін. (правила для частин мови – іменників, прикметників, дієслів тощо, якими позначають предмети, явища, їх властивості, дії – однакові для різних наук).

Терміном «фіксовані денотати» ми закріплюємо денотати за окремими типами знаків, щоб застерегти можливе їх ототожнення, яке доволі часто відбувається в міркуваннях учених через зовнішню однаковість знаків і недостатнє володіння правилами та законами логіки і логістики. При цьому правила та закони логіки відносяться до форм думки вченого, а логістика вивчає правила та закони семантизації (наповнення) логічних форм думки вченого професійним змістом, тобто те, від чого логіка відволікається. Таким чином, правила і закони логіки визначають формальний (від «форма думки») статус концептуальних стандартів якості думок вченого, викладача і студента, а логістичні правила та положення визначають професійний статус концептуальних стандартів якості змісту їх думок.

Інакше кажучи, якщо лінгвістичні правила та закони визначають стандарти для знаків-слів (лінгвістична грамотність, коректність), а логічні правила і закони визначають стандарти для знаків-термінів, якими позначаються елементи форм думки вченого (логічна грамотність, коректність), то логістичні правила та закони визначають стандарти для професійних знаків-концептів, тобто правила, за якими наповнюються логічні форми думки професійним змістом (логістична, тобто професійна грамотність, професійна коректність думки вченого).

Таким чином, якість вищої професійної освіти визначається трьома різними типами правил і положень для трьох різних типів знаків у їх системній взаємозалежності, але досить чіткій і однозначній денотативній опозиційності (гносеологічній). На жаль, більшість студентів, викладачів і вчених володіє (тією чи іншою мірою) переважно лінгвістичними правилами та законами, оскільки їх вивчення здійснювалось цілеспрямовано в школі. А вивчення та оволодіння правилами операцій з іншими типами знаків залишається поки що поза межами їх професійної підготовки, усвідомлення їх професійної необхідності, оскільки логіка у ВНЗ вивчається лише один семестр. Разом з тим варто зазначити, що логістичні правила і положення деякі науковці відносять до так званої «практичної логіки», яка теоретично ще не розроблена [5, с. 4]. І це є головною причиною глобального феномену професійної некомпетентності спеціалістів із вищою освітою.

Технологія створення професійних концептуальних стандартів здійснюється на підставі положень і правил, предметна сфера яких – інтелектуальні дії вченого в процесі побудови ним визначення професійних концептів. При цьому положення визначають зміст інтелектуальних дій вченого, а правила регламентують процедуру оперування змістом інтелектуальних дій. Положення є загальноприйнятими твердженнями, які сумніву не підлягають, оскільки беруться з тих чи інших наукових джерел, що перевірені суспільно-історичним досвідом розвитку тієї чи іншої науки (семіотики, семантики, лінгвістики, логіки, психології тощо).

Існує три типи положень: логічні положення, які беруться з підручників логіки; логістичні положення, які виводяться на підставі індуктивної техніки і відображають прагматичні аспекти буд-якого наукового дослідження; і парадигмальні положення, які презентовані теорією, що панує в тій чи іншій конкретній науці, тобто парадигмою.

Виділяють два типи правил: перший тип правил регламентує інтелектуальні дії вченого в рамках кожного окремого типу положень, наприклад, логічні, логістичні, парадигмальні правила; другий тип правил регламентує дії, які поєднують змісти трьох типів положень у єдину предметну сферу утвореного професійного концепту, надаючи його змісту і формі «стандарт якості». Інакше кажучи, «стандарт якості» при побудові професійних концептів утворюється чітким визначенням змісту інтелектуальних дій вченого і правил операцій із цим змістом. Зазначені положення і правила можуть бути оскаржені лише їх запереченням типу – «немає такого», а не їх уточненням, додаванням інших тощо. Останні відносяться уже до процедури вдосконалення, розширення концептуальних технологій.

Розглянемо детальніше типи положень.

Логічні положення. Зміст цих положень розглядається в межах тільки концептуальних стандартів і стосується понять та деяких операцій з ними. Існують поняття (концепт) і логічна операція його визначення. Функція визначення поняття – розкривати, розгортати зміст поняття, яке охоплює суттєві ознаки визначуваного. Наукові поняття визначаються за родо-видовою, класичною схемою [1, с. 410–411]. Виділяють сім правил-вимог до визначення поняття [1, с. 467–468]. Предметною сферою логічних положень і правил є форма думки автора, який створює визначення поняття, а не її зміст.

Логістичні положення. Предметною сферою логістичних положень є універсальні форми змісту думки (далі – УФЗД) вченого, які виводяться на підставі індуктивної техніки. Виділяють чотири УФЗД вченого: процес, стан, результат процесу і властивість. Терміном «процес» позначаються динамічні характеристики досліджуваного явища; терміном «стан» – проміжні параметри процесу у часі; терміном «властивості» – новоутворення, які детерміновані кінцевим «результатом» процесу. УФЗД утворюють чотири класи змістів інтелектуальних дій вченого, сутності яких не перетинаються, оскільки

«процес», «стан», «результат процесу» і «властивості», хоч і взаємопов'язані, але не тотожні. УФЗД детерміновані метою наукового дослідження (факти, закономірності) і прагматичними потребами суспільства (враховувати динаміку протікання процесу; як впливати на процес, знаючи його проміжні параметри, тобто стани; і які властивості або результат можна (потрібно) отримувати).

Парадигмальні положення. Ці положення визначають професійний статус концепту, тобто звужують предметну сферу УФЗД до професійних концептів типу: фізичний, хімічний, економічний «процес», або економічний, соціальний, юридичний «стан», або фізичні, хімічні, психологічні «властивості». Професійний статус концепту визначає парадигма.

Предметною сферою парадигмальних правил і положень є сутність визначуваного явища. Ця «сутність» визначається і презентується введенням у зміст, який вкладається у родо-видову схему визначуваного поняття, парадигмою, тобто панівною теорією. Оскільки парадигма як теорія створюється спільнотою вчених протягом тривалого часу розвитку тієї чи іншої науки і здійснюється на підставі дотримання наукових принципів пізнання, як-то: гіпотеза, проведення експериментів, отримання емпіричних та наукових фактів, їх обробка та інтерпретація, що переводить гіпотезу в теорію або елементи теорії, то ці наукові принципи пізнання постають у вигляді певних нормативних правил і положень, які відіграють роль своєрідних стандартів для природничого типу парадигм [6, с. 30–63]. Інакше кажучи, у парадигмі імпліцитно (приховано) презентовано й узагальнено принципи наукового пізнання, а також думка спільноти вчених [6, с. 261–269], які тривалий час домовлялись і дотримувались правил розглядати та інтерпретувати, наприклад, у вітчизняній психології психічні явища як такі, що мають характер і природу відображення (теорія відображення). Якщо в тій чи іншій країні прийнята інша парадигма, то вона так само створюється за умови дотримання зазначених наукових принципів пізнання, але номінативно може бути позначена і представлена іншими тер- мінами.

Хочемо звернути увагу на ту обставину, що змінювати парадигму, яка прийнята в тій чи іншій науці і країні, досить складно, оскільки підручники, навчальні посібники, монографії та ін. писались на підставі створеної спільнотою вчених і прийнятої в цій науці (і країні) парадигми. Значно легше «імпортувати» парадигму з іншої країни (і відповідної науки), видавати її за щось нове, оригінальне – креативне – утворення і водночас, як це доволі часто можна почути, ганьбити наукові досягнення власної країни.

Зазначені положення є основою для утворення змісту професійного концепту, який претендує на статус «стандарту якості» цього змісту за умови чіткого визначення правил його утворення.

Коректне формулювання правил та їх назва – справа майбутнього в розвитку концептуальних тех-

нологій. Разом з тим необхідно зазначити, що формулювання правил і положень на перший погляд однакові. Але відмінність між ними полягає в тому, що формулювання положень здійснюється як констатація того, що є (логічні положення, універсальні форми змісту думки, парадигма), а формулювання правил містить і положення, і те, як вони мають поєднуватись між собою (поняття, родо-видова схема визначення поняття і правила-вимоги до цієї логічної операції (перший тип положень і правил)).

Функція родової ознаки – визначати найближчий рід для визначуваного, а видові ознаки – показати, чим визначуване відрізняється від інших цього самого класу (логічні положення). Є УФЗД – процес, стан і новоутворення – результат процесу і властивості (логістичні положення). Є парадигма в тій чи іншій науці. І треба сформулювати правила їх поєднання. Очевидно, що це другий тип правил і положень, оскільки функція цих правил – об'єднати три типи різних положень, зміст яких гетерогенний, у єдиний професійний зміст концепту, статус якого (змісту) визначає професійний «стандарт якості» цього концепту. Йдеться, таким чином, про правила наповнення родової ознаки (далі – РО) і видових ознак (далі – ВО) визначення концепту професійним змістом (правила денотації логічних (РО і ВО) і логістичних (процес, стан, результат процесу, властивості) термінів парадигмальним змістом). По суті, в цьому випадку мається на увазі парадигма як сукупність правил і положень (рос. «предписаний») для наукової групи, яка створює, за Т. Куном, «дисциплінарну матрицю» [6, с. 269–278], але лише в межах побудови визначення професійних понять.

Правило РО-1 (далі – ПРО-1). Найближчий рід РО (як елементу форми думки) визначає одна із УФЗД: процес, стан, результат процесу або властивість. Звертаємо увагу на дві обставини. По-перше, ПРО-1 поєднує логічне положення «найближчий рід» з логістичним – «УФЗД», яка у РО задає, визначає класифікаційну норму. По-друге, реалізація ПРО-1 фіксує новоутворений результат об'єднання – «клас» – і разом з тим утворює нове положення, яке чітко визначає кількісний результат можливих класів професійних концептів – «процесу», «стану», «результату процесу» і «властивості». Цими двома зауваженнями ми вводимо числовий показник-обмежувач кількості класів професійних концептів (стандарт) і «механізм розвитку концептуальних технологій», оскільки реалізація ПРО-1 утворює нове положення – «клас», а його подальше використання в міркуваннях вимагає і нових правил операцій із цим класом. Ця процедура подібна до математичних дій, де з аксіом виводяться теореми за певними правилами, виконання яких можна чітко контролювати. Основна функція ПРО-1 – класифікаційна (правило класифікаційної коректності).

Правило РО-2 (далі – ПРО-2). Професійний статус УФЗД у складі РО визначає парадигма конкретної науки. ПРО-2 поєднує логістичне положення – УФЗД – з парадигмою цієї науки

і вимагає розглядати, інтерпретувати «процес», «стан», «результат процесу» або «властивість» в межах теорії, що панує. ПРО-2 конкретизує статус чотирьох класів концептів окремої науки як «професіональний», зокрема, «економічний процес», «економічний стан», «економічний результат» або «економічні властивості». Основна функція ПРО-2 – денотація логістичних термінів УФЗД («процес», «стан», «результат процесу» і «властивість») змістом парадигми конкретної науки (правило парадигмальної коректності).

Правило РО-3 (далі – ПРО-3). Парадигма вводиться у РО при визначенні сутності «процесу» і переходить у ВО при визначенні «стану», «результату» і «властивостей» (правило професіональної інтерпретації та коректності елементів видової ознаки).

Є правила для РО, які уточнюють рівень складності процесу (простий, складний), є правила похідних парадигм для РО при визначенні сутності «стану», «результатів» та «властивостей». Правило для видових ознак (далі – ПВО-1). Видові ознаки імпліцитно відображають процедуру і результати експериментальних досліджень означуваного (правило репрезентативної повноти змісту концепту). Інакше кажучи, це правило визначає спеціально-науковий статус професіонального концепту, тобто вимогу включати у видову ознаку результат наукових досліджень, виконаних за відповідними принципами наукового пізнання.

Результати наших досліджень стосовно утворення змісту професіональних концептів відповідно до зазначених правил можна продемонструвати наочно блок-схемою на прикладах, що мають бути прийняті в психології як стандарти при побудові визначень, зокрема і психологічних процесів (рисунок 1).

Концептуальні стандарти визначень психічних процесів із урахуванням їх видових ознак. Зазначимо, що рівень складності процесів визначається на підставі включення результатів одного процесу в інший і неможливості здійснення зворотної процедури. Так, наприклад, мислення є більш складним психічним процесом, ніж сприймання, оскільки результатами сприймання є образи предметів і явищ, між якими мисленнєво можуть бути відображені зв'язки та відношення (наглядно-образний вид мислення), а поняття – як результат мислення не може бути відображено процесом сприймання, оскільки зв'язки та відношення, на відміну від предметів та явищ, не мають енергетичних характеристик, які б відображались органами відчуття та сприймання. Інакше кажучи, «зв'язки та відношення» між предметами «не очевидні», а «умовивідні».

Родо-видова схема побудови стандартів визначень професіональних концептів може бути представлена поки що формулою у вигляді блок-схем.

А переведення цієї блок-схемної формули у професіонально-логістичні формалізми – справа майбутнього. І це мають робити професіональні логісти в кожній окремій науці, досліджуючи і визначаючи професіональні стандарти міркувань і вчених,

і викладачів, і студентів. Але уже зараз ми можемо здійснювати процедуру «вимірювання» визначення поняття психічних процесів, які даються в тих чи інших літературних джерелах (підручниках, навчальних посібниках, словниках та ін.), взявши за еталон блок-схему, подані на рисунках 1 і 2, як стандарти на предмет їх професіональної коректності/некоректності. Хочемо привернути увагу тих, хто здобуває професійну освіту переважно на лінгвістичній основі: вирази «психологічний процес», «відображення» та ін., які входять у родо-видову схему визначення, змінюють свою денотативну сутність і стають знаками-термінами. Так, «психологічний процес» як термін позначає клас психічних процесів, а не психічний процес як явище, а термін «відображення» позначає так само не явище дійсності, а парадигму, хоч зовнішньо вони не відрізняються від знаків-слів. А визначуване – як складний термін – стає знаком-концептом, денотатом якого є згорнутий зміст думки вченого, вкладений у родо-видову схему. Існує логічне правило, яке вимагає співрозмірності обсягів визначуваного і визначального.

Варто зазначити, що прийоми, які подібні до визначень (характеристика, опис, приклад та ін.) [5, с. 271–274], не змінюють денотативну сутність знаків-слів. І в цьому полягає складність розуміння концептуальних технологій формування професійного розуму і думки.

Таким чином, професіональні концепти в тій чи іншій науці, які створюються на підставі дотримання зазначених правил і положень, гарантують професіональні «стандарти якості» утворених концептів і змінам не підлягають, оскільки в основі цих правил і положень лежать загальноприйняті в науках нормативні принципи отримання наукових знань. Порушення зазначених правил і положень у процесі оволодіння, і ми на цьому наголошуємо, наукових знань призводить до формування у майбутніх спеціалістів професійної некомпетентності, оскільки коректно сформульоване визначення поняття презентує «сутність» визначуваного явища. Як тільки у схожому на визначення виразі не зазначена родова ознака, не указані «класифікаційна норма» або «парадигма», такий вираз у логіці відносять до прийомів, схожих на визначення (характеристика, опис та ін.). Але ці прийоми презентують знаками-словами лише предмети та явища або їх властивості тощо, тобто те, що можна побачити очима або почути вухами. А «сутність» предметів та явищ побачити очима неможливо принципово. Лише розумом! Отже, необхідно усвідомити ті інтелектуальні дії вченого, який будував коректні визначення поняття відповідно до зазначених правил і положень, а вони становлять основу концептуальних стандартів. І такими самими правилами та положеннями мають оволодіти і викладачі, і студенти. Якщо цього немає, то певні знання можуть формуватись, і навіть багато знань, але професійне розуміння, яке пов'язане з оволодінням зазначеними правилами, не виникатиме. Саме тому існує безліч визначень поняття одного і того самого, наприклад, психічного явища, а право на існування

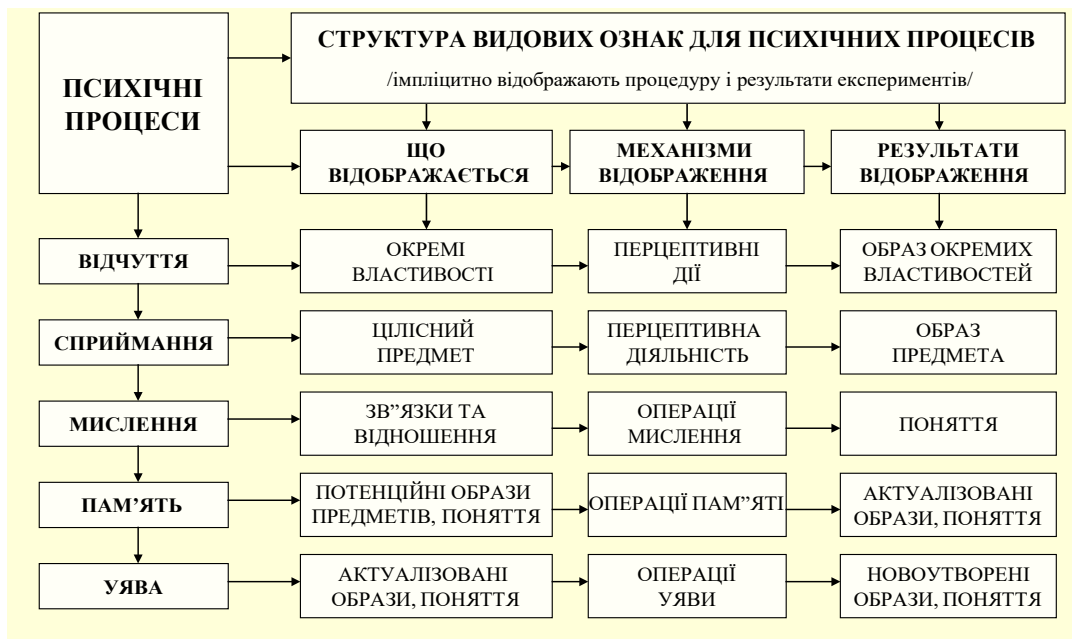


Рис. 1. Концептуальні стандарти визначень психологічних процесів із урахуванням їх родових ознак

має лише одне єдине визначення, яке відповідає концептуальним стандартам. Не потрібно множити сутності через велику кількість визначень одного і того самого поняття («Бритва Оккама»).

**Висновки.** У тих сферах навчальної діяльності у ВНЗ, де оволодіння науковим знанням передбачає дотримання відповідних правил, положень і законів, феномен креативності досить обмежений і навіть підпадає під заборону. Це особливо важливо у гуманітарних науках, де можливості використання математичних засобів для виведення законів поки що значно менші. Впровадження логічних, логістичних

та парадигмальних правил і положень у процес створення концептуальних стандартів певною мірою компенсує зазначені складнощі.

Разом з тим потрібно зазначити, що таке обмеження і навіть «заборона» використання феномену креативності зовсім недоречні в предметних сферах навчальної діяльності, де мають місце ті чи інші проблеми в науковому знанні. А такі ситуації, як правило, виникають на передньому, образно кажучи, «фронті» розвитку наук. І в таких випадках феномен креативності, інтуїції стає важливим чинником для можливих наукових відкриттів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кондаков М.И. Логический словарь-справочник. Москва : Наука, 1976. 720 с.
2. Гаджинский А.М. Логистика : учебник. 14-е изд. Москва, 2007. 472 с.
3. Гарден Ж.-К. Теоретическая археология. Москва : Прогресс, 1983. 296 с.
4. Ноэль Мулуд. Анализ и смысл. Москва : Прогресс, 1979. 348 с.
5. Войшвилло Е.К., Дегтярев М.Г. Логика : учеб. для студ. высш. учеб. завед. / Москва : Владос-Пресс, 2001. 528 с.
6. Кун Т. Структура научных революций : пер. с англ. Москва : АСТ : Ер- мак, 2003. 365 с.

Омельяньська В. І.

старший викладач кафедри психології  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

## КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

### CONCEPTUAL ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Проаналізовано провідні концептуальні положення наукової полеміки відомих вітчизняних та зарубіжних психологів щодо проблеми позитивного функціонування особистості. Виокремлено теоретичний концепт психологічного благополуччя як складової частини психологічного здоров'я. Здійснено теоретико-методологічне обґрунтування актуальності досліджуваної теми. Пріоритет надано вивченню пізнавальної активності з різним рівнем прояву психологічного благополуччя студентів. Таким чином, виокремлено важливий фактор психологічного благополуччя – активність особистості.

Проаналізовано підходи до визначення сутності психологічного благополуччя та його структури, розглянуто сучасні моделі факторів психологічного благополуччя, визначено роль психологічного благополуччя особистості в навчальній та професійній діяльності.

У статті здійснено спробу теоретичного концептуального аналізу психологічного благополуччя крізь призму структурного підходу та методу якісних структур, що дозволило обґрунтувати структурну модель психологічного благополуччя в єдності та взаємозв'язку таких складників, як: психологічне благополуччя як самовизначення, діяльнісна активність особистості, психоемоційний стан та система стосунків.

Здійснений збір та аналіз фактичного матеріалу у сучасній вітчизняній та зарубіжній науковій літературі дає змогу стверджувати про зростання публікацій на тему позитивного функціонування особистості загалом та проблематику психологічного благополуччя.

Теоретико-практичний аналіз зв'язку успішності професійного навчання та рівня психологічного благополуччя дає змогу констатувати, що у разі успішного професійного навчання рівень психологічного благополуччя високий.

**Ключові слова:** психологічне благополуччя, психологічне здоров'я, метод якісних структур, самовизначення особистості, психоемоційний стан, активність особистості, система стосунків.

Conceptual analysis of psychological well-being. The leading conceptual scientific controversy issues discussed by the well-known domestic and foreign psychologists concerning the problem of positive functioning of individuals have been analyzed. The theoretical concept of psychological well-being as a mental health component is emphasized. Theoretical and methodological topic relevance justification is provided. Priority is given to the study of cognitive activity with different manifestation levels of students' psychological well-being. Thus, an important factor of psychological well-being – the activity of an individual – has been highlighted.

Approaches to determining the psychological well-being essence and structure are analyzed, modern models of factors of psychological well-being are considered, the role of psychological well-being of an individual in educational and professional activity is defined.

The article attempts a theoretical conceptual analysis of psychological well-being through the prism of the structural approach and the qualitative structural analysis, which has allowed to substantiate the structural model of psychological well-being in the unity and the relationship of the following components: psychological well-being as self-determination, activity of an individual, psycho-emotional state and the system of relationships.

The collection and analysis of factual material in the modern domestic and foreign scientific literature has allowed to assert the growth of publications on the issues of the positive functioning of an individual and psychological well-being.

Theoretical and practical analysis of the relationship between the success of vocational training and the level of psychological well-being has illustrated that successful vocational training leads to a high level of psychological well-being.

**Key words:** psychological well-being, mental health, qualitative structural analysis, self-determination, psycho-emotional state, activity of an individual, system of relationships.

Тема зумовлена актуальною проблемою нашого часу – відновлення і підтримка психічного здоров'я людей, які переживають складні життєві ситуації: стреси, конфлікти, фрустрації, кризи, психічні травми, горе.

З розвитком позитивної психології все більшу увагу психологи приділяють дослідженню позитивного функціонування людини. Забезпечення, збереження та розвиток психологічного здоров'я є пріоритетним у сучасній позитивній психології. Найбільш важливим конструктом, який характеризує позитивне функціонування людини, можна назвати поняття «психологічне благополуччя».

Спроби осмислення такого феномена привели до появи конструктів суб'єктивного, психологічного, евдемоністичного та гедоністичного благополуччя, проблема теоретичного визначення яких й нині залишається актуальною. Поглиблений аналіз сутності феномена психологічного благополуччя та визначення його факторів становлення також потребують уваги дослідників.

Масштабні дослідження психологічного благополуччя особистості, його проявів, складників, чинників, психологічного та соціального значення, вікових та гендерних особливостей розпочато західними дослідниками. За твердженням американського

дослідника Р. Райана, всі підходи до розуміння психологічного благополуччя, які розроблено натепер, можна розділити на два основні напрями: гедоністичний та евдемонічний. Прибічники першого напрямку (N. Bradburn, E. Diener, D. Kahneman) вважають психологічне благополуччя станом людини, який виникає через задоволення потреб у різних сферах життя. Послідовники другого напрямку (C. Ryff, A. Waterman) переконані, що обов'язковим проявом благополуччя є прагнення людини до особистісного зростання – незадоволення досягнутими життєвими результатами, що спонукає людину до саморозвитку.

Підхід, який інтегрує у собі уявлення, притаманні прибічникам як гедоністичного, так і евдемонічного підходу, запропонувала американська дослідниця К. Ріфф, яка виділила шість компонентів психологічного благополуччя як прояву позитивного психологічного функціонування: самоприйняття, позитивні стосунки з оточуючими, автономія, управління навколишнім середовищем, мета в житті, особистісне зростання.

У вітчизняній психології психологічне благополуччя розуміють як складне переживання задоволеністю власним життям, яке одночасно відображає актуальні та потенційні аспекти життя особистості. Натепер у рамках наукової розробки проблеми психологічного благополуччя особистості створено його інтегральну концепцію (Р. Шаміонов), вивчено зв'язок із осмисленістю життя (П. Фесенко), визначено умови та фактори досягнення (В. Куліков); досліджено феномен суб'єктивного благополуччя: його типологію та фактори в економічному аспекті (В. Хашченко), співвідношення емоційного та когнітивного компонентів (О. Бочарова), етнічні розбіжності (В. Гриценко); розроблено різні аспекти питання щастя та задоволеності життям (І. Джида-

рьян, В. Татаркевич); вивчено феномен задоволеності життям (В. Куліков, Н. Шустова).

У цій статті здійснено спробу представити цілісну структуру психологічного благополуччя у відповідності до розробленого І. Каланаускасом методу якісних структур (МЯС). За твердженням автора, структура цілого така, що ні один з її елементів не існує окремо від інших, попри те, що має власне функціональне значення. Іншими словами, існування окремо взятого структурного елементу за межами такого цілого не можливе, а ціле, відповідно, без будь-якого зі структурних елементів перестає бути цілим. Такий вид цілісності є характерною рисою психологічних комплексів. Аналіз структури такого цілого базується на виокремленні в ньому чотирьох блоків, кожен з яких являє собою нечітку множинність [9, с. 192].

Аспект організації АО – це конструкція цілого, все те, що визначає його форму та границі;

Аспект функціонування АФ – це продукція чи спосіб зовнішньої реалізації цілого;

Аспект зв'язку – АЗ – це зв'язок такого цілого із зовнішнім оточенням, характеристика їх взаємного впливу;

Аспект координації – АК – це якісна визначеність цілого, яка пов'язує всі три вищезазвані рівні, зміни в АК змінюють якісну визначеність усього цілого.

Структура психологічного благополуччя згідно з МЯС графічно представлена на рис. 2.

АК (самовизначення) – вираження принципу єдності, породжує якісну визначеність явища, тобто робить цей феномен таким, саме тим, чим він є. Відповідає на питання «Який?».

Людина свідомо чи несвідомо ставить питання: «ким, яким мені бути в тому, що відбувається»? З 2000-х років група дослідників, очолювана

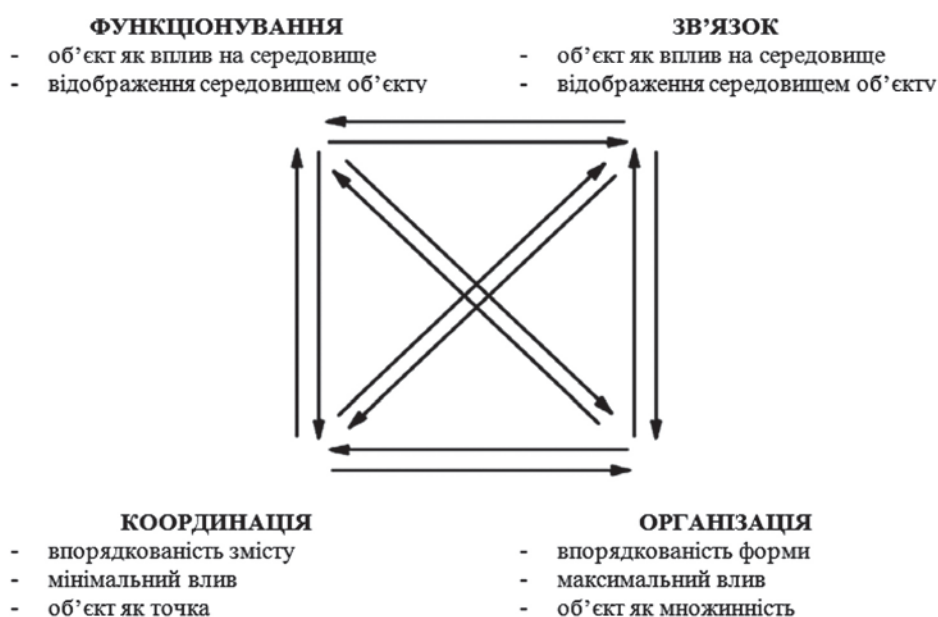


Рис. 1. Квадрат аспектів (І. Калінаускас)

Д. Леонтьєвим, вводить поняття «особистий потенціал», яке узгоджується з поняттями «особистісне здоров'я», «психологічне здоров'я», «особистісна зрілість», «благополуччя особистісне». Під особистісним потенціалом розуміється інтегральна системна характеристика індивідуально-психологічних особливостей особистості, що лежить в основі здатності особистості виходити у своїй життєдіяльності зі стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів. При цьому зберігати стабільність смислових орієнтацій та ефективність діяльності на тлі тисків та змінних зовнішніх умов. По суті, це вищий рівень розвитку особистості, здатність людини проявляти себе як особистість. Це відображення потенціалу саморегуляції життєдіяльності, яка включає три регулюючі функції. Функція самовизначення передбачає вибір мотивів і цілей для досягнення, розкриття потенціалу свободи; функція реалізації виявляється у здійсненні задуманого, подоланні невизначеності і розкритті потенціалу відповідальності; функція опанування виражається в гнучкості перед стресогенними та фруструючими впливами.

Тож, точкою відліку тлумачення психологічного благополуччя є аспект координації, який виходить зі здатності особистості до самовизначення (Я є? хто Я? який Я?), саморегуляції (здійсненні життєвих виборів), у ставленні до себе. Вивчення особистісного потенціалу має великі перспективи і практичну значимість, оскільки це аналіз стрижня особистості, особистісної зрілості, її можливостей справлятися з різноманітними викликами, зберігати цілісність і стійкість. А. Маслоу підкреслював, що люди, здорові в психологічному сенсі, – це люди з високим ступенем самоактуалізації.

АФ (діяльнісна активність) – способи і форми прояву у зовнішньому світі, а також результат цього прояву. Відповідає на питання «Як?».

Активна діяльнісна позиція (зовнішня та внутрішня діяльність щодо осмислення життя). Поряд з терміном «психологічне здоров'я» давно вже застосовується термін «психологічне благополуччя» як один з аспектів психологічного здоров'я і як синонімічне поняття. Ізраїльський соціолог А. Антоновський розглядає психологічне здоров'я людини не як відсутність хвороби, а як положення, яке займає людина в континуумі між психічним розладом і психологічним благополуччям. Найважливішим він вважає пошук факторів, завдяки яким, незалежно в якій точці континууму знаходиться, можна рухатися до полюса здоров'я (психологічного благополуччя). Таким важливим фактором, що зміцнює здоров'я, Антоновський вважає почуття зв'язності, яке визначається ним як «загальна орієнтація особистості, пов'язана з тим, якою мірою людина відчуває проникати в усі сфери життя стійке, але динамічне відчуття, що:

1) стимули, які надходять із зовнішніх і внутрішніх джерел досвіду в процесі життя, є структурованими, передбачуваними і піддаються тлумаченню;

2) є ресурси, необхідні для того, щоб відповідати вимогам, які викликані цими стимулами;

3) ці вимоги є викликами, які варті того, щоб вкладати ресурси і самого себе.

Почуття зв'язності в чомусь схоже з поняттям життєстійкості, введеним С. Кобейса і С. Мадді, і включає в себе три взаємопов'язані компоненти: збагненність (почуття того, що світ пізнаний, впорядкований, передбачуваний); керованість (віра людини в те, що вона володіє ресурсами, які відповідають вимогам, що висувуються світом); осмисленість (емоційне переживання того, що життя має сенс). Згідно з концепцією Антоновського, почуття зв'язності впливає на психологічне здоров'я трьома шляхами. По-перше, через підтримання гомеостазу

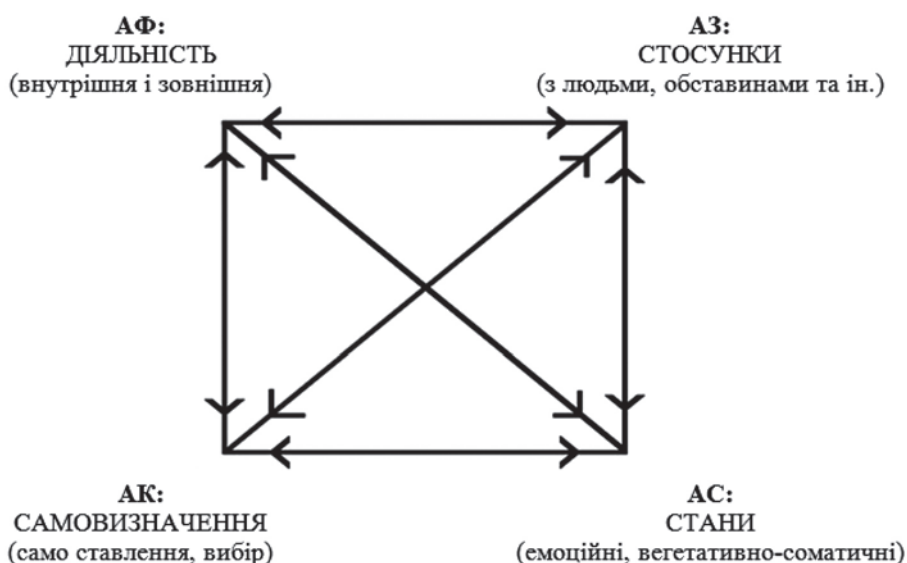


Рис. 2. Психологічне благополуччя як ціле



в організмі (психосоматичним шляхом); по-друге, за допомогою формування мотивації, спрямованої на уникнення загроз здоров'ю і активне підтримання його; по-третє, через вплив на процеси когнітивної оцінки стресу [4, с. 21–30].

Аспект організації (психофізіологічний стан) – конструкція, структура, організація, влаштованість об'єкта, тобто те, як ціле впорядковане. Відповідає на питання «Що?». Стан психологічного благополуччя. Що переживає людина, перебуваючи в психологічному благополуччі?

Психологічне благополуччя розглядається як системна якість людини, що набувається нею в процесі життєдіяльності, що виявляється в переживанні смислового наповнення свого життя і що дозволяє актуалізувати свої індивідуально-психологічні можливості для досягнення внутрішніх, соціально орієнтованих цілей. Таку позицію щодо трактування психологічного благополуччя висловлюють А. Воронін та В. Пахальян.

Психологічне благополуччя визначається і як переживання щастя і задоволеності життям, як переживання позитивних емоцій, що домінують над негативними, та інтенсивність вираженості позитивних емоцій. Таку позицію демонструють Н. Бредбері та М. Аргайл.

Аспект зв'язку (психосоціальні стосунки) – вся багатогранність впливів зовнішнього середовища на таке ціле. Відповідає на питання «З чим?»- стосунки.

Низка психологів (Б. Братусь, І. Дубровіна, М. Михайлина, В. Слободчиков та ін.) пов'язує психологічне здоров'я з такими характеристиками особистості, як пристосованість до соціального та природного оточення, відповідність певним соціальним і культурним вимогам, стресостійкість і стабільність у процесі активної взаємодії із середовищем, включеність у співтовариство людей. К. Ріфф у модель психологічного благополуччя включає компетентність та позитивні відносини з іншими, здатність бути відкритим спілкуванню і ставитися до інших людей тепло, з турботою і довірою.

Особливістю розробки моделі психологічного благополуччя на основі методу якісних систем є як орієнтир на структурний аналіз, в якому чітко проглядаються складники єдиного цілого, так і орієнтир на взаємозв'язок між структурними компонентами. Психологічне благополуччя тлумачиться нами у нерозривній єдності її складників (рис. 2): АК: самовизначення; АС: стани; АЗ: стосунки; АФ: діяльність. Стрілки показують взаємопов'язаність усіх аспектів між собою. Усі описані вище аспекти пов'язані між собою і не можливі одне без одного, більше того, розкриваються одне в одному.

Зв'язок самовизначення-стосунки (рис. 2) виражається в критеріях соціального благополуччя як можливість оптимального функціонування у соціальному середовищі: соціальне прийняття, соціальна актуалізація, соціальний внесок, соціальна інтеграція, соціальна помітність, соціальна реалізація, залученість у соціальні стосунки, добрі стосунки з близькими, соціальне схвалення, безпечне

середовище й атмосфера психологічного комфорту. Що доповнюється інтеграцією Я, ідентичністю свого фізичного і психічного «Я», критичністю до себе і власної психічної діяльності і до її результатів, відповідність рівня домагань реальним можливостям, відповідність психічних реакцій силі і частоті середовищних впливів, здатність до самовідновлення відповідно до соціальних вимог, норм та законів тощо.

Зв'язок самовизначення-стани виражається в таких критеріях психологічного благополуччя, як щастя, задоволеність якістю життя та здоров'я, самоактуалізацією, самореалізацією та відповідного емоційного комфорту. Дослідження особистісних властивостей, які притаманні людині з певним рівнем психологічного благополуччя, підтверджує зв'язок задоволеності життям з особистісними властивостями: екстраверсією, нейротизмом та відкритістю до досвіду (Б. Хедей, А. Веерінг). Окрім емоційних станів – щастя, задоволеність, комфорт, важливими є психофізіологічні стани – самопочуття, здоров'я, а також особистісний розвиток, що відображається в удосконаленні та здійсненні різних психічних та фізичних аспектів особистості.

Зв'язок самовизначення-діяльність у взаємному зв'язку представляє внутрішню та зовнішню діяльність з осмислення життя, пошуку себе, свого місця у зовнішньому та внутрішньому просторі.

Зв'язок діяльність-стани – дослідження А. Волочкова засвідчують виражений кореляційний зв'язок характеристик психологічного благополуччя з навчально-пізнавальною активністю студента, а особливо з довільним контролем активності. У представлених результатах добре видно, що з наростанням навчальної активності зростають осмисленість життя, почуття зв'язності. Різний рівень навчальної активності студента призводить до різного (кількісного і якісного) рівня їх психологічного благополуччя. Ця закономірність зберігається як на початку навчання, так і у старшокурників. Це дозволило висунути автору припущення про те, що навчальна активність у студентському віці є ресурсом психологічного благополуччя студента [5, с. 57–68].

М. Чіксентміхайі засвідчує, що перебування в особливому потоковому стані, стані, близькому до повної єдності з діяльністю та ситуацією, дозволяє людині максимально включитися в діяльність та реалізувати свій потенціал і мати почуття повного задоволення. Такий стан потоку можна вважати оптимальним станом внутрішньої мотивації, за якого людина повністю включається в те, що вона робить.

Зв'язок діяльність-стосунки – критерієм психологічного благополуччя виступає тут здатність та компетентність у керуванні оточенням, контролі зовнішньої діяльності. Вміння ефективно використовувати можливості соціального оточення в реалізації важливих життєвих завдань, встановлювати нові взаємини, підтримувати близькі стосунки у ситуації соціальних змін, підкреслює у своїй моделі психологічного благополуччя К. Ріфф у виокремленому нею такому компоненті психологічного благополуччя, як управління навколишнім середовищем.

Зв'язок стосунки-стани – чим більш повними та розгорнутими є стосунки з іншими та собою, тим вищий показник задоволеності життям. Критерієм психологічного благополуччя є кількість довірливих стосунків з оточуючими, прояви ширих, відкритих, турботливих взаємин. Здатність до співпереживання, формування прив'язаності та близьких стосунків. К. Ріфф у підході до психологічного благополуччя виокремлює такий його компонент, як позитивні стосунки з іншими.

**Висновки з проведеного дослідження.** Проаналізовано провідні концептуальні положення наукової полеміки відомих вітчизняних та зарубіжних психологів щодо проблеми позитивного функціонування особистості. Виокремлено теоретичний концепт психологічного благополуччя як складника психічного здоров'я. Здійснено теоретико-методологічне

обґрунтування актуальності досліджуваної теми. Проаналізовано підходи до визначення сутності психологічного благополуччя та його структури, розглянуто сучасні моделі факторів психологічного благополуччя, здійснено спробу представити структурну модель психологічного благополуччя на основі методу якісних структур, провести паралелі з наявними концепціями та моделями психологічного благополуччя.

Здійснений збір та аналіз фактичного матеріалу у сучасній вітчизняній та зарубіжній науковій літературі дає змогу стверджувати про зростання публікацій на тему позитивного функціонування особистості загалом та проблематику психологічного благополуччя. Пошук моделей пояснення психологічного благополуччя, яка би охопила всі аспекти в єдину структурну цілісність, залишається відкритим.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адлер А. Наука жить / пер. с англ. и нем. Киев : Port-Royal, 1997. 288 с.
2. Батурин Н.А. Теоретическая модель личностного благополучия / Н.А. Батурин, С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова. *Вестник ЮУрГУ*, 2013. Т. 6. № 4. С. 4–14.
3. Бонивелл И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология. Москва : Время, 2009. 192 с.
4. Буланов В.А. Психологічні основи салютогенетичної спрямованості особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 42 (1). С. 21–30. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpri\\_psykhol\\_2012\\_42\(1\)\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpri_psykhol_2012_42(1)_5).
5. Волочков А.А. Психологическое здоровье и активность студента. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки*. № 1. 2014. С. 57–68.
6. Дубовик Ю.Б. Исследование психологического благополучия в пожилом и старческом возрасте. *Психологические исследования* : электрон. науч. журн. 2011. № 1 (15). URL: <http://psystudy.ru>.
7. Жуковская Л.В. Шкала психологического благополучия К. Рифф / Л.В. Жуковская, Е.Г. Трошихина. *Психологический журнал*, 2011. Т. 32. № 2. С. 82–93.
8. Завгородня О.В. Проблема психологічного здоров'я: теоретичні та прикладні аспекти. *Психологія і суспільство*. 2007. № 3. С. 124–137.
9. Калинаускас И.Н. Наедине с Миром. Санкт-Петербург : Фонд «Лики Культуры», 2002. С. 193–194.
10. Козьмина Л.Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов : дис. канд. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология». Иркутск, 2014. 174 с. 2014. URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskoe-blagopoluchie-lichnosti-v-ekstremalnykh-usloviyakh-zhiznedeyatelnosti>.
11. Леонтьев Д.А. Первая международная конференция по позитивной психологии / Д.А. Леонтьев, Е.И. Яцута-Баронская. URL: [http://positivepsychology.ru/history/first\\_conference.htm](http://positivepsychology.ru/history/first_conference.htm).
12. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Перев. с англ. Москва : Издательство «София», 2006. 368 с.
13. Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия. *Вопросы психологии*. 2006. № 4. С. 105–114.
14. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 2005. 16 с.
15. Фоломеева Т.В. Социальные представления о благополучии. *Мир психологии*. 2004. № 3. С. 122–131.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем. Общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
17. Фромм Э. Бергство от свободы; Человек для себя / пер. с англ. Дудинский Д.Н. Минск : ООО «Попурри», 2000. 672 с.
18. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. Москва : «Смысл», 2011. 460 с.
19. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере. *Известия Саратовского ун-та*, 2006. Т. 6. С. 104–109.
20. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы : монография. Саратов : Научная книга, 2008. 296 с.
21. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко. *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–129.
22. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методологическое исследование). *Психологическая диагностика*. 2005, № 3. С. 95–129.

Пучина О. В.

*кандидат психологічних наук**Запорізький національний технічний університет*

## ЗАСОБИ НАВЧАННЯ НА ПІДПРИЄМСТВІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ

### LEARNING TOOLS IN THE ENTERPRISE: PSYCHOLOGICAL TRAINING FOR MANAGERIAL STAFF

Сьогодні українські підприємства характеризуються підвищеним інтересом до питань управління персоналом. Кількість персоналу, його вартість та якість, а саме професійні знання, уміння та навички, є чи не основними чинниками, що впливають на ефективність та конкурентоспроможність компанії на вітчизняному та світовому ринках. Науково-технічний прогрес – один з основоположних факторів сучасного економічного розвитку – передбачає навчання та професійний розвиток персоналу як найважливішу умову кардинального вдосконалення робочої сили, покращення її характеристик на ринку праці. Все більше місцевий менеджмент усвідомлює потребу в кадровому плануванні, зараз плануються кількість та вартість персоналу, який потрібно залучити до певної сфери управління. Але процеси планування розвитку людських ресурсів, тобто знання та вміння, що їх працівники мають демонструвати на робочих місцях, усе ще в зародковому стані на українських підприємствах.

У статті висвітлено питання навчання управлінського персоналу на підприємстві засобами психологічного тренінгу. Надано принципи навчання та критерії оцінювання якості навчання.

**Ключові слова:** навчання, тренінг, підприємство, управлінський персонал, професійно важливі якості.

Today, Ukrainian companies are characterized by increased interest in personnel management. The number of staff, its cost and quality, namely professional knowledge, skills and abilities, are almost the main factors influencing the efficiency and competitiveness of the company in domestic and global markets. Scientific and technological progress – one of the fundamental factors of modern economic development – provides training and professional development of staff as the most important condition for radical improvement of the workforce, improving its characteristics in the labor market. Increasingly, local management is aware of the need for personnel planning, now planning the number and cost of staff to be involved in a particular area of management. But the processes of human resource development planning, ie the knowledge and skills that their employees must demonstrate in the workplace, are still in their infancy in Ukrainian enterprises.

The article highlights the issue of training management staff at the company by means of psychological training. The principles of training and criteria for assessing the quality of training are provided.

**Key words:** education, training, enterprise, managerial staff, professionally important qualities.

Соціально-економічні перетворення в житті країни потребують нової системи поглядів стосовно професійного розвитку фахівців у цілому та управлінців зокрема. Цей факт зумовлює інтерес сучасних дослідників до проблеми професійного становлення фахівців (Ж.П. Вірна, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, Н.В. Копилова, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.Г. Панок, В.О. Толочек), ефективності діяльності управлінського персоналу (Г.Х. Ба-кірова, Дж. Гордон, О.А. Закаблущька, Л.М. Карамушка, Е. Шейн, О.П. Щотка). Завдяки їх працям достатньою мірою розроблені змістовні орієнтири професійної підготовки фахівців різних професійних груп. Але в цілому ще відчувається дефіцит досліджень з концептуальних питань професійного становлення, професійного розвитку, професійної спрямованості та професійної діяльності управлінського персоналу на підприємстві.

Сьогодні українські підприємства характеризуються підвищеним інтересом до питань управління персоналом. Кількість персоналу, його вартість та якість, а саме професійні знання, уміння та навички, є чи не основними чинниками, що впливають на ефективність та конкурентоспроможність компанії на вітчизняному та світовому ринках. Науково-

технічний прогрес – один з основоположних факторів сучасного економічного розвитку – передбачає навчання та професійний розвиток персоналу як найважливішу умову кардинального вдосконалення робочої сили, покращення її характеристик на ринку праці. Все більше місцевий менеджмент усвідомлює потребу в кадровому плануванні, зараз плануються кількість та вартість персоналу, який потрібно залучити до певної сфери управління. Але процеси планування розвитку людських ресурсів, тобто знання та вміння, що їх працівники мають демонструвати на робочих місцях, усе ще в зародковому стані на українських підприємствах. Єдиним засобом поліпшення кадрового потенціалу компанії є активне навчання співробітників на підприємстві.

Актуальність нашої статті зумовлюють такі обставини: по-перше, гостра необхідність підприємств в управлінцях – фахівцях високого класу, здатних ефективно керувати як підлеглими, так і, власне, всіма процесами на підприємстві. По-друге, існує необхідність такої професійної підготовки управлінського персоналу, в результаті якої фахівець не тільки володіє професійними знаннями, вміннями та навичками, а й має високий рівень психологічної готовності до праці в системі “людина – людина”. Потреба суспільства

в таких фахівцях передбачає гарантію якості їх професійної підготовки та професійного розвитку. Особлива роль надається навчанню як невід'ємній частині процесу професійного становлення управлінського персоналу підприємства, який має бути системним і пролонгованим. Професійне навчання – це процес цілеспрямованого формування в співробітників спеціальних знань, розвиток необхідних навичок і вмінь, які дають змогу підвищувати продуктивність праці, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки, освоювати нові види діяльності.

**Мета статті** – висвітлити питання навчання управлінського персоналу на підприємстві засобами психологічного тренінгу.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні вимоги до підготовки управлінських кадрів пов'язані з переосмисленням управлінської діяльності з позицій соціально-економічної та морально-психологічної ситуації в країні; із забезпеченням оптимального співвідношення в роботі керівника знань, умінь, навичок міжособистісних відносин; із посиленням самостійності в реалізації управлінських рішень; з демократизацією та гуманізацією відносин у системі управління й бізнесу; актуалізацією особистісного чинника в управлінській діяльності; урахуванням при прийнятті управлінських рішень інтелектуального та практичного потенціалу колег по роботі, партнерів, підлеглих. Сучасна система професійної підготовки управлінських кадрів зорієнтована на розвиток у них здібностей, пов'язаних з розробленням стратегічних планів, виробленням узгоджених стратегічних рішень, уміння адаптуватися до швидкоплинних зовнішніх умов.

Сьогодні до професіоналів висуваються високі вимоги, пов'язані з необхідністю формувати не просто процеси функціонування, а й розвитку діяльності. Професіонал зобов'язаний уміти самостійно будувати та розвивати власну професійну діяльність в умовах постійно змінюваних об'єктивних обставин. Поняття «професіоналізм» визначається як висока мотивованість суб'єкта праці на пошук завдань, які вирішуються в його професійній сфері, здатність до їх бачення та вирішення в контексті, ширшому, ніж його професійна діяльність. Коли мається на увазі високий рівень професіоналізму людини, то з ним пов'язують не тільки яскравий розвиток здібностей, а й глибокі знання в конкретній галузі професійної діяльності, а також володіння нестандартними вміннями, які необхідні для найбільш успішного та ефективного виконання зазначеної діяльності. Справжній професіоналізм завжди пов'язаний із сильним та стійким мотиваційно-емоційним зарядом на здійснення саме цієї діяльності й досягнення в ній унікального, неординарного результату. Важливою умовою досягнення професіоналізму, крім розвитку спеціальних здібностей, що вироблені в умовах конкретної професійної діяльності, і відповідних знань та умінь, є потужний розвиток в індивіда загальних здібностей, вміння виходити з нестандартних ситуацій, а також перетворення загальнолюдських цінностей на його власні, що визначають, власне, ком-

петентність фахівця. Компетентність – це здатність суб'єкта вирішувати певне коло нестандартних професійних завдань. Завданням є задана в певних умовах мета професійної діяльності. До складу завдання входять такі компоненти: вимоги (цілі управлінської діяльності), умови (професійні обставини) та невідоме (вирішення ситуації). Між цими елементами є зв'язки та залежності, завдяки яким здійснюється пошук невідомих елементів. Завдання стає професійною управлінською складовою лише за умови прийняття її управлінським персоналом до вирішення. Вирішення нестандартних завдань є демонстрацією всього спектра мислення, креативності та репродуктивності аналітико-синтетичної діяльності психіки людини, а також можливостей змінити погляд на сталі події та ситуації. Вирішення нестандартних професійних завдань дає змогу ефективно адаптуватися до швидкозмінних виробничих умов підприємства, комунікативних процесів, професійних обставин тощо.

Процес формування сучасного керівника пов'язаний з використанням евристичних методів навчання, що активізує процес мислення під час розв'язання проблемних та нестандартних завдань, пошук нових ідей, активне соціальне навчання, орієнтоване на охоплення різноманітних сфер соціальної практики, використання різних форм і методів активної психологічної та соціально-психологічної дії з метою розвитку знань, умінь і навичок ефективного соціально-професійного функціонування, підвищення психологічної культури, оптимізації комунікативної компетентності індивідів як учасників взаємодії. Зростання ролі навчання, а особливо системи професійного навчання управлінського персоналу, в процесах підвищення конкурентоспроможності підприємства та організаційного розвитку зумовлено такими трьома чинниками: навчання управлінського персоналу є найважливішим засобом досягнення стратегічної мети підприємства; навчання є найважливішим засобом підвищення цінності людських ресурсів організації; без своєчасного навчання управлінського персоналу проведення організаційних змін щодо оптимізації діяльності й підвищення конкурентоспроможності підприємства на вітчизняному та світовому ринках стає неможливим [4].

Навчання персоналу на підприємстві має свої особливості. Це серйозний додатковий ресурс, який допомагає підприємству рухатися вперед, бути успішним у бізнесі як на вітчизняному, так і на світовому ринках. В основу цього процесу покладено два ґрунтовних принципи:

Принцип 1. Наявність навчання управлінського персоналу як системи. Система в цьому випадку розуміється як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: виявлення потреби в навчанні, планування навчання, розробка програм, забезпечення навчання, упровадження навчальної програми, оцінювання ефективності навчання.

Принцип 2. Підпорядкованість навчання управлінського персоналу потребам підприємства.

Цілі підприємства первинні й визначають напрям навчання та професійного розвитку управлінського персоналу.

Системний підхід до навчання на підприємстві дає змогу врахувати як стратегічні, так і поточні плани розвитку бізнесу, прогнозувати перспективи розвитку персоналу та формувати кадрові резерви. Схему навчання управлінського персоналу слід вважати системою тільки тоді, коли на підприємстві дотримується чітка послідовність дій:

- планування – включає аналіз, визначення потреб і мети навчання, детальну розробку критеріїв оцінювання навчання;

- реалізація – безпосередня підготовка, організація та проведення навчання;

- оцінювання – моніторинг ефективності навчання.

За умови використання системи навчання управлінського персоналу на підприємстві прогнозований позитивний ефект досягається:

- за рахунок коротких термінів підготовки управлінців при мінімальному відриві від основної діяльності, оскільки навчання є безперервним процесом і немає необхідності виділяти час на «звичання» до нового виду діяльності (вчитися);

- шляхом збільшення практичної віддачі, тому що навчання на підприємстві максимально наближене до виробничої, організаційної практики, особливо якщо це безперервна система заходів щодо розвитку управлінського персоналу, що містить різні форми й методи;

- управлінський персонал, що пройшов навчання за запропонованими навчальними програмами на підприємстві, оперативно реагує та добре пристосовується до умов швидкозмінного професійного середовища, що сприяє підвищенню конкурентоспроможності підприємства в цілому.

Отже, ефективна система навчання управлінського персоналу на підприємстві має бути інтегрована, «вбудована» в загальну систему управління персоналом та управління підприємством у цілому. Навчання управлінського персоналу підприємства покликане виявити та розвинути професійну компетентність, сформувати пізнавальну активність, зацікавленість, готовність до управлінської діяльності, ліквідувати прогалину в уявленні керівників про значення навчання та практичне використання здобутих знань у професійній управлінській діяльності.

Досить привабливим та ефективним методом навчання управлінського персоналу на підприємстві є тренінг, що дає можливість за допомогою групових дискусій, ігор, вирішення нестандартних завдань змінити поведінку, набутти нових професійних навичок. Тренінг належить до активних методів навчання та дає змогу розширити власний потенціал, відкрити нові професійні можливості кожного фахівця. Завдяки цьому ефективність активних методів навчання значно вища порівняно з традиційними. До тренінгових програм для управлінського персоналу слід включати такі складові, які потребують нестандартного, інноваційного, креативного

осмислення та рішення, а саме: суфійські притчі, вирішення психологічних ситуацій і завдань, філософські казки, головоломки, завершення фраз, продовження анекдотів, тлумачення афоризмів, метафоричні ділові ігри тощо. Психологічний тренінг для управлінського персоналу підприємства – це новітній елемент системи навчання, спрямований на розвиток професійно важливих якостей фахівця, на ефективну взаємодію в системі «людина – людина», на високу професійну мотивацію.

Слід зазначити, що суттєвим аспектом такого інноваційного навчання управлінського персоналу підприємства є не передача певних способів дії та вирішення проблем, а, перш за все, стимуляція прагнення самонавчання, тобто в професійній діяльності кожний управлінець має отримувати, шукати та застосовувати здобуті знання на практиці. Навчання методом тренінгу будується таким чином, щоб, перш за все, допомогти персоналу усвідомити власні цілі та привести їх у співзвучність із цілями підприємства. Слід зазначити, що головним завданням тренінгу є можливість перенесення набутих навичок у реальну професійну сферу. Через особисту високу мотивацію та професійну спрямованість запускаються механізми самостійного здобуття необхідних знань. Отже, за умови високої особисто-професійної мотивації управлінців система навчання працює ефективно, будь-який конструктивний навчання стає постачальником цінного досвіду. Таке навчання обертається на плідну взаємодію управлінського персоналу зі співробітниками, з наявністю обміну думками, з обговоренням “заборонених” тем та типових помилок, зі знаходженням реальних вирішень конкретних виробничих завдань.

Структурні компоненти, що становлять програму психологічного тренінгу, мають виражений практико-орієнтований характер (розвиток умінь і навичок у сфері професійного спілкування, відпрацювання аспектів квазіпрофесійної діяльності, розширення меж власної професійної компетентності, розвиток професійно важливих якостей тощо). Тренінг як елемент навчання здатний допомогти вирішити такі завдання стосовно ефективності діяльності управлінського персоналу на підприємстві як єдиної системи:

- формування та підтримка працездатної команди;

- професійне виховання лідерів;

- підбір кадрів та їх адаптація, інтеграція в існуючу систему;

- управління різнопрофільними відділами;

- надання дієвої допомоги підлеглим у вирішенні їх завдань;

- створення високоефективної, динамічної організації, що постійно розвивається та стає конкурентоспроможною.

Отже, психологічний тренінг для управлінського персоналу підприємства спрямований на досягнення цілей підприємства й одночасне забезпечення максимально можливого професійного розвитку управлінського персоналу.

О.В. Іванова визначає тренінг як «форму активного навчання, зазвичай спрямовану на комплексне засвоєння теоретичних знань і практичних умінь, на формування необхідних здібностей, виявлення та вироблення способів подолання типових труднощів» [4].

Зазначимо, що системний підхід до навчання управлінського персоналу підприємства вимагає належного оцінювання наявних знань і вмінь, а також тривалого моніторингу того, наскільки вдало знання й навички застосовують на практиці, оцінювання ефективності впроваджених дій.

До критеріїв оцінювання якості навчання управлінського персоналу віднесено: високий рівень професійної спрямованості (задоволеність власною професійною діяльністю на металургійному підприємстві); індивідуально-типологічні особливості (акцентуовані риси – лідерство, комунікативність, соціальна активність); орієнтація на високий результат; спрямованість мотивації особистості щодо підвищення

власної кваліфікації (оптимальне поєднання – суспільні та економічні мотиви); високий рівень ефективності керівництва (високий управлінський потенціал); кар'єрні орієнтації (професійна компетентність, менеджмент, стабільність місця роботи).

**Висновки.** Узагальнюючи все вищесказане, зазначимо, що система навчання може бути досить ефективною для підвищення професійної компетентності управлінського персоналу та результативності їх діяльності.

Отже, система навчання управлінського персоналу на підприємстві психологічними засобами (методом тренінгу) буде ефективною, якщо міститиме соціальний, психологічний та інформаційний компоненти, і буде спрямована на формування професійно важливих якостей особистості, що забезпечують виявлення, створення, розвиток і корекцію оптимальних людських ресурсів, необхідних для ефективного вирішення нестандартних управлінських і виробничих завдань на підприємстві.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бакирова Г.Х. Управление человеческими ресурсами. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 152 с.
2. Воротынцева Т., Неделин Е. Строим систему обучения персонала. Практическое руководство для специалистов по обучению. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 128 с.
3. Гуревич А.М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 144 с.
4. Иванова Е.В. Тренинг управления изменениями в организации. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 297 с.
5. Метафорическая деловая игра / [под ред. Ж. Завьяловой]. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 128 с.
6. Пучина О.В. Аспекти якості освіти та професійного становлення управлінського персоналу. Вища освіта України. 2008. Додаток 3. Т. 3 (10). Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 421–425.
7. Сонин В.А. Психология решения нестандартных задач. Санкт-Петербург : Речь, 2009. 384 с.

**Смук О. Т.**  
*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

## **МЕХАНІЗМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЦІЛІСНИЙ КОМПЛЕКС, ЩО ОХОПЛЮЄ СУКУПНІСТЬ ГЕНЕТИЧНО ФІКСОВАНИХ І НАКОПИЧЕНИХ ШЛЯХОМ НАУЧІННЯ НАВИЧОК, ЯКІ ДЕТЕРМІНУЮТЬ КОГНІТИВНІ СТИЛІ**

### **MECHANISMS OF FAMILY UP-BRINGING AS A HOLISTIC COMPLEX, WHICH INCLUDES THE COMPLICITY OF GENETICALLY FIXED AND ACCUMULATED BY MEANS OF EDUCATING INFORMATION, THAT DETERMINES THE COGNITIVE STYLE**

У статті розглядається проблема когнітивних стилів, що стосуються відносно стійких форм мислення, установок, розуміння, набуття знань, які проявляє індивід у сприйнятті оточення та розуміння своїх відносин з цим оточенням, використання різних дослідницьких стратегій. У межах індивідуальної психології когнітивний стиль розуміється як своєрідність життєвого шляху особистості, структурованого постановкою і досягненням цілей. Саме в підлітковому та юнацькому віці дозрівають когнітивні та особистісні передумови, відбувається рефлексія власного життєвого шляху, з'являється потреба реалізувати себе, тобто стати людиною, яка зробила сама себе. Метою цієї статті є аналіз механізмів сімейного виховання, що охоплює сукупність генетично фіксованих і накопичених шляхом навчіння навичок, засвоєних через наслідування, присвоєння досвіду старших поколінь. У підлітковому віці цей механізм допомагає утверджувати почуття дорослості, яке є важливим новоутворенням і сприяє задоволенню потреби в індивідуалізації. Саме в підлітковому та юнацькому віці дозрівають когнітивні та особистісні передумови, відбувається рефлексія власного життєвого шляху.

**Ключові слова:** когнітивні стилі, діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, особисті якості, дитячий будинок сімейного типу, стійкі форми мислення, підлітковий вік, сімейне виховання.

Cognitive psychology is the scientific study of the mind as an information processor. Cognitive psychologists try to build up cognitive models of the information processing that goes on inside people's minds, including perception, attention, language, memory, thinking and consciousness. The cognitive perspective applies a nomothetic approach to discover human cognitive processes, but have also adopted idiographic techniques through using case studies (e.g. KF, HM). Cognitive psychology is also a reductionist approach. This means that all behaviour, no matter how complex can be reduced to simple cognitive processes, like memory or perception.

The brain is an amazing thing. Like many amazing things, it is also quite complex. It can process information and data; store and recall information and data; and influence how we behave and feel. All of these tasks are often done simultaneously, or at least within milliseconds of each other. Cognitive psychology is meant to help us try to understand the human thought process and how we acquire, process, and store information. Professionals in this branch of psychology study a number of mental processes. A few of the most common – and important – mental processes that cognitive psychologists study include memory, perception, and learning. Memory is the ability to recall certain bits of information that were acquired in the past. Our memory helps us in learning, speaking, and interaction. Because of this, memory is also one of the most studied areas in cognitive psychology.

Perception is another area of the human mind that cognitive psychologists study frequently. The term perception refers to the way that each of us see the world, and why we have these particular views. Cognitive psychologists that study perception often have a better understanding of predicting future behaviour in certain types of people. The term "cognitive psychology" was coined by Ulric Neisser, an American psychologist working at Cornell University. His book, *Cognitive Psychology*, was published in 1967, and it remains one of the most influential books in this particular area of psychology. The cognitive approach began to revolutionize psychology in the late 1950's and early 1960's, to become the dominant approach (i.e. perspective) in psychology by the late 1970s. Interest in mental processes had been gradually restored through the work of Piaget and Tolman.

In our time, the problem of children-orphan in Ukraine is really important. Traditional institutions where orphans and children deprived of parental care held, changes by progressive forms of maintenance to foster families and family-type orphanages. Orphans and children deprived of parental care need special care, as overwhelming majority of them have serious problems with mental, physical development and social adaptation. In addition, foster children have the right to maintain personal contact with parents and other relatives, if it is not contrary to their interests and not prohibited by the court. Such forms of communication are determined by the guardianship bodies with the consent of the adoptive parents and centers of social services for families, children and young people.

**Key words:** cognitive styles, children-orphan and children deprived of parental care, personal qualities, child home of a family-type, sustainable forms of thinking, adolescence, family education.

**Вступ.** Стильовий підхід є першою в історії психології спробою аналізу особливостей будови і функціонування індивідуального розуму. Кожна мисляча людина розумна на свій лад. Однак про психічні механізми індивідуальної своєрідності складу розуму відомо дуже мало. Саме тому проблематика

когнітивних стилів – її історія, ідеологія, феноменологія, характер еволюції основних теоретичних уявлень тощо – становить особливий інтерес для сучасної психології. Поняття «когнітивний стиль» вперше використав А. Адлер для позначення характеристики особистості, яка являє собою стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів, які зумовлюють використання різних дослідницьких стратегій. У межах його індивідуальної психології розуміється як своєрідність життєвого шляху особистості, структурованого постановкою і досягненням цілей. Інтерпретація терміна «когнітивний» через поняття «розвиток» не отримала великого поширення у вітчизняній психологічній літературі. Він асоціюється з назвою одного з напрямів сучасної психології, що зародились у США в 60-і роки ХХ століття, – «когнітивною психологією». Слідом за В. Дружиніним ми вважаємо цей термін синонімічним термінам «пізнавальний», «розумовий», «ментальний». Термін «когнітивний розвиток» використовується в роботах М. Коула, Г. Глейтман, В. Дружиніна, Д. Ушакова як «розумовий ріст людини від дитинства до дорослості». При цьому підкреслюється, що аналізує й описує шляхи цих змін когнітивна психологія.

**Виклад основного матеріалу.** До базових характеристик індивідуальності належать когнітивні стилі, про що свідчить їх тісний зв'язок із віком, статтю, особливостями функціонування нервової системи. Наприклад, у дошкільному віці діти, як правило, полезалежні, потім зростає їх полenezалежність (пік припадає на підлітковий і юнацький вік) з подальшим поступовим наростанням полenezалежності до старості. Дівчатка і жінки порівняно з хлопчиками і чоловіками виявляються полenezалежнішими, що пояснюється як біологічними, так і соціальними детермінантами. Сучасні підлітки живуть у дуже складному світі, який, звичайно ж, відрізняється від того, в якому жили їхні батьки в підлітковому віці. У сучасному світі, коли на людину накопчується вал інформації, коли вона постійно зіштовхується з різними системами цінностей, процес підтримання власної картини світу вимагає наявності умов для все більш оперативної, динамічної її корекції без втрати самості.

У підлітковому віці відбувається значне збагачення образу світу як категоріальної структури індивідуальної свідомості шляхом сприймання й засвоєння загальнолюдських категорій; з'являється здатність до узагальнення через абстрагування від особистісного досвіду; також виявлено значний вплив ціннісно-мотиваційної сфери підлітка на суб'єктивний характер змістового наповнення його картини світу. Найбільш високоорганізованим видом психомоторної діяльності є процес формування мови, особистої активної мови суб'єкта. Тільки на основі мови стало можливим формування принципово нового – абстрактного пізнання. Це означає, що людина отримує здатність пізнавати те, чого немає тут і зараз, чого вона в минулому ніколи не бачила, не чула і не торкалась: вона отримує здатність долу-

читися до загальнолюдського досвіду, який був зібраний всіма минулими поколіннями людства.

Когнітивні стилі розуміються як теоретичні конструкти, що стосуються описання відносно стійких форм мислення, установок, розуміння, набуття знань, що проявляє індивід у сприйнятті оточення та розуміння своїх відносин з цим оточенням. Зустрічаються також більш звужені тлумачення сутності когнітивних стилів, що відносить їх переважно до способу переробки інформації, розуміння стилю як «формально динамічної характеристики діяльності, що відображує індивідуальні вподобання у способах переробки інформації» [10] і т.д.

Когнітивний стиль (від лат. *cognitio* – знання і грец. *stylos* – букв. стрижень для письма) – термін, використовуваний у когнітивній психології для позначення стійких характеристик того, як різні люди думають, сприймають і запам'ятовують інформацію, або бажаного для них способу вирішення проблем [9].

На ранньому етапі формування особистості рівень суб'єктивно-особистісних відносин диктується головним чином дорослими, а в підлітковому віці вони визначаються, розширюються також і громадськими обов'язками, вченням і зростанням індивідуальної самосвідомості. У цей період значно змінюється соціальний склад образу світу підлітка.

Є кілька відносно автономних психологічних механізмів, застосування яких впливає на формування особистісних якостей дітей у сім'ї: переконання, навіювання, емоційне зараження, наслідування. З позиції біхевіоризму механізми сімейного виховання інтерпретуються як цілісний комплекс, що охоплює сукупність генетично фіксованих і накопичених шляхом наочності навичок, засвоєних через наслідування, присвоєння досвіду старших поколінь [8]. У підлітковому віці цей механізм допомагає утверджувати почуття дорослості, яке є важливим новоутворенням, домаганням на визнання, задоволення потреби в індивідуалізації. Механізм впливу покладає на особистість підлітка безпосередню (індивідуальну) відповідальність. Саме в підлітковому та юнацькому віці дозрівають когнітивні та особистісні передумови, відбувається рефлексія власного життєвого шляху, з'являється потреба реалізувати себе, тобто стати людиною, яка зробила сама себе.

Л. Божович зазначає, що ідентифікація та уособлення – це два рівноцінно значущі і водночас діалектично протилежні елементи єдиного механізму, що розвивають особистість і роблять її вільною. Загальна спрямованість соціального розвитку полягає в тому, що в індивідуальному генезисі первинно виникає готовність до ідентифікації з іншою людиною. Уособлення починає проявлятися у соціальному середовищі, яке потребує відокремлення індивіда від інших, утвердження ним свого «Я» [2].

Порівняння результатів оцінки статистичної достовірності позитивної динаміки розвитку особистісних якостей досліджуваних вихованців інтернатних закладів та дітей-сиріт, що виховуються



в дитячих будинках сімейного типу, дозволяє констатувати: у підлітків, які виховуються у дитячих будинках сімейного типу, спостерігається більш позитивна динаміка розвитку особистісних якостей порівняно з підлітками, які виховуються в інтернатних закладах; підвищення рівня розвитку особистісних якостей (що є складниками Я-концепції, впливають на міжособистісні стосунки, характеризують емоційну сферу) вихованців дитячих будинків сімейного типу зумовлене соціальною ситуацією їх розвитку.

Як бачимо з таблиці 1, показники стандартного відхилення ( $\sigma$ ) в усіх підгрупах значно нижчі від показників середніх значень ( $M$ ), що свідчить про незначні розбіжності у рівнях розвитку особистісних якостей усіх досліджуваних. При цьому середні значення ( $M$ ) особистісних якостей, що піддавались вивченню, зосереджені на таких рівнях:

- самоставлення: дуже високий рівень (в усіх підгрупах);
- ставлення до своєї поведінки: реалістичне (у молодшій групі хлопців) та як до такої, що відповідає вимогам дорослих (в усіх інших підгрупах);
- ставлення до свого інтелекту: середній рівень (у всіх підгрупах); ставлення до ситуації у школі: позитивне сприйняття шкільної ситуації (в усіх підгрупах);
- ставлення до своєї зовнішності: середня самооцінка (в усіх підгрупах); тривожність: адаптивний рівень (у молодшій групі хлопців, старших групах хлопців та дівчат) та середній рівень (у молодшій групі дівчат);
- уміння спілкуватись: середня самооцінка (в усіх підгрупах); щастя та задоволеність: повне відчуття задоволеності життям (у молодшій групі хлопців) та реалістичне ставлення до життєвої ситуації (в інших підгрупах);
- ставлення до свого становища в сім'ї: високий ступінь задоволеності (у підгрупах дівчат) та середній, що близький до високого (у підгрупах хлопців);
- впевненість у собі: середній ступінь (в усіх підгрупах);
- авторитарність: низький рівень, що свідчить про впевненість у собі, про те, що людина, не обов'язково лідер, при цьому наполеглива (в усіх підгрупах);
- егоїстичність: низький рівень прояву (в усіх підгрупах); агресивність: низький рівень прояву, що характеризує людину як наполегливу та енергійну (в усіх підгрупах);
- підозріливість: низький рівень, що свідчить про те, що людина критична щодо всіх соціальних явищ та оточуючих (у підгрупах хлопців та старшій підгрупі дівчат) та середній рівень, що може свідчити про критичність, нетовариськість, труднощі у міжособистісних контактах через невпевненість у собі, підозріливість і побоювання поганого ставлення, замкнутість, скептичність, розчарування у людях, скритність, прояв негативізму у вербальній агресії (у молодшій підгрупі дівчат);
- покірливість: низький рівень, що свідчить про скромність, поступливість, емоційну стриманість,

здатність підкорятись, слухняно і чемно виконувати свої обов'язки (в усіх підгрупах);

- залежність: низький рівень, що може свідчити про м'якість, очікування допомоги і порад, довірливість, схильність до захоплення оточуючими, ввічливість (в усіх підгрупах);
  - дружелюбність: рівень, що передбачає схильність до співробітництва, кооперації, гнучкість і компромісність у вирішенні проблем та у конфліктних ситуаціях, прагнення бути у злагоді з думкою оточуючих, свідому конформність, дотримання умовностей, правил і принципів «хорошого тону» у стосунках з людьми, ініціативний ентузіазм у досягненні цілей групи, прагнення допомагати, почуватися у центрі уваги, заслужити визнання та любов, товариськість, прояв тепла та дружелюбності у стосунках (у всіх підгрупах досліджуваних);
  - альтруїзм: рівень, що передбачає відповідальність щодо людей, делікатність, м'якість, доброту, прояв емоційного ставлення до людей через співчуття, симпатію, турботу, ласку, уміння підбадьорити та заспокоїти оточуючих, безкорисливість та чуйність (у всіх підгрупах досліджуваних);
  - схильність до зниженого настрою: такої тенденції в емоційному стереотипі немає (у досліджуваних усіх підгруп);
  - схильність до невмотивованої тривожності: є деяка схильність до тривожності (у досліджуваних усіх підгруп);
  - схильність до афективної поведінки: не властиві дисфункціональні афективні стани (досліджуваним усіх підгруп);
  - схильність до емоційної збудливості: відсутні ознаки імпульсивності (у всіх підгрупах);
  - депресивність: відсутня депресія (у всіх підгрупах досліджуваних).
- Аналіз результатів середніх значень рівнів розвитку особистісних якостей вихованців дитячих будинків сімейного типу дозволяє зробити висновок про доцільність психологічного супроводу підлітків щодо оптимізації формування у них:
- а) тривожності – зниження її рівня, особливо у дівчат молодшого підліткового віку;
  - б) впевненості у собі – підвищення її рівня, особливо у дівчат молодшого підліткового віку;
  - в) уміння спілкуватись, здобувати визнання серед ровесників – підвищення їх рівня (для досягнення переживання задоволення у цій сфері);
  - г) ставлення до свого інтелектуального розвитку – формування більш позитивного ставлення до свого інтелекту та становища у школі через підвищення рівня інтелектуального розвитку;
  - г) переживання щастя, задоволеності життям – підвищувати їх рівень для досягнення відчуття повної задоволеності життям.
- Такі особистісні якості, як духовність, моральність, самодисципліна, стверджує І. Бех, набуваються тільки в результаті групової діяльності, у процесі набуття знань, відповідних умінь та життєвого досвіду, тобто в мікросоціумі, яким є сім'я [1].

## Рівні розвитку особистісних якостей вихованців дитячих будинків сімейного типу

Група особистісних якостей	Особистісна якість	Кількісні показники рівнів розвитку особистісних якостей у статеві-вікових групах (М, σ)			
		Хлопці 12–13 років	Хлопці 14–15 років	Дівчата 12–13 років	Дівчата 14–15 років
Я-концепція	Самоставлення	1,57 (0,53)	1,28 (0,48)	1,0 (0,0)	1,0 (0,0)
	Ставлення до своєї поведінки	9,42 (0,78)	10,57 (0,78)	10,66 (0,81)	10,16 (1,16)
	Ставлення до свого інтелекту	8,0 (1,41)	9,28 (2,13)	9,83 (1,47)	8,83 (1,16)
	Ставлення до ситуації у школі	5,0 (0,81)	5,14 (0,69)	5,83 (0,75)	5,66 (1,03)
	Ставлення до своєї зовнішності	5,57 (1,51)	4,57 (0,53)	6,50 (0,54)	5,66 (1,50)
	Тривожність	3,42 (0,78)	4,85 (0,89)	5,83 (0,98)	4,66 (1,21)
	Уміння спілкуватись	8,0 (0,81)	8,28 (1,60)	10,33 (1,36)	11,33 (0,81)
	Щастя та задоволеність	6,57 (0,53)	5,14 (0,69)	5,16 (0,75)	5,83 (0,40)
	Ставлення до свого становища у сім'ї	5,71 (0,75)	5,57 (0,53)	6,0 (0,63)	6,0 (0,89)
	Впевненість у собі	7,71 (0,75)6	7,28 (1,38)	6,50 (1,22)	7,50 (1,04)
Комунікативні якості	Авторитарність	5,71 (2,56)	5,57 (1,51)	6,50 (2,88)	5,50 (1,87)
	Егоїстичність	3,14 (2,85)	2,0 (1,29)	1,11 (0,98)	1,66 (1,50)
	Агресивність	6,57 (0,97)	7,71 (1,70)	7,66 (2,73)	7,0 (2,0)
	Підозріливість	7,0 (1,41)	7,42 (0,97)	8,50 (2,42)	7,33 (0,81)
	Покірливість	7,71 (1,38)	6,28 (1,49)	6,00 (0,63)	7,33 (0,81)
	Залежність	6,57 (1,51)	7,85 (1,34)	8,33 (1,96)	7,66 (1,36)
	Дружелюбність	7,28 (0,75)	6,42 (0,97)	7,66 (1,36)	6,83 (1,32)
	Альтруїзм	5,71 (0,75)6	6,0 (1,91)	6,66 (1,50)	6,33 (1,36)
Емоційні якості	Схильність до зниженого настрою	2,85 (1,06)	2,28 (0,75)	3,33 (0,51)	3,33 (1,03)
	Схильність до невмотивованої тривожності	5,0 (1,15)	5,0 (0,81)	5,0 (0,89)	5,0 (1,09)
	Схильність до афективної поведінки	4,14 (0,69)	3,42 (1,51)	4,0 (0,0)	4,0 (0,63)
	Схильність до емоційної збудливості	4,42 (0,53)	3,85 (1,21)	4,50 (0,83)	4,0 (0,89)
	Депресивність	45,0 (6,95)	44,0 (4,86)	39,66 (5,88)	42,16 (3,48)

Оцінюючи потенційний рівень розвитку батьківського впливу, батькам-вихователям необхідно знати і враховувати також чинники, пов'язані з віковими особливостями, психологічними новоутвореннями, специфікою виховання дітей, життя яких проходило в закладах інституційного типу.

Л. Божович, І. Кон та інші вчені у галузі вікової та педагогічної психології вказують на те, що в підлітковому віці дитячо-батьківські стосунки складаються під впливом характерних для цього віку психологічних новоутворень: невмотивованих змін настрою, реакцій відмови, протесту, впертості.

Ці новоутворення є перепоною в дитячо-батьківських стосунках і призводять до їх утруднення [2].

Причиною таких утруднень є сам підлітковий вік. Л. Виготський розподіляє його на дві фази: негативну (13–14 років) і позитивну (15–17 років), або фазу захоплення і фазу інтересів. Саме ці етапи є найскладнішими у житті підлітка [3]. Незважаючи на те, що період від 11 до 15 років є найкоротшим за мірками людського життя, підліток за цей час повинен пройти великий шлях у своєму психічному розвитку через внутрішні конфлікти із самим собою та іншими, через зовнішні зриви і колосальні досягнення і прийти до юності.

Розкриваючи особливості цього вікового етапу життя підлітків, вважаємо за доцільне наголосити на такій важливій здатності, як збереження рис дитячості і водночас засвоєння соціального досвіду (поведінки, соціальних ролей, традицій, культури) від оточуючих (батьків, дорослих). У першому випадку підліток усе мінімізує, у другому – максимізує, оскільки у структурі особистості немає нічого усталеного, нерухомого. Особистісна незбалансованість породжує суперечності між бажаннями й вчинками. Такими суперечностями є:

- пограничність і невизначеність соціального статусу;
- внутрішні труднощі перехідного віку, які завершуються перебудовою «Я-концепції»;
- суперечності, зумовлені перебудовою базованих на дотриманні зовнішніх норм і догоджанні батькам механізмів соціального контролю і появою дорослих способів поведінки, передбачають свідому

дисципліну і самоконтроль, що ще остаточно не сформувались.

М. Одинцова стверджує, що з огляду на психологічні новоутворення, за несприятливої соціальної ситуації розвитку можуть виникати певні труднощі: розвиток самосвідомості, формування самооцінки – незріла особистість; інтенсивне формування характеру – акцентуації характеру; почуття дорослості – реакції емансипації; інтимно-особистісне спілкування (провідна діяльність) – реакції групування; потреба в самоствердженні – хобі, реакції і патологічні захоплення; потреба в активності і соціально значущій діяльності – реакції компенсації та гіперкомпенсації; критичне мислення – негативізм і реакції відмови; допитливість і потреба перевірити себе – втеча, асоціальна поведінка, підвищена емоційність – афективна поведінка, підвищена афективність до невдач, агресивність тощо [8].

**Висновок.** Підліток повинен сформувати у себе якості, що базуватимуться на взаєморозумінні й повазі і водночас будуть вільними від емоційної залежності. Почуття дорослості, як центральне новоутворення самосвідомості, є стрижневою особливістю особистості, її структурним центром, що виражає нову життєву позицію підлітка щодо себе й оточуючих. Саме тому підлітки активізують інтимно-особистісне й стихійно-групове спілкування як у школі, так і поза нею. З безлічі сфер спілкування підлітком виділяється референтна група однолітків, з вимогами якої він рахується й на думку якої орієнтується в значимих для себе ситуаціях.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 3. С. 5–14.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
3. Выготский Л.С. О психологических системах. Собр. сочинений в 6 т. Т. 1. Москва : Педагогика. 1991. С. 109–131.
4. Ганзен В.А., Гостев А.А. Систематика мысленных образов. *Психологический журнал*. Т. 10. 2013. № 2. С. 23–37.
5. Кон И.С. Психология ранней юности : книга для учителя Москва : Просвещение. 1989. 255 с.
6. Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л., Кудиева О.Г. Познавательная активность и индивидуально стилевые особенности интеллектуальной деятельности. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. Москва : 2010. № 1. С. 61–73.
7. Луковников М.М. Нарастание дифференциации как закономерность развития психических процессов. *Психологический журнал*. 2014. Том 6. №1. С. 20–25.
8. Одинцова М.А. Образ мира у подростков из неполных семей. *Вопросы психологии*. 2011. № 2. С. 82–89.
9. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. Москва : Педагогика Пресс, 1998. 440 с.
10. Палей И.А. Модальностная структура эмоциональности и когнитивный стиль. *Вопросы психологии*. 2013. № 1. С. 118–126.

**Шмідзен І. Ю.**

*асистент кафедри психології  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

**Юхименко І. В.**

*асистент кафедри психології  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МОТИВАЦІЇ ТА ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ ОСОБИСТОСТІ**

### **THEORETICAL ASPECTS OF DECIDING THE MOTIVE FOR CONTROLLING THE LOCUS OF CONTROL**

У статті проаналізовано теоретичні аспекти дослідження взаємозв'язку мотивації та локусу контролю особистості. Виявлено, що є велика кількість підходів до пояснення поняття «мотивація». У загальному визначенні мотивацію розглядають у двох напрямках: перший спрямований на трактування мотивації зі структурних позицій, як сукупність чинників або мотивів. Другий напрям спрямований на розгляд мотивації не як статичного, а як динамічного утворення. І в тому і в іншому випадку мотивація виступає як вторинне стосовно мотиву утворення. А у другому випадку взагалі мотивація виступає як засіб або механізм реалізації вже наявних мотивів.

Визначено, що є різні типи мотивації. Таким чином, виділяють первинну, яка проявляється у формі потреби, потягу, інстинкту, і вторинну, яка виявляється у формі мотиву. Загалом під мотивацією розуміють детермінацію поведінки, виділяють зовнішню і внутрішню мотивацію.

Встановлено, що мотивація може бути взаємопов'язаною з локусом контролю, який характеризується схильністю людини приймати відповідальність за результати своєї діяльності, приписуючи власним здібностям і зусиллям (інтернальний локус контролю), або приписувати зовнішнім факторам (екстернальний локус контролю).

З'ясовано, що особи, у яких виражений інтернальний локус контролю, більш наполегливі на шляху до досягнення мети, ніж екстернали. У них переважає мотивація досягнення успіху. Особи, у яких виражений екстернальний локус контролю, більшою мірою схильні проявляти мотивацію до уникнення невдач. Також особи з інтернальним локусом контролю більшою мірою схильні приймати на себе відповідальність за успішність або неуспішність у навчанні, ніж особи з екстернальним локусом контролю. Таким чином, локус контролю може впливати і на мотивацію навчальної діяльності.

**Ключові слова:** мотивація, мотив, локус контролю, екстернальність, інтернальність.

This publication analyzes theoretical aspects of deciding the motive for controlling the locus of control. It is found that there are a big number of approaches to explain motivation. In general, understanding of motivation is considered in two ways: the first one is aimed to interpret motivation based on structural positions as a set of factors and motives. The second approach is aimed to consider motivation not as static, but as a dynamic formation. Motivation is positioned as a secondary way or mechanism of understanding motives in a second case.

It is found, there are different types of motives. There are primary, which acts as a need, attraction, instinct, and a secondary, which is described as a motive. In general, motivation is determined as behaviour and can be allocated to external and internal.

It is established, that motivation can be interrelated with an internal locus of control, which is characterized by a person's tendency to take responsibility for the results of their activities, attributing their own abilities and efforts (internal locus of control), or attributing to external factors (external locus of control).

It is found that individuals with an expressed internal locus of control, are more persistent in achieving the goal than externals. They are dominated by a motivation for success. Individuals with an internal locus of control are more likely to take responsibility for academic success or failure than individuals with an external locus of control. This means locus of control can influence both motivation and educational activities.

**Key words:** motivation, locus, locus of control, externality, internality.

**Вступ.** Проблема дослідження мотивації викликає великий інтерес. Є велика кількість поглядів на цю проблему, позаяк для глибшого розуміння діяльності та поведінки людини у певних ситуаціях, важливо визначити її мотивацію, тобто те, що керує поведінкою людини, які мотиви лежать в основі її дій.

Важливим також є питання про взаємозв'язок мотивації з іншими особливостями особистості, зокрема, такими як локус контролю, який є важливим показником того, чи готова людина брати відповідальність за свої дії на себе. Сучасне суспільство

потребує осіб, які не просто пристосовуються до наявної реальності, а вмотивованих, прагнучих до досягнення успіху, які готові брати на себе відповідальність.

Незважаючи на велику кількість досліджень, взаємозв'язок мотивації та локусу контролю особистості повністю не вивчений, що робить актуальними дослідження у такому напрямі.

**Виклад основного матеріалу.** Проблемі мотивації присвячена значна кількість праць учених, які розпочали свої дослідження ще на початку ХХ ст.

Яскравими представниками німецької школи стали Х. Хекхаузен, Г. Мюррей, Д. Браун, Ф. Хоппе, американської – Г. Олпорт, А. Бандура, Г. Айзенк та інші.

Проблему мотивації в психології досліджували такі зарубіжні та вітчизняні психологи, як Д. Аткинсон, К. Левін, Б. Скіннер, Дж. Уотсон, П.К. Анохін, Н.А. Бернштейн, А. Маслоу, Р.С. Немов, О.М. Леонтьєв та інші.

Різні вчені мотивацію трактують по-різному: В.І. Войтко – як систему мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини; М.В. Гамезо, І.А. Домашенко – як сукупність мотивів, що спонукають людину до активної діяльності; С.С. Занюк – як сукупність активізуючих чинників, які викликають активність організму та визначають його націленість; Е. Кирхлер, К. Родлер – як готовність індивіда докласти більше зусиль для досягнення цілей організації за умови, що ці зусилля сприятимуть задоволенню його потреб; Г.Т. Куліков – як вибір із багатьох компонент надходячої у свідомість людини зовнішньої (навколишнє середовище) або внутрішньої (потреби індивіда) інформації, з якої значущі для суб'єкта чинники утворюють мотиваційне ядро, домінують психічних утворень, що регулюють трудову поведінку або трудову діяльність [6].

Слово «мотивація» виступає в психології як узагальнююче позначення численних процесів і явищ, суть яких зводиться до того, що жива істота вибирає свою поведінку, виходячи з її очікуваних наслідків, і управляє нею в аспекті її напрямку та витрат енергії [11].

Вперше слово «мотивація» вжив А. Шопенгауер у статті «Чотири принципи достатньої причини». Потім цей термін міцно увійшов у психологічний ужиток для пояснення причин поведінки.

Натепер мотивація як психічне явище трактується по-різному.

В одному випадку – як сукупність факторів, що підтримують і направляють, тобто визначають поведінку (К. Мадсен, Ж. Годфруа), в другому випадку – як сукупність мотивів (К. Платонов), в третьому – як спонукання, що викликає активність організму і визначає її спрямованість.

Крім того, мотивація розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Магомед-Емінов), як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності (І. Джидарян), як сукупна система процесів, що відповідають за спонукання і діяльність (В. Вілюнас).

Звідси всі визначення мотивації можна віднести до двох напрямів. Перший розглядає мотивацію зі структурних позицій, як сукупність чинників або мотивів. Наприклад, згідно зі схемою В. Шадрикова, мотивація зумовлена потребами і цілями особистості, рівнем домагань та ідеалами, умовами діяльності (як об'єктивними, зовнішніми, так і суб'єктивними, внутрішніми – знаннями, вміннями, здібностями, характером) і світоглядом, переконаннями і спрямованістю особистості і т. д. З урахуванням цих чинників відбувається прийняття рішення, формування наміру.

Другий напрям розглядає мотивацію не як статичне, а як динамічне утворення, як процес, механізм.

Однак і в тому, і в іншому випадку мотивація у авторів виступає як вторинне стосовно мотиву утворення явище. Більше того, у другому випадку мотивація виступає як засіб або механізм реалізації вже наявних мотивів: виникла ситуація, що дозволяє реалізувати наявний мотив, з'являється і мотивація, тобто процес регуляції діяльності за допомогою мотиву. Наприклад, В. Іванніков вважає, що процес мотивації починається з актуалізації мотиву. Таке трактування мотивації зумовлене тим, що мотив розуміється як предмет задоволення потреби (В. Леонтьєв), тобто мотив даний людині наче готовим. Його не треба формувати, а треба просто актуалізувати (викликати в свідомості людини його образ).

В. Леонтьєв виділяє два типи мотивації: первинну, яка проявляється у формі потреби, потягу, інстинкту, і вторинну, яка виявляється у формі мотиву. Отже, в такому разі теж є ототожнення мотиву з мотивацією. В. Леонтьєв вважає, що мотив як форма мотивації виникає тільки на рівні особистості і забезпечує особистісне обґрунтування рішення діяти в певному напрямку для досягнення певних цілей, і з цим не можна не погодитися.

Здебільшого психологи під мотивацією розуміють детермінацію поведінки, виділяють зовнішню і внутрішню мотивацію [1].

З приводу трактування поняття «мотив» у психології є безліч суперечливих підходів, проте є певна позиція, згідно з якою мотив – це стимул, що означає спонукання. Розбіжності починаються з психологічного розуміння самої функції спонукання, виділення її реального виконавця.

Мотив – це те психологічно реальне, що спонукає і спрямовує діяльність, надає їй особистісний сенс. Це предмет потреби, тобто те, на що спрямований суб'єктивний стан; це безпосередній психологічний прояв, представництво потреби, яка знаходить себе в конкретних мотивах, частково реалізується в них. Також це відповідь на питання про те, що потрібно для задоволення потреби. Це аспект, частина психічного образу світу, що виконує особливі функції: спонукання, напрям, смислоутворення (Б. Сосновський). Подібно до вихідних потреб, мотиви утворюють власну ієрархічну систему, яка виступає одним з психологічних проявів спрямованості особистості.

У сучасній психології немає вичерпної і загальноприйнятої класифікації потреб і мотивів. Мотиви розрізняють за низкою підстав: по виду тих потреб, яким вони відповідають, можливі, наприклад, мотиви вищі і нижчі, матеріальні і духовні. Також є особливий клас функціональних потреб і мотивів. Їх суть полягає в тому, що джерелом активності виступає потреба людини саме у функціонуванні; по формі відображення предмета потреби. Мотивом може бути, наприклад, безпосередній чуттєвий образ, образ пам'яті, уяви, мрії. Мотивом виступають найрізноманітніші психологічні утворення:

плоди фантазії, моральне поняття або уявлення, ідеал, переконання і ціннісна орієнтація; по мірі узагальнення предмета потреби мотиви можуть бути широкими і вузькими; по часу існування і дії – короткочасними і довготривалими. Звичайно, «заходи» широти і тривалості є тут виключно якісними, відносними. Справа в тому, що людині необхідні всякі мотиви, бо вони реалізують різні психологічні функції в загальному мотиваційному забезпеченні діяльності і життя. Кожна реальна людська діяльність полімотивована, тобто підпорядковується не одному мотиву, а кільком, зі всієї їх непростой ієрархічної системи. У результаті в особистості відбувається як би розщеплення, розподіл функцій між кількома «однотимчасними» мотивами.

Як зазначав А. Леонтьєв, у людини в голові немає мотиву; він представлений у свідомості опосередковано, у вигляді суб'єктивного сенсу. На певних стадіях формування особистості буває так, що усвідомлюваний мотив надає бажаний особистісний сенс діяльності людини. Може бути інший мотив – неусвідомлений, більш наполегливий і прагматичний. Такі «розщеплені» мотиви можуть перебувати у суперечності, усвідомлення і зняття якого означає якийсь етап як у формуванні мотиваційної сфери, так і всієї особистості [10].

Одним зі стилів мотивації можуть бути особливості побудови основи вчинку (мотиву) з опорою на свої можливості, зусилля або ж на обставини, випадок. Цей аспект мотивації розглянутий Дж. Роттером у його концепції про зовнішній і внутрішній локус контролю. За внутрішнього локусу контролю йдеться про переконання, що стосуються власної діяльності і того, наскільки людина власними зусиллями може досягти бажаного. Незважаючи на те, що такі переконання можуть залежати і від особливостей ситуації, Дж. Роттер вказує, що одна і та ж підкріплювана подія (бажана послідовність дій) може викликати у різних індивідів різні реакції [2].

Таким чином, розглянемо детальніше особливості локусу контролю та його взаємозв'язку з мотивацією.

Локус контролю – параметр, що описує тенденцію суб'єкта поміщати точку відліку поза межами своєї індивідуальності (екстернальний локус) або всередині її сфери (інтернальний локус) [4].

Тобто локус контролю – якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім факторам (екстернальний локус контролю) або власним здібностям і зусиллям (інтернальний локус контролю) [3].

Одні люди схильні вважати, що здатні управляти подіями (внутрішній локус контролю, інтернальність), інші вважають, що від них мало що залежить, тому все, що з ними відбувається, пояснюється зовнішніми неконтрольованими факторами (зовнішній локус контролю, екстернальність). Поняття «локус контролю» запропоноване Д. Роттером як стійка характеристика людини, що формується в процесі її соціалізації.

Люди з внутрішнім локусом контролю більш упевнені у собі, послідовні і наполегливі у досягненні мети, схильні до самоаналізу, товариські, спокійні і дружелюбні, більш незалежні. Вони більшою мірою знаходять у житті сенс, у них очевидніше виражена готовність до надання допомоги. Оскільки інтернали у своїх невдачах звинувачують перш за все себе, вони відчувають більший, ніж екстернали, сором і провину [2].

Якщо людина має внутрішній локус контролю, то вона відчуває себе творцем власного життя. Інтернали менш схильні підкорятися впливу інших, вони чинять опір, коли відчувають, що ними намагаються маніпулювати. Вони краще працюють на самоті, ніж під наглядом, болісно реагують на втрату особистої свободи.

Якщо ж людина вважає, що все, що відбувається з нею, є результатом дії зовнішніх, сторонніх стосовно її волі випадків, інших людей, провидіння, то вона більше орієнтована на прийняття всього, що з нею відбувається. Вона рідше досягає тих висот життєтворчості, які притаманні інтерналам, відчуває себе менш значимою у цьому житті, зате не бере на себе важких у виконанні завдань. Екстернали піддаються тиску оточуючих, навіюванню, краще працюють на людях, ніж на самоті. Їм важко організувати свою діяльність, у плануванні якої вони враховують в основному зовнішні вимоги (підготувати матеріал до іспиту, приготувати святковий обід, якщо очікуються гості) [7; 9].

Є низка досліджень впливу локусу контролю на мотивацію та ефективність діяльності особистості. Так, згідно з моделлю Б. Вайнера, результат цілеспрямованої діяльності потенційно зумовлений чотирма каузальними факторами: мотивами суб'єкта та складністю завдання, що локалізовані у системі двох вимірювань: стабільності та локусу контролю. У вітчизняній психології проблема локусу контролю поки не стала об'єктом поглибленої теоретичної та експериментальної розробки, але є деякі дані на користь того, що локус контролю є відображенням у самосвідомості особистості її зв'язків з мотивацією діяльності. Локус контролю за такого підходу функціонально виступає як ступінь цього зв'язку [5].

Одні люди вважають, що досягнуті ними результати, успіхи в діяльності, а також невдачі залежать головним чином від них самих, інші ж, навпаки, переконані, що все залежить від зовнішніх факторів, від обставин, що складаються незалежно від їх волі, від випадку. Це призводить до того, що спрямованість осіб першої групи визначає їх більш високу відповідальність, більшу наполегливість на шляху до досягнення поставленої мети. Тому в таких людей визначальною є мотивація досягнення успіху. Для осіб другої групи провідною є мотивація уникнення невдачі.

Є ще одна психологічна відмінність між двома названими групами людей. Особи, мотивовані на досягнення успіху, в разі невдачі не опускають руки. Їх активність та наполегливість ще більше зростають. Навпаки, в осіб, які мотивовані на уникнення

невдачі, в разі такої невдачі як інтерес до вирішення поставленого завдання, так і результативність їхньої діяльності падають [8].

В одному випадку індивід вважає, що досягнення успіху залежить від нього самого, в іншому – від зовнішніх обставин або випадковості. Це позначається на рівні домагань – індивіди з внутрішнім локусом контролю частіше вибирають легші завдання, які реально виконати для них (адекватно оцінюють свої можливості та здібності), а для обґрунтування своїх дій вони спираються частіше на потребу, ніж на повинність, краще прораховують наслідки і об'єкт задоволення потреби.

Локус контролю впливає на мотивацію до навчання. Люди з внутрішнім локусом переконані, що успішне освоєння програми залежить тільки від них самих і що для цього у них досить здібностей. Тому цілком можливо, вони будуть добре вчитися в школі і виші. Вони більш сприйнятливі до зворотного зв'язку в процесі навчання і схильні до усунення власних недоліків. Вони більше цікавляться своєю кар'єрою і роботою, ніж люди із зовнішнім локусом контролю [2].

Оцінка успіху або невдачі самою людиною завжди суб'єктивна, вона визначається наявним у людини рівнем домагань, порівнянням свого досягнення з досягненнями інших і т. д. Тому те, що для однієї людини є успіхом, іншими буде розцінене як невдача. Так, переможцем багатьох змагань або конкурсів друге або третє місце в якомусь змаганні буде розцінюватися як невдача, а для дебютанта того ж змагання це означало б величезний успіх, тим більше, якщо він на нього не розраховував. Крім того, важливо враховувати, який результат – кількісний або якісний – є для людини важливішим.

За Ф. Хоппе, переживання успіху-неуспіху виникає тільки в тих випадках, коли людина пов'язує їх зі своєю старанністю, здібностями, тобто приписує собі досягнутий результат. «Приписування» немає у разі легких і важких завдань або під час виконання незнайомого завдання, щодо якого ще не сформу-

валася суб'єктивна шкала труднощів, коли успіхи і неуспіхи поодинокі, не призводять до зміни рівня домагань і розцінюються як випадкові, що залежать від ситуації або інших людей. Звідси, до речі, виник і диференціально-особистісний напрям у психології – вивчення локусу контролю [1].

**Висновки з проведеного дослідження.** У результаті теоретико-методологічного дослідження взаємозв'язку мотивації та локусу контролю особистості проаналізовано основні підходи до вивчення проблеми мотивації. Визначено, що поняття «мотивація» трактують по-різному. Таким чином, наявні визначення мотивації відносять до двох напрямів. Перший напрям спрямований на розгляд мотивації зі структурних позицій, як сукупність чинників або мотивів. У другому напрямі мотивація розглядається не як статичне, а як динамічне утворення, як процес, механізм.

З'ясовано, що мотивація може бути взаємопов'язаною з локусом контролю особистості. Локус контролю характеризується схильністю людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім факторам або власним здібностям і зусиллям, що є екстернальним та інтернальним локусом контролю.

Визначено, що особи з інтернальним локусом контролю є більш відповідальними за власні дії, більш наполегливі на шляху до досягнення мети. У них переважає мотивація досягнення успіху. У людей з екстернальним локусом контролю більшою мірою переважає мотивація уникнення невдач. Також локус контролю може впливати на мотивацію навчальної діяльності. Особи з інтернальним локусом контролю схильні приймати на себе відповідальність за успішність або неуспішність у навчанні.

Колом питань, розглянутим у цій статті, проблема вивчення психологічних особливостей взаємозв'язку мотивації та локусу контролю особистості не вичерпується. Актуальними залишаються дослідження, спрямовані на поглиблення емпіричних та теоретичних даних щодо цієї проблематики.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 701 с.
3. Кондрашихина О.А. Дифференциальная психология : учебное пособие. Киев : Центр учебной литературы, 2009. 232 с.
4. Либин А.В. Дифференциальная психология на пересечении европейских, российских и американских традиций. Москва : Смысл, 1999. 532 с.
5. Магда В.А. Особливості взаємозв'язку мотивації вибору професії рятувальника і локусу контролю особистості та їх вплив на розвиток професійної деформації працівників МНС. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2010. Вип. 7. С. 310–319.
6. Mykhaylyshyn U. Theoretical and methodological approaches to motivational sphere of drug addicts. *Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference "Science and Practice: Implementation to Modern Society"*. Manchester, Great Britain : Peal Press Ltd., 2020. Pp. 236–240
7. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. Москва : Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. 280 с.
8. Основи загальної та юридичної психології / Бобченко Н., Бойко В, Жолнович І., Когутич І. Київ : Алерта ; ЦУЛ, 2011. 224 с.
9. Палій А.А. Диференціальна психологія. Київ : Академвидав, 2010. 429 с.
10. Сосновский Б.А., Молчанова О.Н., Телегина Э.Д. Общая психология. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 342 с.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург : Питер; Москва : Смысл, 2003. 860 с.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

**Серія ПСИХОЛОГІЯ**

**Випуск 1**

Коректура • *авторська*

Комп'ютерна верстка • *Наталія Кузнецова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 4,65. Замов. № 0721/223. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а  
Телефон +38 (0552) 39 95 80,  
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: mailbox@helvetica.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.