

**Едуард Івашкевич, Ліана Онуфрієва,
Олександр Гудима, Наталія Славіна,
Руслан Сірко, Олександр Шевчук,
Ернест Івашкевич, Денис Куриця,
Оксана Чайковська, Людмила Примачок,
Алла Сірко, Юлія Чала**

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Колективна монографія

Кам'янець-Подільський
2020

УДК 378:159.923.2(081)

ББК 74.580+88.59

С69

Рецензенти:

У. Груца-Мьонсік – доктор педагогічних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща;

І. В. Ващенко – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №11 від 28.11.2019 р.)*

Колектив авторів:

Едуард Івашкевич, Ліана Онуфрієва, Олександр Гудима, Наталія Славіна, Руслан Сімко, Олександр Шевчук, Ернест Івашкевич, Денис Куриця, Оксана Чайковська, Людмила Примачок, Алла Сімко, Юлія Чала.

С69 **Соціально-психологічні проблеми психології становлення особистості майбутнього фахівця** : колективна монографія / [Ед. Івашкевич, Л. Онуфрієва, О. Гудима, Н. Славіна та ін.]; за ред. Ед. Івашкевича, Л. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2020. 348 с.

ISBN _____

Інноваційність поданих досліджень полягає у соціально-психологічній спрямованості підготовки майбутнього фахівця з акцентом на формування професійно значущих якостей особистості, які забезпечуватимуть уміння та навички саморозвитку в професійному плані. Пропонована монографія сприятиме розширенню діапазону знань про вплив психологічного розвитку фахівця та структурних сфер його особистості на професійне становлення й удосконалення фахового рівня.

Монографія буде корисною психологам, педагогам, перекладачам, державним управлінцям, фізичним реабілітологам і представникам інших професій у плані розв'язання соціально-психологічних проблем психології становлення особистості майбутнього фахівця.

УДК 378:159.923.2(081)

ББК 74.580+88.59

ISBN _____

© Колектив авторів, 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	4
Івашкевич Едуард, Гудима Олександр, Сімко Руслан, Шевчук Олександр. Соціальний інтелект педагога та фасилітація його становлення	7
Івашкевич Ернест, Куриця Денис, Славіна Наталія. Концептуальні основи професійного становлення майбутнього перекладача	125
Онуфрієва Ліана, Чайковська Оксана. Соціально-психологічна компетентність сучасного керівника у системі державного управління	217
Примачок Людмила, Сімко Алла, Чала Юлія. Професійне становлення майбутніх фізичних реабілітологів у аспекті набуття ними професійно значущого досвіду.....	265

ВСТУП

Сучасні підходи до вирішення соціально-психологічних проблем становлення особистості майбутнього фахівця ґрунтуються на принципах педагогічного й організаційного спрямування. Водночас, використання психологічного та компетентнісного підходів у підготовці майбутнього фахівця є недостатньо вивченою проблемою. Особливо невизначеною є ситуація з використанням психологічно спрямованого впливу на формування особистісних якостей. Утім, саме ці якості виступають основою формування професійних умінь і компетенцій майбутніх фахівців, оскільки від рівня їх розвитку залежить здатність виконувати професійні види діяльності. Саме тому актуальною вбачається проблема вивчення професіографічних якостей і застосування психологічних технологій до формування особистості майбутнього фахівця.

Мета монографії – висвітлення результатів наукових досліджень, інноваційних технологій і практичних упроваджень у процес підготовки майбутнього фахівця, які піднімають на новий якісний рівень реалізацію психологічного підходу до проблем підготовки та професійного становлення спеціаліста.

Дослідження виконано у межах комплексної науково-дослідної теми «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (номер держреєстрації 0116U008997) кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Важливе значення у межах цього дослідження мають результати наукової діяльності авторів, спрямовані на вдосконалення теоретичних напрацювань і практичних результатів проблеми становлення особистості майбутнього фахівця. У теоретичних та емпіричних розвідках авторів монографії представлено різні сфери дослідження соціально-психологічних проблем психології становлення особистості майбутнього фахівця. Зокрема, Ед. Івашкевич, О. Гудима, Р. Сімко, О. Шевчук вивчали соціальний інтелект педагога й описували фасилітацію його становлення. Ер. Івашкевич, Д. Куриця, Н. Славіна характеризували концептуальні основи професійного становлення майбутнього перекладача. Л. Онуфрієва, О. Чайковська опрацьовували питання соціально-психологічної компетентності сучасного керівника у системі державного управління. Л. Примачок, А. Сімко, Ю. Чала розгля-

дали професійне становлення майбутніх фізичних реабілітологів у аспекті набуття ними професійно значущого досвіду.

Під час вивчення проблеми соціального інтелекту педагога проаналізовано й уточнено зміст цього поняття, розглянуто концептуальні підходи до проблеми його дослідження, обґрунтовано визначальну роль у процесі підготовки майбутнього фахівця. За результатами наукових розвідок охарактеризовано сутність і складові соціального інтелекту, з'ясовано чинники, що впливають на соціальне пізнання особистості, й ті, що перешкоджають його функціонуванню. Описано методи, які використовуються з метою розвитку соціального інтелекту, в тому числі й на етапі професійної підготовки. У межах міжособистісної взаємодії розкрито питання фасилітації становлення соціального інтелекту на основі стимулювання системи соціального пізнання взаємин викладача та його учнів і місця кожного у цій системі. Під час дослідження здійснено розгляд фасилітаторської позиції викладача, представлено його рольові функції, описано основні психологічні умови й техніки фасилітаторського супроводу професійної підготовки.

У наступному розділі досліджень проблем формування особистості фахівця представлено концептуальні основи підготовки майбутнього перекладача. Під час теоретичного аналізу охарактеризовано наукові підходи до його фахового вдосконалення, обґрунтовано, що вони повинні враховувати специфіку функціонування особистісних якостей, необхідних для виконання професійних функцій. В умовах євроінтеграції наукового й освітнього простору розкрито роль знання іноземних мов у загальній системі інформаційної обізнаності спеціаліста. З'ясовано основні психологічні аспекти формування особистісних якостей, що становлять основу підготовки майбутнього перекладача та спрямовані на підвищення його рівня готовності до професійної діяльності.

Важливою сферою формування особистості майбутнього фахівця постає підвищення соціально-психологічної компетентності керівника у системі державного управління. Актуальність цієї проблеми визначається новими вимогами до сучасного керівництва, які вирізняються рівнем підготовки й сформованістю особистісних якостей, необхідних для забезпечення управлінських функцій. У процесі наукових досліджень авторами відображено соціально-психологічну психограму керівника в державному управлінні, представлену професійно зорієнтованими особистіс-

ними якостями. Ґрунтовно опрацьовано й описано питання соціально-психологічної компетентності у сфері державного управління.

Окрім фаху педагога, перекладача, державного управління, у монографії представлено соціально-психологічні аспекти діяльності майбутнього фізичного реабілітолога, зокрема відображено його професійне становлення в аспекті набуття ним професійно значущого досвіду. Авторами з'ясовано сутність і зміст формування професійної компетентності майбутнього фахівця, уточнено завдання та напрями його роботи, проаналізовано шляхи психологічного впливу щодо формування професійно значущих якостей.

Інноваційність описаних досліджень полягає в соціально-психологічній спрямованості підготовки майбутнього фахівця з акцентом на формування професійно значущих якостей особистості, які забезпечуватимуть уміння та навички саморозвитку в професійному плані.

Загалом, монографія дає змогу розширити діапазон знань про вплив психологічного розвитку фахівця та структурних сфер його особистості на професійне становлення й удосконалення фахового рівня. Вона буде корисною психологам, педагогам, перекладачам, державним управлінням, фізичним реабілітологам і представникам інших професій у плані розв'язання соціально-психологічних проблем психології становлення особистості майбутнього фахівця.

УДК 925.159:923

SOCIAL INTELLIGENCE OF THE TEACHER AND FACILITATION OF ITS DEVELOPMENT

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ПЕДАГОГА ТА ФАСИЛІТАЦІЯ ЙОГО СТАНОВЛЕННЯ

Eduard Ivashkevych

Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of the Humanities,
Rivne, Ukraine
12, Stepana Bandery street, Rivne, Ukraine, 33000
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0376-4615>
Researcher ID: V-8872-2018
E-mail: ivashkevych.e@gmail.com

Едуард Івашкевич

Доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна
вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, Україна, 33000

Oleksandr Hudyma

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine
61, Ohiiienka street, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8244-7284>
Researcher ID: F-8900-2019
E-mail: hyduma1979@ukr.net

Олександр Гудима

Кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл., Україна, 32300

Ruslan Simko

Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine
61, Ohiiienka street, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9147-9541>
Researcher ID: F-2765-201
E-mail: 7kort@ukr.net

Руслан Сімко

Кандидат психологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл., Україна, 32300

Oleksandr Shevchuk

Ph.D. in Pedagogics, Teacher, Podilskyi Special Educational-Rehabilitation Social-Economic College, Kamianets-Podilskyi, Ukraine
13, Hodovantsia street, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0557-2994>
Researcher ID: H-7279-2015
E-mail: evruka@i.ua

Олександр Шевчук

Кандидат педагогічних наук, викладач, Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж, Кам'янець-Подільський, Україна
вул. Годованця, 13, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл., Україна, 32300

Івашкевич Едуард, Гудима Олександр, Сімко Руслан, Шевчук Олександр. Соціальний інтелект педагога та фасилітація його становлення

АНОТАЦІЯ. *Поняття «інтелект» розглядається авторами в широкому та вузькому смислах слова. Зазначено, що коли йдеться про широкий сенс інтелекту, мається на увазі лише один-єдиний інтелект, інтелектуальна сфера особистості тощо. У такому розумінні інтелект особистості описано як ієрархічну систему, яка має декілька рівнів. Перший рівень – рівень функціонування когніцій, до яких психологи відносять основні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, увага, які, своєю чергою, «контролюють» плин пізнавальної діяльності), а також мислення та уяву, мову і мовлення. Другий рівень інтелекту – рівень метакогніцій (метакогнітивні інтегратори, «вторинні» психічні процеси), серед яких основні – інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі), рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії й уміння (здатності та компетентності), а також метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні атитюди (цінності, смисли). Перший і другий рівні інтелекту цілковито усвідомлюються особистістю, яка здійснює інтелектуальну діяльність. Третій рівень інтелекту ампліфікує характеристики як першого, так і другого рівнів, до того ж, інтелектуальна діяльність здійснюється переважно на неусвідомлюваному рівні, який наближує осо-*

бистість до використання автоматизованих навичок і вмій. Наступний, четвертий рівень, – рівень метаінтелектуальної діяльності, на якому відбувається експлікація творчих здобутків особистості. Саме завдяки цьому, четвертому, рівню інтелекту людина здатна встановлювати взаємодію не лише з різними об'єктами й іншими людьми, а й зі світом загалом, розширюючи тим самим межі свого інтелекту і розпочинаючи діалог із творчим початком світу.

Зазначено, що коли йдеться про інтелект у вузькому розумінні цього слова, то автори статті спираються, передусім, на модель інтелекту Г. Гарднера, який в останніх своїх працях виокремлює сім видів інтелекту: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний і внутрішньо-особистісний.

Визначено, що кожен вид інтелекту вміщує певні здібності особистості до виконання певного виду діяльності. До того ж, наприклад, «лінгвістичний інтелект» називається саме «інтелектом», адже це – комплексне інтегральне утворення, що включає окремі здібності до виконання певного виду діяльності, а якщо йдеться про фахівця даної сфери діяльності – й компетентності, що, своєю чергою, входять до структури професійної компетентності особистості. Отже, керуючись вузьким розумінням слова «інтелект», у дослідженні виокремлено: соціальний інтелект; технічний інтелект; мистецький інтелект; інформаційний інтелект тощо.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, технічний інтелект, мистецький інтелект, інформаційний інтелект, пізнавальна діяльність, когніції, метакогніції, інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентралізація, інтелектуальні стратегії, інтелектуальні здібності, компетентності.

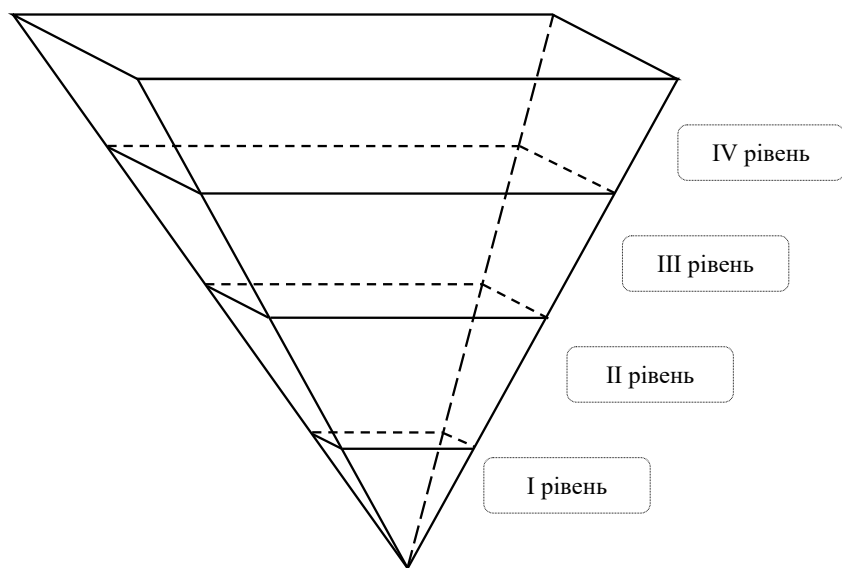
Вступ

Соціальний інтелект у психології розглядається як здатність людини правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у суспільстві. Ця здатність є вельми необхідною для людини з метою ефективної міжособистісної взаємодії й успішної соціальної адаптації. Соціальний інтелект реалізує функціонування пізнавальних процесів, пов'язаних із відображенням людини як партнера по спілкуванню та діяльності. Основна функція соціального інтелекту в нього – прогнозування поведінки інших.

Як правило, здібності соціального інтелекту вчені описували у структурі «загального» інтелекту або інтелектуальної сфери

особистості. Серед моделей інтелекту найбільш яскраво представлені моделі інтелекту, запропоновані Г. Айзенком (Айзенк, 1995), Дж. Гілфордом (Guilford, 1967), В. М. Дружиніним (Дружинин, 1998), Л. В. Засекіною (Засекіна, 2010), Г. Оллпортом (Allport, 1937), М. Л. Смульсон (Смульсон, 2000), Р. Торндайком (Thorndike, 1986), М. О. Холодною (Холодная, 2002) та ін.

Ми розглядаємо поняття «інтелект» у широкому та вузькому смислах слова. Якщо ми говоримо про широкий сенс інтелекту, йдеться лише про один-єдиний інтелект, про інтелектуальну сферу особистості тощо. У такому розумінні *інтелект особистості* можна описати як ієрархічну систему, яка має декілька *рівнів*. **Перший рівень** – рівень функціонування когніцій, до яких психологи відносять основні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, увага, які, своєю чергою, «контролюють» плин пізнавальної діяльності), а також мислення та уяву, мову і мовлення (Д. М. Завалишина (Завалишина, 2005), Л. В. Засекіна (Засекіна, 2010), М. Л. Смульсон (Смульсон, 2000), Б. М. Теплов (Теплов, 1961), Д. В. Ушаков (Ушаков, 2003) та ін.). **Другий рівень інтелекту** – рівень метакогніцій (метакогнітивні інтегратори, «вторинні» психічні процеси), серед яких основні – інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі), рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії й уміння (здатності та компетентності), а також метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні атитюди (цінності, смисли). Перший і другий рівні інтелекту, на нашу думку, цілковито усвідомлюються особистістю, яка здійснює інтелектуальну діяльність. **Третій рівень інтелекту** ампліфікує характеристики як першого, так і другого рівнів, до того ж, інтелектуальна діяльність здійснюється переважно на неусвідомлюваному рівні, який наближує особистість до використання автоматизованих навичок і вмій. Наступний, **четвертий рівень**, – рівень метаінтелектуальної діяльності, на якому відбувається експлікація творчих здобутків особистості. Саме завдяки цьому, четвертому, рівню інтелекту людина здатна встановлювати взаємодію не лише з різними об'єктами й іншими людьми, а й зі світом загалом, розширюючи тим самим межі свого інтелекту і розпочинаючи діалог із творчим початком світу (рис. 1).



- I рівень – рівень функціонування когніцій (психічних процесів, мови і мовлення);
- II рівень – рівень метакогніцій (інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії й уміння (здатності та компетентності), метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні атитюди (цінності, смисли));
- III рівень – рівень ампліфікації характеристик I та II рівнів; здійснення інтелектуальної діяльності на неусвідомлюваному рівні;
- IV рівень – рівень метаінтелектуальної діяльності (експлікація індивідуальних творчих здобутків особистості).

Рис. 1. Інтелектуальна сфера особистості
(розуміння інтелекту в широкому сенсі слова)

Якщо йдеться про інтелект у вузькому розумінні цього слова, то ми спираємось, передусім, на модель інтелекту Г. Гарднера (Gardner, 1993), який в останніх своїх працях виокремлює сім видів інтелекту: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний і внутрішньо-особистісний. Подібні моделі інтелекту виокремлені Г. О. Баллом і В. О. Медінцевим (Балл & Медінцев, 2011), Н. Кентор і Дж. Кілстромом (Cantor & Kihlstrom, 1987), Н. А. Кудрявцевою (Кудрявцева, 1995). Зокрема, у теоріях Г. О. Балла і В. О. Ме-

дінцева (Балл & Медінцев, 2011), Н. Кентор і Дж. Кілстрома (Cantor & Kihlstrom, 1987), Н. А. Кудрявцевої (Кудрявцева, 1995) означено технічний інтелект. Також Н. Кентор і Дж. Кілстром (Cantor & Kihlstrom, 1987) виокремлюють поетичний і художній інтелект, Г. О. Балл і В. О. Медінцев (Балл & Медінцев, 2011) – естетичний інтелект тощо. В основу всіх цих моделей було покладено особливості класифікації здібностей, які автори, як правило, відносять до певних синтезуючих чинників (наприклад, чинник, що визначає здібність людини оперувати кількісними відношеннями, чинник, що детермінує здібність до якісного аналізу та формування категорій і класифікацій, тощо).

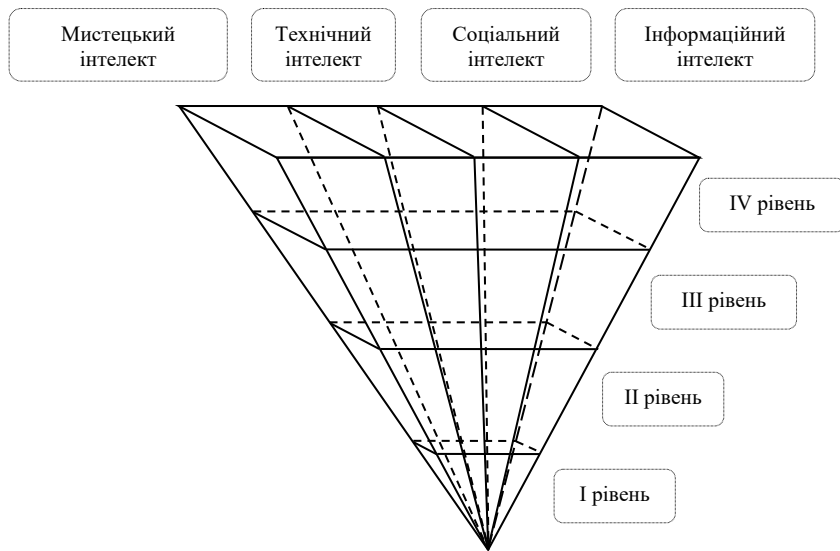
Тобто, кожен вид інтелекту вміщує певні **здібності особистості до виконання певного виду діяльності**. До того ж, наприклад, «лінгвістичний інтелект» автори називають саме «інтелектом», адже це – комплексне інтегральне утворення, яке включає окремі здібності до виконання певного виду діяльності, а якщо ми говоримо про фахівця даної сфери діяльності – й компетентності, що, своєю чергою, входять до структури професійної компетентності особистості.

Отже, керуючись вузьким розумінням слова «інтелект», ми виокремлюємо: соціальний інтелект; технічний інтелект; мистецький інтелект; інформаційний інтелект тощо (рис. 2).

Технічний інтелект описується у психології як своєрідна система розумових навичок, що дають змогу особистості успішно оволодівати технічними дисциплінами. Результати дослідження студентів технічних і гуманітарних ЗВО показали, що базою, на якій формується технічний інтелект, є вміння оперувати просторовими образами, вміння будувати просторові схеми, здатність переводити об'ємне зображення в плоске.

Крім цього, в науковій літературі наголошується, що з формуванням технічного інтелекту тісно пов'язані такі логічні операції, як: здатність визначати категорію, до якої належить поняття, здатність виокремлювати клас об'єкта, вміння визначати суттєву ознаку предмета. Оволодіння логікою, мовою, здатність будувати судження є, отже, не додатковою передумовою щодо формування технічного інтелекту, а необхідною умовою його становлення. Природа інтелекту загалом є такою, що далекі від своєї професійної приналежності розумові навички визначаються певним за-

гальним чинником і розвиваються, формуються лише у системі, як, наприклад, успішне оволодіння математичними операціями.



- o I рівень – рівень функціонування когніцій (психічних процесів, мови і мовлення);
- o II рівень – рівень метакогніцій (інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії й уміння (здатності та компетентності), метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні атитюди (цінності, смисли));
- o III рівень – рівень ампліфікації характеристик I та II рівнів; здійснення інтелектуальної діяльності на неусвідомлюваному рівні;
- o IV рівень – рівень метаінтелектуальної діяльності (експлікація індивідуальних творчих здобутків особистості).

Рис. 2. Інтелектуальна сфера особистості (розуміння інтелекту у вузькому сенсі слова)

Більш того, однією з ознак сформованості певного виду інтелекту є координованість, узгодженість розвитку різних розумових навичок. Для першої стадії розвитку характерним є послідовний розвиток розумових функцій, послідовна поява одного навичку на базі іншого.

Наприклад, спочатку в дітей розвиваються довготривала пам'ять, увага, а потім починає поліпшуватися логічне мислен-

ня. Для інтелекту дорослого характерним є одночасний розвиток цілих блоків розумових здібностей. Тому вузько спеціалізований розвиток тільки одного типу здібностей, що повторює більш ранній спосіб формування інтелекту, може завдати шкоди становленню інтелекту дорослого.

За результатами психологічних досліджень можна виокремити ті якості, які найтісніше пов'язані з успішним формуванням технічного інтелекту. Це – просторові функції інтелекту, логічні операції, володіння абстрактною, математичною логікою, вміння представити предмет не у звичному ракурсі, виокремити певну часткову площину з об'ємного зображення.

До *мистецького інтелекту* ми відносимо здібності, які багатьма авторами були віднесені до лінгвістичного, поетичного, художнього, танцювального, естетичного інтелекту, адже вважаємо їх здібностями однієї смислової групи. Рівень розвитку мистецького інтелекту неабияким чином визначають такі якісні особливості мислення, як поетичність і образність мислення. Суб'єкти з високим рівнем розвитку мистецького інтелекту вирізняються прагненням до нового і незвіданого, відсутністю страху ризику.

Інформаційний інтелект, на нашу думку, пов'язаний із розвитком здібностей до роботи у складному інформаційному суспільстві, до розуміння інформаційних систем і мереж, прогнозування їх подальшого розвитку та функціонування тощо. Якщо розглядати інформаційні системи як комунікаційну систему, що забезпечує збирання, пошук, обробку та пересилання інформації, то інформаційний інтелект завдяки сукупності здібностей, які входять до його складу, забезпечує обслуговування інформаційних систем. Такими здібностями, передусім, є: здібності, спрямовані на оцінку ситуації (розв'язання задач на розпізнавання образів); здібності, спрямовані на перетворення опису ситуації (розв'язання розрахункових задач, задач на моделювання); здібності, спрямовані на прийняття рішень (у тому числі – й оптимізаційних).

Теоретичне уявлення щодо *соціального інтелекту* дорослої людини, його структури тощо має моделюватися таким чином, ніби сама по собі інтелектуальна діяльність не залежатиме від особливостей мозкової діяльності особистості, її нервової системи та фізіологічних відмінностей організму, з одного боку, і впливу на людину чинників мікро- і макросоціального оточен-

ня – з іншого. Це не означає, що функціонування соціального інтелекту не залежить від зовнішніх впливів. Навпроти, і стан мозкової активності, й сформованість когніцій, і вміння людини управляти власною метакогнітивною діяльністю, і соціальні чинники (зокрема, чинники навчання та виховання, розвитку тощо) впливають на соціальний інтелект, його функціонування у кожного окремого індивіда. Проте продукти соціального інтелекту, результати його функціонування тощо, породжені інтелектуальною діяльністю, не повинні пояснюватися, передусім, фізіологічними причинами і соціальними впливами. Тому ми приймаємо позицію когнітивістів (Л. В. Засєкіна (Засєкіна, 2010), М. О. Холодна (Холодная, 2002)), згідно з якою необхідною і достатньою логікою для пояснення продуктів інтелектуальної активності може бути, передусім, логіка професійної діяльності. У такому випадку соціальні репрезентації, які виникають на рівні соціального інтелекту, можна цілком природно тлумачити як результати інтелектуальної діяльності, здійснюваної людиною певної професії. Тому людина, зорієнтована на виконання певного типу професії (професії за типом Людина – Людина, Людина – Техніка, Техніка – Техніка), з розвинутими окремими (лінгвістичними, музичними, математичними тощо) здібностями, визначально матиме кращий рівень сформованості певного інтелекту, виокремленого в теорії Г. Гарднера (Gardner, 1993), зокрема, лінгвістичного, поетичного, музичного, технічного тощо.

Узагальнення існуючих у науковій літературі підходів до визначення поняття «соціальний інтелект» дає підстави окреслити психологічний зміст і сутність соціального інтелекту особистості, а також проаналізувати його структуру. Так, соціальний інтелект розглядається як здатність, що має такі особливості:

1) експлікація соціального інтелекту можлива лише в межах здійснення особистістю суб'єкт-суб'єктної діяльності;

2) ампліфікація здібностей соціального інтелекту відбувається у процесі міжособистісної взаємодії;

3) урахувуючи багатоаспектний характер сфери експлікації цих здібностей, очевидним є те, що соціальний інтелект уміщує певний комплекс здатностей, чітко узгоджених між собою і доволі сталих у конкретної особистості;

4) становлення окресленої групи здібностей зумовлено процесом соціалізації особистості, впливом як внутрішніх ресурсів і

характерологічних особливостей індивіда, гендерних відмінностей тощо, так і впливом оточуючого середовища на людину.

Виходячи з цього, ми вважаємо, що до структури соціального інтелекту особистості (в тому числі – педагога) входять прогностична та комунікативна компетентності.

Аналіз наукових праць дає нам підстави зробити висновок, що соціальний інтелект і соціальна компетентність – щільно взаємопов'язані між собою, але не тотожні поняття, адже соціальний інтелект розглядається як засіб пізнання людиною соціальної дійсності, а соціальна компетентність є продуктом цього пізнання.

Відмінності соціального інтелекту та соціальної компетентності полягають, передусім:

а) у способах розвитку (якщо розвиток соціальної компетентності фасилітується набуттям людиною знань й актуалізацією особистісно значущого досвіду, то соціальний інтелект також (крім знань і досвіду) розвивається завдяки формуванню комунікативних властивостей, механізмів психічного регулювання, адаптаційних механізмів психіки, самоконтролю, саморегуляції, стресостійкості тощо);

б) у змістових характеристиках (соціальна компетентність – набагато вужче поняття, ніж соціальний інтелект, адже соціальна компетентність уміщує сукупність певних здібностей і здатностей, а соціальний інтелект є особистісним новоутворенням суб'єкта);

в) у функціональному плані репрезентації (основні функції соціальної компетентності – соціальна орієнтація, адаптація, інтеграція загальносоціального й особистісного досвіду людини; функції соціального інтелекту – забезпечення адекватності, адаптивності в мінливих умовах соціальної дійсності, планування міжособистісних подій і прогнозування їх розвитку, актуалізація мотивації суб'єкта, набуття ним соціальної компетентності, саморозвитку, самопізнання, самонавчання тощо).

Ми вважаємо соціальну компетентність ширшою за змістом категорією як у змістовому, так і у функціональному планах, причому соціальна компетентність виконує роль так званої когнітивної детермінанти становлення соціального інтелекту.

Ціннісна складова соціального інтелекту особистості включає в себе уявлення індивіда про те, як він / вона оцінює себе

як особистість, здатну не лише до пізнання оточуючого світу, а й до самопізнання, уявлення про те, як саме суб'єкт аналізує себе як носія певної етики. Останнє актуалізує становлення у людини особистісної позиції щодо себе як суб'єкта пізнавальної діяльності, у процесі якої відбувається опанування способами морального і життєвого самовизначення.

У разі взаємодії когнітивної та ціннісної складових соціального інтелекту відбувається включення індивіда у процес цілепокладання власної діяльності, що і забезпечує смислоутворення, ампліфікує структуру соціального інтелекту тощо.

Своєю чергою, в науковій літературі зазначено, що когнітивна складова соціального інтелекту значною мірою визначає інтелектуальну активність суб'єкта, що стимулюється неабияким бажанням продемонструвати оточуючим свої здібності й отримати оцінку інших. Ціннісна складова соціального інтелекту актуалізує процес порівняння себе з іншими, впливає на прояв інтересу до власної особистості, до своїх здібностей, можливостей, які стимулюють розвиток самосвідомості, соціального інтелекту тощо. Отже, розуміння об'єктивного ходу подій і здатність відповідною мірою втручатися у їхній плін, здатність впливати на ці події стають провідними чинниками, що визначають взаємодію когнітивної та ціннісної складових соціального інтелекту, фасилітують розвиток останнього тощо.

З одного боку, смислова складова соціального інтелекту включає в себе ставлення особистості до своїх інтересів і потреб, а також до інтересів і потреб інших, що, своєю чергою, впливає на становлення когнітивної складової соціального інтелекту. З іншого боку, когнітивна складова дозволяє індивіду орієнтуватися у пошуку смислів діяльності, адаптуватися до умов соціуму. Загалом, взаємодія цих двох складових соціального інтелекту фасилітує особистість до здійснення самостійного регулювання власної діяльності, що, своєю чергою, забезпечує становлення соціального інтелекту індивіда.

Отже, схарактеризувавши психологічні теорії та концепції соціального інтелекту, можна стверджувати, що всі ці теорії та концепції виокремлюють три основні групи, які описують три базові структурні компоненти соціального інтелекту: когнітивний, емоційний і поведінковий (або комунікативно-поведінко-

вий). Змістовно кожна з цих груп може бути описана такими складовими:

1. *Когнітивний компонент* уміщує:

– соціальні знання – знання спеціальних правил поведінки в соціумі, професійні знання;

– соціальне мислення – здатність розуміти логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, визначення особливостей поведінки людей у цих ситуаціях; здатність пізнання стилів поведінки, її елементів, психологічних чинників і детермінант адекватної поведінки, а саме: здатність розуміти зміну значень вербальних реакцій людини залежно від контексту, який викликала певна ситуація міжособистісної взаємодії;

– соціальне прогнозування – пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки поведінки індивідів у певних соціальних ситуаціях, уміння прогнозувати, що саме відбудеться надалі;

– соціальну інтуїцію – сприймання і розуміння почуттів і настрою інших людей у контексті міжособистісної взаємодії; здатність до логічного узагальнення, виокремлення істотних ознак міжособистісної взаємодії з урахуванням невербальних реакцій людини; здатність адекватно сприймати, як саме оцінюється поведінка особистості в парадигмі соціального простору.

2. *Емоційний компонент* включає:

– співпереживання – здатність входити в становище інших людей, ставити себе на місце іншого (долати стани комунікативного і морального егоцентризму);

– розпізнавання емоцій інших людей – уміння знаходити спільну мову і підтримувати продуктивні взаємостосунки з людьми незалежно від когнітивної складності ситуації, у якій відбувається процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

– емоційну обізнаність – здатність розрізняти й інтерпретувати власні настрої, емоції, бажання, а також адекватно оцінювати особливості їх впливу на інших людей;

– здатність до саморегуляції – вміння регулювати свої емоції та настрої.

3. *Комунікативно-поведінковий компонент* складається з таких структурних елементів:

– соціальної взаємодії – відкритість до спілкування та міжособистісних стосунків з іншими людьми; здатність і готовність

працювати спільно, здатність до колективної взаємодії, спрямованість на групу (мікрогрупу);

— соціальної адаптації — пристосованість до інших людей і вимог суспільства або групи (мікрогрупи); організованість, уміння підпорядковувати себе правилам і вимогам соціуму, прийняття суспільних норм як таких, що є особистісно значущими для певної людини.

Розглядаючи соціальний інтелект як інтегральну здатність людини, проаналізуємо зміст цього поняття через його функції. Для цього слід окреслити психологічні дослідження, у яких наголошується на адаптивній (біологічній) або перетворювальній (соціальній) ролі соціального інтелекту.

Так, Р. Торндайк (Thorndike, 1986) виокремлює функцію соціального інтелекту «розуміння інших людей», яка забезпечує далекоглядність у міжособистісних стосунках, ефективність розуміння соціальної ситуації загалом і ситуації міжособистісної взаємодії зокрема. Функцію «пристосування до вимог суспільства» виокремлює Г. Айзенк (Айзенк, 1995). Учений зазначає, що ця функція забезпечує здатність індивіда використовувати психометричний інтелект із метою ефективної адаптації до суспільства. Показником високорозвинутого соціального інтелекту є ефективність застосування індивідуальних метакогнітивних стратегій під час виконання соціальних завдань і розв'язання різноманітних задач.

Наступною функцією соціального інтелекту, виокремленою Дж. Гілфордом (Guilford, 1967), є функція «пізнання поведінки соціальних об'єктів». Ця функція забезпечує здатність особистості спілкуватися з іншими людьми; здатність передбачати наслідки поведінки інших людей; здатність до виокремлення істотних ознак у змісті вербальних і невербальних реакцій людей; здатність розуміти зміни значення вербальних і невербальних реакцій людей залежно від контексту певної ситуації; здатність розуміти логіку розвитку ситуації міжособистісної взаємодії, усвідомлювати значення поведінки індивідів тощо.

Велику кількість функцій соціального інтелекту виокремлює також В. М. Куніцина (Куницына, 1995). Це такі функції, як «забезпечення адаптивності в умовах, що постійно змінюються», «формування програми успішної міжособистісної взаємодії», «планування та прогнозування міжособистісних подій соціаль-

ного середовища», «мотиваційна функція», «функція становлення соціальної компетентності», «саморозвиток», «самопізнання», «самонавчання» тощо. Узагальнений аналіз деяких літературних джерел (К. О. Абульханова-Славська (Абульханова-Славская, 1994), Е. З. Івашкевич і Н. О. Михальчук (Івашкевич & Михальчук, 2004), Л. А. Онуфрієва (Онуфрієва, 2013), В. М. Куніцина (Куницына, 1995) та ін.) дає підстави виокремити такі функції соціального інтелекту: пізнавально-оцінну; комунікативно-ціннісну; рефлексивно-корекційну.

Комунікативно-ціннісна функція більшою мірою, ніж пізнавально-оцінна, пов'язана з перетворенням соціального оточення. Водночас успішність виконаних особистістю дій, спрямованих на перетворення соціального середовища, визначається тим, як особистість розглядає свою роль у тих подіях, що відбуваються, і як оцінює себе з позиції інших. На нашу думку, описаний зміст доцільно було б віднести до рефлексивно-корекційної функції. Проте, ми вважаємо, будь-яку із зазначених функцій можна виокремити лише умовно. Адже, зокрема, у процесі навчання і виховання комунікативна функція доповнюється формуванням смислів і цінностей. Тому під час комунікації постійно відбуваються процеси експлікації себе в іншій людині, пов'язані зі здатністю сприймати й оцінювати особистісні та соціально-психологічні позиції людей, аналізувати особливості своєї поведінки, які є, одночасно, і стимулами, і сигналами для продовження комунікації.

Високий рівень розвитку рефлексивно-корекційної функції дає можливість суб'єкту здійснювати постійну оцінку та корекцію своїх дій, актуалізує ініціативу особистості, адже в роботах Н. О. Михальчук (Михальчук, 2004) стверджується, що розвиток соціального інтелекту особистості великою мірою залежить від рефлексії як універсального механізму, в основі якого покладено принцип зворотного зв'язку, що виявляється на всіх рівнях психіки – від нейрофізіологічного до особистісного.

Отже, рефлексивно-корекційна функція фасилітує особистість до пристосування до оточуючого середовища, адекватного ставлення до нього, до змін зовнішнього середовища тощо. У цьому випадку рефлексивність забезпечує перетворення себе відповідно до вимог соціуму, формування моральних і духовних цінностей особистості. Так, рефлексивно-корекційна функція

виявляється як діяльність із метою самопізнання, моделювання духовного світу як окремої особистості, так і людської культури загалом.

Іншою функцією соціального інтелекту, зазначає Н. А. Лужбіна (Лужбіна, 2002), є коригувальна. Вона виявляється під час становлення особистісної позиції щодо діяльності й виражається у процесі експлікації людиною своїх дій і вчинків. У педагогічному процесі коригувальна функція має безпосередній зв'язок із виховними цілями: особистість, приймаючи цінності соціуму як такі, що є особистісно значущими для неї, отримує підтвердження прийнятності чи неприйнятності того чи іншого засобу соціальної взаємодії.

Розглянуті функції соціального інтелекту реалізують постійний зв'язок людини і соціального середовища, забезпечуючи як швидку адаптацію особистості до нього, так і перетворення індивідом складних умов соціального оточення, що мають фасилітувати пізнавальну діяльність особистості. Функції соціального інтелекту великою мірою залежать від змісту пізнавальної діяльності, які, своєю чергою, визначаються ефективністю реалізації тієї чи іншої функції. На різних етапах здійснення пізнавальної діяльності провідною постає та чи інша функція, адже пізнавально-оцінна функція є домінуючою на початковому етапі здійснення пізнавальної діяльності, а інші проаналізовані функції лише фасилітують ефективне виконання індивідом пізнавальної діяльності. Швидке (порівняно з іншими) досягнення цілей міжособистісної взаємодії забезпечує, зокрема, комунікативна функція. Актуалізація суб'єктом індивідуальних можливостей використання особистісних потенціалів сприяє домінуванню рефлексивно-корекційної функції над іншими. Це не дивно, адже рефлексія більшою мірою пов'язана з усвідомленням особистістю своїх власних психофізіологічних можливостей, тобто, з оцінкою співвідношення шляхів і ресурсів забезпечення ефективної життєдіяльності, що нерідко призводить до адаптації людини до оточуючого середовища, до самозахисту, але, на жаль, не сприяє конструктивним змінам особистості. Отримані знання щодо соціально прийнятних шляхів поведінки і діяльності сприяють корекції особистістю неефективних способів дій виконання діяльності й пошуку надійних способів, що, своєю чергою, призводять до гармонізації свідомості особистості (Onufriieva, 2017).

Отже, функціями соціального інтелекту особистості є: розуміння інших людей; пристосування до вимог суспільства; пізнання поведінки соціальних об'єктів; когнітивні та поведінкові функції; функції розуміння дій інших людей і впливу на них, розуміння себе і моделювання поведінки відповідно до своїх потреб, цілей і здібностей; здатність висловлювати спонтанні судження про інших людей, прогнозувати поведінку інших людей; функції пристосування до життєвих ситуацій, розв'язання практичних завдань і ситуацій повсякденного життя; функція соціальної адаптації; функції розв'язувати завдання на суб'єкт-суб'єктному рівні, самоорганізації інтелекту, соціалізації в суспільстві, інтеріоризації соціальних норм і правил; вибір відповідної реакції у міжособистісній взаємодії; а також функції забезпечення адаптивності в умовах, що постійно змінюються; формування програми успішної міжособистісної взаємодії; планування та прогнозування міжособистісних подій соціального середовища; мотиваційна функція; функція становлення соціальної компетентності; саморозвиток, самопізнання та самонавчання тощо. Усі ці функції можна об'єднати такими узагальненими функціями, як пізнавально-оцінна, комунікативно-ціннісна і рефлексивно-корекційна. На різних етапах виконання діяльності провідною стає одна з функцій соціального інтелекту. Зокрема, пізнавально-оцінна функція переважає на початковому етапі, а інші дві функції створюють позитивні умови для реалізації першої. Досягнення цілей пізнавальної діяльності великою мірою забезпечує комунікативно-ціннісна функція. Рефлексивно-корекційна функція за своєю суттю спрямована на актуалізацію сильних сторін і якостей, компенсацію слабких і неефективних рис і дій. Виокремлені функції соціального інтелекту особистості виявляються в їх супідрядності та взаємозв'язку.

Подібно до проаналізованих нами функцій пропонує базові функції соціального інтелекту М. О. Лукичова (Лукичова, 2004). Погоджуючись зі змістом описаних вище функцій, авторка виокремлює пізнавальну, комунікативну й оцінну функції соціального інтелекту в процесі здійснення спілкування та міжособистісної взаємодії.

Пізнавальна функція полягає у наголошенні на індивідуальних можливостях для досягнення результатів власної діяльності, у визначенні змісту міжособистісної взаємодії, зумовленої про-

цесом соціалізації. Соціальний інтелект забезпечує обробку інформації, необхідної для прогнозування результатів діяльності. З одного боку, людина, отримуючи інформацію щодо характеру діяльності, враховує й аналізує особистісні особливості інших людей. З іншого боку, в процесі обробки отриманої із соціуму інформації відбувається формулювання суджень особистості щодо значення про те, що саме відбувається, якою є мета пізнавальної діяльності, її результат, до якого слід прагнути. І в тому, і в іншому випадку на першому плані ампліфікуються прояви мисленевої активності, пов'язаної з розумінням об'єктно-предметного і суб'єктно-особистісного контекстів ситуації міжособистісної взаємодії.

Реалізація комунікативної функції соціального інтелекту через розуміння об'єктно-предметного і суб'єктно-особистісного контекстів ситуації міжособистісної взаємодії дає змогу отримати досить достовірну інформацію про соціальне середовище, а також здійснити зворотний зв'язок у формі ціннісних уявлень про неї. Оцінювальна функція соціального інтелекту, в нашому розумінні, знаходить своє відображення в самопізнанні та в усвідомленні переваг і недоліків пізнавальної діяльності, міжособистісного спілкування, що забезпечує внесення змін у процес соціальної взаємодії з іншими людьми. Ця функція дозволяє не просто оцінювати навколишню дійсність, а й коригувати взаємодію із соціальним середовищем завдяки розумінню як об'єктно-предметного, так і суб'єктно-особистісного контекстів ситуації міжособистісної взаємодії.

Виокремлені в науковій царині пізнавальна, комунікативна й оцінна функції соціального інтелекту не існують ізольовано, вони взаємопов'язані та взаємозумовлені, відображають специфіку прояву соціального інтелекту завдяки розумінню людиною різних аспектів ситуації міжособистісної взаємодії (об'єктно-предметного, суб'єктно-особистісного тощо).

Найповніше у змістовому сенсі кожен із компонентів у представленій структурі соціального інтелекту особистості розкривається через домінуючі функції. Узагальнивши та проаналізувавши наявні в психологічній літературі уявлення щодо ролі соціального інтелекту, які ґрунтуються на змістових компонентах соціального інтелекту, а також урахувуючи його значущість у професійній діяльності, науковці виокремлюють такі функції соціального

інтелекту, як: адекватне розпізнавання, аналіз і передбачення розвитку ситуації професійної взаємодії з урахуванням плинного контексту; емоційне осягнення особистісного та соціально-психологічного контексту ситуації міжособистісної взаємодії; актуалізація особистісних психічних ресурсів; адаптація особистості до постійно змінюваних соціальних умов і контекстів професійної взаємодії; розвиток фахівця як професіонала і як творчої особистості в міжособистісній взаємодії; комунікативна, спрямована на адекватне, докладне, глибоке тощо спілкування між суб'єктами професійної діяльності. Зазначені функції не лише детермінуються запропонованою структурою соціального інтелекту, а й обґрунтовано її підтверджують. До того ж, слід зазначити, що всі функції вирізняються особливим аспектом, що наголошує на їх дотичності певним специфічним вимогам професійної діяльності. Загалом взаємозумовленість окреслених функцій відображає провідну роль усіх складових соціального інтелекту особистості.

Аналіз наукової літератури з порушеної проблеми дав підстави виокремити такі основні *функції соціального інтелекту*: прогнозування поведінки інших людей; пізнання поведінки соціальних об'єктів; успішна міжособистісна взаємодія; комунікативна; адаптаційна; керування своєю поведінкою, поведінкова функція тощо; забезпечення продуктивних взаємостосунків індивіда і середовища; розуміння вчинків і дій людей; пізнавально-оцінна; комунікативно-ціннісна; рефлексивно-корекційна; забезпечення адекватності, адаптивності в мінливих умовах соціальної діяльності та взаємодії; формування програми і планів успішної міжособистісної взаємодії в тактичному і стратегічному напрямках із метою розв'язання задач; планування плинину міжособистісних подій і прогнозування їх розвитку та функціонування; мотиваційна функція; мобілізаційна функція; саморозвиток, самопізнання, самонавчання; набуття особистістю соціальної компетентності; пристосування до вимог суспільства; когнітивна функція; здатність висловлювати спонтанні судження про інших людей; розв'язання практичних завдань і ситуацій повсякденного життя; функція самоорганізації інтелекту; функція соціалізації в суспільстві; функція розв'язання завдань на суб'єкт-суб'єктному рівні; функція інтеріоризації соціальних норм і правил; функція актуалізації психічної діяльності; функція вибору відповідної реакції у

міжособистісній взаємодії; функція становлення соціальної компетентності; коригувальна функція; оцінна функція.

На думку І. Ф. Баширова (Баширов, 2003), існує сім базових функцій соціального інтелекту:

1) адаптативна, що передбачає адаптивність і адекватність, моделювання програм і планів успішної діяльності та взаємодії;

2) функція адекватного розпізнавання, аналізу та прогнозування розвитку ситуації міжособистісної взаємодії з урахуванням зовнішнього мінливого соціального контексту;

3) функція емоційного «входження» до парадигми особистісного та соціально-психологічного контексту ситуації міжособистісної взаємодії, яка виокремлюється як необхідна умова реалізації попередньої функції;

4) мотиваційна – соціальний інтелект не може ефективно розвиватися поза актуалізацією мотивації саморозвитку, мотивації самовдосконалення, спрямованості особистості на досягнення соціально значущих результатів, на продуктивне спілкування з людьми;

5) мобілізаційна (функція актуалізації внутрішніх психічних ресурсів особистості); до того ж, соціальний інтелект є засобом ефективного розв'язання особистістю життєвих криз;

6) розвивальна функція;

7) комунікативна.

Якщо взяти до уваги особливості професійної діяльності педагога (Абульханова-Славская, 1994), то, безперечно, перелік окреслених функцій має бути розширений, поглиблений тощо. Отже, спираючись на аналіз наукової літератури, а також урахуовуючи зміст виокремлених ученими функцій соціального інтелекту особистості, нами запропоновано додаткові функції соціального інтелекту педагога, а саме:

1. Інтегральна функція. Ця функція відповідає за синтез когніцій і метакогніцій у структурі соціального інтелекту, що досягається завдяки інтегральним процесам, які, своєю чергою, відповідають за створення особистістю метакогніцій на рівні функціонування соціального інтелекту. Інтегральна функція соціального інтелекту наголошує, що найважливішими особливостями соціального інтелекту є те, що когніції та метакогніції постають інтегративними категоріями (величинами) за своїми психологічними механізмами, і, по-друге, регулятивними за їхнім статусом,

спрямованістю, вихідними детермінантами тощо. Відтак, очевидним є зв'язок цих базових особливостей інтегральних процесів з атрибутивними характеристиками соціального інтелекту, що наголошує на синтетичній (інтеграційній) і регулятивній (спрямованій на координацію пізнавальних функцій) ролі соціального інтелекту.

Отже, найбільш загальною особливістю інтегральної функції соціального інтелекту є віддиференційованість її від усіх інших функцій, яка сприяє визначенню сутності метакогніцій як таких. Цим критерієм можна вважати відповідність кожного з інтегральних процесів тій чи іншій, комплексній регулятивній функції соціального інтелекту з організації діяльності, поведінки тощо.

Так, інтегральна функція відповідає за об'єктивне урахування людиною когніцій, які мають місце у структурі соціального інтелекту, їх інтеграцію в окрему цілісну структуру, якою може бути метакогніція. Тому інтегральні процеси на рівні соціального інтелекту постають процесами «другого порядку» складності щодо традиційних класів психічних процесів, які ми називаємо «первинними процесами», що дає підстави запропонувати розв'язання питання щодо співвідношення інтегральних процесів соціального інтелекту з іншими процесами психіки. Крім того, інтегральні механізми і принципи, закономірності та феномени, що мають місце у разі включення «первинних» процесів до структури «вторинних» у концепції інтегральних процесів, сприяють і розв'язанню питання щодо міжрівневої взаємодії психічних процесів у їх загальній структурно-функціональній організації. Аналогічно можна розглядати положення про функціонування інтегральних процесів, що наголошує на розв'язанні питання щодо принципів структурної організації, головним серед яких постає гетерархічний принцип. Він, своєю чергою, відповідає за транспонування та реалізацію метакогнітивних процесів на рівні соціального інтелекту.

2. Регулятивна функція. Ця функція відповідає за регулятивні процеси в утворенні та використанні когніцій і метакогніцій у структурі соціального інтелекту, за відрефлексування педагогом власної діяльності. Згідно з цією функцією, система інтегральних процесів (цілеутворення, антиципація, прийняття рішення, прогнозування, планування, програмування, контроль, самоконт-

роль) постають як когнітивні й регулятивні метаоперації, своєрідні метазасоби, тобто, як система метакогнітивних регуляцій. Отже, регулятивна функція координує й організовує роботу всіх інших інтелектуальних функцій і механізмів.

Регулятивна функція забезпечує створення в структурі соціального інтелекту так званого регулятивного інваріанту, що включає систему інтегральних процесів, які можна розглядати з огляду на чітку структурну і хронологічну організацію, впорядкованість, що значно сприяє відрефлексуванню педагогом виконавчої професійної діяльності.

3. Метакогнітивна функція. Ця функція наголошує на пріоритетному вивченні соціального інтелекту як синтетичної, цілісної структури, що відповідає за створення та функціонування метакогніцій. Отже, такі процеси забезпечують не «пізнання як таке», не безпосередню реалізацію пізнавальних функцій, коли домінуючим є утворення когніцій у структурі соціального інтелекту, які, врешті-решт, стають стійкими фреймами, а регуляцію й організацію пізнання, і для цього — пізнання (точніше — самопізнання) процесу індивідуального пізнання. Процеси функціонування метакогніцій, які за своєю суттю є пізнавальними, тобто, когнітивними за своїм значенням, спрямованістю і механізмами, водночас є досить специфічними за своїм предметом: метакогніції, як правило, раптово виникають й, одночасно, раптово зникають, фіксуються особистістю на короткий проміжок часу. В результаті цього процеси, що позначаються поняттям «метакогнітивні процеси», одночасно є і когнітивними (за механізмами, змістом, закономірностями, особливостями їх функціонування), і регулятивними (за тими функціями, які є для них базовими). Відбувається своєрідне набуття соціальним інтелектом якісної визначеності, коли один і той самий процес одночасно є і когнітивним, і регулятивним. Проте, в самій етимології поняття «метакогніції» міститься вказівка на вихід за межі когнітивної підсистеми психіки («мета»); отже, наголошується на моменті виходу в іншу якісну визначеність — регулятивну. Тому метакогнітивні процеси — це не тільки і не стільки «понад»-когнітивні процеси, скільки «пост»-когнітивні, тобто — регулятивні.

Отже, якщо прийняти до уваги те, що соціальний інтелект є складним структурним утворенням, що складається з низки мисленневих здібностей, які безпосередньо або опосередковано

пов'язані з виконанням певної діяльності й особистісними характеристиками, то **соціально-психологічними чинниками становлення соціального інтелекту особистості** можна вважати точність розуміння інших людей, адекватність інтерпретації та прогнозування, індивідуальні властивості нервово-психічного стану і, нарешті, соціальні чинники оточуючого середовища, рівень адекватності й успішності здійснення соціальної міжособистісної взаємодії. Ці соціально-психологічні чинники, своєю чергою, наголошують на тому, що соціальний інтелект є дещо незалежним по відношенню до інтелекту особистості.

Так, суб'єкти з високим рівнем розвитку соціального інтелекту здатні отримувати максимум інформації стосовно поведінки людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати адекватні й точні судження про людей, успішно прогнозувати їх поведінкові реакції в заданих ситуаціях, виявляти далекоглядність у взаємостосунках з іншими, що сприяє успішній соціальній адаптації суб'єктів.

До того ж, важливо наголосити, що сам по собі рівень розвитку соціального інтелекту ще не є гарантією продуктивності соціальної поведінки особистості. В основі соціальної дезадаптації можуть бути покладені деякі психологічні особливості, такі як невротизація особистості, акцентуації характеру, особливості мотиваційної та ціннісно-сислової сфери, негативні настановлення й інші характеристики, які можна та слід виявляти за допомогою відповідних психодіагностичних методик.

Люди з високим рівнем розвитку соціального інтелекту, як правило, вирізняються здатністю до здійснення успішної комунікації. Такі індивіди характеризуються контактністю, відкритістю, тактовністю, доброзичливістю і сердечністю, прагненням до психологічної близькості в спілкуванні. Високий рівень соціального інтелекту пов'язаний із неабияким інтересом до соціальних проблем, із потребою впливати на інших, що нерідко поєднується з високорозвиненими організаторськими здібностями. Люди з високим рівнем розвитку соціального інтелекту, як правило, мають чітко виражений інтерес до пізнання самого себе, здатність до рефлексії тощо.

Високий рівень розвитку соціального інтелекту більшою мірою визначає успішність адаптації суб'єктів у випадках прийому на роботу, ніж високий рівень розвитку загального інтелекту.

Люди з високим соціальним інтелектом зазвичай досить легко адаптуються в колективі, сприяють підтримці оптимального психологічного клімату, виявляють більше інтересу, кмітливості та винахідливості в роботі.

Індивіди з низьким рівнем розвитку соціального інтелекту зазнають неабияких труднощів у розумінні та прогнозуванні поведінки інших людей, що значно ускладнює міжособистісну взаємодію і знижує можливості соціальної адаптації. Низький рівень соціального інтелекту, як правило, великою мірою компенсується іншими психологічними особливостями індивіда: розвиненою емпатією, певними рисами характеру, стилем спілкування, комунікативними навичками, які, своєю чергою, можуть бути скориговані у процесі активного соціально-психологічного навчання.

Отже, з одного боку, соціальний інтелект розглядається як пізнавальна здатність, що забезпечує успішну суб'єкт-суб'єктну взаємодію. З іншого боку, актуалізація соціального інтелекту пов'язана, передусім, із життєвими вміннями та досвідом, зі здатністю прогнозувати поведінку інших людей.

Дещо новим підходом до проблеми структури соціального інтелекту вважається наголошення на комунікативно-особистісному потенціалі, який деякі вчені розглядають як структурний компонент соціального інтелекту. Комунікативно-особистісний потенціал, своєю чергою, розуміється як комплекс властивостей, особливостей і характеристик, що значно полегшують чи ускладнюють комунікативний процес, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як психологічна контактність і комунікативна сумісність.

Так, соціальний інтелект великою мірою визначається нервово-психічним станом особистості, соціальними чинниками оточуючого середовища, рівнем адекватності й успішності здійснення соціальної взаємодії тощо.

Різноманітність характеристик, безпосередньо пов'язаних із соціальним інтелектом особистості, відображає його різнорівневі особливості. Водночас, у визначеннях цих характеристик, що зумовлюють становлення соціального інтелекту, є низка спільних моментів. По-перше, вони тлумачаться як здатність, отже, безпосередньо взаємопов'язані з певною діяльністю. По-друге, предметом цих здатностей постає властивість особистості до встановлення зв'язків між подіями, у яких діючими суб'єктами є інші

люди. По-третє, у якому б контексті не описувався соціальний інтелект у наукових теоріях і концепціях, він, у будь-якому випадку, представлений як досить складне структурне утворення, що складається з різних здібностей і здатностей. Також точність розуміння інших людей, адекватність здійснення інтерпретації, прогнозування та рефлексія є основними показниками наявності або відсутності здатності особистості до розв'язання задач і завдань із метою встановлення взаємовідносин між подіями у сфері суб'єкт-суб'єктної комунікації та взаємодії.

Соціальний інтелект індивіда є своєрідним психологічним інструментом забезпечення людиною власної ефективної життєдіяльності, тому він організований особливим чином, а не існує ніби відірвано від соціальної активності суб'єкта. До того ж, активність індивіда, його позиція суб'єктності відносно соціуму виявляється не тільки й не стільки в тім, що людина робить внесок у дещо загальне, інтегрально-соціумне, а в тому, що індивід здатен без узгодження з усіма представниками свого соціуму створювати власну систему способів взаємодії з іншими людьми – так званий соціально зумовлений інтерпретаційний комплекс. Такий підхід до розв'язання сутності соціального інтелекту є особливо важливим для педагогічної практики. Адже у структурі індивідуального соціального інтелекту вже є певний репертуар стереотипних способів, прийомів, засобів, що дають змогу встановлювати контакт з іншими людьми та здійснювати оптимальну взаємодію навіть в умовах, коли, наприклад, когнітивна емпатія в одного з членів діади знижена, або в суб'єкта недостатньою мірою розвинена здатність до узагальнення і раціоналізації, або у суб'єктів соціальної взаємодії не співпадають ціннісні орієнтації та морально-етичні настановлення. Соціальний інтелект дозволяє досить глибоко зрозуміти іншу людину. До того ж, ми передбачаємо, що існує певна стала сукупність базових динамічних структур соціального інтелекту, що дають змогу людині адекватно й емпатійно здійснювати взаємодію з іншими суб'єктами соціальної взаємодії.

Соціальний інтелект кожної людини піддається розвитку в межах об'єктивно заданого соціокультурного простору, в якому вже сформувалися певні норми поведінки та соціальної взаємодії.

Ми вважаємо, що на відміну від так званого «загального» інтелекту соціальний інтелект кожної окремої людини орієнтується не лише на середньостатистичні соціальні норми. Його норма-

тивність визначена як орієнтацією на соціальні, морально-етичні стандарти близького до людини оточення, так і протилежною тенденцією — бажанням індивіда зайняти в соціумі своє власне місце, завдяки чому цінним для суб'єкта стає його відмінність від інших, власна унікальність і неповторність тощо. Протириччя між стереотипізацією й індивідуалізацією соціального інтелекту є активізатором його становлення та розвитку. З психологічної точки зору різниця між стереотипізацією й індивідуалізацією соціального інтелекту не є абсолютною величиною. Відштовхуючись від прикладів реального буття, можна стверджувати про деякий «оптимум» у співвідношенні стереотипного й унікального. У випадку, коли баланс рухається в бік стереотипів, соціальний інтелект людини не виконує адаптативної функції щодо змін, і соціальний інтелект майже не формується (залишається на своєму рівні розвитку). У випадку домінування унікального змісту (або прийняття індивідуальних, унікальних для певної особистості рішень) індивід демонструє ціннісні фрейми, когніції, які набули ціннісного змісту, що характеризують розвиток особистості у період вікових криз, особистісних конфліктів чи ситуацій когнітивного дисонансу.

Процес становлення соціального інтелекту передбачає, що індивід одночасно знаходить у структурі своєї особистості й особистості інших дещо як типове, так і унікальне. Цього, на жаль, не відбувається у випадку, якщо у структурі соціального інтелекту людини не задані власне його унікальність і стереотипність.

Отже, за своєю внутрішньою природою соціальний інтелект є динамічним утворенням. Динаміка ставлень до інших стає вельми презентабельною, якщо уявити їх у структурі процесу соціального обміну ідеями. З одного боку, такий обмін не є лише процесом проєкції власних настановлень або прийняття настановлень інших суб'єктів соціальної взаємодії. У своїй найвищій формі розвитку процес творчої взаємодії з іншими призводить до актуалізації й інтенсивного становлення соціального інтелекту. З іншого боку, соціальний обмін стає недосконалим тоді, коли індивід лише пасивно, імпліцитно включає інформацію про іншу особу в свій звичний арсенал думок, ідей, суджень тощо. Але, разом із тим, соціальний обмін піддається викривленню і в протилежному випадку, коли індивід намагається цілком сприйняти («прийняти») іншого, для чого робить спроби відмовитися від

власних нормативно-ціннісних настановлень, моральних норм, які вже давно затвердилися в соціокультурному середовищі. Лише частковий вихід за межі власного соціального інтелекту дозволяє індивіду знайти певні загальні моменти, що забезпечуватимуть рівноцінний обмін інформацією між суб'єктами соціальної взаємодії. Такий вихід завжди постає єдністю різноспрямованих процедур: з одного боку, фіксація в інших людях неочікуваного, унікального порівняно зі звичними для себе фреймами; з іншого боку, ідентифікація як невідомого, незвичного, так і відомого, стереотипного тощо. До того ж, природа такого обміну наголошує на двох сторонах щодо взаємного збагачення суб'єктів соціальної взаємодії, гармонізації їх взаємостосунків тощо.

Так, людина, опиняючись у процесі соціального обміну інформацією з іншими людьми, виокремлює в цій інформації дещо типове й унікальне, демонструє своє суб'єктне ставлення до неї, прагматично оцінює іншого з точки зору реальної ситуації спілкування та мети спільної діяльності. До того ж, стереотипні, унікальні, суто особистісні, мотиваційні, цільові тощо засоби здійснення обміну не існують у конкретної людини безпосередньо, не усвідомлюються всіма індивідами та не завжди підлягають контролю. У більшості випадків обмін інформацією виникає природно та мимовільно, і лише завдяки впливу зовнішніх обставин або внутрішніх стимулів може бути представлений на рівні соціального інтелекту в певній, потрібній для людини формі.

Отже, соціальний інтелект зумовлюється сукупністю подій, інформаційних обмінів людини з оточуючим її світом. Соціальний інтелект забезпечує процес, характер, оцінку та регуляцію спілкування з іншими, соціальний обмін й орієнтацію суб'єкта в соціумі, характеризується як стереотипністю, так і унікальністю.

На рівні інтелекту, в тому числі – соціального, відбувається теоретична реконструкція усвідомлюваної та неусвідомлюваної діяльності особистості, що, своєю чергою, призводить до актуалізації принципів роботи функціональних механізмів соціального інтелекту й ампліфікації мнемічного аспекту інтелекту, тобто, ампліфікації усвідомлюваного та неусвідомлюваного досвіду. За такого розуміння функціональних механізмів соціального інтелекту неминуче виникає запитання щодо ролі усвідомлення на рівні соціального інтелекту. Це питання можна сформулювати таким чином: «Чи має усвідомлення будь-який сенс для функціонування соціального інтелекту?».

Критеріями продуктивного функціонування соціального інтелекту педагога ми вважатимемо успішне розв'язання людиною соціальних нестандартних (у тому числі – оригінальних) задач і завдань, а також успішність фахівця в реалізації педагогічної діяльності. Перше передбачає обов'язкове функціонування механізму прийняття рішення. Механізм прийняття рішення, як і інші функціональні механізми соціального інтелекту (виокремлені в дослідженнях М. Л. Смульсон (Смульсон, 2000) механізм децентрації, механізм інтелектуальної ініціації, рефлексивні механізми тощо), які, передусім, зумовлюються когніціями особистості, наприклад, увагою, уявою, сприйманням, пам'яттю, мисленням тощо, може усвідомлюватися педагогом, а може не усвідомлюватися, і тоді йдеться про автоматизм функціональних механізмів соціального інтелекту. В сфері мнемічного досвіду (мнемічний аспект соціального інтелекту) усвідомлені переживання супроводжуються почуттям суб'єктивної очевидності того, що відбувається. Саме за умов експліцитної наявності таких переживань суб'єкт здатний сам собі дати звіт про власний пережитий досвід. Підтвердженням «суб'єктивного усвідомлення» є психологічні поняття, які досить широко використовуються в науковому обігу: «безпосередній досвід», «особистісно значущий досвід», «професійно значущий досвід», «суб'єктивне переживання» тощо. Стосовно роботи соціального інтелекту, то терміном «усвідомлення» ми позначатимемо винятково кінцевий результат, інтегральний психічний продукт активної інтелектуальної діяльності, зокрема, продукт інтелектуальної активності. Інакше кажучи, усвідомлення є результатом роботи, зокрема, соціального інтелекту особистості. Поняття «усвідомлення» є емпіричним, але, на відміну від інших емпіричних понять, що використовуються у психології, не є частковим. Це – так зване «комплексне» поняття, що позначає широкий спектр емпіричних феноменів і категорій, які належать до різних когнітивних сфер особистості, наприклад, до сенсорної, перцептивної, розумової або до сфер уявлення і моторної активності людини. Тому поняття «усвідомлення» однаково доречно використовувати і для позначення фактів усвідомлення тактильного чи акустичного впливу, і для найменування результату відтворення раніше вивченої інформації, і, наприклад, для констатації факту візуального уявлення будь-якого об'єкта. Усвідомлення, безперечно, може мати свою специфіку, залежно

від характеру інтелектуальної активності. Так, усвідомлення під час сприйняття усного мовлення, безперечно, відрізняється від усвідомлення знайденого рішення нестандартної соціальної задачі. Проте, якщо йдеться про такий складний феномен, яким є соціальний інтелект, то, як правило, будь-який усвідомлюваний людиною факт є наслідком неусвідомлюваної інтелектуальної діяльності. Ця діяльність, своєю чергою, здійснюється за допомогою відомих функціональних механізмів, одним із яких є **механізм прийняття соціально вираженого рішення**.

Механізм прийняття соціально вираженого рішення слід аналізувати з урахуванням складності, нестандартності соціальної ситуації. Цей механізм дає змогу педагогу відійти від інтелектуальних утворень людини як представника певного національно-культурного простору й, уникаючи прототипів та етнічних стереотипів, обрати найдоцільніший певній соціальній ситуації механізм актуалізації відображення суб'єктивного простору, когнітивний стиль виконання професійної діяльності, та, вибудовуючи логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, ураховуючи моральні й етнічні норми, цінності тощо, прийняти соціально виражене рішення. Останнє сприятиме не лише тому, що педагог адекватно й емпатійно здійснюватиме взаємодію з іншими суб'єктами (колегами та підопічними особами), а й, у тому числі, досягненню педагогом успіху в професійній діяльності. У функціональному аспекті йдеться про **ампліфікацію соціального інтелекту**.

Саме механізм прийняття соціально вираженого рішення детермінує усвідомлення, проте інтелектуальна діяльність, яку здійснює педагог, може бути як усвідомлюваною, так і неусвідомлюваною. Для того, щоб розвести зміст понять на підставі релевантності щодо актуальної соціальної задачі, що розв'язується, а також віднести цю задачу до відповідного аспекту соціального інтелекту, візьмемо за основу таке обґрунтування. Поняття «усвідомлюваний зміст» або його синонім «усвідомлювана інформація» позначають лише актуальне, «тут і зараз» суб'єктивно доступне переживання. З одного боку, те, що усвідомлюється людиною, за своїм змістом відноситься до актуального моменту часу. З іншого боку, поняття «неусвідомлюваний зміст» (або «неусвідомлювана інформація») використовуватиметься для позначення тієї актуальної інформації, яка сприймається (та опрацьовується) в даний момент часу, але при цьому не усвідомлюється. У зв'язку

з цим особливий інтерес представляє залежність усвідомлення від інформації, яка актуально сприймається, але не усвідомлюється.

Отже, з метою позначення актуально усвідомлюваної (частково усвідомлюваної), але нерелевантної інформації, використаємо термін «усвідомлювана нерелевантна інформація». Це поняття, природно, передбачає наявність релевантної інформації, що є цілковито усвідомлюваною відповідно до інтелектуальної соціальної задачі, яка розв'язується в даний період часу (така задача, своєю чергою, може бути сенсорною, перцептивною, мисленнєвою або будь-якою іншою), або ж розв'язання такої задачі відбувається в ситуації експериментальної процедури – відповідно до заданої інструкції. Саме для такого випадку і використаємо поняття «усвідомлювана інформація». До того ж, слід наголосити, що релевантна інформація не завжди усвідомлюється.

Термін «усвідомлювана нерелевантна інформація» відноситься до будь-яких зовнішніх актуально існуючих чинників по відношенню до задачі, яка розв'язується, інтелектуальні дії стосовно яких тією чи іншою мірою усвідомлюються педагогом. Це можуть бути впливи з боку більш широкого соціального оточення (наприклад, впливи певної етногрупи) або з боку процесу розв'язання додаткових задач, рішення яких відбувається одночасно з розв'язанням основної задачі. Також слід наголосити, що термін «усвідомлювана нерелевантна інформація» необхідно використовувати лише щодо актуального моменту часу.

Тепер слід розвести аналізовані поняття на підставі тимчасової співвіднесеності. Усі раніше введені поняття відносилися до актуального моменту часу, до ситуації «тут і тепер». Для актуалізації мнемічного аспекту соціального інтелекту використовуватимуться терміни «раніше усвідомлена інформація» і «раніше неусвідомлена інформація» або ж «усвідомлена і неусвідомлена інформація».

До того ж, варто наголосити, що усвідомлення в актуальний момент часу значною мірою залежатиме від раніше усвідомленої інформації. Разом із тим, інтелектуальна діяльність також опосередкована раніше неусвідомленою інформацією. Типовим прикладом, що демонструє неусвідомлювані ефекти прийняття інтелектуально виважених рішень, є запропоновані Л. В. Засекіною (Засекіна, 2010) філогенетичний та онтогенетичний компоненти,

фіксовані на соціокультурному рівні структурно-функціональної організації інтелекту. Також Л. В. Засекіна (Засекіна, 2010) указує на те, що соціокультурний рівень структурно-функціональної організації інтелекту вміщує матриці у вигляді архетипів, апріорних категорій, екзистенціальних концептів, артефактів, первинних концептів, семантичних примітивів, що дало змогу вченій об'єднати їх в архетипний компонент соціокультурного рівня інтелекту в розрізі філогенезу.

Отже, на *прийнятті соціально вираженого рішення* здійснюватимуть впливи як раніше усвідомлена інформація, так і раніше неусвідомлена інформація, а також частково усвідомлена або частково неусвідомлена інформація. Термін «рефлексивні механізми соціального інтелекту» ми використовуватимемо для позначення функціонального механізму, який реалізує механізм прийняття соціально вираженого рішення, забезпечуючи тим самим суб'єктивну очевидність усвідомлених педагогом переживань.

Нарешті, під «мнемічним аспектом соціального інтелекту» в запропонованій теоретичній конструкції розуміється пам'ять в аспекті збереження отриманої педагогом інформації, на відміну від пам'яті як сукупності мнемічних механізмів свідомості (запам'ятовування, впізнавання і відтворення). Раніше усвідомлена і раніше неусвідомлена інформація є змістом несвідомого, оскільки саме пам'ять зберігає всю інформацію про минуле, набутий суб'єктом особистісно та професійно значущий досвід.

Численні дослідження, проведені в парадигмі когнітивного підходу, переконливо довели, що інтелектуальна діяльність має місце навіть тоді, коли сама людина внаслідок інтроспективного аналізу не може про них стверджувально висловлюватися. До класу неусвідомлювальних явищ інтелектуальної діяльності слід також включати механізми роботи інтелекту. Вказівка на те, що сам носій свідомості не здатний описати те, як ці механізми функціонують, не може свідчити про їхню відсутність.

Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *когнітивний, емпатійний і мнемічний аспекти*. У попередньому викладі теоретичного матеріалу більшу увагу було приділено мнемічному аспекту соціального інтелекту, тоді як емпатійний аспект, на нашу думку, є не менш важливим. Елементи (або скрипти, фрейми, концепти) емпатійного аспекту соціального інтелекту складають зміст конкретних усвідомлених педагогом образів ре-

альності, які можуть бути як такими, що сприймаються безпосередньо, так і такими, які виникають у спогадах і уяві особистості. Специфічна функція емпатійного аспекту соціального інтелекту полягає в тому, що емпатійні фрейми, скрипти, концепти наділяють емоційністю продукти інтелектуальної діяльності, своєрідну картину світу, яка складається у суб'єкта в результаті роботи соціального інтелекту, внаслідок чого світ постає для суб'єкта як існуючий у метакогнітивній сфері. Саме тому, на нашу думку, немає сенсу говорити про існування емоційного інтелекту, адже той смисл, який вкладається багатьма дослідниками в це поняття, зафіксований саме у емпатійному аспекті соціального інтелекту. Хоча емпатійний аспект соціального інтелекту не усвідомлюється педагогом, саме він, на нашу думку, забезпечує усвідомлення емоційно-експресивної та емпатійної сторін об'єктів і суб'єктів у міжособистісній взаємодії.

Ми вважатимемо, що емотивні образи людини наділені такою якістю, як означеність, і найважливішими елементами, що утворюють людську свідомість, а, отже, й інтелект, є значення. Останні, на нашу думку, входять до когнітивного аспекту соціального інтелекту. Проте, будь-який інтелект, у тому числі – соціальний, не може бути редукований до певного аспекту, який його утворює, в тому числі – й до аспекту значень. Отже, соціальний інтелект не може бути зведений до функціонування засвоєних педагогом соціально, культурно тощо зумовлених значень, які, розгортаючись, управляють інтелектуальною діяльністю людини.

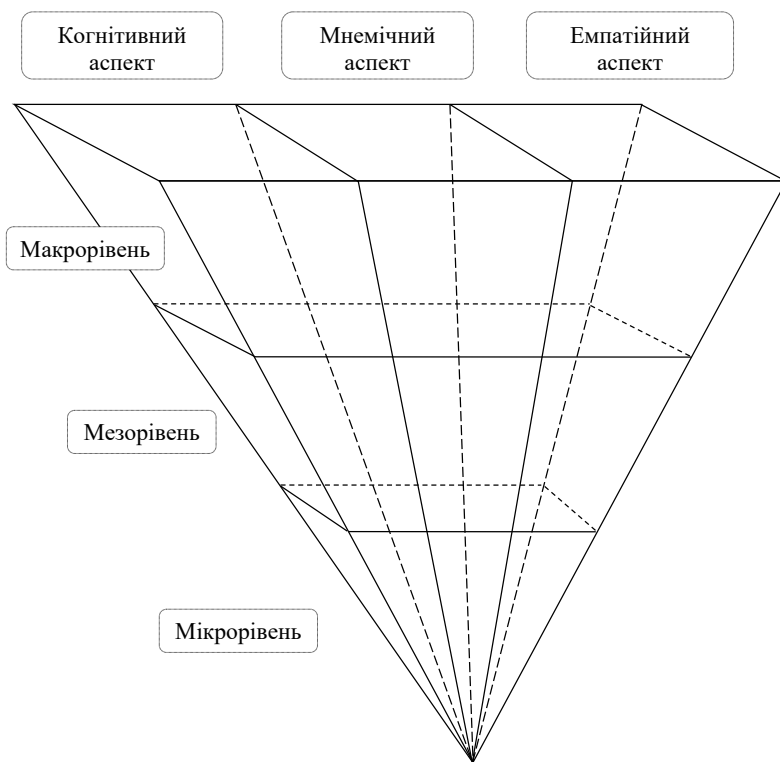
Так, ми розглядатимемо соціальний інтелект як окреме, досить важливе новоутворення особистості. Соціальний інтелект педагога не можна розглядати лише як здатність людини правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у суспільстві. Для нас прийнятною є точка зору В. М. Куніциної (Куниціна, 1995), яка вважає соціальний інтелект багатовимірною структурою, глобальною здатністю, що виникає на основі інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, що включатимуть достатній рівень енергетичної забезпеченості функціонування процесів саморегуляції. Також, урахувуючи описані нами психологічні особливості професійної діяльності педагога, ми дотримуємося позицій В. М. Куніциної (Куниціна, 1995), у дослідженнях якої зазначається, що соціальний інтелект уміщує певні компетентності (зокрема, комунікативну), які, своєю

чергою, забезпечують формування соціальної та професійної компетентності особистості.

Отже, ми вважатимемо, що *соціальний інтелект* є психічним утворенням особистості, багатовимірною, складною когнітивною структурою, що вміщує в собі комунікативну, прогностичну, когнітивну тощо компетентності. До структури когнітивної компетентності відносимо здібності, які традиційно визначаються у структурі соціального інтелекту та діагностуються відомими тестами, зокрема, методикою Дж. Гілфорда – М. О'Саллівена (Гілфорд & О'Саллівен, 2018) (здібність розуміти та передбачати наслідки поведінки людей; здібність до логічного узагальнення важливих ознак і різноманітних невербальних реакцій людини; здібність розуміти зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту соціальної ситуації, що їх викликає; здібність розуміти логіку розвитку ситуації міжособистісної взаємодії, значення поведінки різних людей у цих ситуаціях), а також емпатію, інтелектуальну й особистісну рефлексію. До того ж, з одного боку, соціальний інтелект постає як певні знання, вміння та навички (або когніції), які використовує педагог як у повсякденному житті, так і під час виконання професійної діяльності; з іншого боку, соціальний інтелект розглядається нами як здатність до реалізації педагогом прийнятих рішень (або здатність до створення, експлікації та трансформації метакогніцій). Соціальний інтелект ми розглядаємо як здатність до виконання раціональних, мисленневих операцій, об'єктом яких постають процеси міжособистісної взаємодії.

До структури соціального інтелекту було віднесено комунікативну та прогностичну компетентності, які ми розглядаємо як складну, інтегративну систему комунікативних і прогностичних умінь і навичок педагогічної взаємодії, сценаріїв поведінки тощо, які дають змогу педагогу швидко й адекватно адаптуватися, приймати доцільні й адекватні рішення, враховуючи зовнішні та внутрішні психосоціальні чинники. Рефлексія як процес синтезує всю систему інтегральних процесів і сама по собі виникає в такому синтезі. Ті властивості педагога, які, як правило, відрефлексовуються за допомогою аналізу виконаних дій, постають властивостями інтегральних процесів, забезпечують функціонування рефлексії: цілеспрямованість, можливість ідеального передбачення результатів поведінки (антиципація), свобода вибору

(прийняття рішення), аналіз і тлумачення поведінки чи діяльності (її планування та прогнозування), здійснення контролю та самоконтролю виконаних дій) тощо. Наявність процесів, що забезпечують здатність особистості до відрефлексування діяльності, зумовлює феноменологію соціального інтелекту як такого, дозволяє розкрити особливості рефлексії не тільки як процесу, а й рефлексії як стану, який забезпечує функціонування соціального інтелекту особистості (рис. 3).



- о **Макрорівень:** механізми антиципації, децентрації, інтелектуальної ініціації, прийняття рішень, планування, контролю, самоконтролю, рефлексії.
- о **Мезорівень:** прогностична компетентність, емпатія.
- о **Мікрорівень:** когнітивна компетентність, комунікативна компетентність.

Рис. 3. Структура соціального інтелекту педагога

Ми вважаємо, що соціальний інтелект, однозначно, включає декларативні й оперативні (процедурні) знання, які індивід застосовує в реальному житті для інтерпретації подій, створення планів і прогнозування як дій повсякденного життя, так і професійних ситуацій. Ці уявлення, особисті спогади і правила інтерпретації складають *когнітивний аспект соціального інтелекту*. Своєю чергою, *мнемічний аспект* заповнює набутий людиною досвід, тоді як емпатійні можливості суб'єкта спрямовані на актуалізацію механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя.

Отже, *когнітивний аспект* соціального інтелекту включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин тощо на основі сформованої системи інтерпретацій на мікро- і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивного аспекту соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме: пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна обробка й оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичною, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативною, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (ця функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивною, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. Своєю чергою, макроструктура когнітивного аспекту соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смісловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. До того ж, результатом їх інтеграції можна вважати сукупність суб'єктивних шкал, що дають змогу суб'єктові орієнтуватися в особливостях міжособистісної взаємодії, розпізнавати й адекватно оцінювати поведінку інших індивідів (Івашкевич & Онуфрієва, 2019). Одним з основних результатів соціального інтелекту високого рівня буде наявність в особистості суб'єктивних статистик різних модальностей. Це – простір суб'єктивних психосемантич-

них шкал, символіка невербальної поведінки, нормативи мовної продукції (Івашкевич & Онуфрієва, 2019).

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. До того ж, ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності й смисли знаходять підтримку.

Мнемічний аспект соціального інтелекту людини характеризує наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного досвіду як суб'єкта цих подій. Мнемічний аспект базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність у цьому випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи гармонійність мнемічного аспекту соціального інтелекту.

Наявний на рівні мнемічного аспекту комплекс інтерпретацій має власну ієрархію: Я – інші люди – навколишній світ. Кожен із цих рівнів інтерпретацій представлений на рівні мнемічного аспекту у вигляді його специфічних залежних підструктур. Ядром особистісного інтерпретаційного комплексу є накопичена індивідом сукупність оцінок самого себе. До того ж, оцінне ставлення до себе завжди залишається суб'єктивно незавершеним, відкритим. Ураховуючи особливості взаємодії особистості з навколишнім соціумом, у людини виявляється інтегральна характеристика індивідуального досвіду – самоповага особистості, сполучена з поняттям суб'єктивної вартості. Особистісний інтерпретаційний комплекс індивіда характеризується можливістю інтерпретацій інших, їх поведінки і вчинків. Ці інтерпретації дозволяють їх учасникам безперервно розширювати і коректувати інтерпретаційний запас особистісного досвіду, забезпечують перевірку на сполучуваність і подібність різних інтерпретаційних комплексів.

У процесі життєдіяльності в індивіда, у зв'язку з необхідністю постійно оцінювати інших, особливості їх поведінки і вчинків, поступово виробляються різні стратегії оцінок за критерієм суміс-

ності свого сприйняття світу і сприйняття його іншими. Своєю чергою, ці стратегії оцінок і формують відповідний особистісний інтерпретаційний комплекс у міжособистісній сфері, який є домінуючим на рівні мнемічного аспекту соціального інтелекту.

Емпатійний аспект соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки індивід обирає у якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у цього індивіда у плані використання механізмів антиципації в розв'язанні різних проблем соціального життя тощо. Нерідко насправді мають значення не зміст і форми чи дефініції, когніції тощо, а спосіб і якість поточного переживання. Цей момент стає досить актуальним, коли виникає запитання, яким чином те, що у формі переживання і поведінки відбувається між людиною і світом, стає «інтраперсональним», тобто, як «воно розчленовується в самій людині», на рівні її соціального інтелекту.

До цього часу в психології залишається не до кінця зрозумілим зв'язок між здатністю досліджуваного давати кількісну оцінку деякій якості особистості та безпосередньою здатністю індивіда розуміти інших людей, сприймаючи, оцінюючи й аналізуючи ситуації повсякденного життя. У загальному вигляді мікроструктура соціального інтелекту здійснює функції *входу* (сприйняття та обробка інформації, поведінкових дій чи ситуації) й *виходу* (оцінка інформації та прийняття рішення), а також функції збереження, кодування та відбору потрібної інформації. Виникає справедливе запитання: у формі якої психологічної реальності представлені окреслені функції?

Так, ми передбачаємо, що одним з основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність в індивіда **суб'єктивних статистик** різних модальностей: це – і простір суб'єктивних психосемантичних шкал, і символіка невербальної поведінки, і нормативи мовленнєвої продукції, й актуалізовані архетипи. Перелік подібних модальностей можна доповнити, маючи на увазі, що статистики фактично відображають усілякі сторони життєдіяльності людей, тому вони різняться з урахуванням глибини, тривалості життя, репрезентативності тощо. До того ж, статистики як одиниці соціального інтелекту за своєю будовою, функціями та генезою досить глибоко відрізняються від соціаль-

них стереотипів. Якщо стереотип є стійкою структурою, фіксованою на рівні мнемічного аспекту соціального інтелекту, що є інваріантною стосовно різних життєвих ситуацій, то статистики є змінною, рухомою структурою. Статистики відносно стереотипів є вихідною феноменальною базою їх подальшої організації.

Сприймаючи нову інформацію, завдяки стереотипам людина або сприймає її, або відштовхує, нівелює залежно від ступеня опанування цією інформацією, з огляду на існуючі в індивіда схеми стереотипів, когніції тощо. На відміну від цього, статистики не відкидають нові інформаційні надходження, а здатні до змін останніх, їх уточнення та реконструкції. Тому можна стверджувати, що стереотип відносно нового сигналу виконує роль фільтра (відбувається первинне уподібнення), потім статистика асимілює сигнал і, відповідно, сама змінюється (вторинне уподібнення).

Отже, виходитимемо з того, що повсякденне буття і життєдіяльність утворюють собою сукупність ситуацій, подій, учинків тощо. Тоді окрема статистика є певною репрезентативною вибіркою, що є валідною деякому суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихідну, базову одиницю соціального інтелекту. Прикладом деякої статистики може бути окрема суб'єктивна шкала («справедливий – несправедливий», «емпатійний – неемпатійний», «вірний – невірний» тощо), коли характер розподілення суджень індивіда за шкалою є результатом функціонування соціального інтелекту людини, а, отже, результатом презентації метакогніцій, які раптово виникають і раптово зникають, але, разом із тим, залишають чіткий відбиток у структурі соціального інтелекту, фасилітуючи створення нових архетипів, скриптів, стійких фреймових структур, статистик тощо. Також слід зауважити, що розподіл статистик за шкалою може бути або одномодальним, або бімодальним. У останньому випадку протилежні дескриптори набувають цілком самостійного значення, фіксуючись на рівні соціального інтелекту, виявляючись, наприклад, у подвійному, амбівалентному ставленні індивіда до самого себе, до інших, до світу тощо. Одномодальність або бімодальність статистик не є наперед заданими. Переходи одного розподілу в інший є закономірними процесами, природними для кожного індивіда. Щодо цього свідчать стадії вікового розвитку людини, поведінка суб'єкта в перехідний період його життя, нестійкий характер суспільної думки, цінностей тощо (Івашкевич & Онуфрієва, 2019).

До структури соціального інтелекту педагога входить комунікативна компетентність. Розглядаючи структуру комунікативної компетентності педагога в парадигмі системного підходу, ми виходитимемо з того, що комунікативна компетентність складається із комунікативних здібностей і здатностей особистості, мотиваційно-ціннісних настановлень і готовності педагога до виконання комунікативної діяльності з метою досягнення професійно важливих цілей. Якщо взяти до уваги, що комунікативна діяльність педагога організована подібно до інших видів діяльності, то вона характеризується: конкретною мотивацією (наприклад, опанування психології як основи оволодіння власною професійною діяльністю); цілеспрямованістю (комунікативна діяльність є одним зі способів обробки інформації, пізнання і самопізнання); евристичним характером (діалоговий спосіб опанування матеріалу).

Вивчення комунікативної компетентності педагога передбачає: характеристику семантико-синтаксичного рівня мовленнєвої поведінки, мовленнєвої моделі світу або тезауруса досліджуваної особистості; виявлення настановлень, мотивів або прагматичного рівня виконаної діяльності, що знаходить своє відображення у процесах регулювання педагогічного процесу, породження мовлення, а також сприйняття мовлення партнера по спілкуванню і текстового матеріалу. На основі цього актуалізуються ціннісно-смысловий рівень породження мовлення, тезаурус і мотиваційно-прагматичний рівень когнітивних здібностей педагога, спеціальні здібності особистості тощо.

Однак, включення педагога до процесів педагогічного спілкування визначається не лише комунікативним завданням, але й усією парадигмою соціально-діяльнісної поведінки педагога, що охоплює також інтенції, настановлення, інтереси, мотиви, цілі й цінності. Отже, поняття «комунікативна компетентність педагога» постає для нас як багатошарова, багатокомпонентна, структурно упорядкована система комунікативних здібностей, умінь, навичок, а також готовності сприймати та відтворювати мовленнєві висловлювання як з урахуванням філологічних законів, так і з психолого-педагогічної точки зору. Ця система мовленнєвих умінь педагога може оцінюватися як психолінгвістичний корелят цілісності особистості педагога, який набуває здатності відображати у мовленнєвій формі соціальні, етичні, психологічні, естетичні складові, що чітко відповідає меті та цілям педагогічної

діяльності. Відтак, спираючись на проаналізовані наукові праці, ми пропонуємо таку структуру комунікативної компетентності педагога. Ми вважаємо, що комунікативна компетентність фахівця педагогічної сфери діяльності складається з таких трьох компонентів: а) когнітивного; б) емотивного; в) конативного.

До **когнітивного компонента комунікативної компетентності** відносяться комунікативні здібності, а саме: уміння швидко й адекватно орієнтуватися в умовах спілкування; уміння планувати мовленнєвий і змістовий аспекти комунікації; уміння забезпечувати зворотний зв'язок у комунікації; уміння адекватно сприймати й оцінювати ситуацію спілкування; уміння знаходити відповідні засоби передачі змісту повідомлення; здатність обґрунтовувати власну точку зору, тлумачити повідомлення з урахуванням різних інформаційних стратегій, шарів і планів; здатність створювати та використовувати універсальні (генералізовані) висловлювання; здатність користуватися у мовленні різними фреймами, тобто вміння з кожною дитиною розмовляти її «мовою»; здатність доцільно ситуації використовувати лексико-стилістичні засоби; здатність співвідносити інтенції, мотиви, запрограмовані смисли зі способами їх об'єктивації в рецептивній і продуктивній діяльності; здатність здійснювати аналіз висловлювання співрозмовника; здатність доцільно до комунікативної ситуації користуватися метафорою.

Також до когнітивного компонента комунікативної компетентності належать комунікативні здібності, які стосуються: пізнання людини людиною (вміщують загальну адекватну оцінку людини як особистості, оцінку її поведінки, вміння розуміти та «читати» жести, пози, міміку тощо); пізнання людиною самої себе (оцінка своїх знань, особистісних характеристик, можливостей, характеру, темпераменту, оцінювання того, як він / вона сприймається іншими).

До **емотивного компонента комунікативної компетентності** педагога відносимо: здатність розуміти емоції інших, у тому числі – «читати» емоційні прояви співрозмовника за жестами, позами, мімікою; здатність до співпереживання, тобто, переживання суб'єктом тих самих емоційних переживань, які відчуває інший, шляхом ототожнення себе зі співрозмовником, «злиття» власної особистості з особистістю іншого; здатність до співчуття-переживання суб'єктом тих самих емоційних переживань, які відчуває

співрозмовник; когнітивна емпатія, що базується на інтелектуальних процесах усвідомлення переживань; предикативна емпатія, що виявляється як здатність суб'єкта передбачати і розуміти афектні реакції та стани іншого, співчувати співрозмовнику тощо; емпатія, яка набуває форми соціокультурного інсайту, що зумовлює реконструкцію внутрішнього світу іншої людини; здатність висловлюватися експресивно; здатність до емотивно-оцінної передачі змісту висловлювань іншого, до глибокого аналізу вербальних і невербальних проявів мовлення співрозмовника.

Конативний компонент комунікативної компетентності вміщує такі комунікативні здатності: здатність до розгортання аргументації, висловлювання особистої точки зору на конкретну проблему, вміння довести власну точку зору; здатність до використання комунікативних технік у спілкуванні, в тому числі – технік впливу на співрозмовника; здатність до імпровізації мовлення (здатність педагога до спонтанної комунікації, презентації імпровізованих висловлювань, уміння психологічно вірно вибудувати педагогічне спілкування без підготовки); здатність до врахування в комунікації вікових особливостей співрозмовника, пресупозиції дитини тощо (у випадку комунікації «педагог – учень»); здатність раціонально розміщувати елементи висловлювання в часі; здатність ефективно управляти педагогічним спілкуванням; здатність цілеспрямовано будувати висловлювання з метою досягнення запланованого ефекту; здатність використовувати елементи ораторського мистецтва у мовленні; здатність ініціювати спілкування.

Прогностична компетентність також є компонентом соціального інтелекту педагога. Об'єктивна можливість для наукового обґрунтування прогностичної компетентності була створена історією розвитку різних галузей знання, практикою антиципації в різних сферах діяльності, психологічними дослідженнями прогностичної компетентності особистості тощо. Необхідність людини мати знання про майбутнє в ХХ ст. призвела до утворення прогностики – науки щодо закономірностей розробки прогнозу, вивчення етапів антиципації як цілісного процесу.

Психологічний підхід щодо прогностичної компетентності полягає у розумінні останньої як особистісного новоутворення, що вміщує ті властивості людини, які впливають на успішність / неуспішність здійснення прогнозування як особливого виду пси-

хічної діяльності. Це – один з аспектів психології прогнозування, який цікавить нас у нашому дослідженні найбільшою мірою.

Розмірковуючи над сутністю прогностичної компетентності через систему психологічних понять, стає цілком зрозуміло, що психічне відображення поряд із властивостями активності, динамічності, об'єктивності, правильності, адекватності тощо має, передусім, характеристики випередження, інакше кажучи, прогностична компетентність – випереджаюче відображення. Останнє існує в різних формах: передчуття, передбачення, інсайтне (або раптове) передбачення, прогнозування тощо. Розглядаючи всі форми прояву випереджаючого відображення, найбільш загальним поняттям є «антиципація», що в науковій літературі приймається за базовий компонент (властивість) прогностичної компетентності.

Проте слід одразу ж зазначити, що підхід до проблем прогнозування та визначення структури прогностичної компетентності у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях є досить неоднозначним. Це пояснюється тим, що порушена проблема є не до кінця вивченою в науковій царині й дотепер не класифікується як певна, чітко визначена сфера, що належить до тієї чи іншої дисципліни. Розмірковуючи над процесами прогнозування з різних боків, можна помітити, що, з одного боку, психічне відображення людини приймає, як правило, випереджальний характер, і в цьому сенсі дослідники наголошують на домінуючих функціях емоцій, неабиякій ролі прогностичності мислення, а, з іншого боку, процеси прогнозування виокремилися в самостійний психічний феномен і розглядаються з огляду на домінування різних психологічних проблем: прогнозування в умовах успішної та неуспішної діяльності; прогнозування як «відчуття мови» у розв'язанні суто семантичних завдань (Засекіна, 2010); «прогнозування як проникливість у спілкуванні» (Балл & Медінцев, 2011); пророкування результату залежно від співвідношення вже наявної, реальної інформації, і такої, яка очікується співрозмовником (Івашкевич & Михальчук, 2004); прогнозування міжособистісних конфліктів в умовах здійснення особистістю нової для неї діяльності (Онуфрієва, 2013).

Виходячи з аналізу теорій і концепцій у галузі вивчення прогностичної компетентності особистості, вважаємо за доцільне виокремлення декількох базових аспектів цього феномену. Так,

поведінковий аспект прогностичної компетентності виражається в передбаченні зворотного зв'язку, закладанні норм або ідеалів виконання діяльності, варіативності поведінкових реакцій у відповідь на ситуативні чинники діяльності.

Загальновідомим є те, що специфічною стороною мислення є його прогностичний характер. Процес розв'язання мисленнєвих задач (проблемних ситуацій) зазвичай постає складним процесом, що безпосередньо залежить від своїх базових характеристик: продукту мислення, тобто нового для людини знання, і становлення психічних новоутворень суб'єкта, одним із яких і постає прогностична компетентність.

Кожен акт (або етап) мисленнєвої діяльності: формулювання гіпотези, моделювання підходу до її розв'язання, прогнозування результату мисленнєвої діяльності, складання плану розв'язання або визначення найоптимальніших способів розв'язання — ґрунтується на прогностичній функції мислення, а, отже, на прогностичній компетентності суб'єкта. Тому ми, розглядаючи механізми інтелектуального розвитку особистості, вважаємо за потрібне виокремити *механізм прогностичного забезпечення життєдіяльності людини*. Виділення цього механізму має на меті наголосити на тому факті, що реальний зміст інтелектуального досвіду людини не зводиться до усвідомлюваних (вербальних і невербальних) елементів, а способи його набуття — до цілком усвідомлюваних форм оволодіння світом. Призначення цього механізму полягає у накопиченні, аналізі та різноманітних перетвореннях, як правило, неусвідомлюваних «продуктів», що утворюють змістові й операціональні резерви інтелектуального розвитку, забезпечуючи при цьому прогнозування майбутньої пізнавальної діяльності та її результату. Позитивною умовою становлення прогностичної компетентності особистості є інтелектуальна гнучкість і чутливість до складних, мінливих умов зовнішнього світу.

Отже, виходячи зі змісту механізму прогностичного забезпечення життєдіяльності людини, можна виокремити три базові компоненти прогнозування: *планувальний* (забезпечує загальну спрямованість розв'язання завдання чи задачі, стратегію перетворення умов задачі з урахуванням цілей, суб'єктивних настановлень і усвідомлюваних уявлень); *пізнавально-відображувальний* (забезпечує формування як базового, домінуючого, так і часткового продуктів відображення особистістю реального світу); *кон-*

струювальний (продуктом якого є результат, відповідний вимогам завдання чи задачі, який дає змогу представити плинність мисленнєвого процесу у вигляді сконструйованої моделі або фрейму).

Аналіз змістових характеристик прогностичного процесу дає підстави виокремити нові форми диференціації й інтеграції змістових і операціональних компонентів антиципації. Так, у людини з високим рівнем розвитку прогностичної компетентності інтелектуальна діяльність характеризується не стільки різноманіттям вербальних і невербальних знань (у тому числі – їх системами), не зростанням якісного розмаїття психічних змістів, а насиченням інтелектуальної діяльності чуттєвими образами, враженнями, інтуїтивними елементами. У змістовому плані новоутворення інтелектуальної діяльності набувають форми життєвого досвіду суб'єкта, джерелом якого є не тільки різні «навмисні» форми оволодіння світом (наприклад, різні форми навчання), а й будь-які форми взаємодії людини з цим світом.

Отже, для нашого дослідження важливим є те, що:

- прогнозування – це процес пізнання нового на підставі усвідомленого суб'єктом розумового пошуку;

- прогнозування є важливою стороною пізнавальної діяльності людини, результатом якої постає відображення особистістю майбутнього на основі емпатійних, інтуїтивних механізмів психіки суб'єкта;

- структура прогностичної компетентності представлена когнітивним, емоційним і поведінковим аспектами;

- процесу прогнозування належить провідна роль у регуляції поведінки і діяльності, адже прогностична компетентність забезпечує: а) формулювання мети пізнавальної діяльності; б) планування і програмування поведінки та діяльності; в) прийняття особистістю виважених рішень; г) здійснення поточного контролю результатів пізнавальної діяльності; д) реалізацію продуктивних комунікативних актів; е) актуалізацію емоційної сфери особистості;

- для становлення та функціонування прогностичної компетентності суб'єкта необхідний *механізм прогностичного забезпечення життєдіяльності людини*.

Проблематизація, виявлення гіпотез, прогнозування і репрезентація рішень, а потім, як результат, – розв'язання проблеми,

виникають у силу різноманітних протиріч, що є як онтологічною, так і гносеологічною основою прогнозування.

Особливий інтерес для дослідження прогностичної компетентності педагога також представляють дослідження ролі особистісних аспектів у дивергентному мисленні: емоційного, мотиваційного, рефлексивного, ціннісного тощо. Якщо емоційний аспект пов'язаний, передусім, із передумовами здійснення мисленнєвого процесу і домінує за умов формулювання педагогом задачі, то рефлексивний аспект домінує саме у процесі пошуку і винайдення рішення. Емоційні механізми прогнозування актуалізуються у процесі розв'язання задачі чи завдання, даючи змогу стверджувати щодо ступеня успішності її розв'язання, випереджаючи вивчення проблеми у пізнавальному аспекті. Опис і аналіз психологічних механізмів процесів прогнозування пов'язаний, насамперед, з інтеграцією всіх аспектів дивергентного мислення в цілісну структуру.

Отже, аналіз теоретичних і експериментальних досліджень дав нам підстави виокремити у процесах прогнозування **когнітивний, поведінковий і емоційний аспекти**, які забезпечують ефективність розв'язання педагогом невизначених завдань, задач і ситуацій.

Когнітивний аспект прогностичної компетентності представлений знаннями, необхідними для здійснення прогностичної діяльності. Це – знання про розвиток певного явища або процесу в минулому, знання про сучасний стан об'єкта, який піддається прогнозу. Вивчення всього обсягу інформації, тобто сприйняття, запам'ятовування, аналіз тощо, є підставою для здійснення припущень щодо існування об'єкта прогнозу в майбутньому. Невизначеність суттєво знижується за рахунок зіставлення актуальної для людини інформації з даними щодо тенденцій і закономірностей поведінки об'єкта прогнозування в минулому. Причому під час здійснення прогнозування можуть стати актуальними знання, які до цього часу здавалися незначущими, малоінформативними тощо.

Отже, **когнітивний аспект прогностичної компетентності** вміщує: знання, які об'єктивно відображають існуючі зв'язки і тенденції розвитку об'єктів прогнозування; специфіку співвідношення цих знань з інформацією щодо сутності та змісту об'єкта прогнозування в сьогоденні (в даний момент часу); особистісно значущий досвід суб'єкта, який здійснює прогнозування.

Когнітивному аспекту прогностичної компетентності також відповідають певні вміння, що значною мірою забезпечують ефективність виконання педагогом професійної діяльності: вміння вчасно побачити й адекватно сформулювати певну педагогічну проблему; вміння передбачення шляхів реалізації навчального матеріалу, необхідного на даному етапі виконання педагогічної діяльності; вміння передбачати результат педагогічної діяльності; вміння передбачати хід професійної діяльності; вміння передбачати і правильно планувати організацію педагогічної діяльності; вміння передбачати ситуативні труднощі (або ступінь їх імовірності); вміння провести повний (у тому числі – компаративний) аналіз змодельованої (прогнозованої) ситуації.

Когнітивний аспект прогностичної компетентності передбачає, що прогнозу піддаються не тільки об'єктивні факти, а й власні професійні дії педагога, наслідки виконання діяльності тощо. Когнітивний аспект прогностичної компетентності актуалізує пошук педагогом аналогів, пошук нової інформації, необхідної для розв'язання певної проблеми, аналіз причин, що спричиняють виникнення проблеми, пошук норм або ідеалів, відповідно до яких здійснюватиметься професійна діяльність у подальшому.

Поведінковий аспект прогностичної компетентності складається з дій, які забезпечують: *становлення причинно-наслідкових зв'язків* (через форму взаємозв'язку і взаємозумовленості розкривається тимчасове співвідношення явищ об'єктивного світу, де причина актуалізується у минулому, а наслідок – у майбутньому), що забезпечується, насамперед, процесами аналізу і синтезу; *реконструкцію та перетворення уявлень* (ці процеси є провідними в моделюванні образів майбутнього, яке конструюється, проектується, створюється педагогом), що у будь-якому разі призводить до отримання суб'єктом нового образу, через який майбутнє стає реальністю; *формулювання і здійснення аналізу гіпотез* (антиципація, презентована у формі специфічної відповіді суб'єкта на невизначеність повідомлень; верифікація гіпотези, представлена, як правило, двома фазами, за допомогою яких педагог інтерпретує ймовірнісні рішення в термінах гіпотези, а потім прагне збільшити свою впевненість в істинності гіпотези, зіставляючи з нею нову інформацію, що надходить), включених до структури прогностичної моделі, яка постає основою цілеспрямованої активності суб'єкта (не кожна гіпотеза є прогностичною, але про-

гноз не може існувати без формулювання гіпотези); *планування як найважливішу умову ефективності прогностичної діяльності*, що має на увазі формулювання педагогом деяких підцілей, які взаємопов'язані між собою і перебувають в ієрархічних відносинах (можна виокремити орієнтовний етап планування як зважування власних резервів і можливостей досягнення мети; організаційне планування як пошук шляхів підвищення ефективності та якості виконання діяльності; планування виконання діяльності як уявний процес побудови пізнавальної діяльності; коректування результатів планування).

Поведінковий аспект прогностичної компетентності педагога актуалізує рівень реалізації фахівцем діяльності, що зумовлена як індивідуальними відмінностями педагогів, так і ситуативними чинниками прогнозування тощо. Цей аспект передбачає, що завдяки прогностичній компетентності педагогом здійснюється контроль над особливостями актуальної ситуації. Це забезпечує гнучкість педагогів у організації пізнавальної діяльності; здійснення передбачення, прогнозу «зворотного зв'язку», різноманітних «неврахованих» ситуативних впливів тощо.

Наступним *аспектом прогностичної компетентності є емоційний*. У зв'язку із функціонуванням прогнозування емоції виникають за умов інформаційного дефіциту, внаслідок чого починається продуктивний мисленневий процес. Відповідно, процеси прогнозування, що мають місце у невизначених ситуаціях, або ситуаціях, які обов'язково включають у себе інформаційний дефіцит, детерміновані, з одного боку, емоційними процесами, а з іншого — результатом діяльності педагога, який включається (та відіграє домінуючу роль) в оцінку цієї діяльності, здійснює зворотний зв'язок і можливе коригування діяльності.

Емоційний аспект прогностичної компетентності представлений, з одного боку, емоційними процесами, з іншого боку, результатом діяльності педагога, який включається в оцінку цієї діяльності й таким чином бере участь у здійсненні зворотного зв'язку і можливого коригування педагогічної діяльності. Емоційний аспект прогностичної компетентності характеризується тим, що прийняття педагогом рішення може бути зумовлено переживанням емоційного ставлення до конкретної ситуації. Домінуючими є самооціночні емоції, що визначаються рівнем складності

прогнозованого результату чи рішення і ступенем готовності до виконання педагогом пізнавальної діяльності.

Отже, враховуючи виокремлені нами аспекти прогностичної компетентності педагога, ми сформулювали характеристики, що відповідають аспектам прогностичної компетентності, та їхні показники, а саме:

1) *установлення причинно-наслідкових зв'язків*: рівень вербального узагальнення наслідків; обґрунтованість виокремлених наслідків; перспективність наслідків; логіка побудови наслідків; рівень вербального узагальнення причин; усвідомлення ймовірнісного характеру наслідків; повнота причинно-наслідкових зв'язків; істотність причинно-наслідкових зв'язків; перспективність причинно-наслідкових зв'язків; усвідомлення етапів процесу прогнозування за умов встановлення причинно-наслідкових зв'язків;

2) *реконструкція та перетворення уявлень*: широта асоціативного поля; варіативність асоціацій; пластичність уявлень;

3) *формулювання, моделювання і реконструкція гіпотез*: широта пошуку під час формулювання гіпотез; урахування вимог щодо формулювання гіпотез; гнучкість гіпотез; обґрунтованість гіпотез;

4) *планування*: усвідомлення мети планування; повнота операцій планування.

Отже, можна зробити висновок, що слід говорити про сформованість прогностичної компетентності як особистісного новоутворення педагога у випадку, якщо у людини виокремлені нами аспекти прогностичної компетентності характеризуються описаними показниками.

Спираючись на аналіз наукової літератури, зокрема, на теорію Б. Ф. Ломова (Ломов, 1976) щодо функціональності прогнозування, можна виокремити такі рівні сформованості прогностичної компетентності педагога як особистісного новоутворення.

Перший рівень сформованості прогностичної компетентності характеризується інтеграцією психічних процесів, наслідком якої є настановлення на кінцевий результат і синтез набутого (життєвого і професійного) досвіду. На цьому рівні актуальною є ціль професійної діяльності, прогнозуються можливі реакції та наслідки виконання діяльності з метою найуспішнішого її виконання, що відповідає сформульованій цілі.

На *другому рівні* сформованості прогностичної компетентності педагога актуалізуються операціональні перетворення, що передбачають здійснення процедур використання спеціальних евристик для реалізації планування.

Третій рівень сформованості прогностичної компетентності пов'язаний, передусім, із проявом якісно нових форм випереджального відображення. На цьому рівні стає можливим більш глибоке та багатостороннє узагальнення, а також здійснення класифікації ситуацій, що мають значення для реалізації прогностичної діяльності. Цей рівень передбачає завчасне планування: до моменту виникнення довгоочікуваних подій складається так званий план, за допомогою якого педагог планує ситуативні дії. Це дає змогу професіоналу постійно здійснювати оновлення інформації щодо свого власного стану і готовності до здійснення діяльності, формулювання гіпотез щодо очікуваних подій, їх передбачення, що є так званою уявною моделлю того, що саме особистість прагне досягти. Нарешті, оперування гіпотезами породжує нові форми передбачення, що досить часто супроводжується аналізом і розрахунком імовірності виконання професійних дій.

Отже, кожен рівень сформованості прогностичної компетентності відповідає певному рівню складності задач і завдань, що розв'язуються. З моменту переходу фахівця від одного рівня сформованості прогностичної компетентності до наступного, вищого рівня, ускладнюється структура прогностичної компетентності, а, отже, структура усіх процесів планування, які забезпечують той чи інший ефект випереджального відображення.

Універсальність прогностичної компетентності педагога пов'язана, насамперед, із тим, що вже на початку здійснення професійної діяльності у педагога є уявна модель у формі тих чи інших очікуваних результатів. Розглядаючи прогностичну компетентність як цілісне новоутворення особистості педагога, розглядаючи структуру і рівні процесів прогнозування, слід урахувати багатоаспектність характеристик, що забезпечують ефективне становлення прогностичної компетентності педагога.

1. Соціальні характеристики: завдання й умови професійної діяльності педагога (інженерна та соціальна психологія, педагогічна та вікова психологія); стан здоров'я (медична психологія); вік (вікова психологія); диференційні особливості різного рів-

ня – властивості нервової системи, психодинамічні характеристики особистості (психофізіологія).

2. Соціально-психологічні характеристики педагога: ціннісні орієнтації; особистісні стратегії; комунікативні особливості.

3. Психологічні характеристики педагога: індивідуально-типологічні особливості; емоційні компоненти особистості; когнітивні компоненти особистості; поведінкові компоненти особистості; самосвідомість особистості; індивідуальний стиль мислення; особливості переробки та систематизації накопичених знань; особливості пам'яті, сприйняття, уяви.

Отже, під *соціальним інтелектом педагога* ми вважаємо складне особистісне новоутворення, що вміщує когнітивні, системні й інтегральні процеси. Системними процесами ми вважатимемо такі системні структури, як комунікативна компетентність, прогностична компетентність, що, своєю чергою, вміщують інтегральні складові, зокрема, механізми антиципації, децентрації, інтелектуальної ініціації, прийняття рішень, планування, контролю та самоконтролю, рефлексії тощо. До того ж, комунікативна компетентність і здібності педагога, що входять до структури когнітивної компетентності педагога (здібність розуміти та передбачати наслідки поведінки людей, здібність до логічного узагальнення важливих ознак і різноманітних невербальних реакцій людини; здібність розуміти зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту соціальної ситуації, що їх викликала; здібність розуміти логіку розвитку ситуації міжособистісної взаємодії, значення поведінки різних людей у цих ситуаціях), а також особистісна й інтелектуальна рефлексія представлені, передусім, на мікрорівні соціального інтелекту, прогностична компетентність та емпатія – на мезорівні, тоді як механізми антиципації, децентрації, інтелектуальної ініціації, прийняття рішень, планування, контролю та самоконтролю, рефлексії тощо, що забезпечують функціонування соціального інтелекту, – на макрорівні.

Отже, **мета нашої розвідки** – провести емпіричне дослідження педагогів на предмет взаємозв'язку соціального інтелекту й індивідуальних особливостей особистості.

Для досягнення мети ми поставили перед собою такі **завдання**:

1) здійснити емпіричне дослідження педагогів на предмет взаємозв'язку соціального інтелекту й індивідуальних особливостей особистості;

2) проаналізувати отримані емпіричні результати дослідження соціального інтелекту в студентів – майбутніх педагогів;

3) із метою фасилітації становлення соціального інтелекту майбутніх фахівців педагогічної сфери діяльності розробити структурно-функціональну модель;

4) реалізувати програму фасилітації становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів із метою забезпечення комплексного розвитку в студентів психологічних якостей, які входять до структури соціального інтелекту, запропонованої авторами дослідження.

5) проаналізувати результати формульованого експерименту.

Методи та методики дослідження. Усього до даного етапу експерименту було залучено 1177 педагогів (356 чоловіків і 821 жінка), серед яких:

- 114 педагогів дошкільних закладів освіти (усі жінки);
- 403 педагоги закладів середньої освіти (141 чоловік і 262 жінки);
- 201 педагог позашкільних закладів освіти (усі жінки);
- 459 викладачів ЗВО (215 чоловіків і 244 жінки).

Відповідно до мети дослідження нами було підібрано комплекс психодіагностичних методів дослідження, серед яких: Міннесотський багатопрофільний особистісний опитувальник ММРІ (Миннесотский многопрофильный личностный опросник ММРІ, 2018), методика «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена (Гилфорд & О'Салливен, 2018), «Методика діагностики рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойка (Бойко, 2018), тест «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтьєва (Леонтьев, 2018), методика «Групова оцінка особистості» (ГОО) (Методика «Групповая оценка личности» (ГОЛ), 2019), «Шкала макиавеллізму» (шкала Мак-IV в адаптації В. В. Знакова) (Методика «Шкала макиавеллізма» (шкала Мак-IV в адаптации В. В. Знакова, 2019). Отримані в дослідженні дані було оброблено за допомогою статистичного пакету Statistica'00 Edition. Використовувалися непараметричні критерії підрахунку відмінностей: критерії W-Ансарі-Бредлі та К. Клотца для незалежних вибірок; непараметричні коефіцієнти рангової кореляції r-Спірмена і t-Кендала.

Дослідження було проведено упродовж 2015–2016 рр. у декілька етапів. На першому, попередньому етапі, здійснювався

підбір діагностичних методик і проведення психодіагностичного дослідження соціального інтелекту педагогів (використано методику «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена (Гилфорд & О'Салливен, 2018)). На другому етапі дослідження вибір методів дослідження визначався теоретично обґрунтованим уявленням про те, що соціальний інтелект педагога безпосередньо пов'язаний із такими індивідуально-психологічними особливостями фахівця, як емпатійні здатності, макіавеллізм, смисложиттєві орієнтації, а також із професійною успішністю. Унаслідок цього респондентам пропонувалося пройти шість опитувальників у такій послідовності: 1) методика «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена (Гилфорд & О'Салливен, 2018); 2) методика діагностики індивідуально-психологічних особливостей особистості ММРІ (Миннесотский багатопрофильный личностный опросник ММРІ, 2018); 3) методика діагностики емпатійних здібностей В. В. Бойка (Бойко, 2018); 4) методика діагностики макіавеллізму В. В. Знакова (шкала Мак-IV в адаптации В. В. Знакова, 2019); 5) методика визначення смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва (Леонтьев, 2018); 6) методика «Групова оцінка особистості» (ГОО) (Методика «Групповая оценка личности» (ГОЛ), 2019).

Результати та дискусії. У дослідженні брали участь 1177 педагогів, із яких 106 займали керівні посади (до того ж, на цьому етапі експерименту враховувалися не лише вищі керівні посади, такі як директор школи чи ректор ЗВО, але й такі, як декан факультету, завідувач кафедри тощо). На початку дослідження нами було проведено порівняльний аналіз окремих показників і загального рівня соціального інтелекту в респондентів, які займають керівні посади, та в інших педагогів. Виявилось, що за всіма показниками у них не існує статистично значущих відмінностей. Отже, можна стверджувати, що чинник виконання управлінської діяльності не має вирішального впливу на рівень розвитку соціального інтелекту.

Далі порівнювалися показники соціального інтелекту педагогів, отримані на попередніх етапах дослідження за допомогою методики дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена (Гилфорд & О'Салливен, 2018). У результаті було виокремлено п'ять груп за рівнем розвитку соціального інтелекту: 1) високий; 2) вище середнього; 3) середній; 4) нижче

середнього; 5) низький. Після цього досліджувалися індивідуальні особливості особистості, смисложиттєві орієнтації, емпатія і макіавеллізм особистості, а також ураховувалися відмінності за віком, статтю і стажем роботи педагогів із різним рівнем соціального інтелекту. Вибір методик не був випадковим, оскільки крім власне особистісних якостей нас цікавив взаємозв'язок характеристик соціального інтелекту з такими значущими для досягнення соціальної адаптованості й установаження міжособистісних взаємостосунків якостями, як емпатія і макіавеллізм.

Як свідчать емпіричні результати, отримані на попередніх етапах проведеного дослідження, значення цих якостей для діяльності педагога є досить-таки вагомим, оскільки керівник, з одного боку, має, перш за все, забезпечити ефективне функціонування організаційної структури, з іншого – оптимальний соціально-психологічний клімат у групі (мікрогрупі, колективі тощо), що є однією з найважливіших психологічних умов ефективності групової діяльності. Уміння синтезувати прагнення щодо досягнення професійних цілей із позитивним ставленням, розумінням і співчуттям по відношенню до співробітників характеризує ефективного педагога, який уміє оптимально поєднувати інструментальні й емоційні функції та користується авторитетом у своїх колег. Авторитет педагога багато в чому залежить не тільки від суто формального статусу, який він займає в групі, але також має важливу психологічну складову, до структури якої входять його професійна компетентність, світоглядні орієнтації (у тому числі – й смисложиттєві), настановлення тощо. Тому в дослідженні було проаналізовано такий аспект, як смисложиттєві орієнтації, для чого й було використано «Тест вивчення СЖО» Д. О. Леонтєва (Леонтєв, 2018).

Отже, порівняння показників соціального інтелекту педагогів різних професійних кваліфікацій виявило статистично значущі відмінності в рівні соціального інтелекту. Виявилось, що у педагогів – докторів і кандидатів наук, порівняно з педагогами без наукового ступеня, більшою мірою розвинені здібності до розуміння людей і взаємодії з ними ($r = 0,5261$; $p < 0,05$). Вірогідно, це пов'язано зі специфікою професійної діяльності педагогів із науковими ступенями та званнями, яка передбачає взаємодію як із керівниками, так і з виконавцями, що висуває вищі вимоги до їх рольової поведінки, актуалізує вміння враховувати психологіч-

ні особливості, очікування, ціннісні й смисложиттєві орієнтації колег по роботі, підлеглих і керівництва, особливо, якщо врахувати той факт, що більшість докторів наук (77%) і 24% кандидатів наук, які брали участь у дослідженні, займають керівні посади.

Ми також провели статистичний аналіз, спрямований на виявлення статевих відмінностей у рівні вираження соціального інтелекту в керівників. У жінок виявилися вищі, ніж у чоловіків, оцінки комунікативної компетентності ($r = 0,6311$; $\rho < 0,05$) і показники розуміння мовленнєвої експресії ($r = 0,4856$; $\rho < 0,01$). У чоловіків-керівників більшою мірою розвинуте розуміння наслідків своєї поведінки ($r = 0,7148$; $\rho < 0,01$), розуміння невербальної поведінки ($r = 0,5397$; $\rho < 0,05$), а також розуміння міжособистісних взаємостосунків у динаміці ($r = 0,6831$; $\rho < 0,01$).

Виявлені закономірності частково узгоджуються з результатами, отриманими в інших психологічних дослідженнях, які свідчать про те, що існують певні статеві відмінності в психічних процесах, характерних для чоловіків і жінок. Так, мають місце відмінності в спрямованості уваги та пам'яті, організації сенсорної і розумової сфер чоловіків і жінок. У чоловіків домінуючою є критичність мислення, у жінок – емоційна вразливість. Жінки схильні до переоцінки тривалості подій, їх сприйняття відрізняється аналітичністю, загостреною увагою щодо зовнішності людей, деталей їх поведінки, життєвих подій. У жінок більшою мірою розвинена пам'ять на обличчя, експресивні поведінкові прояви.

Отже, у випробовуваних жіночої статі більшою мірою виражена конкретно-ситуативна спрямованість саморозуміння, а у респондентів чоловічої статі у більшій мірі представлено розуміння міжособистісної взаємодії як динамічного процесу, що має певну спрямованість, специфічні властивості та характеристики, які, своєю чергою, призводять до отримання позитивного результату.

Порівняння педагогів із різним рівнем соціального інтелекту та різним стажем роботи свідчить про те, що керівники з низьким і нижче середнього соціальним інтелектом мають найбільший стаж роботи в педагогічній сфері діяльності (понад 15 років). Ці респонденти перевершують за цим показником педагогів із середнім рівнем соціального інтелекту ($r = 0,4056$; $\rho < 0,05$) і педагогів із соціальним інтелектом високого та вище середнього рівнів ($r = 0,4751$; $\rho < 0,05$). Керівники із середнім рівнем роз-

витку соціального інтелекту мають найменший стаж професійної діяльності, порівняно з іншими групами керівників ($p < 0,01$).

Виявлені закономірності видаються дещо парадоксальними, оскільки можна було б припустити, що саме більший особистісний (життєвий і професійний) досвід сприяє кращому розвитку здатності помічати складні взаємостосунки у соціальній сфері. Однак, отримані дані свідчать, що віковий чинник не є визначальним у рівні розвитку соціального інтелекту. Вірогідно, більш значущими є інші характеристики індивідуального розвитку особистості, зокрема, гендерні особливості, когнітивні стилі виконання професійної діяльності та способи розв'язання конфліктних ситуацій, описані нами на попередніх етапах проведеного дослідження.

Так, успішність особистісного і соціально-психологічного розвитку людини в усі періоди життя, а, особливо, в літні роки, залежить від того, наскільки вона сама постає суб'єктом, творцем умов свого життя. Якщо звернутися до аналізу результатів нашої вибірки, то суб'єктні характеристики найбільшою мірою притаманні докторам і кандидатам наук, які вже мають цілісну, сформовану індивідуальність, цілком виражену професійну позицію, своє «обличчя» в науці тощо; з іншого боку, суб'єктні характеристики особистості не притаманні, зокрема, керівникам структурних розділів і підрозділів більшою мірою, ніж іншим педагогам.

Проведене нами емпіричне дослідження показало, що соціальний інтелект педагогів тісно пов'язаний із такими психологічними утвореннями, як індивідуальні особливості особистості, емпатійні здібності, макіавеллізм, смисложиттєві орієнтації тощо. Дослідження, проведене з використанням Міннесотського багатопрофільного особистісного опитувальника ММРІ (Міннесотський багатопрофільний личностний опросник ММРІ, 2018), свідчить про те, що найбільш вираженим виявився середній показник за шкалою гіпоманії (0,6897 бала за результатами факторного аналізу) в педагогів із високим рівнем соціального інтелекту. Це свідчить про те, що розвинений соціальний інтелект властивий індивідам, для яких характерні позитивні емоції, гарний настрій, оптимістичність тощо. Такі педагоги демонструють невимушеність у міжособистісних контактах, високий рівень активності в міжособистісних взаємостосунках і професійній діяльності.

Статистичний аналіз виявив досить велику кількість значущих відмінностей в індивідуальних особливостях педагогів із різним рівнем соціального інтелекту. Зокрема, у педагогів із соціальним інтелектом рівнів вище середнього та високого спостерігаються вищі показники, ніж у керівників із середнім рівнем, нижче середнього та низьким рівнем соціального інтелекту. Так, у педагогів із соціальним інтелектом високого та вище середнього рівнів оцінки за шкалами валідності ($M = 59,1-56,7$) є вищими, ніж у педагогів із нижчими показниками ($M = 49,6-52,4$). Педагоги із соціальним інтелектом високого рівня та рівня вище середнього перевершують педагогів із середнім рівнем соціального інтелекту за шкалами: № 3 (шкала емоційної лабільності; $r = 0,54$; $\rho < 0,01$), № 8 (шкала індивідуальності; $r = 0,61$; $\rho < 0,01$), № 9 (шкала оптимістичності; $r = 0,71$; $\rho < 0,01$). Подібні результати діагностовано під час порівняння індивідуально-психологічних особливостей педагогів із середнім і низьким рівнями соціального інтелекту: за шкалою № 3 ($r = 0,70$; $\rho < 0,01$), за шкалою № 8 ($r = 0,65$; $\rho < 0,01$), за шкалою № 9 ($r = 0,67$; $\rho < 0,01$).

З іншого боку, в педагогів із соціальним інтелектом вище середнього рівня виявилися нижчі оцінки за шкалою брехні ($r = 0,48$; $\rho < 0,05$), шкалою № 4 (шкала імпульсивності; $r = 0,47$; $\rho < 0,05$), шкалою № 6 (шкала ригідності; $r = 0,67$; $\rho < 0,01$), порівняно з педагогами із середнім рівнем розвитку соціального інтелекту. Водночас педагоги із середнім рівнем соціального інтелекту перевершують за цими шкалами педагогів із соціальним інтелектом нижче середнього рівня: за шкалою брехні ($r = 0,51$; $\rho < 0,05$), шкалою № 4 ($r = 0,49$; $\rho < 0,05$), шкалою № 6 ($r = 0,57$; $\rho < 0,01$).

Педагоги з високим рівнем соціального інтелекту вирізняються експресивністю, активною життєвою позицією, відсутністю схильності до серйозного заглиблення в сутність проблеми, оптимістичністю, нестійкістю емоцій, високою мотивацією досягнення, яка виявляється, насамперед, у самовираженні й самоствердженні особистості, а не у досягненні конкретних цілей. Педагоги цього типу особистості – товариські, мають велику кількість міжособистісних контактів і переживають почуття задоволеності від процесу міжособистісної взаємодії.

Порівняно з іншими педагогами, керівники структурних підрозділів із високим соціальним інтелектом схильні більшою

мірою контролювати свої емоції й орієнтуватися на нормативні розпорядження і правила. До того ж, вони – соціабельні, упевнені в собі, спокійні, більш спонтанні у встановленні і підтримці соціальних контактів, демонстративні, можуть виявляти відкритість та інтерес відносно оточуючих, але займають, насправді, індивідуально-відокремлювальну позицію. Для них великою мірою властиві конкретний, чітко визначений стиль статево-рольової поведінки, гнучкість у міжособистісних взаємостосунках, пластичність у рольовій взаємодії тощо.

До того ж, мають місце досить суперечливі тенденції: високий рівень самооцінки поєднується з потребою брати участь у розв'язанні конфліктних ситуацій, виконувати діяльність в інтересах групи, егоїстичність – з альтруїстичними деклараціями, агресивність – із прагненням подібатися оточуючим. Суперечливість у цьому випадку також може полягати, з одного боку, в поєднанні зорієнтованості педагогів на дотримання прийнятих суспільних норм, уміння обирати оптимальні для конкретної ситуації форми поведінкової активності з урахуванням логіки здорового глузду і, з іншого боку, – з нестійкістю емоцій.

Загалом можна стверджувати, що високий рівень соціального інтелекту відповідає таким рисам характеру педагогів, як активність, оптимістичність, гнучкість, здатність установлювати і підтримувати міжособистісні контакти. Разом із тим, для таких педагогів характерна чітко виражена індивідуальна позиція, яка компенсується високим самоконтролем і орієнтацією на соціальні норми. Отже, ці педагоги мають добре розвинені маніпулятивні здібності, вони добре адаптовані до суспільного життя, до того ж, використовують свої творчі можливості для організації міжособистісної взаємодії з ціллю досягнення, перш за все, суто індивідуальних, а не групових цілей.

У педагогів із високим рівнем соціального інтелекту нижчі, порівняно з іншими респондентами, оцінки за шкалою тесту № 2 – шкалою песимізму ($r = 0,58$; $p < 0,01$ – для педагогів із середнім рівнем соціального інтелекту і $r = 0,47$; $p < 0,05$ – для педагогів із низьким рівнем соціального інтелекту). Ці результати свідчать про пасивність реальної особистісної позиції в даний момент життєдіяльності, більш оптимістичну оцінку своїх життєвих перспектив, рефлексивність, менший ступінь орієнтації на

цінності й норми референтних груп педагогів із високим рівнем соціального інтелекту.

У педагогів із низьким рівнем соціального інтелекту більш високими є оцінки за шкалою брехні ($r = 0,71$; $\rho < 0,01$ – для респондентів із високим соціальним інтелектом і $r = 0,63$; $\rho < 0,01$ – для педагогів із середнім соціальним інтелектом). Нижчі оцінки діагностовано за першою шкалою – шкалою понадконтролю ($r = 0,69$; $\rho < 0,01$ – для педагогів із високим рівнем соціального інтелекту і $r = 0,65$; $\rho < 0,01$ – для респондентів із середнім рівнем розвитку соціального інтелекту), за шкалою № 3 – шкалою емоційної лабільності ($r = 0,76$; $\rho < 0,01$ – для педагогів із високим рівнем соціального інтелекту і $r = 0,45$; $\rho < 0,05$ – для респондентів із середнім рівнем соціального інтелекту), за шкалою № 8 – шкалою індивідуальності ($r = 0,69$; $\rho < 0,01$ – для педагогів із високим рівнем соціального інтелекту і $r = 0,48$; $\rho < 0,05$ – для респондентів із середнім рівнем соціального інтелекту), а також за шкалою № 9 – шкалою оптимістичності ($r = 0,63$; $\rho < 0,01$ – для педагогів із високим рівнем соціального інтелекту і $r = 0,41$; $\rho < 0,05$ – для педагогів із середнім рівнем соціального інтелекту). Виявлені відмінності свідчать про меншу схильність педагогів із низьким рівнем соціального інтелекту до жорстко фіксованої статево-рольової поведінки, більшу чутливість до впливів оточуючого середовища, тривожність, невпевненість у собі, свої сили та можливості, спрямованість у світ внутрішніх переживань, пасивність особистісної позиції, залежність від думки переважної більшості членів мікрогрупи, більшу емпатійність і прагнення до реального емоційного залучення до міжособистісних стосунків з іншими людьми.

Проведений якісний аналіз отриманих результатів дослідження дає підстави охарактеризувати педагогів із високим рівнем соціального інтелекту як активних, оптимістичних, упевнених у собі людей, які є справжніми майстрами мистецтва спілкування, що вони й використовують для досягнення своїх цілей. До того ж, має місце емоційне відчуження від активних міжособистісних взаємостосунків і, разом із цим, наявність когнітивного дисонансу, пов'язаного з очікуваннями оточуючих, з одного боку, і реальним ставленням до інших суб'єктів міжособистісної взаємодії, – з іншого. До когнітивного дисонансу, за нашим спостереженням, призводив також високий рівень маніпулятивності (такий висно-

вок більшою мірою стосується респондентів із середнім рівнем соціального інтелекту, які займають керівні посади).

Отримані нами результати також узгоджуються з даними, наведеними в дослідженнях В. М. Куніциної (Куниціна, 1995), стосовно того, що чим вищий рівень розвитку соціального інтелекту, тим більшою мірою сформовані саморегуляція, впевненість у собі та здатність впливати на інших людей.

Проаналізуємо отримані нами емпіричні результати за тестом «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтєва (Леонтєв, 2018). Отримані нами результати дають підстави стверджувати, що рівень осмисленості смисложиттєвих проблем, їх значущості тощо мають високий рівень сформованості у педагогів із високим ($r = 0,61$; $\rho < 0,01$) і середнім рівнями соціального інтелекту ($r = 0,54$; $\rho < 0,05$), тоді як у педагогів із соціальним інтелектом нижче середнього та низьким рівнями осмисленість смисложиттєвих проблем представлена середньою мірою ($r = 0,45$; $\rho < 0,05$).

У педагогів із високим і середнім рівнями соціального інтелекту високих значень досягають показники за більшістю шкал за тестом «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтєва (Леонтєв, 2018). Високі показники діагностовано за шкалами «цілі в житті» (0,68 і 0,63), «результативність життя» (0,55 і 0,49), «локус контролю – життя» (0,71 і 0,65). Це свідчить про те, що за наявності інтелектуальних здібностей, які визначають успішність спілкування і соціальної адаптації, у педагогів є цілі, котрі надають життю осмисленості, спрямованості й тимчасової перспективи, до того ж, прожите життя оцінюється великою мірою як продуктивне й осмислене. Для таких педагогів характерна переконаність у тому, що вони здатні до високого самоконтролю своєї життєвої ситуації, можуть самостійно приймати рішення і реалізовувати їх на практиці. Відповідно, високий рівень розвитку соціального інтелекту передбачає вміння розв'язувати екзистенційні проблеми, означає наявність життєздатної, екзистенційної спрямованості особистості на розуміння соціальних явищ і процесів міжособистісної взаємодії.

У педагогів із високим рівнем соціального інтелекту та рівнем вище середнього високих значень досягають показники за шкалою «локус контролю – Я», що відповідає уявленню цих педагогів про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору для того, щоб побудувати своє життя відповідно

до власних цілей та уявлень про його сенс. У інших груп педагогів показники за цією шкалою мають середню міру прояву.

Так, можна стверджувати, що у педагогів із середнім і високим рівнями соціального інтелекту має місце високий рівень суб'єктивного благополуччя, який виражається у ставленні людини до своєї особистості, життя і процесів, що мають досить-таки важливе значення для педагога з точки зору опанованих нормативних уявлень щодо «благополучного» зовнішнього і внутрішнього середовища, та характеризується відчуттям задоволення. Своєю чергою, суб'єктивне благополуччя дає змогу людині досягти високого ступеня самореалізації, що саме по собі є досить позитивним.

Статистичний аналіз дає підстави стверджувати про такі відмінності. Виявилось, що за деякими шкалами діагностовано відмінності за експлікацією певного показника осмислення життя між усіма підвибірками респондентів. До того ж, відповідні показники осмислення життя найбільшою мірою виражені у педагогів із соціальним інтелектом високого рівня, а найменшою – у педагогів із соціальним інтелектом нижче середнього рівня. До цих шкал відносяться шкали результативності життя (0,55; 0,32; $\rho < 0,01$), «локус контролю – Я» (0,67; 0,40; $\rho < 0,01$) і «локус контролю – життя» (0,71; 0,42; $\rho < 0,01$).

Отже, педагоги з вищим рівнем соціального інтелекту схильні більш позитивно оцінювати продуктивність власного життя, вище цінують свою активність, демонструють здатність прожити життя відповідно до індивідуальних цілей та уявлень про сенс життя загалом. Для них характерне стійке переконання в тому, що людина сама має контролювати своє життя, приймати незалежні рішення і втілювати їх у життя. Найбільше відмінностей діагностовано відносно шкали «локус контролю – життя», середні показники за якою у педагогів із високим рівнем розвитку соціального інтелекту значно вищі за оцінки за цією ж шкалою в інших груп педагогів.

Відтак, високий рівень соціального інтелекту передбачає формування у педагога уявлення про себе як про сильну, виважену особистість, здатну в будь-яких ситуаціях контролювати особистісні та ситуативні детермінанти, що узгоджується з даними, отриманими за тестом ММРІ (Миннесотский багатoproфильный личностный опросник ММРІ, 2018). До того ж, у фахівців пе-

дагогічної сфери діяльності ампліфікація соціального інтелекту виникає на основі набуття особистісно та професійно значущого досвіду, що передбачає вміння впливати на інших людей і досягати бажаних результатів діяльності у процесі міжособистісної взаємодії.

Деякі інші статистично значущі відмінності було діагностовано під час проведення порівняльного аналізу оцінок педагогів із середнім рівнем соціального інтелекту і педагогів із соціальним інтелектом нижче середнього рівня. Виявилося, що у педагогів із середнім рівнем соціального інтелекту більшою мірою виражений загальний показник результативності життя (0,49 і 0,35; $p < 0,05$), а також показники осмисленості життєвих цілей (0,63 і 0,50; $p < 0,01$) й осмисленості процесу контролю життя (0,65 і 0,40; $p < 0,01$). Отже, якщо у педагогів соціальний інтелект має середній рівень розвитку, то такі фахівці більшою мірою чітко визначають майбутні життєві цілі й схильні сприймати процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом.

Загалом можна стверджувати, що здатність адекватно робити висновки про людей, прогнозувати їхню поведінку і забезпечувати адекватне пристосування у процесі міжособистісної взаємодії з високою ймовірністю передбачає уявлення про себе як про сильну особистість, здатну конструювати та реалізовувати особистісні плани, контролювати життєві ситуації, давати позитивну оцінку прожитого життя. Це свідчить і про активну позицію педагогів у різних життєвих сферах. Так, можна стверджувати, що соціальний інтелект пов'язаний із високою мірою особистісної та професійної активності педагога, з позитивною самооцінкою тощо. Це свідчить про більшу соціальну адаптованість педагогів із високим рівнем соціального інтелекту, що особливо чітко виявляється в їхніх міжособистісних контактах з іншими людьми. Сприйняття, розуміння й інтерпретація поведінки інших людей, мабуть, є найважливішою умовою формування оптимального способу життя, моделювання ефективної ділової тактики поведінки і досягнення поставлених цілей у різних життєвих сферах.

Результати, отримані за «Методикою діагностики рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойка (Бойко, 2018), дають підстави стверджувати, що дані педагогів за всіма шкалами знаходяться, переважно, в зоні середніх значень (2–4 бали). Загальний показ-

ник у всіх груп педагогів свідчить про емпатію, сформовану на середньому рівні, до того ж, найвищі показники діагностуються у педагогів із середнім рівнем соціального інтелекту. Ці фахівці відрізняються найбільшою специфічністю, оскільки у цієї групи педагогів середні показники за ідентифікацією на статистично значущому рівні $p < 0,01$ перевершують групи педагогів із рівнем соціального інтелекту нижче середнього та низьким (0,64; 0,42; 0,34; $p < 0,01$). Найвищі оцінки за емоційним та інтуїтивним каналами отримали педагоги із середнім рівнем соціального інтелекту (0,58; 0,63), потім – педагоги із соціальним інтелектом вище середнього рівня (0,55), а найнижчі значення характерні для педагогів із низьким соціальним інтелектом (0,33).

Більш чітке вираження каналу ідентифікації у педагогів із соціальним інтелектом високого рівня здається нам закономірним, оскільки контроль за ситуаціями міжособистісного спілкування, вміння впливати на учасників міжособистісної взаємодії передбачають навички розуміти іншого за допомогою постановки себе на місце партнера, ототожнення себе з ним. Вищі значення за цим каналом емпатії також свідчать про сформовані здібності до наслідування, легкості, пластичності й гнучкості емоцій.

Отримані на цьому етапі емпіричного дослідження результати щодо особливостей емоційних проявів цілком відповідають результатам, виявленим за допомогою методики багатофакторного дослідження особистості: більш високий рівень розвитку соціального інтелекту в педагогів супроводжується і більш високою мірою стійкості емоцій. Отже, педагоги з високим і вище середнього рівнями соціального інтелекту схильні надавати емоційну підтримку оточуючим, співпереживати, співчувати їм, що, як відомо, є важливим чинником завоювання психологічного авторитету, а, відповідно, – прагнення лідерства і ефективного керівництва соціальною групою чи організацією.

Найбільш емпатійними з керівників структурних підрозділів є керівники із середнім рівнем соціального інтелекту, в яких виявилися вищі оцінки, ніж у керівників із низьким і високим рівнями соціального інтелекту, за такими шкалами, як «раціональний канал емпатії» (0,64; 0,35; 0,51; $p < 0,01$), «емоційний канал емпатії» (0,54; 0,41; 0,49; $p < 0,01$ і $p < 0,05$ відповідно), «інтуїтивний канал емпатії» (0,59; 0,40; 0,54; $p < 0,01$), «настановлення» (0,69; 0,38; 0,63; $p < 0,01$; $p < 0,05$ і $p < 0,01$ відповід-

но), «проникаюча емпатійна здатність» (0,65; 0,30; 0,61; $\rho < 0,01$; $\rho < 0,05$ і $\rho < 0,01$ відповідно).

Отже, отримані дані свідчать про те, що керівники із середнім рівнем соціального інтелекту більше, ніж інші, здатні виявляти спонтанний інтерес до інших осіб, схильні цікавитися їхнім характером, ознайомлюватися з проблемами, поведінкою оточуючих людей. Керівники педагогічної сфери діяльності здатні до співпереживання і співчуття, які є досить важливими якостями, що дають змогу педагогам знаходитися в емоційному резонансі з оточуючими, здійснювати міжособистісні взаємостосунки з проявом глибоких емоцій тощо. Розуміння педагогами внутрішнього світу інших людей дозволяє їм передбачати розгортання поведінки партнерів по взаємодії навіть в умовах дефіциту вихідної інформації щодо інших осіб, спираючись на особистісно значущий досвід. Такі педагоги прагнуть брати участь в особистих контактах, виявляють інтерес до оточуючих, готові запропонувати свою допомогу під час розв'язання проблем. Керівники із середнім рівнем соціального інтелекту краще за інших можуть створювати атмосферу відкритості, довірливості. До того ж, вони найбільш сенситивні відносно інших людей, оскільки деякі фахівці наголошують, що емпатія є основою сенситивності – особливої чутливості до психічних станів інших, їхніх прагнень, цінностей і цілей. Отримані дані також свідчать про те, що керівники із середнім рівнем соціального інтелекту меншою мірою можуть передбачити поведінку партнерів по спілкуванню та міжособистісній взаємодії і діяти в умовах дефіциту вихідної інформації, до того ж, намагаються за будь-яких умов створювати атмосферу відкритості та довірливості в педагогічному колективі.

Керівники із соціальним інтелектом вище середнього рівня краще за інші групи респондентів уміють зрозуміти іншу людину на основі ототожнення, постановки себе на місце партнера по спілкуванню, що свідчить про розвиток таких особистісних якостей, як легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до поведінки «за взірцем». Найменшою мірою у цих педагогів діагностовано розвиток уміння у міжособистісній взаємодії створювати атмосферу толерантності та душевності, а також уміння передбачити поведінку партнерів по спілкуванню, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на особистісно значущий досвід, що, однак, не заважає таким керівникам здійс-

нювати ефективне управління педагогічним колективом завдяки, передусім, високо розвиненому раціональному каналу емпатії, який має найбільший ступінь розвитку в керівників структурних підрозділів педагогічних навчальних закладів.

Отримані нами результати свідчать про те, що соціальний інтелект є, насамперед, інтелектуальною здатністю, яка виявляється в ситуаціях, що дозволяють чітко структурувати інформацію про поведінку, наміри людей, які спілкуються один з одним. Наявність додаткових психологічних чинників, зокрема, зростання ситуативної ентропії дещо знижує точність експлікації прогностичних здібностей керівників із високим рівнем соціального інтелекту. Але у будь-якому разі отримані нами результати дають підстави стверджувати, що найефективнішими для педагогічних колективів є керівники структурних розділів і підрозділів, які мають високий рівень розвитку соціального інтелекту.

Проаналізуємо отримані нами результати, що свідчать про розвиток у педагогів і керівників маніпулятивності – якості особистості, яка в психологічній літературі визначається як макіавеллізм особистості. Аналіз рівня макіавеллізму в керівників із різним ступенем соціального інтелекту також дає підстави стверджувати про наявність статистично значущих відмінностей. Керівники із соціальним інтелектом нижче середнього та середнім рівнями великою мірою перевершують керівників із високим рівнем розвитку соціального інтелекту за макіавеллізмом (0,71; 0,68; 0,42; $\rho < 0,01$).

Статистичний аналіз отриманих результатів свідчить про те, що за макіавеллізмом керівники із соціальним інтелектом вище середнього рівня перевершують керівників із середнім рівнем ($r = 0,51$; $\rho < 0,05$), до того ж, керівники із середнім рівнем соціального інтелекту за цією психологічною характеристикою не перевершують керівників із соціальним інтелектом нижче середнього рівня (0,71; 0,68; значущої різниці в результатах не діагностовано), тоді як виявлено статистично значущу різницю між керівниками з рівнями розвитку соціального інтелекту нижче середнього та низьким ($r = 0,48$; $\rho < 0,05$).

Так, можемо зробити висновок, що для керівників із рівнем розвитку соціального інтелекту вище середнього рівня вміння зрозуміти і передбачити поведінку інших людей у ситуаціях, коли інша людина контролює свою поведінку на не дуже високому

рівні, поєднується з прагматичними настановленнями в міжособистісному спілкуванні. Цю закономірність підтверджують дані про більшу емоційну відчуженість і точнішу соціальну перцепцію під час контакту з особами, які мають високі показники за Мак-шкалою. Прояв емпатійних здібностей у керівників із показниками соціального інтелекту вище середнього рівня підтверджує цю закономірність: вони меншою мірою вміють створити атмосферу довірливості, до того ж, досить чітко прогнозують поведінку партнера за умови зростання невизначеності ситуативних чинників. Керівники з високим соціальним інтелектом схильні триматися відчужено у контакті з іншими, вони мають більш часті, але менш глибокі контакти, більш комунікабельні й переконливі, точні й чесні в сприйнятті та розумінні себе й інших, як правило, не застосовують маніпулятивних прийомів у міжособистісній взаємодії з колегами.

Аналіз отриманих результатів педагогів свідчить про те, що макіавеллізм у респондентів із різним рівнем соціального інтелекту виражений помірною мірою, що свідчить про менший ступінь експлікації таких характерологічних якостей, як емоційна відчуженість і маніпулятивність особистості в міжособистісній взаємодії. Ми припускаємо, що такий ступінь вираження макіавеллізму зумовлений специфікою професійного середовища, а саме тим, що педагоги, які не обіймають ніякої керівної посади, фактично нічого не вирішують, що створює значно менші можливості для реалізації ними маніпулятивних тенденцій.

Окремим напрямком аналізу став статистичний аналіз показників групової оцінки особистості, яка діагностує професійну успішність педагогів і керівників структурних підрозділів із різними рівнями соціального інтелекту. Отримані нами результати свідчать про те, що найвищий соціальний інтелект мають керівники із високими показниками професійної успішності ($r = 0,69$; $p < 0,01$).

Можна припустити, що високий рівень розвитку соціального інтелекту є більш оптимальним для професійної педагогічної діяльності, порівняно із середнім або низьким ступенем його експлікації. Можливо, це пов'язано з тим, що чим меншим є рівень розвитку соціального інтелекту, тим більшою мірою поверхневими є контакти між суб'єктами педагогічної взаємодії, тим більшою є ймовірність наявності такої дистанції між керівником і

підлеглим, коли авторитаризм і жорсткість превалюють у міжособистісній взаємодії, які, разом із тим, можуть поєднуватися із зовнішнім проявом характеристик ліберального, консервативного, маніпулятивного або, навіть, демократичного стилю керівництва.

На цьому етапі емпіричного дослідження було виявлено позитивний кореляційний зв'язок залежності ефективності педагогічної й управлінської діяльності від рівня розвитку соціального інтелекту, а також від стажу педагогічної й управлінської діяльності. Виявилося, що високі значення соціального інтелекту, що відповідають максимальним показникам успішності педагогічної діяльності, характеризують осіб із високим (понад 15 років) стажем педагогічної чи управлінської діяльності. Отже, зниження ефективності педагогічної й управлінської діяльності за умов невисоких значень соціального інтелекту буде зумовлено як «негативним впливом» низького соціального інтелекту, так і відносно меншим стажем педагогічної діяльності.

У дослідженні нами було проведено статистичний аналіз, спрямований на виявлення відмінностей у психологічних характеристиках педагогів і керівників структурних підрозділів із високими і низькими показниками професійної успішності, отриманими за допомогою методу групової оцінки особистості. Статистичний аналіз свідчить про те, що у педагогів і керівників із низькими показниками професійної успішності більшою мірою виражений інтуїтивний канал ($r = 0,43$; $\rho < 0,05$). Вірогідно, це пов'язано зі специфікою професійної діяльності педагогів, для яких характерно прийняття рішень (часто – в умовах дефіциту вихідної інформації, тобто, високої ситуативної ентропії). Передбачення поведінки партнерів на основі наявної про них інформації є професійно важливою властивістю керівника, що також фасилітує високі показники за прогностичною компетентністю особистості, позитивно впливає на соціальний інтелект педагогів тощо.

Отримані дані також було оброблено за допомогою статистичних критеріїв ВВілкоксона і V-Ван дер Вардена. Виявилося, що професійно успішні педагоги та керівники (порівняно з неуспішними) мають вищі оцінки за загальним показником осмисленості життя ($r = 0,65$; $\rho < 0,01$), за показниками «цілі в житті» ($r = 0,69$; $\rho < 0,01$), за локусом контролю – Я ($r = 0,76$; $\rho < 0,01$). Отже, успішніші у професійній діяльності педагоги та керівники структурних підрозділів краще осмислюють своє життя, у них більшою

мірою чітко сформульовані майбутні життєві цілі. Ці респонденти вважають себе сильними особистостями, які мають абсолютну свободу вибору для того, щоб побудувати своє життя відповідно до цілей і ціннісно-смыслових орієнтирів. Отримані нами дані свідчать про те, що вміння адекватно відображати поведінку і психіку різних соціальних об'єктів (окремих особистостей, груп) є професійно важливою якістю педагога. Це означає, що у структурі професійно важливих характеристик педагога важливу роль відіграє соціальний інтелект і його складові – комунікативна та прогностична компетентності, емпатія і рефлексія, в основі яких лежать здатності до адекватного розуміння та прогнозування поведінки інших людей, своєї власної поведінки тощо.

Окремим напрямком емпіричного аналізу було дослідження кореляційних зв'язків між соціальним інтелектом та іншими індивідуальними характеристиками педагогів. Загалом, звертає на себе увагу високий рівень взаємозв'язку соціального інтелекту з індивідуальними особливостями особистості (з 13 шкал ММРІ (Миннесотский багатопрофильный личностный опросник ММРІ, 2018) такими, що безпосередньо пов'язані з соціальним інтелектом і його складовими, є 7 шкал). До того ж, діагностовано зв'язки індивідуальних особливостей педагогів з окремими показниками соціального інтелекту (таких зв'язків – 8), і ці індивідуальні зв'язки також пов'язані із загальним показником соціального інтелекту.

Проаналізуємо специфіку зв'язку індивідуальних особливостей педагогів з окремими складовими та загальним показником соціального інтелекту. Отже, загальний показник соціального інтелекту має позитивні кореляційні зв'язки зі шкалою соціальної інтроверсії ($r = 0,611$; $\rho < 0,01$), шкалою оптимістичності ($r = 0,41$; $\rho < 0,05$), шкалою індивідуальності ($r = 0,57$; $\rho < 0,05$), шкалою фемінності – маскулітності ($r = 0,61$; $\rho < 0,01$), шкалою понадконтролю ($r = 0,61$; $\rho < 0,01$) і негативні кореляції зі шкалою тривожності ($r = -0,61$; $\rho < 0,01$) і шкалою імпульсивності ($r = -0,42$; $\rho < 0,05$).

Це дає підстави зробити висновок про те, що здатність до точного відображення соціальних подій і ситуацій характерна для педагогів, які вирізняються нестійкістю емоцій, вразливістю та потребою соціального заохочення. Для них характерний високий рівень пошукової активності, причому провідною мотиваційною

спрямованістю є мотивація досягнення, яка меншою мірою зорієнтована на моторну рухливість і мовленнєву продукцію, а більшою — на реалізацію конкретних цілей. Такі фахівці впевнено та досить швидко приймають рішення (у тому числі — складні та нестандартні). Високий рівень соціального інтелекту пов'язаний з актуалізацією індивідуальності, добре обміркованою, раціональною особистісною позицією, аналітичним мисленням тощо. У цих педагогів аналітичний склад мислення, схильність до роздумів превалюють над почуттями. Вони — впевнені у собі, мають позитивну самооцінку. Чим вищий соціальний інтелект, тим більшою мірою у педагогів актуалізовані такі якості, як схильність до демонстративності, гнучкість, високий самоконтроль, високий рівень міжособистісних контактів, прагнення до впливу на інших людей, егоцентризм, незалежність. Педагоги цього типу легко залучаються до різних нестандартних ситуацій, їм подобається змагатися, вони надають неабиякого значення успіху і продуктивним досягненням.

Отже, соціальний інтелект у педагогів має значущі позитивні кореляції з багатьма характерологічними якостями. Це — впевненість у собі, оптимізм, орієнтація на мотивацію досягнення, високий контроль емоційних проявів, екстравертність, індивідуалізм, прагнення впливати на партнерів по спілкуванню тощо.

Кореляційний аналіз дав змогу також виявити зв'язки індивідуально-психологічних особливостей особистості педагогів з окремими показниками соціального інтелекту. Так, субтест «наслідки поведінки» має позитивні кореляції зі шкалами ММРІ (Миннесотський багатопрофільний личностний опросник ММРІ, 2018), а саме зі шкалою емоційної лабільності ($r = 0,59$; $\rho < 0,01$) і шкалою песимізму ($r = 0,41$; $\rho < 0,05$). Субтест «невербальна поведінка» позитивно корелює зі шкалою ригідності ($r = 0,58$; $\rho < 0,01$) і негативно — зі шкалою фемінності — маскулінності ($r = -0,40$; $\rho < 0,05$). Субтест «мовленнєва експресія» також має дві позитивні кореляції — зі шкалою індивідуальності ($r = 0,41$; $\rho < 0,05$) і шкалою понадконтролю ($r = 0,61$; $\rho < 0,01$). Субтест «міжособистісні взаємостосунки» позитивно корелює зі шкалою понадконтролю ($r = 0,58$; $\rho < 0,01$) і шкалою імпульсивності ($r = 0,42$; $\rho < 0,05$). Загалом, отримані результати свідчать про те, що найбільш значущими для розуміння соціальної взаємодії та реалізації оптимальних стратегій міжособистісного

спілкування є такі особистісні якості, як емоційна лабільність, індивідуальність і фемінність.

Отже, чим більшою мірою педагоги розуміють наслідки своєї поведінки, тим більше виявляється їх прагнення до відповідності нормативним критеріям, тим сумлінніше вони контролюють прояви своєї агресивності; також у педагогів із високим соціальним інтелектом діагностовано суперечливе поєднання стриманості та дратівливості, нестійкості емоцій і почуттів. У діяльності цих педагогів має місце конфліктне поєднання різноспрямованих тенденцій: високий рівень домагань поєднується з потребою задовольняти інтереси соціально значущої групи, егоїстичність має позитивний кореляційний зв'язок з альтруїстичними деклараціями, агресивність – із прагненням подобатися оточуючим.

Чим більшою мірою у педагогів представлені такі індивідуальні якості, як аналітичність мислення, індивідуальність, впевненість у собі, схильність до аналізу ситуацій міжособистісного спілкування, тим краще фахівці розуміють невербальну поведінку партнерів по спілкуванню. Низький рівень нестійкості емоцій, високі результати за впевненістю в собі й активною життєвою позицією пов'язані з розумінням мовленнєвої експресії партнерів по міжособистісній взаємодії.

Високий рівень стійкості емоцій і соціальна екстравертованість характерні для педагогів із глибоким розумінням закономірностей розвитку міжособистісних стосунків, що дає їм змогу успішно прогнозувати динаміку цих стосунків.

Кореляційний аналіз взаємозв'язків за шкалами тесту «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтьєва (Леонтьєв, 2018) і показників соціального інтелекту за методикою «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена (Гілфорд & О'Саллівен, 2018) свідчить про те, що існує високий рівень лінійного взаємозв'язку між соціальним інтелектом та осмисленістю життя. До того ж, слід звернути увагу на те, що осмисленість життя загалом та оцінка продуктивності прожитої частини життєвого шляху мають щільний, статистично значущий кореляційний зв'язок на рівні достовірності $\rho < 0,01$ з рівнем розуміння наслідків власної поведінки. Так, загальний показник за тестом смисложиттєвих орієнтацій має позитивний кореляційний зв'язок із наслідками поведінки ($r = 0,62$; $\rho < 0,01$). Також загальний показник соціального інтелекту позитивно корелює з

наслідками поведінки педагога ($r = 0,61$; $\rho < 0,01$). Високий рівень інших показників осмисленості тих чи інших аспектів життя пов'язаний із високими та вище середнього результатами за рівнем розвитку соціального інтелекту.

Загальний показник соціального інтелекту має п'ять позитивних кореляційних зв'язків із загальним показником за тестом смисложиттєвих орієнтацій і за окремими шкалами цього тесту. Зокрема, загальний показник соціального інтелекту педагога позитивно корелює із: загальним показником за тестом смисложиттєвих орієнтацій ($r = 0,69$; $\rho < 0,01$), шкалою «локус контролю – життя» ($r = 0,60$; $\rho < 0,01$), шкалою «локус контролю – Я» ($r = 0,71$; $\rho < 0,01$), шкалою «результат» ($r = 0,64$; $\rho < 0,01$), шкалою «ціль» ($r = 0,54$; $\rho < 0,05$).

Отримані нами результати дають підстави зробити висновок, що розуміння співрозмовників і вміння прогнозувати поведінку інших людей, що також забезпечує адекватне пристосування педагога в міжособистісній взаємодії, тісно пов'язані із загальним розумінням фахівцем свого місця у світі, осмисленістю власного життя і чітким розумінням перспектив свого подальшого розвитку, досягнення значущих життєвих цілей тощо. Позитивна оцінка свого життя, наявність у ньому смислу актуалізує більшу увагу педагогів до оточуючих, розуміння інших людей, що є позитивною умовою не лише досягнення певних професійно значущих цілей, але й створення смислу власного життя, особистісного та професійного саморозвитку. До того ж, у випадку, коли розуміння смисложиттєвих проблем педагогами було представлено дуже високими або високими результатами, то це значно гальмувало прийняття і реалізацію фахівцем маніпулятивних тенденцій у міжособистісному спілкуванні, сприяло оволодінню педагогом полінезалежним когнітивним стилем як особистісно значущим.

Аналіз взаємозв'язків компонентів соціального інтелекту з показниками тесту смисложиттєвих орієнтацій свідчить про те, що найбільшу кількість кореляційних зв'язків діагностовано між такими показниками соціального інтелекту, як наслідки поведінки, а стосовно тесту смисложиттєвих орієнтацій найбільша кількість кореляцій припадає на загальний показник цього тесту. Так, субтест «наслідки поведінки» має позитивні кореляційні зв'язки із загальним показником за тестом смисложиттєвих орієнтацій ($r = 0,62$; $\rho < 0,01$), шкалою «результат» ($r = 0,64$; $\rho < 0,01$), шка-

лою «ціль» ($r = 0,54$; $\rho < 0,05$) тощо. Субтест «невербальна поведінка» має позитивні значущі кореляції також із загальним показником за тестом смисложиттєвих орієнтацій ($r = 0,51$; $\rho < 0,01$) і шкалою «локус контролю – Я» ($r = 0,54$; $\rho < 0,05$). Субтест «мовленнєва експресія» також має позитивні значущі кореляції із загальним показником за тестом смисложиттєвих орієнтацій ($r = 0,43$; $\rho < 0,05$) і шкалою «процес» ($r = 0,51$; $\rho < 0,05$). Субтест «міжособистісна взаємодія» позитивно корелює із загальним показником за тестом смисложиттєвих орієнтацій ($r = 0,53$; $\rho < 0,05$) і шкалою «локус контролю – життя» ($r = 0,61$; $\rho < 0,01$).

Отримані нами емпіричні результати дають підстави зробити такі висновки. Отже, сформованість у педагогів цілей на майбутнє пов'язана, передусім, із високим рівнем адаптації фахівців до умов соціального середовища й емпатією, а не з розумінням окремих аспектів міжособистісних стосунків і соціальної взаємодії. Розуміння невербальної поведінки партнерів по спілкуванню є досить важливим для реалізації успішної соціальної взаємодії та пов'язане зі збільшенням рівня оцінки продуктивності проживання життя. Для формування досить стійкого уявлення про себе як про сильну, домінуючу особистість, здатну побудувати своє життя відповідно до своїх цілей та уявлень про його смисл, важливою для педагога є здатність до розуміння наслідків власної поведінки, прогнозування дії тих чи інших вчинків партнерів по міжособистісній взаємодії.

Найбільшу кількість позитивних кореляційних зв'язків діагностовано між загальним показником за тестом смисложиттєвих орієнтацій і комунікативною й прогностичною компетентністю, емпатією та рефлексією, а також загальним рівнем соціального інтелекту. Це свідчить про таке: переконаність у тому, що педагог наділений свободою контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у власне життя, передбачає формування у педагога високого рівня емпатії та соціальної адаптивності. Значущою для розуміння педагогом інших людей є наявність успішного досвіду соціальної взаємодії.

Кореляційний аналіз взаємозв'язків шкал «Методики діагностики рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойка (Бойко, 2018) і показників соціального інтелекту за методикою «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена (Гілфорд & О'Саллівен, 2018) свідчить про те, що соціальний

інтелект щільно пов'язаний з емпатією. До того ж, спостерігається винятково позитивний характер взаємозв'язків загального показника й окремих параметрів соціального інтелекту з емпатією. Отже, загальний показник соціального інтелекту має значущі позитивні кореляції із загальним показником емпатії ($r = 0,61$; $\rho < 0,01$), ідентифікацією ($r = 0,54$; $\rho < 0,05$), інтуїтивним каналом емпатії ($r = 0,42$; $\rho < 0,05$), раціональним каналом емпатії ($r = 0,61$; $\rho < 0,01$) тощо. Отже, соціальний інтелект загалом щільно пов'язаний з емпатійними здібностями педагога. Відтак, емпатія, яка трактується, передусім, як уміння зрозуміти внутрішній світ іншої людини, зрозуміти його мотивацію, взаємостосунки, ціннісні орієнтації й інші психологічні особливості, є важливою умовою становлення соціального інтелекту.

Також діагностовано значущі кореляційні зв'язки субтестів, що свідчать про високий рівень сформованості соціального інтелекту, зі шкалами за «Методикою діагностики рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойка (Бойко, 2018). Так, субтест «наслідки поведінки» має позитивні кореляційні зв'язки з настановленнями, що фасилітують високий рівень емпатії ($r = 0,57$; $\rho < 0,01$), і раціональним каналом емпатії ($r = 0,54$; $\rho < 0,01$), а також негативний кореляційний зв'язок з інтуїтивним каналом емпатії ($r = -0,42$; $\rho < 0,05$). Субтест «невербальна поведінка» позитивно корелює із загальним показником емпатії ($r = 0,40$; $\rho < 0,05$) й емоційним каналом емпатії ($r = 0,53$; $\rho < 0,05$). Субтест «мовленнева експресія» також має дві позитивні кореляції – з проникаючою здатністю в емпатії ($r = 0,61$; $\rho < 0,01$) й емоційним каналом емпатії ($r = 0,41$; $\rho < 0,05$). Три позитивні кореляційні зв'язки діагностовано щодо субтесту «міжособистісні взаємостосунки» із: загальним показником емпатії ($r = 0,40$; $\rho < 0,05$), настановленнями, що фасилітують високий рівень емпатії ($r = 0,68$; $\rho < 0,01$), і раціональним каналом емпатії ($r = 0,51$; $\rho < 0,05$).

Аналіз окремих кореляційних зв'язків свідчить про те, що з емпатійними здібностями найбільшою мірою пов'язані розуміння міжособистісних стосунків у динаміці та розуміння наслідків своєї поведінки і діяльності інших. Чим краще педагог розуміє специфіку розвитку міжособистісних взаємостосунків, тим більшою мірою для нього характерний спонтанний інтерес до іншого, здатність до співчуття та співпереживання. Такий педагог легко розпочинає контакти з партнерами по спілкуванню, передбачає

та прогнозує поведінку партнерів по спілкуванню і взаємодії як на основі моделювання уявної ситуації міжособистісної взаємодії (тобто, мисленнєвого прорахування можливих шляхів розвитку та розгортання ситуації), так і спираючись на свою інтуїцію (йдеться про здатність до отримання знання без попереднього розгорнутого логічного доведення).

Уміння розуміти експресивні мовленнєві компоненти спілкування також є важливою здібністю, яка значно полегшує встановлення довірливої атмосфери між партнерами по спілкуванню. Це вміння передбачає інтерес до іншої людини, а також досягнення розуміння іншого через механізм ідентифікації. Розуміння невербальної поведінки та розуміння наслідків своєї поведінки мають позитивний кореляційний зв'язок з умінням створювати атмосферу відкритості та довірливості, здатністю зрозуміти іншого на основі отождолення, ідентифікації себе з ним.

Загалом, можна зробити висновок, що емпатійні здібності тісно пов'язані з соціальним інтелектом, а успішна соціальна адаптація педагога та компетентність у міжособистісному спілкуванні пов'язані з настановленнями на продуктивну міжособистісну взаємодію, інтересом до життя і проблем інших людей, а також умінням зрозуміти іншого на основі інтуїтивного та раціонального знання тощо.

Кореляційний аналіз, спрямований на виявлення зв'язків між соціальним інтелектом та окремими його складовими, з одного боку, і макіавеллізмом – з іншого, свідчить про те, що існують позитивні кореляційні зв'язки між макіавеллізмом і розумінням невербальної поведінки ($r = 0,48$; $p < 0,05$), міжособистісними стосунками в динаміці ($r = 0,68$; $p < 0,01$), мовленнєвою експресією ($r = 0,57$; $p < 0,01$), тоді як між макіавеллізмом і загальним рівнем соціального інтелекту діагностовано значущий, але негативний кореляційний зв'язок ($r = -0,53$; $p < 0,05$). До того ж, загальний показник соціального інтелекту має значущі позитивні кореляційні зв'язки з навичками та вміннями маніпуляції ($r = 0,43$; $p < 0,05$) і шкалою маніпуляції ($r = 0,56$; $p < 0,01$).

Ці результати свідчать про те, що суб'єкти з високим рівнем макіавеллізму краще володіють маніпулятивними навичками, вмінням подобатись оточуючим і загалом успішніше впливають на їхню поведінку. Ці особистісні характеристики передбачають уміння розуміти ті аспекти поведінки і психіки, які є найбільш

значущими для здійснення ефективного маніпулятивного впливу. Відповідно, розуміння й оцінка іншої людини, її невербальної поведінки, вміння впливати на інших людей тощо характерні для педагогів із високими показниками за Мак-шкалою. З іншого боку, педагоги із середнім рівнем соціального інтелекту більшою мірою здатні до маніпулювання в міжособистісній взаємодії, що також опосередковано свідчить про наявність таких особистісних якостей, як підозрілість, ворожість, негативізм, егоїстична орієнтація в спілкуванні, низький рівень альтруїстичності та негативна самооцінка моральних якостей. Педагоги з високими показниками соціального інтелекту, вірогідно, розуміють, що їх маніпулятивні тенденції несумісні з соціально схвалюваними цінностями, незначущі для них як цінності інструментального характеру, які дають змогу досягати високих результатів у процесі міжособистісної взаємодії. Тому для них характерна орієнтація на розв'язання проблеми, а не на здійснення маніпуляцій з іншими людьми, що притаманно педагогам із високим рівнем розвитку соціального інтелекту.

Однак, якщо для педагогів із високими показниками за Мак-шкалою, загалом, характерні емоційна відчуженість і дистанційованість від оточуючих, то для людей із високими показниками за Мак-шкалою та високим рівнем соціального інтелекту характерні емоційна чуйність, вищі показники емпатії тощо. Отримані результати можна інтерпретувати з різних аспектів. З одного боку, педагоги з високими показниками соціального інтелекту мають амбівалентні настановлення стосовно оточуючих; до того ж, співчуття та розуміння поєднуються з егоїстичними настановленнями. З іншого боку, їх емпатійні прояви є так званою «стратегією» міжособистісної взаємодії, є зовнішніми стимулами, які не впливають на ціннісні й смислові системи іншої особистості та використовуються винятково в маніпулятивних цілях. Загальний показник маніпулятивності має позитивний кореляційний зв'язок із невербальною поведінкою ($r = 0,48$; $p < 0,05$), мовленнєвою експресією ($r = 0,57$; $p < 0,01$) і субтестом «міжособистісні взаємостосунки» ($r = 0,68$; $p < 0,01$) та негативний кореляційний зв'язок із загальним показником соціального інтелекту ($r = -0,53$; $p < 0,05$).

Це може свідчити про те, що маніпулятивний вплив педагогів із високими показниками соціального інтелекту стає все

більш імпліцитним, вони рідко вдаються до прямої брехні для досягнення своїх цілей. Можна припустити, що стратегія обману, тобто надання об'єкту маніпулятивного впливу такої інформації, яка, в силу його особистісних особливостей, буде інтерпретована потрібним для маніпулятора способом, є основною стратегією здійснення маніпулятивного впливу, яку застосовує педагог або керівник педагогічного освітнього закладу в разі, якщо бачить у цьому потребу.

Відповідно, ефективність маніпуляції багато в чому пов'язана з рівнем соціального інтелекту. Так, фахівці з високими показниками соціального інтелекту вдало формують позитивну думку про себе в об'єктив маніпулятивного впливу, чим і користуються педагоги або керівники навчального закладу у випадку, якщо зачасно поставили перед собою таке завдання.

Опишемо отримані нами результати емпіричного дослідження соціального інтелекту майбутніх педагогів.

Констатувальне дослідження проводилося у 2013–2014 рр. Його метою було встановлення рівня розвитку соціального інтелекту в студентів закладів вищої освіти України. Констатувальним дослідженням було охоплено 217 студентів II–III курсів РДГУ, Одеського національного університету імені І. І. Мечникова та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У дослідження були спеціально залучені студенти різних спеціальностей (як гуманітарного, так і математичного напрямків), адже на етапі констатувального дослідження нас цікавив рівень розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів залежно від їх статі, освіти батьків, проживання у повній / неповній сім'ї, кількості дітей у сім'ї, матеріального забезпечення, успішності студентів у навчанні у ЗВО, обраного напрямку підготовки тощо.

Нами було сформовано експериментальні та контрольні групи за методом рандомізації (технологія парного дизайну):

– *експериментальні групи:*

E1 (35 студентів, із них: 21 особа жіночої статі та 14 – чоловічої) – студенти II курсу історико-соціологічного факультету РДГУ;

E2 (37 студентів, із них: 18 осіб жіночої статі та 19 – чоловічої) – студенти III курсу факультету математики та інформатики Одеського національного університету імені І. І. Мечникова;

Е3 (38 студентів, із них: 26 осіб жіночої статі та 12 – чоловічої) – студенти II курсу факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

– *контрольні групи:*

К1 (36 студентів, із них: 17 осіб жіночої статі та 19 – чоловічої) – студенти II курсу історико-соціологічного факультету РДГУ;

К2 (35 студентів, із них: 19 осіб жіночої статі та 16 – чоловічої) – студенти III курсу факультету математики та інформатики Одеського національного університету імені І. І. Мечникова;

К3 (36 студентів, із них: 20 осіб жіночої статі та 16 – чоловічої) – студенти II курсу факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Дослідження проводилося під час звичайного навчального процесу студентів у вищій школі. На констатувальному етапі дослідження використано ті самі методики, що описано вище. Констатувальне дослідження складалося з чотирьох етапів.

На першому етапі ми мали за мету проаналізувати рівень розвитку соціального інтелекту студентів залежно від їх статі, а також напрямку підготовки у ЗВО, який вони для себе обрали (гуманітарний, природничий і фізико-математичний).

Так, за чинником «пізнання результатів поведінки» (СВІ) студенти мають посередні оцінки, відповідно, не завжди можуть передбачити наслідки поведінки та подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування, а також проаналізувати події, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників комунікації. За чинником «пізнання класів поведінки» (СВС) також усі студенти мають середні здібності. Виходячи з цього, вони вміють оцінювати стани, почуття та наміри людей за їх невербальними проявами. Отже, за цими двома чинниками студенти не мають гендерних відмінностей, тобто, результати майбутніх педагогів жіночої та чоловічої статі не мають статистично значущих відмінностей за t-критерієм Стьюдента на рівнях достовірності 0,05 і 0,01. Також не діагностовано статистично значущої різниці в результатах студентів гуманітарного і технічного, а також природничого напрямків підготовки. І хоча за показником «пізнання класів поведінки» студенти факульте-

ту математики та інформатики (групи E2, K2) мають дещо вищі результати, ніж студенти інших груп, ці результати не мають статистично значущої різниці, порівняно з показниками студентів гуманітарного і природничого напрямків підготовки.

«Пізнання перетворень поведінки» (СВТ), тобто розуміння характеру міжособистісних взаємостосунків і вміння інтерпретувати слова співрозмовника залежно від контексту ситуації, здійснюється студентами на середньому та нижче середнього рівнях. І хоча дещо вищими за результатами всіх інших студентів є показники у респондентів історико-соціологічного напрямку, а нижче середнього – у студентів факультету іноземної філології, загалом результати усіх студентів за показником соціального інтелекту «пізнання перетворень поведінки» є недостатньо високими, на рівні нижче середнього, що свідчить про невміння майбутніх педагогів розуміти перетворення поведінки у складних комунікативних ситуаціях, невизначених ситуаціях міжособистісної взаємодії та ситуаціях когнітивного дисонансу. Дещо вищі результати студентів історико-соціологічного напрямку пояснюються, на нашу думку, залученням цих студентів до суспільно-політичного життя, виконання робіт, пов'язаних із політичним життям країни.

І, нарешті, за чинником «пізнання систем поведінки» (СБС) усі студенти мають занижені оцінки (показник не перевищує 4,78), тому відчують складнощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, погано адаптуються до різних систем взаємостосунків між людьми (сімейних, ділових, дружніх тощо).

Загалом, у майбутніх педагогів переважає середній рівень соціального інтелекту (комполитна оцінка – не більше 25,62). Маючи такі здібності, студенти можуть достатньо чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої цілі, уміють орієнтуватися в невербальних реакціях учасників взаємодії, достатньо добре орієнтуються в загальноприйнятих нормах, правилах поведінки тощо й ефективно взаємодіють з оточуючими їх людьми. Як бачимо, у студентів не діагностовано статистично значущої різниці в показниках соціального інтелекту залежно від статі та напрямку їх підготовки у ЗВО.

Отже, вся вибірка розподілилася за трьома групами залежно від рівня соціального інтелекту. Так, у 53% студентів здібності розуміти та прогнозувати поведінку інших людей знаходяться на

середньому рівні розвитку. Можна припустити, що вони достатньо ефективно взаємодіють з оточуючими їх людьми та швидко адаптуються до соціальних змін. Ця група респондентів характеризується середнім рівнем розвитку соціально-перцептивних здібностей, тобто, рівень їх соціального інтелекту є варіативним. Варіативність рівня соціального інтелекту визначається залежністю від ситуації міжособистісної взаємодії та спілкування, у якій знаходяться респонденти означеної групи. Наприклад, у добре знайомій соціальній ситуації майбутні педагоги почувають себе достатньо впевнено, адекватно реагують на події та, відповідно, досягають успіху в спілкуванні, але в умовах, коли ситуація спілкування незнайома і вимагає високого рівня розвитку соціально-перцептивних здібностей, вони, зазвичай, виявляються некомпетентними.

Як свідчать отримані результати, 33% обстежуваних студентів мають соціальний інтелект нижче середнього. Виходячи з цього, можна стверджувати, що ці респонденти інколи мають труднощі у розумінні та прогнозуванні поведінки людей, що значно ускладнює їхні взаєностосунки з оточуючими й обмежує можливості соціальної адаптації. З іншого боку, занижений рівень соціального інтелекту може певною мірою компенсуватися розвинутою емпатією, певними рисами характеру, стилем спілкування, комунікативними навичками тощо.

Студенти цієї групи мають складнощі у розумінні та прогнозуванні поведінки людей, що значно ускладнює їхні взаєностосунки та перешкоджає успішній суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Крім того, у цих респондентів виявлено досить низький рівень комунікативної компетентності, який може виявлятися у невмінні вести бесіду та співпрацювати з людьми, викликати невпевненість у спілкуванні. Майбутні педагоги означеної групи мають низький рівень розвитку таких властивостей, як практичність, організованість, заповзятість, сила волі та самовладання. Студенти досить погано розуміють зв'язок між поведінкою та її наслідками, погано володіють мовою рухів тіла, поглядів, жестів, їм складно розпізнавати сенс вербальних повідомлень, вони мають неабиякі складнощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Соціальний інтелект вище середнього мають 14% студентів. Зазвичай, вони здатні розуміти мову невербального спілкування, успішно прогнозувати реакції людей у заданих обставинах, вияв-

ляти далекоглядність у стосунках з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації. Досить часто такі люди бувають успішними комунікаторами, їм властиві відкритість, контактність, тактовність, доброзичливість, сердечність. Вони, як правило, досить непогано адаптуються навіть у новому колективі, завжди цікавляться соціальними проблемами; організаторські здібності у цих студентів сформовані на високому рівні.

Студенти, які входять до цієї групи, характеризуються розвинутих умінням передбачати наслідки поведінки, здатністю адекватно оцінювати стани, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами: мімікою, позами, жестами тощо. Ці респонденти виявляють чутливість до характеру та проявів міжособистісних взаємостосунків, здатні розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці, виявляють далекоглядність у стосунках з іншими, що сприяє їх успішній соціальній взаємодії. Майбутні педагоги з розвиненим соціальним інтелектом на рівні вище середнього, зазвичай, мають достатньою мірою виражений інтерес до пізнання себе та високий рівень розвитку здатності до відрефлексування діяльності. Такі студенти здатні досить легко адаптуватися до колективу та є успішними комунікаторами.

Унаслідок того, що на першому етапі констатувального дослідження не було виявлено гендерних відмінностей рівня розвитку соціального інтелекту студентів, а також рівень розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів чоловічої та жіночої статі не мав статистично значущої різниці за t-критерієм Стюдента на рівнях достовірності 1% і 5%, то на подальших етапах констатувального дослідження опис й обробка результатів здійснюватиметься як за виокремленими нами експериментальними та контрольними групами, так і за вторинними групами, а саме групами із середнім, нижче середнього та вище середнього рівнями розвитку соціального інтелекту.

Другий етап констатувального дослідження був спрямований на оцінку комунікативної та прогностичної компетентності як компонентів соціального інтелекту студентів, їх рівня емпатії та рефлексії. Також на цьому етапі експерименту нами було діагностовано показники успішності спілкування студентів, труднощі комунікації та причини цих труднощів. Щодо успішності майбутніх педагогів у спілкуванні, то на початку проведення діагностики ми припустили, що інтегральний рівень успішності

спілкування складався з трьох основних показників успішності: контактності, комунікативної сумісності, адаптивності й емпатії.

Як бачимо з отриманих результатів, уся група респондентів за контактністю розподілилася на три підгрупи: I підгрупа – низький рівень контактності; II підгрупа – середній рівень контактності; III підгрупа – високий рівень контактності. Респонденти першої підгрупи характеризуються своєю рідною егоцентричністю, тобто вони схильні звертати до себе увагу, орієнтуються суто на власні інтереси, стани, бажання, що, своєю чергою, суттєво заважає формуванню довірливих стосунків у процесі міжособистісної взаємодії.

Середній рівень контактності продемонстрували більше половини респондентів. Контактність юнаків і юнок цієї підгрупи є дещо варіативною, тобто, залежно від конкретної ситуації спілкування можуть виявлятися як негативні характеристики контактності, які, загалом, властиві першій підгрупі респондентів, так і позитивні характеристики, властиві для третьої підгрупи.

Студенти третьої підгрупи, які вирізняються високим рівнем контактності, виявляють позитивний настрій, настановлення на довірливі взаємостосунки з іншими, мобілізацію всіх комунікативних ресурсів, позитивну мотивацію тощо; ці респонденти здатні до відрефлексування діяльності у процесі міжособистісного спілкування. Окреслений рівень, на нашу думку, є оптимальним для здійснення успішного суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Наступним показником успішності спілкування є комунікативна сумісність. Результати свідчать про те, що респонденти за цим показником також розподілилися на три групи: I група – низький рівень комунікативної сумісності; II група – середній рівень комунікативної сумісності; III група – високий рівень комунікативної сумісності. До групи з низьким рівнем комунікативної сумісності увійшли студенти, які мають певні труднощі в спілкуванні, що експлікуються в потенційній конфліктності, дратівливості й нездатності оволодіти власне своїми емоціями та почуттями. Юнаки та юнки цієї групи – доволі агресивні, дотримуються, як правило, авторитарного стилю спілкування.

Респонденти другої групи мають середній рівень контактності, який може варіюватися залежно від конкретної ситуації і певного партнера з міжособистісної взаємодії. Наприклад, у процесі спілкування з викладачами й іншими авторитетними

людьми студенти нерідко виявляють недостатньо високий рівень комунікативної сумісності, а у процесі спілкування з однолітками – середній або навіть високий рівні. Отримані нами результати свідчать про те, що найсприятливішою у плані комунікативної сумісності є третя група респондентів, яка становить близько 30% від загальної вибірки. Для студентів цієї групи характерні готовність і вміння співпрацювати, створювати невимушену, природню атмосферу повної задоволеності спілкуванням, забезпечувати позитивний мікроклімат у групі.

Іншим показником успішності спілкування є адаптивність. Отримані результати свідчать про те, що респонденти за цим показником розподілилися на три групи: I група – низький рівень адаптивності; II група – середній рівень адаптивності; III група – високий рівень адаптивності. Досить низькі показники адаптивності продемонстрували більш ніж третина респондентів. Для студентів цієї групи характерні низький рівень здатності гнучко реагувати на мінливі зовнішні обставини, невпевненість у собі та своїх принципах, небажання здійснювати велику кількість соціальних контактів тощо.

Студенти, які входять до складу другої групи і мають середні показники адаптивності, далеко не завжди здатні гнучко реагувати на мінливі умови міжособистісної взаємодії, виявляти наполегливість і впевненість у собі. Адаптивність студентів цієї групи набуває, скоріше, суто ситуативного характеру. Респонденти з високим рівнем адаптивності, які увійшли до третьої групи, здатні гнучко реагувати на мінливі обставини, вони – наполегливі й упевнені в собі, чітко враховують соціальні норми і, до того ж, великою мірою гнучко і вільно володіють своїми психічними станами, емоціями тощо. Високий рівень адаптивності цих студентів означає неабияку особистісну свободу в спілкуванні, виборі партнерів міжособистісної взаємодії, виборі прийнятних для певної ситуації стилів здійснення діяльності та комунікації.

Отже, можна говорити про те, що у студентів переважають середні показники контактності (44–50%), комунікативної сумісності (36–51%) й адаптивності (33–44%) із тенденцією до деякого їх зниження. Високі показники у респондентів, які брали участь у дослідженні, зустрічаються вкрай рідко (до 30% від усіх студентів). Такі результати дають нам підстави стверджувати, що у студентів у юнацькому віці є неабиякі труднощі в комунікації,

міжособистісній взаємодії, які заважають їм контактувати з оточуючими, будувати конструктивні взаємостосунки тощо. Такі результати, на нашу думку, не фасилітуватимуть високі результати за соціальним інтелектом майбутніх педагогів.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що в усіх респондентів є хоча б незначні труднощі у спілкуванні, принаймні, в одній (у переважній більшості — декількох) із соціальних сфер. Як свідчать отримані дані, найбільші труднощі у студентів викликають ситуації, у яких: спілкування відбувається у великих групах (77,30% респондентів); необхідно визнати свою помилку (72,06%); вони є учасниками нових для них (раніше незаних) соціальних контактів (71,14%); респондентам доводиться відстоювати свої права (64,08%); слід висловити співрозмовнику свою симпатію та вдячність (58,84%); респонденти знаходяться в центрі уваги, що є для них неприйнятним (58,34%); респондентів оцінюють або порівнюють з іншими учасниками міжособистісної взаємодії (48,90% студентів).

Отже, думка оточуючих людей є значущою для студентів. Оцінка їх поведінки соціально значущими дорослими важлива для відчуття респондентами емоційного комфорту в спілкуванні та міжособистісній взаємодії. Зазначені ситуації свідчать про переживання студентами неабияких проблем емоційного плану, про труднощі в установленні нових контактів, нестійкість «Я-концепції» тощо.

Як незначущі щодо виникнення труднощів у спілкуванні студенти вказали ситуації спілкування в мікрогрупах, у ситуаціях, коли вони виконують спільну діяльність (20,4% респондентів), а також у ситуаціях спілкування один на один із представниками своєї статі (23,17%).

Аналіз інформації щодо суб'єктів спілкування, з якими у студентів виникають неабиякі труднощі в міжособистісній взаємодії, дав змогу отримати такі результати: найбільшою мірою студенти відчують труднощі у спілкуванні з викладачами й іншими авторитетними людьми, що фасилітується професійною компетентністю останніх (приблизно 26,4% респондентів); незнайомцями (17,3%); представниками протилежної статі (13,4%) і батьками (10,11%). Виникають деякі труднощі у спілкуванні з друзями, представниками своєї статі, літніми людьми і родичами (від 5% до 32,79% респондентів).

Такі результати можна пояснити специфікою соціальної ситуації особистісного розвитку в юнацькому віці (пошук власне свого місця у великій соціальній групі, бажання здійснювати самореалізацію, самовизначення тощо), провідною діяльністю (навчально-професійна) й особливостями спілкування (потреба в неформальному, довірливому спілкуванні з дорослими, встановлення дружніх взаємостосунків із представниками протилежної статі).

Ці складнощі, які є у міжособистісній взаємодії та комунікації, супроводжуються характерними фізіологічними реакціями. Зокрема, близько 20% юнаків і юнок відчувають прискорене серцебиття, близько третини респондентів відчувають тремтіння рук або почервоніння обличчя, близько 5% студентів говорять про стан когнітивного дисонансу. Такі дані свідчать про те, що ситуації, які експлікують неабиякі складнощі у спілкуванні, глибоко сприймаються студентами експериментальних і контрольних груп і є такими, що провокують стани напруги, дискомфорту, тривоги, когнітивного дисонансу тощо.

Студенти зазначають, що в ситуаціях ускладненої міжособистісної взаємодії вони, зазвичай: уникають будь-яких дій (62,4%), неспроможні дивитися в очі партнеру (28,4%), не можуть логічно висловитися або говорять дурниці (23,17%). Серед нечастих проявів слід указати на: уникнення людей (16,50%) і логоневроз (4,02%). Ці результати свідчать про те, що студенти мають труднощі не лише в установленні контакту з партнером по спілкуванню та міжособистісній взаємодії, але і в розумінні співрозмовника.

Майже половина опитаних респондентів експериментальних і контрольних груп у ситуаціях спілкування та міжособистісної взаємодії відчувають незручності та невпевненість у виконанні пізнавальної діяльності (45,63%); не можуть знайти потрібних слів для передачі інформації (48,29%). Близько третини молоді не знають, як себе поводити, що сказати і що зробити (37,08%); відчувають незадоволення спілкуванням (71,64%) тощо. Крім того, серед актуальних для студентів труднощів були зазначені такі: відчуття нерозуміння з боку партнера по спілкуванню (48,26%); нерозуміння партнера по спілкуванню зі свого боку (51,17%). Отримані дані свідчать про те, що студенти усіх груп мають неабиякі труднощі в усіх аспектах спілкування: комунікативному, перцептивному й інтерактивному.

Посередній рівень розвитку соціального інтелекту студентів також представлений невисокими даними за прогностичною компетентністю, особистісною й інтелектуальною рефлексією.

Наступний, третій етап констатувального дослідження був спрямований на оцінку соціально-психологічних чинників, які фасилітують певний рівень розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога. Такими чинниками, на нашу думку, є: успішність студента в навчальній діяльності; вік батьків студентів; матеріальний стан у сім'ї студентів (рівень їх матеріального забезпечення); сімейний стан батьків і виховання студентів у повній / неповній сім'ї; кількість дітей у сім'ї та порядок їхнього народження тощо.

Проаналізуємо отримані нами результати залежності рівня розвитку соціального інтелекту студентів від рівня їх успішності у ЗВО. Рівень успішності було встановлено з урахуванням 100-бальної системи оцінювання студентів, а саме: високий рівень успішності (студент має оцінки від 82 до 100 балів); достатній рівень успішності (оцінки від 74 до 82 балів); низький рівень успішності (оцінки від 60 до 74 балів).

Узагальнивши результати аналізу показників соціального інтелекту студентів відповідно до рівня їх успішності у ЗВО, ми встановили, що студенти, які мають високий і низький рівні успішності, характеризуються середніми значеннями за показниками «пізнання результатів поведінки» ($8,35 \pm 0,14$ і $9,47 \pm 0,11$), «пізнання класів поведінки» ($8,16 \pm 0,25$ і $7,56 \pm 0,21$), «пізнання перетворень поведінки» ($7,45 \pm 0,12$ і $7,28 \pm 0,11$). До того ж, у студентів, які мають як високий, так і низький рівні успішності, результати за показником «пізнання систем поведінки» є низькими ($5,12 \pm 0,40$ і $5,04 \pm 0,17$ відповідно). Разом із тим, композитна оцінка соціального інтелекту студентів, які мають достатній рівень успішності, є вищою, ніж у студентів із високим і низьким рівнями успішності, й різниця в показниках є статистично значущою за t-критерієм Стьюдента на рівні достовірності 0,05.

Відповідно, у студентів, які добре навчаються у ЗВО, більшою мірою розвинена здібність передбачати наслідки поведінки в певній ситуації, прогнозувати те, що станеться в майбутньому, а також здібність розуміти логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях, завдяки чому рівень соціального інтелекту в цих респондентів за

t-критерієм Стьюдента на рівні достовірності 0,05 є вищим, ніж у студентів, які мають високий або низький рівні успішності.

Своєю чергою, студенти, які мають низький рівень успішності, характеризуються вищим значенням за показником «пізнання результатів поведінки» ($9,47 \pm 0,11$), ніж студенти, які навчаються на відмінні оцінки ($8,35 \pm 0,14$). Так, у студентів із низькою успішністю більшою мірою розвинена здібність до розуміння та зміни результатів поведінки людини залежно від контексту ситуації, що їх викликала.

У результаті аналізу показників соціального інтелекту студентів залежно від віку їхніх батьків удалося встановити, що студенти, батьки яких у віці від 40 до 50 років, мають майже однакові показники за шкалами соціального інтелекту та за композитною оцінкою, як і студенти, які мають батьків у віці до 40 років. Відтак, можна стверджувати, що студенти, які мають батьків у віці від 40 до 50 років, не мають статистично значущих відмінностей за здібностями до розуміння логіки розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, за розумінням значення поведінки людей у цих ситуаціях, аніж студенти, які мають батьків у віці до 40 років. Тобто, вік батьків не впливає на рівень розвитку соціального інтелекту їхніх дітей.

Проаналізувавши показники соціального інтелекту студентів залежно від рівня освіти їх батьків, ми встановили, що у студентів, батьки яких мають або вищу, або середню спеціальну, або середню чи неповну середню освіту, значення за показниками соціального інтелекту є приблизно однаковими, сформованими на середньому рівні розвитку, як і композитна оцінка соціального інтелекту. Отже, рівень освіти батьків не має впливу на формування у їхніх дітей здібності до пізнання перетворень поведінки, пізнання результатів, класів і систем поведінки тощо. Так, у студентів, незалежно від освіти їх батьків, на середньому рівні розвитку сформована здібність до розуміння змін подібних вербальних і невербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, що їх викликала.

У результаті аналізу показників соціального інтелекту студентів залежно від матеріального становища їх батьків удалося встановити, що за показником «пізнання результатів поведінки» у студентів із сімей із матеріальним станом «високий» і «середній» достовірних відмінностей немає, до того ж, при порівнянні

результатів цих студентів із сім'ями, де матеріальне становище «нижче середнього» та «низьке», діагностовано статистично значущу різницю в результатах за t-критерієм Стьюдента на рівні достовірності 0,01.

Зазначені дані свідчать про те, що у студентів із сімей із високим і середнім соціальним станом більшою мірою розвинена здібність до логічного узагальнення, виокремлення загальних суттєвих ознак у різних невербальних реакціях людини. Показники соціального інтелекту «пізнання класів поведінки» студентів із сімей із високим і середнім матеріальним станом мають статистично значущу різницю в результатах на рівні достовірності 0,05, порівняно зі студентами із сімей із матеріальним станом «нижче середнього», та на рівні достовірності 0,01, порівняно зі студентами із сімей із низьким матеріальним станом. Аналогічні результати отримано і за показниками «пізнання перетворення поведінки» та «пізнання системи поведінки».

Ураховуючи такі результати, можна зробити висновок, що у студентів із сімей із високим і середнім матеріальним станом кращою мірою розвинена здібність до розуміння зміни подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, що їх викликала; більш високі показники діагностовано за здібністю до розуміння логіки розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях.

Такий показник, як «композитна оцінка» соціального інтелекту», є достовірно вищим у студентів, матеріальне положення сім'ї яких є високим ($33,33 \pm 0,17$) і середнім ($33,30 \pm 0,21$), ніж у студентів із сімей із матеріальним положенням нижче середнього ($27,14 \pm 0,18$) і низьким ($19,95 \pm 0,12$). Різниця в результатах за композитною оцінкою соціального інтелекту є значущою на рівні достовірності 0,01.

Отже, матеріальне становище сім'ї впливає як на формування у дітей здібності до пізнання результатів, класів і перетворень поведінки, систем поведінки тощо, так і на соціальний інтелект загалом (хоча в усіх студентів діагностовано середній, нижче середнього та низький рівні соціального інтелекту на констатувальному етапі дослідження).

Студенти із сімей із середнім матеріальним становищем мають такий самий рівень соціального інтелекту, як і студенти із сімей із матеріальним становищем вище середнього. Це дає нам

підстави зробити висновок, що достатнє матеріальне становище сім'ї фасилітує вищий рівень соціального інтелекту дитини, ніж матеріальне становище низьке чи нижче середнього.

Узагальнивши результати аналізу показників соціального інтелекту студентів залежно від сімейного стану їх батьків (або родичів, які займаються вихованням), ми встановили, що респонденти з повної сім'ї, з неповної сім'ї, де дитина жіночої статі виховується або матір'ю, або батьком, а також студенти чоловічої статі з неповної сім'ї, де дитина виховується лише батьком, мають середні результати за всіма показниками соціального інтелекту, а також за композитною оцінкою соціального інтелекту. До того ж, ці результати не мають статистично значущих відмінностей за групами респондентів, крім показника «пізнання систем поведінки», адже за цим критерієм у студентів чоловічої статі з неповної сім'ї, де виховання здійснювалося лише батьком, результати є низькими ($5,02 \pm 0,11$), результат є значущим на рівні достовірності 0,05 за t-критерієм Стьюдента.

Значущу різницю в результатах діагностуємо у респондентів із неповної сім'ї, де студент чоловічої статі виховується лише матір'ю, до того ж, різниця в результатах є значущою за всіма показниками соціального інтелекту та за його композитною оцінкою на рівні достовірності 0,01, а за показником «пізнання класів поведінки» різниця в результатах є значущою на рівні достовірності 0,05 за t-критерієм Стьюдента ($8,34 \pm 0,05$), порівняно зі студентами перших трьох груп. Аналогічною є ситуація з групою студентів жіночої чи чоловічої статі, де студент виховується родичами, а не батьками. Так, за всіма показниками соціального інтелекту різниця в результатах є статистично значущою на рівні достовірності 0,01 (маються на увазі студенти перших трьох груп), тоді як за показником соціального інтелекту «пізнання класів поведінки» різниця в результатах цих студентів є статистично значущою на рівні достовірності 0,05 за t-критерієм Стьюдента ($8,17 \pm 0,15$).

Отже, повна / неповна сім'я, у якій виховується дитина, загалом не впливає на рівень соціального інтелекту останньої. Нижчі значення соціального інтелекту мають респонденти чоловічої статі з неповної сім'ї, де дитина виховується лише матір'ю, а також дитина жіночої чи чоловічої статі з сім'ї, де він / вона виховується не батьками, а родичами.

На четвертому етапі констатувального дослідження ми аналізували рівень розвитку соціального інтелекту студентів залежно від кількості дітей у сім'ї (у нашій вибірці були студенти із сімей з однією, двома і трьома дітьми), а також залежно від порядку народження даного студента.

Отримані нами дані свідчать про те, що кількість дітей у сім'ї не впливає як на формування у дітей здібностей до пізнання систем, класів чи перетворень поведінки, так і на соціальний інтелект загалом. Студенти з багатодітних сімей (2–3 дитини) не вирізняються більш розвинутою здібністю до розуміння логіки розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях і вищим рівнем розвитку соціального інтелекту.

Показники соціального інтелекту студентів залежно від порядку їх народження свідчать про те, що достовірних відмінностей за цим чинником немає. Лише за показником «пізнання систем поведінки» діагностовано статистично значущу різницю на рівні достовірності 0,05 у результатах студентів із сімей, де даний респондент є першою дитиною, та із сімей, де він / вона є другою / третьою дитиною. Проте, за композитною оцінкою соціального інтелекту в усіх студентів результати однаково виражені на середньому рівні розвитку.

Отримані нами результати констатувального етапу дослідження дають підстави зробити такі висновки.

1. У студентів не діагностовано статистично значущої різниці в показниках соціального інтелекту залежно від статі та напрямку їх підготовки у ЗВО. Загалом, у майбутніх педагогів переважає середній рівень соціального інтелекту (композитна оцінка – не більше 25,62). Отже, маючи такі здібності, студенти можуть достатньо чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої цілі, вміють орієнтуватися в невербальних реакціях учасників взаємодії, достатньо добре орієнтуються в загальноприйнятих нормах, правилах поведінки тощо й ефективно взаємодіють з оточуючими їх людьми.

2. У студентів як експериментальних, так і контрольних груп діагностовано посередній рівень розвитку прогностичної та комунікативної компетентності, емпатії та рефлексії тощо. У студентів переважають середні показники контактності (44–50%), комунікативної сумісності (36–51%) й адаптивності (33–44%) із

тенденцією до деякого зниження показників. Високі показники у респондентів, які брали участь у дослідженні, зустрічаються вкрай рідко (до 30% від усіх студентів). Такі результати дають нам підстави стверджувати, що у студентів у юнацькому віці є неабиякі труднощі в комунікації, міжособистісній взаємодії, які заважають їм контактувати з оточуючими, будувати конструктивні взаємостосунки тощо. Такі результати, на нашу думку, не фасилітуватимуть високі результати за соціальним інтелектом майбутніх педагогів.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що в усіх респондентів є хоча б незначні труднощі у спілкуванні, принаймні, в одній (у переважній більшості – декількох) із соціальних сфер. Як свідчать отримані дані, найбільші труднощі у студентів викликають ситуації, у яких: спілкування відбувається у великих групах (77,30% респондентів); необхідно визнати свою помилку (72,06%); вони є учасниками нових для них (раніше незнаних) соціальних контактів (71,14%); респондентам доводиться відстоювати свої права (64,08%); слід висловити співрозмовнику свою симпатію та вдячність (58,84%); респонденти знаходяться в центрі уваги, що є для них неприйнятним (58,34%); респондентів оцінюють або порівнюють з іншими учасниками міжособистісної взаємодії (48,90% студентів).

Отже, думка оточуючих людей є значущою для студентів. Оцінка їх поведінки соціально значущими дорослими важлива для відчуття респондентами емоційного комфорту в спілкуванні та міжособистісній взаємодії. Зазначені ситуації свідчать про переживання студентами неабияких проблем емоційного плану, про труднощі в установленні нових контактів, нестійкість «Я-концепції» тощо.

3. Аналіз соціально-психологічних чинників, які фасилітують певний рівень розвитку соціального інтелекту, дає підстави стверджувати, що високий рівень успішності не є визначальним чинником для високого рівня розвитку соціального інтелекту. Адже у студентів, які добре навчаються у ЗВО, більшою мірою розвинена здібність передбачати наслідки поведінки в певній ситуації, прогнозувати те, що станеться в майбутньому, а також здібність розуміти логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях, завдяки чому рівень соціального інтелекту в цих респондентів за t-критерієм

Стьюдента на рівні достовірності 0,05 є вищим, ніж у студентів, які мають високий або низький рівні успішності.

Своєю чергою, студенти, які мають низький рівень успішності, характеризуються вищим значенням за показником «пізнання результатів поведінки» ($9,47 \pm 0,11$), ніж студенти, які навчаються на відмінні оцінки ($8,35 \pm 0,14$). Так, у студентів із низькою успішністю більшою мірою розвинена здібність до розуміння та зміни результатів поведінки людини залежно від контексту ситуації, що їх викликала.

4. Вік та освіта батьків також не впливають на рівень розвитку соціального інтелекту їхніх дітей. Студенти, які мають батьків у віці від 40 до 50 років, не мають статистично значущих відмінностей за здібностями до розуміння логіки розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, за розумінням значення поведінки людей у цих ситуаціях, аніж студенти, які мають батьків у віці до 40 років. Тобто, вік батьків не впливає на рівень розвитку соціального інтелекту їхніх дітей.

Проаналізувавши показники соціального інтелекту студентів залежно від рівня освіти їх батьків, ми встановили, що у студентів, батьки яких мають або вищу, або середню спеціальну, або середню чи неповну середню освіту, значення за показниками соціального інтелекту приблизно однакові, сформовані на середньому рівні розвитку, як і композитна оцінка соціального інтелекту. Отже, рівень освіти батьків не має впливу на формування у їх дітей здібності до пізнання перетворень поведінки, пізнання результатів, класів і систем поведінки тощо. Так, у студентів, незалежно від освіти їх батьків, здібність до розуміння змін подібних вербальних і невербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, що їх викликала, сформована на середньому рівні розвитку.

5. Визначено, що такий показник, як «композитна оцінка» соціального інтелекту, достовірно вищий у студентів, матеріальне положення сім'ї яких є високим ($33,33 \pm 0,17$) і середнім ($33,30 \pm 0,21$), ніж у студентів із сімей із матеріальним положенням нижче середнього ($27,14 \pm 0,18$) і низьким ($19,95 \pm 0,12$). Різниця в результатах за композитною оцінкою соціального інтелекту є значущою на рівні достовірності 0,01.

Отже, матеріальне становище сім'ї впливає як на формування у дітей здібності до пізнання результатів, класів і перетворень

поведінки, систем поведінки тощо, так і на соціальний інтелект загалом (хоча в усіх студентів діагностовано середній, нижче середнього та низький рівні соціального інтелекту на констатувальному етапі дослідження).

Студенти із сімей із середнім матеріальним становищем мають такий самий рівень соціального інтелекту, як і студенти із сімей із матеріальним становищем вище середнього. Це дає нам підстави зробити висновок, що достатнє матеріальне становище сім'ї фасилітує вищий рівень соціального інтелекту дитини, ніж матеріальне становище низьке чи нижче середнього.

б. Повна / неповна сім'я, у якій виховується дитина, загалом не впливає на рівень соціального інтелекту останньої. Більш низькі значення соціального інтелекту мають респонденти чоловічої статі з неповної сім'ї, де дитина виховується однією матір'ю, а також дитина жіночої чи чоловічої статі з сім'ї, де він / вона виховується не батьками, а родичами.

Кількість дітей у сім'ї та порядок їх народження не впливають на рівень сформованості соціального інтелекту студентів.

Загалом, у студентів як експериментальних, так і контрольних груп діагностовано досить посередній рівень розвитку соціального інтелекту, який у більшості випадків не залежить від виокремлених нами соціально-психологічних чинників. Це дає нам підстави припустити, що використання змодельованої нами програми фасилітації становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів сприятиме його розвитку в студентів експериментальних груп.

Для визначення взаємозв'язків між соціальним інтелектом і його складовими компонентами й особистісними характеристиками респондентів було використано процедуру кореляційного аналізу. За його результатами виявлено такі особливості у студентів – майбутніх педагогів.

Так, «пізнання результатів поведінки» позитивно корелює, по-перше, з пізнанням класів поведінки ($r = 0,83$; $p < 0,01$), пізнанням перетворень поведінки ($r = 0,84$; $p < 0,01$), пізнанням систем поведінки ($r = 0,68$; $p < 0,01$), а також із композитною оцінкою соціального інтелекту ($r = 0,74$; $p < 0,01$); по-друге, зі стилем поведінки «підтримка» ($r = 0,48$; $p < 0,05$), стратегією поведінки «співпраця» ($r = 0,44$; $p < 0,05$) й емпатією ($r = 0,48$; $p < 0,05$). Також показник соціального інтелекту «пізнання ре-

зультатів поведінки» має позитивний взаємозв'язок із ціннісними орієнтаціями особистості ($r = 0,69$; $\rho < 0,01$).

Наступний показник соціального інтелекту – «пізнання класів поведінки» – позитивно корелює, по-перше, з пізнанням перетворень поведінки ($r = 0,85$; $\rho < 0,01$), композитною оцінкою соціального інтелекту ($r = 0,70$; $\rho < 0,01$); по-друге, з інтелектуальною рефлексією ($r = 0,45$; $\rho < 0,05$), здатністю до емпатії ($r = 0,48$; $\rho < 0,05$), стратегією поведінки «співпраця» ($r = 0,45$; $\rho < 0,05$). Також діагностовано позитивний кореляційний зв'язок цього компонента соціального інтелекту з ціннісними орієнтаціями особистості ($r = 0,68$; $\rho < 0,01$).

«Пізнання перетворень поведінки» позитивно корелює, по-перше, з пізнанням систем поведінки ($r = 0,83$; $\rho < 0,01$), з пізнанням класів ($r = 0,85$; $\rho < 0,01$) і результатів ($r = 0,84$; $\rho < 0,01$) поведінки. Також «пізнання перетворень поведінки» має значущу кореляцію з композитною оцінкою соціального інтелекту ($r = 0,72$; $\rho < 0,01$) і ціннісними орієнтаціями особистості студентів ($r = 0,70$; $\rho < 0,01$). По-друге, значущі кореляції діагностовано з емпатією ($r = 0,48$; $\rho < 0,05$) і прогностичною компетентністю ($r = 0,49$; $\rho < 0,05$).

Своєю чергою, показник соціального інтелекту «пізнання систем поведінки» позитивно корелює з комунікативною компетентністю ($r = 0,70$; $\rho < 0,01$), з особистісною ($r = 0,78$; $\rho < 0,01$) й інтелектуальною ($r = 0,48$; $\rho < 0,05$) рефлексією, ціннісними орієнтаціями ($r = 0,73$; $\rho < 0,01$) і композитною оцінкою соціального інтелекту ($r = 0,81$; $\rho < 0,01$).

Отже, композитна оцінка соціального інтелекту має позитивний кореляційний зв'язок з усіма показниками соціального інтелекту, які було віднесено нами до когнітивної компетентності особистості. Також композитна оцінка соціального інтелекту має позитивний кореляційний зв'язок з усіма підструктурними компонентами соціального інтелекту, зокрема з комунікативною компетентністю ($r = 0,75$; $\rho < 0,01$), прогностичною компетентністю ($r = 0,73$; $\rho < 0,01$), особистісною рефлексією ($r = 0,69$; $\rho < 0,01$), інтелектуальною рефлексією ($r = 0,74$; $\rho < 0,01$), емпатією ($r = 0,64$; $\rho < 0,01$) тощо. Також позитивний кореляційний зв'язок композитної оцінки соціального інтелекту діагностовано з креативністю ($r = 0,40$; $\rho < 0,05$), сенситивністю ($r = 0,42$; $\rho < 0,05$), повагою до інших людей, їх учинків і дій ($r = 0,49$;

$\rho < 0,05$), стилем поведінки «підтримка» ($r = 0,69$; $\rho < 0,01$), а також із ціннісними орієнтаціями ($r = 0,78$; $\rho < 0,01$). Негативний кореляційний зв'язок має соціальний інтелект зі стилем поведінки «уникнення» ($r = -0,45$; $\rho < 0,05$).

Своєю чергою, ціннісні орієнтації майбутніх педагогів мають позитивні значущі кореляції як з усіма показниками соціального інтелекту, що становлять його когнітивну компетентність, так і з підструктурними елементами соціального інтелекту, зокрема з комунікативною компетентністю ($r = 0,68$; $\rho < 0,01$), прогностичною компетентністю ($r = 0,69$; $\rho < 0,01$), інтелектуальною рефлексією ($r = 0,68$; $\rho < 0,01$), особистісною рефлексією ($r = 0,66$; $\rho < 0,01$), а також із композитною оцінкою соціального інтелекту ($r = 0,78$; $\rho < 0,01$), що свідчить про щільний зв'язок ціннісно-сміслової сфери особистості студентів та їх соціального інтелекту. За кількістю кореляційних зв'язків найбільшу кількість таких зв'язків мають композитна оцінка соціального інтелекту (14 кореляційних зв'язків) і ціннісні орієнтації (11 кореляцій).

Отже, з метою виявлення специфіки репрезентації соціального інтелекту в структурі особистості майбутніх педагогів використовувалася процедура факторного аналізу методом головних компонент. У результаті цього аналізу було виявлено шість головних компонент, які пояснюють 73,42% дисперсії. Найбільш значущими для аналізу є перші чотири компоненти.

Перший фактор (внесок у дисперсію – 25,68%) складається з таких показників: пізнання результатів поведінки ($a = 0,78$), пізнання класів поведінки ($a = 0,77$), пізнання перетворень поведінки ($a = 0,73$), пізнання систем поведінки ($a = 0,61$), композитної оцінки соціального інтелекту ($a = 0,86$), комунікативної компетентності ($a = 0,73$), прогностичної компетентності ($a = 0,67$), інтелектуальної рефлексії ($a = 0,64$), особистісної рефлексії ($a = 0,61$) тощо. Отже, включені до цього фактора психологічні характеристики особистості мають позитивну вагу й відображають структуру соціального інтелекту педагога.

До *другого фактора* (внесок у дисперсію – 19,40%) включено ті особистісні характеристики, що фасилітують становлення соціального інтелекту майбутнього педагога, а саме: емпатію ($a = 0,73$), ціннісні орієнтації ($a = 0,86$), сенситивність ($a = 0,65$), креативність ($a = 0,59$), а також стратегію поведінки «співпраця» ($a = 0,71$) і стиль поведінки «підтримка» ($a = 0,68$). Відпо-

відно, включені до цього фактора психологічні характеристики особистості мають позитивну вагу й відображають перевагу ціннісно-сміслової сфери особистості, емпатії, сенситивності та креативності, які великою мірою фасилітують становлення соціального інтелекту майбутнього педагога.

Третій фактор (внесок у дисперсію – 11,42%) складається з таких показників, як: самоповага ($a = 0,51$), повага до інших, їх дій і вчинків ($a = 0,50$), гнучкість поведінки ($a = 0,51$) і психологічна грамотність ($a = 0,49$). Отже, включені до цього фактора психологічні характеристики особистості мають позитивну вагу і також відображають перевагу ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього педагога, наголошують на можливості фасилітації становлення соціального інтелекту педагога завдяки сформованості у людини цінностей і смислів, ціннісно-сміслових фреймів тощо.

До *четвертого фактора* (внесок у дисперсію – 7,61%) включено стиль поведінки «спонтанність» ($a = 0,51$).

Отже, результати констатувального дослідження ще раз наголошують на тому, що до структури соціального інтелекту педагога увійшли здібності особистості, які вимірюються надійними тестовими методиками дослідження соціального інтелекту, що були віднесені нами до когнітивної компетентності, а також такі особистісні утворення, як комунікативна та прогностична компетентність, інтелектуальна й особистісна рефлексія тощо. Розвиток соціального інтелекту майбутніх педагогів великою мірою фасилітується емпатією, сформованою структурою цінностей і набуттям студентами особистісно значущих смислів, креативністю, стратегіями поведінки «співпраця» та «підтримка», повагою до інших, їх вчинків і дій, а також гнучкістю поведінки та сенситивністю. Тому врахування останнього у плануванні програми формування експерименту має забезпечити фасилітацію становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів.

Із метою фасилітації становлення соціального інтелекту майбутніх фахівців педагогічної сфери діяльності нами було розроблено структурно-функціональну модель (рис. 4). Ціль упровадження структурно-функціональної моделі у навчально-виховний процес педагогічного ЗВО – забезпечення комплексного розвитку в студентів психологічних якостей, які входять до структури соціального інтелекту.

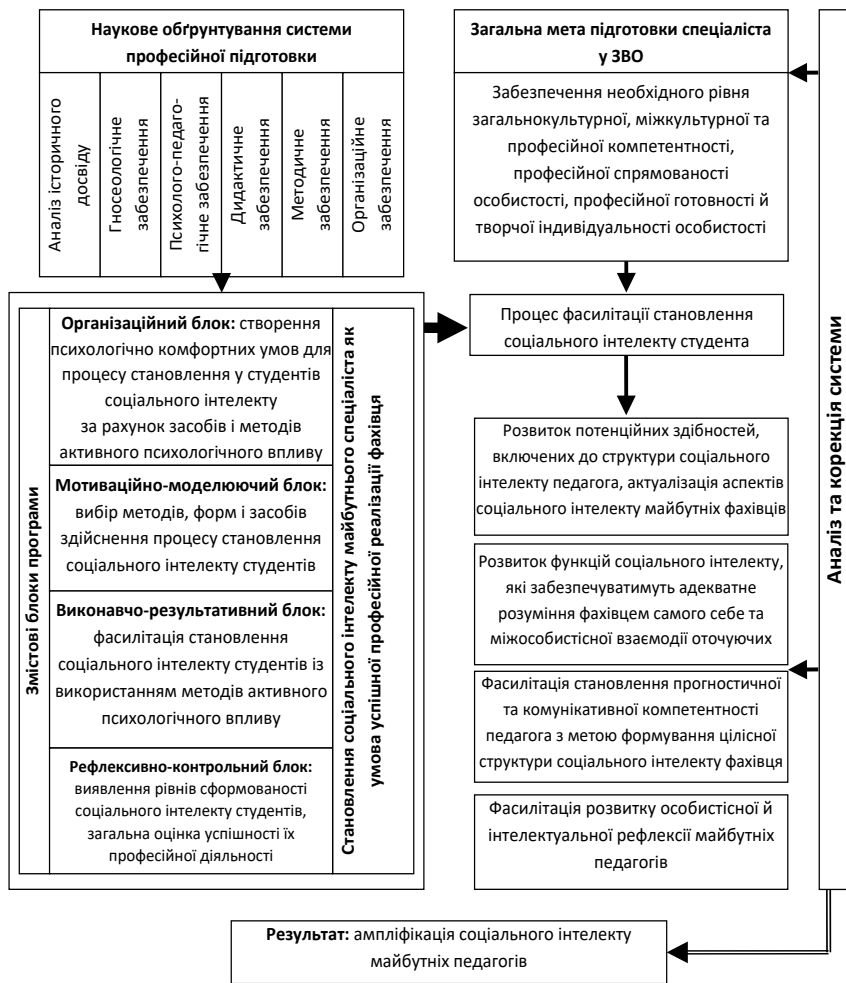


Рис. 4. Структурно-функціональна модель становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів

Відповідно до цілей структурно-функціональної моделі передбачено розв'язання таких задач:

- розвиток потенційних здібностей, включених до структури соціального інтелекту педагога, актуалізація аспектів соціального інтелекту майбутніх фахівців;

б) розвиток функцій соціального інтелекту, які забезпечуватимуть адекватне розуміння фахівцем самого себе та міжособистісної взаємодії оточуючих;

в) фасилітація становлення прогностичної та комунікативної компетентності педагога з метою формування цілісної структури соціального інтелекту фахівця;

г) фасилітація розвитку особистісної й інтелектуальної рефлексії майбутніх педагогів.

Методологічну основу структурно-функціональної моделі, на нашу думку, становить особистісно-діяльнісний підхід, за умов функціонування якого студент повинен стати активним суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності та її управління.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає, що в центрі навчання знаходиться суб'єкт, який навчається, – його мотиви, цілі, прагнення, переконання, ціннісно-сміслові фрейми, настановлення тощо, тобто студент як особистість, здатна до саморозвитку і самовдосконалення. Навчання має бути спрямоване на виявлення особливостей учня як суб'єкта, визнання його особистісного та професійно значущого досвіду як самоцінності. Під час реалізації особистісно-діяльнісного підходу в навчанні сам процес навчання набуватиме характеру зацікавленого співробітництва, активної спільної мисленнєвої діяльності, сприяння особистісному зростанню і співтворчості. Відповідно, в умовах реалізації особистісно-діяльнісного підходу мета кожного заняття повинна формулюватися з позиції як кожного окремого студента, так і всієї групи загалом. Адресовані студенту запитання, зауваження, завдання в умовах особистісно-діяльнісного підходу стимулюватимуть їхню активність та ініціативність. Тим самим здійснюється не тільки врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, а й подальший розвиток їх психіки, потенційних здібностей майбутніх фахівців тощо.

У процесі навчання у ЗВО викладач має моделювати психологічні умови, що відповідають професійній діяльності педагога. Так, слід створювати такі умови, за яких студент поставатиме суб'єктом управління, тобто коли він сам здійснюватиме функції управління педагогічним процесом: планування, організацію, керівництво, мотивацію, контроль тощо. Також студент виконуватиме роль об'єкта управління, коли управління спрямоване на

нього самого. До того ж, суб'єкт і об'єкт управління можуть експлікуватися як у індивідуальній, так і в груповій формах.

Розробляючи структурно-функціональну модель фасилітації соціального інтелекту педагога, ми спиралися на базові дидактичні принципи, сформульовані В. В. Давидовим (Давыдов, 1972) і Д. Б. Ельконіним (Эльконин, 1989): принцип наукової обґрунтованості використовуваних методів; принцип систематичності й послідовності у навчанні; принцип реалізації індивідуального підходу до студентів в умовах спільної діяльності; принцип свідомості, активності й самостійності учасників експерименту; принцип наочності навчання; принцип доступності навчання; принцип міцності знань, умінь і навичок; принцип професійної спрямованості навчальної діяльності; принцип проблемного навчання; принцип емоційності процесу навчання; принцип урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів.

Теоретичний аналіз наукової літератури та результати емпіричного дослідження дали змогу виокремити систему найбільш позитивних *психолого-педагогічних детермінант становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів*.

1. Підготовленість майбутніх педагогів до здійснення продуктивного спілкування та взаємодії з іншими людьми, що є джерелом ампліфікації особистісних новоутворень, у тому числі – соціального інтелекту.

2. Підготовленість студентів до участі в активній, творчій діяльності, актуалізація їх якостей дивергентного мислення (швидкості, гнучкості, оригінальності, метафоричності, продуктивності тощо).

3. Організація викладачем рефлексивного творчого середовища під час навчання студентів у ЗВО, яке: а) забезпечуватиме розвиток здібностей соціального інтелекту (зокрема, здібностей розуміння педагогом типових значень соціальних ситуацій та узагальнення значення невербальної експресії, розуміння смислу висловлювання залежно від соціального контексту, розуміння метафоричного сенсу соціальних ситуацій, а також розуміння смислу конкретної соціальної ситуації в динаміці); б) актуалізуватиме розвиток якостей дивергентного мислення (таких як швидкість, гнучкість, оригінальність, метафоричність, продуктивність тощо); в) створюватиме для майбутніх педагогів можливості наслідуван-

ня продуктивних соціокультурних зразків поведінки і діяльності, що також забезпечуватиме формування у студентів здатностей до адекватного розуміння характерологічних проявів інших людей і, на основі цього, фасилітуватиме становлення вміння взаємодіяти із суб'єктами навчальної діяльності та взаємодії.

4. Фасилітація з боку викладача становлення у майбутніх педагогів рефлексивних та емпатійних здатностей.

5. Стимулювання викладачем розвитку в студентів комунікативної та прогностичної компетентності.

Структурно-функціональна модель становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів передбачала використання програми фасилітації становлення соціального інтелекту. До того ж, здійснювалося урахування двох функцій оцінки результатів діяльності: розвивальної – спрямованої на розуміння себе й інших у соціальній взаємодії; корекційної – спрямованої на опанування і застосування на практиці продуктивних зразків поведінки й діяльності.

Метою програми фасилітації становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів є розвиток здатності до розуміння студентами своєї поведінки, а також здатності передбачати поведінку інших людей та її наслідки. Загальна мета конкретизується у таких завданнях: фасилітувати учасників експерименту до розуміння себе і реакцій інших людей у ситуаціях спілкування та міжособистісної взаємодії; визначити значущі психолого-педагогічні умови для оптимізації становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів; створити позитивні умови для виконання студентами тренінгових вправ і отримання зворотного зв'язку в групі.

Для впровадження програми фасилітації становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів було визначено її основні блоки: I блок – організаційний; II блок – мотиваційно-моделюючий; III блок – виконавчо-результативний; IV блок – рефлексивно-контрольний. Опишемо ці блоки детальніше.

I блок. Організаційний. Студенти першого курсу ознайомлюються із загальними цілями розвивальної програми й отримують інформацію щодо термінів її проведення і тривалості. На організаційному етапі впровадження фасилітативної програми було важливо побудувати стосунки, які дають студентам відчуття повної свободи і безпеки, дозволяють учасникам експерименту

відчутти себе повноцінними членами групової взаємодії, об'єднаними спільною метою.

Участь у програмі фасилітації становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів повинна бути добровільною, хоча, на нашу думку, до участі в ній слід, передусім, залучати тих студентів, котрі відчувають найбільші труднощі в спілкуванні. З урахуванням отриманих в емпіричній частині проведеного дослідження результатів, а саме того, що рівень розвитку соціального інтелекту великою мірою залежить від психотипу особистості, звернення до студентів із ціллю мотивації їхньої участі у тренінговій діяльності мають бути сформульовані з урахуванням найбільш значущої для них інформації.

Так, студентам із *домінуючим типом особистості* ми повинні повідомити, що участь у програмі допоможе їм визначити засоби, які сприятимуть ефективній співпраці з оточуючими, враховуючи їх слабкі та сильні сторони. Також фасилітаційна програма допоможе їм співвіднести свої потреби з бажаннями оточуючих.

Студентам *інфантильного типу особистості* ми наголошуємо на можливості актуалізувати найефективніші засоби спілкування, які допоможуть їм відчутти себе успішними і потрібними у суспільстві. Також досить-таки значущим аргументом буде те, що студенти зможуть отримати знання про себе, свої характерологічні якості та властивості, а також можливість ставити запитання особистого характеру.

Тривожний тип особистості є найуразливішим. Мотивація участі таких студентів у тренінговій діяльності буде пов'язана з набуттям умінь помічати сигнали, що свідчать про реальну небезпеку, та відділяти їх від незначущих. Респондентам тривожного типу особистості також повідомляється, що однією з центральних тем буде навчання протистоянню маніпуляціям із боку інших людей.

II блок. Мотиваційно-моделюючий. Зазначений блок пов'язаний із формуванням настановлення членів групи на продуктивну діяльність. На цьому етапі впровадження розвивальної програми ми матимемо за мету обґрунтувати зв'язок між соціальним інтелектом і засобами спілкування й міжособистісної взаємодії. Були проведені дискусії на теми: «Люди, які мене не приймають і не розуміють», «Ідеальний чоловік, якого я хотів би зустріти на своєму життєвому шляху», «Важкі люди в моєму житті», «Навіщо

мені потрібні друзі?» та ін. Групова дискусія мала за мету виявити особливості специфічної поведінки і взаємодії студентів певних типів особистості.

Мотиваційно-модельючий блок передбачав проведення теоретичної підготовки студентів. На цьому етапі в навчальні плани спеціальності 6.02030302 «Філологія. Мова і література (англійська, німецька, французька)» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, спеціальності 6.020302 «Історія*» історико-соціологічного факультету РДГУ, спеціальностей 6.040201 «Математика*», 6.040301 «Прикладна математика» та 6.040302 «Інформатика» факультету математики та інформатики Одеського національного університету імені І. І. Мечникова було введено дисципліну обов'язкового циклу «Психологія соціального інтелекту педагога». Загальна тривалість передбачених програмою занять — 62 години, з них 16 годин — лекції, 46 годин — практичні заняття.

Метою *теоретичної частини програми* є формування знань про сутність і структуру соціального інтелекту, його функції й особливості експлікації в професійній діяльності педагога. Теоретична частина програми передбачала проведення лекційних занять, об'єднаних у два тематичні блоки:

1. *«Сутність соціального інтелекту і його функції».*

Цілі заняття: знайомство з поняттям «соціальний інтелект»; формування здатності бачити його прояви в різних сферах міжособистісних взаємостосунків; формування уявлень про основні функції соціального інтелекту.

Ключові поняття тематичного блоку: прогнозованість міжособистісних взаємостосунків, соціальний дар, інтегровані здібності, форма інтелектуальної зрілості, адаптованість особистості до нових життєвих умов, «практичний розум», здатність до здійснення раціональних розумових операцій, здатність до пізнання поведінки; здатність до пізнання соціальної дійсності, швидкість адаптації до змінних умов соціального середовища, здійснення успішної комунікації та продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Тривалість першого лекційного блоку — 10 годин.

2. *«Соціальний інтелект як чинник професійної успішності педагога».*

Цілі заняття: ознайомлення студентів із професійно важливими якостями педагога; формування уявлення щодо проявів со-

ціального інтелекту в педагогічній діяльності; усвідомлення важливості розвитку соціального інтелекту.

Ключові поняття тематичного блоку: соціальний інтелект і професійні функції педагога; професійне спілкування педагога; зв'язок соціального інтелекту з педагогічними здібностями; особистісні характеристики ефективного педагога; стилі викладання і соціальний інтелект; соціальна компетентність педагога.

Тривалість другого лекційного блоку – 6 годин.

III блок. Виконавчо-результативний. Моделюючи тренінгову програму на цьому етапі роботи зі студентами, ми врахували отримані нами емпіричні результати стосовно становлення соціального інтелекту педагогів різних психологічних типів особистості. Отже, метою програми, спрямованої на розвиток соціального інтелекту в студентів різних психологічних типів особистості, стала організація комплексної психологічної допомоги студентам. Важливість упровадження такої програми підтверджується результатами проведеного нами анкетування і спостереження, адже більшість студентів (близько 80%) зазначають неабияких труднощів у спілкуванні як із викладачами, так і з однолітками.

В основу тренінгової програми з метою фасилітації становлення соціального інтелекту було покладено такі теоретичні положення:

1) здібності, що входять до структури соціального інтелекту, розвиваються у процесі всього життєвого шляху людини, а соціальний інтелект слід розцінювати як особливе новоутворення особистості, що формується у процесі діяльності фахівця (у тому числі – професійної), у сфері спілкування та соціальної взаємодії;

2) студентський вік безпосередньо пов'язаний зі становленням активного суб'єкта, який здатен до самостійної організації власної діяльності. Отже, процес виховання і навчання у ЗВО слід розглядати як процес самоуправління своїм психічним розвитком, набуття професійної компетентності та компетенцій, процес самовдосконалення й особистісного зростання тощо;

3) особистісно-діяльнісний підхід до навчання визнає студента домінуючим суб'єктом процесу розвитку й орієнтується на суб'єктність учня;

4) створення рефлексивного середовища спрямоване на актуалізацію найсприятливіших умов для самоаналізу суб'єктів ос-

вітньої діяльності. Також рефлексія виконує провідну функцію реалізації зворотного зв'язку із соціальним оточенням.

Взаємодія в освітньому процесі ЗВО визначається нами як провідний засіб і організаційна форма інтеграції індивідуальної взаємодії суб'єктів навчального процесу. Організація взаємодії викладачів і студентів визначається алгоритмом спільної діяльності, який уміщує такі етапи:

- 1) формування цілей суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- 2) ухвалення рішення щодо планування виконання суб'єктами спільних дій;
- 3) організація спільної роботи і реалізація прийнятого рішення;
- 4) налагодження систематичного зворотного зв'язку;
- 5) коригування перебігу процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- 6) підсумковий аналіз отриманих результатів, контроль за удосконаленням навчального процесу в ЗВО.

На цьому етапі впровадження програми фасилітації становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів нами було розроблено програму соціально-психологічного тренінгу *«Фасилітація становлення соціального інтелекту майбутніх фахівців педагогічної сфери діяльності»* з метою розвитку в студентів: а) комунікативної компетентності; б) прогностичної компетентності; в) особистісної й інтелектуальної рефлексії.

Окремо необхідно зазначити умови формування тренінгової групи. Оптимальною кількістю учасників тренінгу ми вважали дванадцять осіб. Така кількість, на нашу думку, дає можливість кожному учаснику тренінгу вільно взаємодіяти з іншими, крім того, така кількість учасників дає змогу легко створювати потрібні підгрупи. До складу тренінгової групи слід включати студентів із різними (високим, середнім і низьким) рівнями розвитку соціального інтелекту. Так, ми вважаємо, що такий склад учасників тренінгової групи буде оптимальним, адже майбутні педагоги з високим рівнем розвитку соціального інтелекту можуть продемонструвати ефективніші форми здійснення спілкування та міжособистісної взаємодії.

Режим роботи тренінгової групи передбачає проведення двох занять на тиждень тривалістю 60 хвилин кожне. Загальний обсяг занять – 25. Програма соціально-психологічного тренінгу фа-

силітації становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів містить п'ять блоків.

І блок тренінгу. Актуалізація та формування комунікативної компетентності студентів.

Цей блок має на меті створити психологічно комфортні умови для процесу актуалізації у студентів соціального інтелекту за допомогою засобів і методів активного психологічного впливу. Базовим методом активного психологічного впливу є психологічний тренінг. Для студентів експериментальних груп слід організовувати різні види тренінгів, а саме:

1. *Тренінг актуалізації емпатійних здатностей і комунікативних здібностей.* Слід використовувати вправи, спрямовані на розвиток комунікативних здібностей студентів.

2. *Загальнокультурний тренінг.* Слід використовувати вправи з метою актуалізації наративної ідентичності особистості.

3. *Культуро-специфічний тренінг.* Слід використовувати техніки розвитку інтерпретативної компетенції майбутніх педагогів.

Вправи цих тренінгів були спрямовані, загалом, на актуалізацію та формування комунікативної компетентності студентів. На цьому етапі слід також використовувати вправи розробленого нами соціально-психологічного тренінгу *«Фасилітація становлення соціального інтелекту майбутніх фахівців педагогічної сфери діяльності»*.

Задачі тренінгу: усвідомлення необхідності здійснення активного психо-корекційного процесу, встановлення правил і умов роботи групи, первинна діагностика очікувань учасників і труднощів у спілкуванні та міжособистісній взаємодії.

Методи та прийоми роботи, техніки тощо: бесіди; вправи на релаксацію; вправи з метою аналізу конкретних ситуацій; рольові та ділові ігри; техніки інтерактивного моделювання й актуалізації наративної компетентності.

Психологічні механізми актуалізації комунікативної компетентності: від усвідомлення наявності неадекватності деяких поведінкових реакцій у сфері взаємодії з іншими людьми до прагнення навчитися їх конструктивно розв'язувати.

Із метою максимально швидкого включення в роботу членів групи й усвідомлення ними наявності у себе труднощів і проблем спілкування та міжособистісної взаємодії слід здійснювати первинну діагностику очікувань учасників тренінгу та їхніх труд-

нощів у комунікативному процесі. Основні питання, які обговорюються впродовж тренінгової роботи: «Що саме Ви очікуєте від тренінгу?», «Чи можете виокремити (назвати) проблеми у спілкуванні з одногрупниками, батьками, друзями, вдома?», «Чи хочете Ви займатися в тренінговій групі?», «Чи є у Вас будь-які побажання щодо спрямованості роботи упродовж тренінгу, питань, які мають обговорюватися під час тренінгу?».

Отже, на початку роботи тренінгової групи виникає усвідомлення наявності труднощів під час установалення соціальних контактів з оточуючими і прагнення навчитися їх конструктивно розв'язувати шляхом формування і розвитку в собі певних здібностей кожним членом групи.

II блок тренінгу. Актуалізація та формування прогностичної компетентності студентів.

Задачі тренінгу: формування уявлення про сутність процесу ідентифікації з іншими людьми; ампліфікація сфери усвідомлюваного в ототожненні себе з іншими людьми; відпрацювання індивідуальних стратегій актуалізації процесу ідентифікації; розвиток прогностичних здібностей майбутніх фахівців.

Методи та прийоми роботи, техніки тощо: техніки інформування (бесіди); моделювання ситуацій; рольові ігри; техніки гештальт-терапії, піскової терапії, символдрами, техніки стимуляції та техніки актуалізації наративної компетентності.

Психологічні механізми актуалізації прогностичної компетентності: від індивідуалістичного уявлення про себе до розвитку здатності до ідентифікації себе з іншими людьми, до розвитку прогностичних здібностей тощо.

Метою другого етапу роботи є розвиток здатності до ідентифікації себе з іншою людиною, актуалізація прогностичної компетентності студентів. Робота на II етапі розпочинається на когнітивному рівні, коли через інформування у процесі бесіди майбутні педагоги розширюють уявлення щодо ефективних засобів спілкування (ототожнюють себе з іншою людиною, з групою людей). Крім бесіди, на цьому етапі роботи використовуються прийоми психодрами. На емоційному рівні у студентів формується емоційна оцінка того, як індивідуальні риси їхньої особистості експлікуються в рисах особистості іншої людини, партнера по спілкуванню. Ефект емоційного ототожнення досягається шляхом моделювання реальних життєвих ситуацій, ігор, які актуалі-

зують групову взаємодію. Отримані навички в подальшому відпрацьовуються на поведінковому рівні, за допомогою різноманітних рольових ігор, в основу сюжету яких покладено події, подібні до змодельованих ситуацій.

III блок тренінгу. Розвиток здатності до відрефлексування діяльності.

Задачі тренінгу: вивчення принципів функціонування рефлексивних механізмів; оволодіння вміннями відрефлексування діяльності.

Методи та прийоми роботи, техніки тощо: рольові ігри з метою створення рефлексивних інверсій (перевертнів) контрастів; техніка «порожнього стільця»; символдрама; техніка «дзеркала»; техніки моделювання ситуацій; техніки самооцінки та біографічної рефлексії.

Психологічні механізми актуалізації особистісної й інтелектуальної рефлексії: від уявлення щодо принципів функціонування рефлексивних механізмів особистості до реального формування навичок відрефлексування діяльності.

Зважаючи на те, що мета третього етапу – розвиток здатності майбутніх педагогів до відрефлексування діяльності, він вибудовується на оволодінні способами здійснення конструктивної рефлексії шляхом навчання процесу відрефлексування діяльності за допомогою рефлексивного моделювання, формування настановлень на створення рефлексивних інверсій і рефлексивних контрастів.

IV блок тренінгу. Ампліфікація соціального інтелекту майбутнього педагога.

Задачі тренінгу: підведення підсумків роботи, закріплення отриманих позитивних результатів, отримання зворотного зв'язку від учасників тренінгу щодо ефективності проведеної роботи; прогнозування учасниками групи майбутніх професійних і життєвих планів.

Методи та прийоми роботи, техніки тощо: бесіди; ділові та рольові ігри з метою актуалізації групової взаємодії; вправи на релаксацію; творчі ігри, проблемні завдання та задачі; техніки творчого і професійного зростання й самовдосконалення.

Психологічні механізми особистості актуалізуються шляхом визначення позитивних результатів роботи тренінгової групи загалом до усвідомлення власне особистісних досягнень.

На цьому етапі роботи шляхом визначення позитивних результатів роботи групи кожен студент повинен дійти до усвідомлення власне особистісних досягнень. Тренер організовує процес відрефлексування діяльності учасниками групи, що сприяє актуалізації особистісних змін, які відбулися з ними упродовж тренінгу. Також на цьому етапі відбувається закріплення позитивних результатів діяльності, зняття можливих негативних емоційних станів, прогнозування майбутніх професійних і життєвих планів учасниками групи.

IV блок. Рефлексивно-контрольний.

На цьому етапі учасники розвивальної програми за допомогою прийомів відрефлексування діяльності аналізують процеси та дії, які з ним відбувалися під час проведення тренінгів. Відрефлексування діяльності було спрямоване на:

- аналіз зовнішніх і внутрішніх чинників становлення соціального інтелекту в студентів — учасників тренінгів;
- аналіз характерологічних проявів, що актуалізують типові особливості когнітивної обробки студентами соціальних ситуацій міжособистісної взаємодії;
- оцінку окремих здібностей, що входять до структури соціального інтелекту: здібності передбачати наслідки поведінки та вчинків людей, здібності виокремлювати значущі невербальні ознаки в спілкуванні, здібності розуміти істинний сенс вербальних реакцій співрозмовників і здібності розуміти логіку розвитку міжособистісних подій;
- оцінку особливостей поведінки та спілкування студентів залежно від психотипу їх особистості;
- виокремлення критеріїв конструктивної та неконструктивної діяльності студентів різних психотипів особистості;
- прийняття конструктивних форм відображення отриманої інформації про міжособистісну взаємодію як особистісно значущу;
- практичне застосування ефективних форм діяльності та міжособистісної взаємодії в проблемних ситуаціях і ситуаціях когнітивного дисонансу.

На завершальному етапі експериментальної роботи було проведено аналіз та обговорення результатів розвивальної програми. Спостереження за діяльністю та міжособистісною взаємодією студентів різних психологічних типів особистості дали підстави

зробити узагальнення, які відобразили ефективність використаних засобів і форм роботи стосовно розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів.

Отже, розвиток соціального інтелекту в майбутніх педагогів, що відбувається під час організації соціально-психологічного тренінгу, визначається змістом, завданнями, методами і прийомами роботи на кожному етапі. На завершення експериментального дослідження слід оцінити ефективність роботи з формування соціального інтелекту в майбутніх педагогів. За критерії ефективності були прийняті якісні зміни, відповідні виокремленим нами структурним компонентам соціального інтелекту педагога.

На етапі проведення формувального експерименту (тривав у 2015–2016 рр.) у сформованих нами експериментальних групах було реалізовано запропоновану й описану нами програму фасилітації становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів. Основним засобом фасилітативного впливу на соціальний інтелект студентів був психологічний тренінг «Фасилітація становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів».

Ми передбачали, що соціально-психологічний тренінг як спеціально організована групова взаємодія є перспективною формою розвитку здібностей особистості, зокрема, соціального інтелекту. Завдяки набуттю особистістю значущого групового досвіду відбувається перебудова існуючих настановлень, практичне оволодіння пізнавальними вміннями, розвиток перцептивних здібностей у ситуаціях комунікативної соціальної взаємодії. Адже процес становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів загалом неможливий поза межами психологічної перебудови особистісних і поведінкових характеристик фахівця. Останнє передбачає розвиток у педагогів рефлексії, емпатії, ідентифікації; розвиток таких процесів, що входять до структури особистості, як самопізнання, взаєморозуміння; розвиток пізнання поведінки інших, прогнозування розвитку ситуацій соціальної взаємодії тощо. Тренінг, спрямований на становлення соціального інтелекту, актуалізує соціально-психологічний досвід його учасників і супроводжується позитивною зміною здібностей кожної особистості.

Із метою досягнення високого рівня розвитку соціального інтелекту студентів експериментальних груп було визначено такі завдання.

1. Формування уявлень щодо ролі соціального інтелекту загальною і кожного з його компонентів зокрема як у професійній діяльності педагога, так і в процесі ширшої соціальної взаємодії.

2. Розвиток здатності розуміти логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях, пізнання елементів поведінки, розуміння її перетворень тощо.

3. Розвиток здатності передбачати наслідки поведінки людей у певній ситуації, передбачити те, що станеться надалі.

4. Розвиток здатності адекватно сприймати поведінку інших суб'єктів міжособистісної взаємодії в межах широкого соціального контексту (орієнтуючись на розуміння почуттів, настроїв інших людей, вербальні та невербальні прояви тощо).

5. Розвиток емоційної обізнаності в розумінні й інтерпретації як своїх емоцій і настроїв, так і емоцій і настроїв інших людей.

6. Розвиток уміння управляти власними почуттями і настроями та впливати на емоції інших людей.

7. Розвиток готовності й відкритості до міжособистісних контактів у процесі соціальної взаємодії.

8. Розвиток адаптивності до інших людей, вимог суспільства або групи тощо.

Важливим результатом соціально-психологічного тренінгу є осмислене й емоційне пізнання себе й іншої людини як суб'єкта соціальної взаємодії, а також сприйняття процесу спілкування та його результатів у вузькому і широкому сенсі слова. Ідеться також про формування власне ефективних стратегій пізнання, прогнозування, інтерпретації дій інших людей і своєї поведінки у процесі групової взаємодії. Ми брали до уваги, що результативність проведення соціально-психологічного тренінгу великою мірою залежить від дотримання загальногуманістичних принципів: принципу «тут і зараз»; принципу «активності»; принципу «ширості й відкритості»; принципу «персоніфікації висловлювань»; принципу «конфіденційності»; принципу «психологічної безпеки і саморозкриття»; принципу «рівності позицій»; принципу «шанобливого ставлення до всіх учасників».

Крім зазначених вище основних принципів, від яких залежить успішність проведення тренінгу, важливо дотримуватися принципів спільної роботи і взаємодії учасників. Серед таких

принципів можна виокремити: добровільність і конфіденційність участі в тренінгу; рівність позицій, визнання особистісних норм кожної людини; неупередженість та усвідомлення своєї ролі; схвалення і взаємопідтримка учасниками один одного; гнучкість рольової поведінки тощо.

У зв'язку з тим, що у респондентів експериментальних і контрольних груп не діагностовано значущої різниці в емпіричних результатах на етапі констатувального дослідження, описуватимемо результати студентів експериментальних і контрольних груп загалом, за двома великими вибірками.

Як свідчать отримані результати за «Методикою вимірювання соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена (Гілфорд & О'Саллівен, 2018), показники студентів експериментальної групи за I субтестом «пізнання результатів поведінки» (соціальне прогнозування) є значно вищими, порівняно з двома іншими (середній бал за цим субтестом у студентів експериментальної групи коливається від 9,63 до 11,02). За обраним середнім значенням показники за I субтестом у студентів експериментальних груп відповідають стандартному балу 4. Це свідчить про те, що після впровадження експериментальної програми у майбутніх педагогів груп E1, E2, E3 на рівні вище середнього розвинене пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачити наслідки поведінки людей у певній ситуації, передбачити те, що станеться в подальшому. До того ж, компетенція «прогнозування результатів соціальної взаємодії» має найменший рівень розвитку в групі E3 (середній бал – 9,63), а найбільший – у групах E2 й E1 (середній бал – 10,99 і 11,02 відповідно).

У контрольних групах показники за I субтестом соціального інтелекту не змінилися порівняно з констатувальним дослідженням (зокрема, у констатувальному дослідженні: 7,68 – у K1, 7,13 – у K2, 7,23 – у K3; у формульованому експерименті: 7,92 – у K1, 8,11 – у K2, 7,21 – у K3), що свідчить про те, що, фактично, соціальний інтелект не формується під час навчання у ЗВО без цілеспрямованого впливу викладачів. Соціальний інтелект є відносно стійкою характеристикою, яка, проте, піддається становленню упродовж життя людини, під час плину особистісно значущих подій для даної особистості, упродовж досить тривалих періодів часу тощо. Формування соціального інтелекту, зокрема окремих його складових, постає можливим внаслідок цілеспря-

мованого, спеціально організованого впливу, який було реалізовано нами в експериментальних групах завдяки використанню програми фасилітації становлення соціального інтелекту майбутнього педагога. Упродовж формувального експерименту в студентів груп E1, E2, E3 відбувалася реалізація можливостей та особистісних потенціалів, розвиток професійно значущих якостей, інтересів, здібностей, почуттів, стосунків, формування ціннісних орієнтацій, створення сприятливого для професійного розвитку особистості психологічного клімату в навчальних групах, надання своєчасної допомоги в розв'язанні власних проблем і розширення можливостей для саморозвитку особистості, що, своєю чергою, фасилітувало становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів.

За II субтестом середнє значення показників у студентів експериментальних груп коливається від 7,92 до 10,87, що відповідає стандартному балу 4 (результат вищий за середньовибіркову норму). Це свідчить про рівень пізнання класів поведінки вище середнього, а саме про здатність до логічного узагальнення, виокремлення загальних суттєвих ознак у різних невербальних реакціях людини. Виокремлені здібності (означені у поданій вище структурі соціального інтелекту як соціальна інтуїція) мають найбільший рівень розвитку в студентів груп E1 і E2 (середній бал 10,87 і 10,34 відповідно). До того ж, найменш вираженою «здатність до розуміння невербального мовлення» є у студентів групи E3 (середній бал 7,92), а також у студентів контрольних груп (7,12 – у K1, 7,18 – у K2, 7,32 – у K3 наприкінці формувального експерименту).

Описуючі дані за III субтестом, можна стверджувати про неабияку динаміку в розвитку базових складових у структурі соціального інтелекту від початку проведення констатувального дослідження і до завершального зрізу формувального експерименту. Найнижчий показник за цим субтестом діагностовано у студентів групи E3 (середнє значення – 8,05 бала), тоді як у студентів груп E1 і E2 показники дещо вищі (8,31 бала і 8,76 бала відповідно). У студентів контрольних груп не діагностовано прогресивних змін, а незначне зростання результатів є статистично незначущим на рівні достовірності 0,05 за t-критерієм Стьюдента. Це свідчить про те, що в усіх респондентів контрольних груп рівень пізнання перетворення поведінки (здатність розуміти зміну значення по-

дібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, що їх викликала) залишився на рівні нижче середнього, що також свідчить про ефективність використаної нами програми фасилітації соціального інтелекту майбутніх педагогів.

У межах оцінки соціального інтелекту результати дослідження студентів експериментальних груп за IV субтестом (пізнання систем поведінки) входять до середньостатистичної норми (за умов стандартної інтерпретації це відповідає 3 балам), значення показників за субтестом коливаються від 5,47 до 7,21 бала. Такий рівень значень свідчить про середній ступінь експлікації здатності розуміти логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях, а також пізнання елементів поведінки та їх результатів. За допомогою цього субтесту вимірюється характеристика професійної компетентності педагога «моделювання образу ситуації соціальної взаємодії та її розвитку». Отже, у студентів контрольних груп професійна компетентність має недостатній рівень розвитку, порівняно зі студентами експериментальних груп (середній показник за цим субтестом у студентів контрольних груп становить: 4,27 – у K1, 4,03 – у K2, 4,33 – у K3).

Про результати означеної методики щодо сформованості когнітивної компетентності у структурі соціального інтелекту загалом свідчить композитна оцінка останнього. Виходячи з цього, можна говорити про те, що когнітивна компетентність найменшою мірою розвинена у студентів контрольних груп (середній бал складає 24,65 – у K1, 24,44 – у K2, 24,07 – у K3 відповідно). У студентів експериментальних груп відзначається динамічний розвиток цієї складової соціального інтелекту. Найбільшою мірою вона сформована у групі E1 (37,41 бала середньостатистичного значення композитної оцінки), проте у студентів груп E2 й E3 цей показник також досить високий (35,57 – в E2 і 31,78 – в E3).

Аналізуючи показники, які характеризують когнітивну компетентність у структурі соціального інтелекту, можна визначити, що у студентів експериментальних груп найбільшою мірою сформована компетенція «прогнозування результатів соціальної взаємодії», що свідчить про вміння пізнавати результати поведінки, тобто розвиток здатності передбачати наслідки поведінки людей у певній ситуації, передбачати те, що станеться в подальшому. До того ж, досить посередні результати діагностовано за показ-

никами, які описують здатність розуміти логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії та значення поведінки людей у цих ситуаціях, що відповідає такій компетенції у структурі когнітивної компетентності, як «модельовання образу ситуації соціальної взаємодії та її розвитку».

Опишемо результати, отримані нами за іншими складовими соціального інтелекту майбутнього педагога, зокрема за «емпатією». Отримані нами результати наприкінці формульовального експерименту свідчать про те, що у студентів експериментальних груп середньостатистичні значення за показником «емпатія» знаходяться у проміжку від 0,68 до 0,71 бала. Це вказує на досить високий рівень розвитку здібності розрізняти й інтерпретувати власні настрої, емоції, бажання, а також обґрунтовувати їх вплив на інших людей. До того ж, показники емпатії студентів контрольних груп не мають статистично значущої різниці, порівняно з результатами констатувального дослідження, а в групі К3 наприкінці формульовального експерименту маємо навіть деяке зниження цього показника (від 0,50 у констатувальному дослідженні до 0,48 у завершальному зрізі формульовального експерименту), що свідчить про дієвий вплив запропонованої нами програми фасилітації становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів у експериментальних групах.

Також у студентів експериментальних груп наприкінці формульовального експерименту діагностовано статистично значущі зміни за показниками «інтелектуальна рефлексія» й «особистісна рефлексія», тоді як у студентів контрольних груп результати майже не змінилися порівняно з констатувальним дослідженням. Ці показники безпосередньо пов'язані з ціннісними орієнтаціями студента, його здатністю бачити та розуміти оточуючий світ, орієнтуватись у ньому, вміти вибирати цільові та смислові настановлення для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Сформованість інтелектуальної й особистісної рефлексії сприяє самовизначенню майбутніх фахівців у ситуаціях навчальної діяльності, визначаючи його індивідуальну парадигму професійного розвитку та програму життєдіяльності загалом. Наприкінці експериментального навчання студенти експериментальних груп демонструють здатності до опанування способами фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки. Майбутні педагоги груп Е1, Е2 й Е3 демонструють готовність

до реалізації різних засобів виконання пізнавальної діяльності у власних інтересах з урахуванням своїх можливостей, що виявляється у розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей, формуванні психологічної грамотності, культури мислення та поведінки, здатності до удосконалення особистісної культури, правил безпеки власної життєдіяльності тощо.

Також у студентів експериментальних груп діагностовано статистично значуще зростання результатів за прогностичною компетентністю наприкінці формувального експерименту. Так, студенти експериментальних груп демонструють неабиякі здатності до:

- моделювання образу ситуації соціальної взаємодії та її розвитку – розуміння логіки розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях, пізнання взаємостосунків та елементів поведінки, розуміння перетворень поведінки (спираючись на вербальні реакції людини);

- прогнозування результатів соціальної взаємодії – здатність передбачати наслідки поведінки людей у певній ситуації, передбачити те, що станеться надалі;

- побудови цілісної адекватної картини соціальної взаємодії – здатність адекватно сприймати поведінку інших у соціальному просторі (орієнтуючись на розуміння почуттів, настроїв інших людей, невербальні прояви);

- розпізнавання емоцій інших людей – емоційна обізнаність, уміння знаходити спільну мову і підтримувати взаємовідносини з людьми незалежно від їхніх інтересів;

- співпереживання (емпатії) – здатність входити в становище інших людей, ставити себе на місце іншого;

- саморегуляції – вміння регулювати власні емоції та настрої;

- соціальної взаємодії – відкритість до спілкування, здатність і готовність працювати спільно, бути спрямованим на групу і досягнення бажаних цілей;

- соціальної адаптації – пристосованість до інших людей і вимог суспільства або групи, організованість, уміння приймати норми і правила колективу як особистісно значущі.

У студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту також діагностовано статистично значуще зростання результатів за комунікативною компетентністю, тоді

як у студентів контрольної групи результати не зазнали суттєвих змін порівняно з констатувальним дослідженням. Наприкінці формуального експерименту майбутні педагоги груп Е1, Е2, Е3 демонструють знання комунікативних дисциплін (володіння необхідними мовами, знання в галузі педагогіки і психології, конфліктології, логіки, риторики, культури мовлення тощо); комунікативні й організаторські здібності (вміння чітко і швидко встановлювати ділові контакти, виявляти ініціативу, чинити психологічний вплив на основі адекватного сприйняття і розуміння унікальності особистості, активно взаємодіяти у спільній діяльності з оточуючими, колективом тощо); здатність до емпатії (вміння співпереживати, відчувати іншого, здійснювати психотерапію словом); здатність до самоконтролю (вміння регулювати свою поведінку і поведінку співрозмовника, моделювати діяльність співрозмовника, знаходити продуктивні способи реагування в конфліктних ситуаціях, ініціювати сприятливий психологічний клімат, прогнозувати розвиток міжсуб'єктних взаємостосунків); культуру вербальної та невербальної взаємодії (володіння технікою мовлення, риторичними прийомами, технікою аргументації і суперечки, дотримання професійно-педагогічного етикету, доцільне використання понятійно-категоріального апарату, дотримання мовленнєвої дисципліни, використання невербальних засобів спілкування тощо).

Висновки. Отже, формування соціального інтелекту стає можливим, якщо розвивати когнітивну, комунікативну та прогностичну компетентності майбутнього педагога, що фасилітуватиме актуалізацію стратегій успішної взаємодії особистості та соціуму, які фіксовані на рівні когнітивного, мнемічного й емпатійного аспектів соціального інтелекту студентів. Важливими показниками сформованості перерахованих компетентностей будуть такі ознаки, як створення адекватного образу соціальної та комунікативної ситуації, точність прогнозування розвитку ситуації міжособистісної взаємодії, емоційна обізнаність, уміння знаходити спільну мову та підтримувати взаємостосунки з людьми незалежно від їх інтересів тощо. Відтак, запропонована нами програма фасилітації становлення соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів підтвердила свою ефективність.

Емпіричним шляхом встановлено *психологічні особливості становлення соціального інтелекту педагога*.

— композитна оцінка соціального інтелекту педагога позитивно корелює з комунікативною та прогностичною компетентністю, рефлексивними й емпатійними здатностями особистості;

— соціальний інтелект педагога значною мірою залежить від створення позитивних умов для реалізації його активної, творчої діяльності, що актуалізуватиме розвиток дивергентних здібностей фахівців, дозволить педагогу творчо та цілісно сприймати професійну ситуацію, ситуацію міжособистісної взаємодії тощо на основі збагачення типових соціальних смислів різноманітним індивідуальним значенням і смислам;

— високий рівень розвитку соціального інтелекту педагога визначається адекватною гендерною ідентичністю, індивідуальними особистісними якостями, зокрема, гармонійним, конформним і домінуючим психотипами їх особистості, професійною успішністю фахівця, прийняттям нелінійного та (чи) полінезалежного стилю виконання професійної діяльності як особистісно значущого.

З урахуванням отриманих емпіричних результатів визначено, що *психологічними умовами становлення соціального інтелекту педагога* постають:

— актуалізація в педагогічній діяльності когнітивного, мнемічного й емпатійного аспектів соціального інтелекту завдяки створенню умов творчого рефлексивного середовища, ампліфікації здібностей розуміти та передбачати наслідки поведінки людей, здібності до логічного узагальнення важливих ознак і різноманітних невербальних реакцій людини; здібності розуміти зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту соціальної ситуації, що їх викликала; здібності розуміти логіку розвитку ситуації міжособистісної взаємодії, значення поведінки різних людей у цих ситуаціях і якостей дивергентного мислення педагога;

— успішне розв'язання педагогом соціальних нестандартних (у тому числі – оригінальних) задач і завдань;

— успішність фахівця в реалізації педагогічної діяльності;

— актуалізація розвитку комунікативної та прогностичної компетентності педагога, його рефлексивних та емпатійних здібностей, їх ампліфікація в єдине складне інтегративне утворення, що дозволить педагогу найбільшою мірою продуктивно розв'язувати педагогічні задачі, що виникають;

– сформованість гармонійного, конформного та домінуючого психотипів особистості, що фасилітує розуміння педагогами логіки розвитку подій і ситуацій, організацію ефективного спілкування та взаємодії, вміння встановлювати потрібні соціальні зв'язки, виявляти активність у професійній діяльності, досягати професійно значущих цілей тощо;

– сформованість адекватної гендерної ідентичності педагогів, їх самооцінки, мотивації досягнення, особистісної спрямованості, афіліації й емпатії, стилів поведінки в конфліктних ситуаціях і ситуаціях когнітивного дисонансу, полінезалежного та нелінійного когнітивних стилів їх професійної діяльності.

Література

- Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования. *Психологический журнал*. 1994. Т. 14. № 4. С. 39–53.
- Айзенк Г. Ю. Интеллект: Новый взгляд. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 111–131.
- Балл Г. О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7–14.
- Баширов И. Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Москва : РГБ, 2003. 153 с.
- Бойко В. В. Методика диагностики уровня эмпатийных способностей. 2018. URL : psylist.net/praktikum/boiko.htm.
- Гилфорд Дж., О'Салливан М. Тест «Социальный интеллект». В адаптации Елены Сергеевны Михайловой. 2018. URL : lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf.
- Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. Москва : Педагогика, 1972. 424 с.
- Дружинин В. Н. Интеллект: структура, развитие, диагностика. Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования. Тверь, 1998. С. 64–74.
- Завалишина Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 376 с.
- Засекина Л. В. Профілі значення слова як функція когніції і культури. *Наук. записки Острозької академії. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2010. С. 66–75.

- Івашкевич Е. З., Михальчук Н. О. Психологія інтелекту. Методичний посібник для студентів вузу. Рівне : РДГУ, Міжнародний університет «РЕГІ» імені академіка Степана Дем'янчука, 2004. 52 с.
- Івашкевич Е. З., Онуфрієва Л. А. Природа соціального інтелекту особистості та його базові функції. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. Вип. 44. С. 98–119. DOI 10.32626/2227-6246.2019-44.98-119.*
- Кудрявцева Н. А. Единство інтелекта. Санкт-Петербург, 1995. 24 с.
- Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. *В сб.: Теоретические и прикладные вопр. психол. / под ред. А. А. Крылова.* Санкт-Петербург : СПбГУ, 1995. № 2. С. 48–59.
- Леонтьев Д. А. Тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО). 2018. URL : medbib.in.ua/test-smyslojiznennyye-orientatsii-39994.html.
- Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. Москва : Наука, 1976. С. 64–93.
- Лужбина Н. А. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Барнаул : Барнаулский государственный педагогический университет, 2002. 192 с.
- Лукичёва М. А. Развитие социального интеллекта у студентов – будущих педагогов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Череповец : Череповецкий государственный университет, 2004. 153 с.
- Методика «Групповая оценка личности» (ГОЛ). 2019. URL : um.co.ua/10/10-15/10-152456.html.
- Методика «Шкала макиавеллизма» (шкала Мак-IV в адаптации В. В. Знакова). 2019. URL : psy-search.ru/test/info/10.
- Миннесотский багатопрофильный личностный опросник ММРІ. 2018. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/ММРІ>.
- Михальчук Н. О. Психологічні засади смислотворення особистості. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Збірник наукових праць.* Одеса, 2004. № 7. С. 66–71.
- Онуфрієва Л. А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдо-*

- кимової. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. Т. 2. Вип. 10 (91). С. 227–233.
- Смольсон М. Л. Структура інтелекту: рефлексія та інтуїція. *Психологія: Збірник наукових праць НПУ ім. М. Драгоманова*. Київ, 2000. Вип. 11. С. 9–16.
- Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Москва : Просвещение, 1961. 536 с.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 264 с.
- Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.
- Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1989. 554 с.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York. 516 p.
- Cantor, N. G., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. New York : Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey. 420 p.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York : Basic Books. 463 p.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York : McGraw-Hill, 1967. 156 p.
- Onufriieva, L. A. (2017). *The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect*. Rzeszyw : BonusLiber. 194 s.
- Thorndike, R. L. (1986). Factor analysis of social and abstract intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 27, 231–233.

Ivashkevych Eduard, Hudyma Oleksandr, Simko Ruslan, Shevchuk Oleksandr. Social intelligence of the teacher and facilitation of its development

ABSTRACT. *The authors of the article consider the concept of «intelligence» in the broad and narrow senses. If we talk about the broad meaning of «intelligence», we mean only one intelligence, the intellectual sphere of the person in general. In this sense, the intelligence of a person can be described as a hierarchical system that has several levels. The first level is the level of functioning of cognitions, to which psychologists refer the main psychical processes (sensation, perception, memory, attention, which, in turn, «control» the course of cognitive activity), as well as thinking and imagination, speech and dialogical interaction. The second level of intelligence is the level of metacognitions (metacognitive integrators, «secondary» mental processes), among which the main ones are intellectual initiation (self-statement of the problem), reflection, decentralization,*

intellectual strategies and abilities (abilities and competences), as well as meta-cognitive monitoring, intuition, intellectual attitudes (values, meanings). The first and the second levels of intelligence, in our opinion, are fully understood by the person who carries out intellectual activity. The third level of intelligence amplifies the characteristics of both the first and the second levels, while intellectual activity is carried out mainly at an unconscious level, a level that approximates a person to use automated skills and abilities. The next, the fourth level, is the level of meta-intellectual activity, which explodes the creative achievements of the person. Thanks to this fourth level of intelligence a person is able to establish interaction not only with different objects and other people, but also with the world as a whole, thus expanding the limits of his/her intellect and starting a dialogue with the creative beginning of the world.

When it comes about intelligence in the narrow sense, we rely first of all on the model of the intellect of G. Gardner, which in his recent works distinguishes seven types of intelligence: linguistic intelligence, musical one, logical intelligence and mathematical one, spatial intelligence, physical-kinesthetic one, interpersonal intelligence and intrapersonal one.

That is, each type of intelligence contains certain abilities of the person to perform a certain type of activity. In this case, for example, «linguistic intelligence» is referred to as «intelligence» by the authors, because it is a complex of integral education, which includes separate abilities to perform a certain type of the activity, and if we talk about a specialist in this sphere of the activity, his / her competences, we remind about the structure of the professional competence of the person.

Thus, guided by the narrow sense of understanding the word «intelligence», we distinguish: social intelligence; technical intelligence; artistic intelligence; information intelligence.

Key words: *intelligence, social intelligence, technical intelligence, artistic intelligence, information intelligence, cognitive activity, cognitions, metacognitions, intellectual initiation, reflection, decentralization, intellectual strategies, intellectual abilities, competences.*

CONCEPTUAL BASIS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TRANSLATOR

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

Ernest Ivashkevych

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor of the Department of Practice of English, Rivne State University of the Humanities, Translator, Rivne, Ukraine

12, Stepana Bandery street, Rivne, Ukraine, 33000

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7219-1086>

Researcher ID: F-3865-2019

E-mail: ivashkevych.ee@gmail.com

Ернест Івашкевич

Кандидат психологічних наук, викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету, перекладач, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна
вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, Україна, 33000

Denys Kurytsia

Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

61, Ohiiienka street, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1192-1003>

E-mail: deniskouritsa@gmail.com

Денис Куриця

Кандидат психологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл., Україна, 32300

Natalia Slavina

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

61, Ohiiienka street, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3381-1291>

E-mail: Slavina_nat@ukr.net

Наталія Славіна

Кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл., Україна, 32300

Івашкевич Ернест, Куриця Денис, Славіна Наталія. Концептуальні основи професійного становлення майбутнього перекладача

АНОТАЦІЯ. Професійне становлення майбутнього перекладача розглядається з позицій культурологічного підходу – як процес формування особистісно-професійної позиції індивіда з урахуванням усього різноманіття суб'єктивних і об'єктивних чинників, що передбачає реалізацію стратегій управління особистісними ресурсами, потрібними для здійснення професійної діяльності на фаховому рівні. Зазначено, що професійне становлення майбутнього перекладача також передбачає формування особистісно значущої позиції, яка розуміється нами як система домінуючих ціннісно-смыслових ставлень фахівця до соціокультурного оточення, самого себе і своєї діяльності.

За критерії професійного становлення майбутніх перекладачів було прийнято високий рівень готовності студентів до виконання перекладацької діяльності, високий рівень сформованості професійної компетентності та перекладацької свідомості тощо.

Орієнтуючись на відповіді більшої частини викладачів, зроблено висновки, що у студентів усіх закладів вищої освіти факультетів іноземної філології є можливості для становлення готовності до виконання професійної діяльності, а також про те, що всі викладачі готові створити на заняттях індивідуальну для кожного студента атмосферу.

Виокремлено три групи викладачів за самооцінкою власної діяльності з огляду на їх бажання створити творчу атмосферу на заняттях. Це – педагоги з високим рівнем самооцінки власної професійної діяльності, ситуативною (середньою) та низькою самооцінкою. Зазначено, що представники першої групи намагаються максимальною мірою стимулювати самоактуалізацію студентів, їх готовність до самостійного виконання перекладацької діяльності (такі відповіді, як «Намагаюсь стимулювати ініціативу студентів», «Завжди є бажання працювати в атмосфері свободи професійної діяльності», «Усі мої завдання передбачають більшою мірою аналітичну і творчу роботу, яка має виконуватися самостійно» тощо). Представники другої групи (із ситуативною самооцінкою) праг-

нуть до стимулювання студентів лише за умов наявності можливостей і неабиякої наполегливості з боку студентів (наприклад: «Я заохочую бажання студентів працювати самостійно, але у цій навчальній групі вони індивідуально працювати не бажають» або «Зміст дисципліни, яку я викладаю, – надзвичайно важкий, тому студенти просто не можуть працювати самостійно»). До третьої групи було віднесено викладачів із низьким рівнем самооцінки власної професійної діяльності. Для них характерні такі відповіді, як: «Для індивідуалізації навчання досить мало часу», «Навчальний курс не передбачає виконання самостійних творчих завдань», «Студенти не здатні на це», «У навчальних планах самостійна робота займає окреме місце, години не входять до картки навчального навантаження».

Ключові слова: професійне становлення, культурологічний підхід, особистісно-професійна позиція індивіда, професійна компетентність, перекладацька свідомість, самооцінка професійної діяльності.

Вступ. Професійному становленню особистості в науковій літературі приділяється особлива увага, оскільки воно зумовлює самовизначення людини, її фахове й особистісне зростання, розуміння необхідності здійснення своєї професійної діяльності для суспільства і виконання останньої з найповнішою реалізацією своїх здібностей і можливостей.

Як досить тривалий процес розвитку особистості, який починається з формування професійних намірів і триває до повної реалізації себе в професійній діяльності, розглядає «професійне становлення» Н. І. Пов'якель (Пов'якель, 2003). У науковій царині центральною ланкою процесу професійного становлення вважається професійне самовизначення. Зокрема, Е. Ф. Зеєр (Зеєр, 2008) тлумачить «професійне становлення» як формування особистості, адекватне вимогам виконання певної професійної діяльності. Професійне становлення особистості вчителя як процес розв'язання професійно значущих задач, які поетапно ускладнюються (ідеться, зокрема, про пізнавальні, морально-етичні й комунікативні задачі), розглядає Р. Хок (Хок, 2006). Так, учений зазначає, що саме у процесі розв'язання задач фахівець оволодіває потрібним комплексом умінь, пов'язаним із його професійною діяльністю, діловими і моральними якостями тощо.

Сутність професійного становлення фахівця може бути описана у зіставленні її змісту з категоріями «розвиток» і «форму-

вання». Розвиток визначається як досить об'єктивний процес особистісного (кількісного і якісного) змінювання. Одночасна експлікація цих характеристик відрізняє розвиток від інших процесуальних змін. При цьому слід наголосити, що зворотні зміни характерні для процесів функціонування (тобто, йдеться про циклічне відтворення постійної системи зв'язків і взаємовідносин); за відсутності особистісної спрямованості зміни синтезуватимуться, що позбавляє процес особистісного розвитку внутрішньої цілісності та взаємоузгодженості її окремих компонентів. Своєю чергою, будь-яке становлення є основою всього подальшого розвитку особистості, початковою ланкою виникнення, породження та функціонування речей і явищ. На відміну від формування, становлення є постійно плинним процесом, який не має заданого кінцевого результату.

Професійне становлення особистості відбувається шляхом якісних змін, що фасилітують виникнення зовсім нового рівня її цілісності. Останнє передбачає якісну зміну характеристик особистості, перетворення вже сформованих, досить сталих настановлень, ціннісних орієнтацій, мотивів поведінки під впливом постійно змінюваних суспільних відносин. Також професійний розвиток особистості здійснюється внаслідок перебудови її спрямованості. Разом із цим, професійна спрямованість особистості є результатом суперечливого поєднання соціалізації, тобто опанування людиною соціально значущим досвідом і культурою, й індивідуалізації (процесу розвитку інтелекту, волі, естетичного смаку, творчих здібностей індивіда тощо). У процесі професійного становлення особистості відбувається становлення і її цілісності. На думку Н. Р. Битянової (Битянова, 1995), ця цілісність полягає у: 1) підпорядкуванні всіх елементів структури особистості її спрямованості, яка забезпечує безперервність, наступність і поступальність усіх періодів її розвитку; 2) набутті необхідних професійно значущих якостей, властивостей і характеристик.

Аналізуючи процес професійного становлення особистості, багато дослідників виокремлюють стадії, рівні, етапи, які проходить фахівець у своєму професійному зростанні. Зокрема, діяльнісний підхід до проблем професійного становлення передбачає актуалізацію у фахівця базових характеристик особистісно-мотиваційної й операційно-технічної сторін професійної діяльності. Оволодіння професійною майстерністю передбачає розвиток у

фахівця знань, умінь і навичок, що формуються на основі професійно значущих здібностей, якими оволодіває людина у ЗВО (операційна сторона професійного становлення). Здібності особистості, що розвиваються у професійній діяльності, утворюють комплекс професійно важливих якостей, забезпечуючи передумови для подальшого особистісного розвитку фахівця, досягнення ним професійної майстерності. Професійні здібності, вважають Н. О. Михальчук і Л. Л. Примачок (Михальчук & Примачок, 2019), є однією з найважливіших складових професійного становлення особистості; саме вони ніби «підштовхують» людину в підлітковому і юнацькому віці до вибору певної професійної сфери, надалі забезпечуючи успішне оволодіння фахівцем майбутньою спеціальністю.

Розуміння особливостей професійного становлення, зазначає М. М. Філоненко (Філоненко, 2016), постає неможливим без вивчення змісту і структури мотивів особистості, які є основною фасилітативною силою вибору професії та прагнення щодо досягнення значущих для людини результатів у ній. Хід професійного становлення також безпосередньо пов'язаний із розвитком самосвідомості особистості. Адекватні знання про себе, свої можливості, здібності, ціннісні орієнтації дають змогу майбутньому фахівцеві обирати найдоцільніші для структури його особистості сфери професійної діяльності. Досягнуті у професії успіхи або невдачі, своєю чергою, коригують уявлення людини про себе, впливають на її самооцінку, рівень домагань і самосвідомість загалом.

Професійне становлення, зазначає Е. З. Івашкевич (Івашкевич, 2015), також передбачає активне включення людини в нове для неї соціальне середовище, яке характеризується своїми нормативами спілкування, поведінки, цінностями, стереотипами, моральними правилами й імперативами тощо. Міжособистісні взаємостосунки, що складаються в професійному колективі, багато в чому визначають хід професійної адаптації людини, формування її соціального статусу. Тому до структури професійного становлення можуть бути включені й соціально-психологічні особливості людини, що визначають її місце у професійній групі, соціальний статус тощо.

Великою мірою значущі особливості професійного становлення виявляються у процесі знаходження людиною індивіду-

альних способів виконання професійної діяльності, що супроводжується формуванням в індивіда особистісно значущого досвіду (в тому числі – творчого), професійної самосвідомості, системи професійних мотивів, особистісних смислів, значень і цілей. Аналіз наукових публікацій, у яких так чи інакше розглядається проблема професійного становлення, свідчить про єдність думок дослідників стосовно того, що професійне становлення є динамічним процесом перетворення (чи перебудови) особистісних і професійних якостей, який характеризується самовизначенням, самовдосконаленням, самоосвітою, самоактуалізацією, самореалізацією та, власне, формуванням своєї самосвідомості. Відтак, професійне становлення можна розглядати як досить тривалий у часі процес оволодіння професією.

Отже, аналіз наукової літератури свідчить про те, що процес професійного становлення може бути представлений двома способами: за схемою процесуального відтворення (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою професійної діяльності (як сукупність способів і засобів виконання професійної діяльності, коли їх дотримання має не тимчасову, а цільову детермінацію). Під професійним становленням також розуміють формування професійної компетентності як процес оволодіння засобами розв'язання професійних задач і завдань, а також опанування моделями прийняття професійно значущих рішень (О. Ф. Бондаренко, 1997; С. Д. Максименко, 2005; Онуфрієва, 2013 та ін.).

Розглядаючи процес професійного становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності та життєдіяльності, В. О. Слассьонін (Слассьонін, 1976) виокремлює декілька базових рівнів.

Адаптивний рівень професійного становлення. Цей рівень є так званою пристосовницькою стадією, яка свідчить про входження особистості до навчально-професійної діяльності. Ця стадія характеризується досить нестійким ставленням до сприйняття змісту професійної діяльності, адаптацією до нових життєвих соціокультурних реалій, нестійкою творчою активністю. На зазначеному етапі процес професійного становлення потребує: стимулювання різних форм експлікації самостійності й активності у професійно значущому середовищі; розвитку спеціальних, креативних, емпатійних здібностей; формування навичок самореалізації, самопізнання, емоційної саморегуляції; прийняття як

особистісно значущих суб'єкт-суб'єктних стосунків, взаємодій у професійному середовищі; знаходження прямих і альтернативних способів розв'язання життєвих і професійних проблем; розвитку здатності до професійної інтерпретації життєвих обставин.

Професійно-репродуктивному рівню професійного становлення притаманні: розвиток потреби у здійсненні професійної діяльності; актуалізація пізнавальної рефлексії; оволодіння цінностями і смислами навчально-професійної діяльності; формування умінь створювати проекти майбутнього життєвого шляху (свого й інших людей); створення методологічної та методичної бази опанування фахівцем власною професією; розвиток професійного мислення, здатностей до реалізації професійних знань, умінь і навичок у практичній діяльності.

Третій рівень професійного становлення – особистісно-продуктивний – відрізняється тим, що фахівець набуває особистісного сенсу здійснення навчальної професійної діяльності. Це знаходить своє відображення у: розвитку регулятивних механізмів професійної діяльності, спілкування, творчості, самовираження майбутнього фахівця в навчально-виховному процесі; пошуку і стимулюванні набуття майбутнім фахівцем індивідуального стилю професійної діяльності; готовності до професійного розв'язання теоретико-прикладних, спеціально-виконавських і навчально-практичних проблем у ЗВО та у майбутній професійній діяльності; знаходженні індивідуальних шляхів адаптації до майбутньої професійної діяльності; становленні адекватної комунікативної поведінки майбутнього фахівця у професійній діяльності та впродовж свого життєвого шляху.

Наступний рівень професійного становлення – *суб'єктно-креативно-професійний рівень*, який характеризується: суб'єктною реалізацією особистісно-професійного становлення фахівця; умінням здійснювати необхідну корекцію своєї професійної діяльності за допомогою самоаналізу; посиленням ролі загальних і вузькоспеціальних знань в особистісному, життєвому і професійному планах; систематизацією поглядів і настановлень щодо своєї професії, соціокультурного простору, життєвого і професійного шляху; знаходженням свого власного індивідуального стилю виконання професійної діяльності; цілковитою готовністю до виконання професійної діяльності, експлікації у ній власних творчих досягнень, креативних продуктів; демонстрацією бажання до

творчої репрезентації себе у майбутньому, до творчих звершень і досягнень тощо.

Також В. О. Сластьонін (Сластьонін, 1976) пропонує модель професійного становлення майбутнього фахівця, розглядаючи її з позицій особистісного і професійного саморозвитку, коли зовнішні педагогічні впливи збігатимуться з особистісним потенціалом людини. Це, з одного боку, означатиме цілковиту відповідність професійно значущих цілей, мотивів і способів реалізації професійних дій вимогам професії, а, з іншого боку, не створює певних сталих меж для творчої реалізації фахівця. Відповідно, система професійно значущих вимог не приглушатиме, а, навпаки, ініціюватиме здатності фахівців до пошуку різних шляхів життєвого і професійного зростання, стимулюючи їх активність, вибірковість, креативність, творчу спрямованість тощо.

Ми розглядатимемо професійне становлення майбутнього перекладача з позицій культурологічного підходу – як процес формування особистісно-професійної позиції індивіда з урахуванням усього різноманіття суб'єктивних і об'єктивних чинників, що передбачає реалізацію стратегій управління особистісними ресурсами, потрібними для здійснення професійної діяльності на фаховому рівні. Професійне становлення майбутнього перекладача також передбачає формування особистісно значущої позиції, яка розуміється нами як система домінуючих ціннісно-смыслових ставлень фахівця до соціокультурного оточення, самого себе і своєї діяльності. Так, порушена проблема є вельми актуальною і потребує проведення спеціальних досліджень, у тому числі – емпіричних.

Професійне становлення майбутнього перекладача є складним інтегративним процесом, який передбачає використання різноманітних форм, засобів і методів фасилітативного впливу на особистість студента. З метою відбору й обґрунтування доцільності використання таких форм, засобів і методів, опишемо концептуальну модель професійного становлення майбутнього перекладача. Ця модель, своєю чергою, вимагає спеціальної розробки, опису й аналізу її складових у силу, передусім, своєї цілісності, багатокомпонентності та поліфункціональності.

Сутність категорії «професійне становлення» може бути виявлена у парадигмі її зіставлення з фундаментальними науковими категоріями «розвиток» і «формування». Розвиток визначає-

ся як об'єктивний процес внутрішнього послідовного кількісного і якісного особистісного змінювання. Професійне становлення передбачає включення людини у функціонування нового соціального середовища, що характеризується певними нормативами спілкування, поведінки, цінностями, морально-етичними нормами тощо. Міжособистісні відносини, що складаються у професійному колективі, багато в чому визначають хід професійної адаптації людини, формування її соціального статусу. Тому до складових професійного становлення мають бути включені й соціально-психологічні особливості, що визначають місце людини у професійній групі, її соціальний статус.

Професійне становлення розглядають як довготривалий процес оволодіння професією. Так, професійне становлення може бути представлене двома способами: за схемою процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою діяльності (як сукупність способів і засобів, дотримання яких один за одним має не тимчасову, а парадигмально-цільову детермінацію). Також під професійним становленням слід розуміти формування професійної компетентності як процесу оволодіння засобами розв'язання професійно-педагогічних завдань і задач, а також моделями їх розв'язань.

Отже, професійне становлення особистості – це цілісний, динамічно розгорнений у часі процес, який характеризується, передусім, формуванням професійних намірів, потім – набуттям знань та оволодінням уміннями та навичками, і так до повної реалізації себе у творчій педагогічній діяльності. Основним протиріччям професійного становлення є, як правило, протиріччя між сформованими властивостями особистості й об'єктивними вимогами провідної діяльності, значення якої полягає в тому, що вона великою мірою зумовлює подальший розвиток індивіда як суб'єкта професійної діяльності. Отже, реалізуючи себе в провідній діяльності, особистість поступово змінюється, що призводить до перебудови мотивів професійної діяльності, формування нових для людини особистісних властивостей, якостей і характеристик.

Якщо враховувати позиції соціокультурного підходу в психології, то професійне становлення спрямоване, передусім, на становлення особистості фахівця в парадигмі кроскультурного простору. Тому професійне становлення майбутнього фахівця

постає, насамперед, як процес формування студента як носія загальної і професійної культури, що забезпечує його повноцінне функціонування в насколишньому світі й професійній діяльності.

Слід урахувати, що процес професійного становлення тісно пов'язаний із формуванням професійної готовності фахівця до виконання майбутньої діяльності. До структури професійної готовності входять позитивне ставлення індивіда до своєї майбутньої професії, досить стійкі мотиви виконання майбутньої діяльності, професійно значущі якості особистості, професійні знання, уміння і навички, а також певний досвід їх застосування на практиці. Отже, для професійного становлення особистості важливим є опанування майбутніми фахівцями нормами, еталонами професії, необхідними професійними особистісними якостями, знаннями й уміннями, які потрібні фахівцеві для успішного розв'язання завдань професійної діяльності, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до своєї професії, усвідомлення і реалізації зони свого найближчого професійного розвитку, готовності здійснювати диференційовану оцінку виконаної діяльності, поєднання професійної відкритості, здатності до навчання і самостійних творчих пошуків.

Отже, ми розглядатимемо професійне становлення майбутнього перекладача з позицій культурологічного підходу — як процес формування особистісно-професійної позиції індивіда з урахуванням усього різноманіття суб'єктивних і об'єктивних чинників, що передбачає реалізацію стратегій управління особистісними ресурсами, потрібними для здійснення професійної діяльності на фаховому рівні. Професійне становлення майбутнього перекладача також передбачає формування особистісно значущої позиції, яка розуміється нами як система домінуючих ціннісно-сміслових ставлень фахівця до соціокультурного оточення, самого себе і своєї діяльності.

Концептуальна модель професійного становлення майбутнього перекладача, на нашу думку, обов'язково включатиме професійну готовність до виконання діяльності. Формування готовності до здійснення іншомовного спілкування та перекладу стає необхідною передумовою підготовки фахівців, які володіють іноземною мовою, вміють увійти в контакт із представниками іншої культури. Готовність до здійснення іншомовного спілкування та перекладу розглядається нами як інтегральне особистісне

новоутворення, що передбачає високий рівень знань іноземної мови, лінгвокраїнознавства, а також володіння фахівцем потрібними комунікативними вміннями та навичками. Психологи відносять стан готовності переважно до інтелектуально-вольових станів, оскільки його провідними характеристиками є прагнення успішно розв'язувати задачі саморозвитку і самовдосконалення, виявляти творчість і впевненість у розвитку своїх професійних здібностей, які можна розглядати як необхідну умову здійснення вольового процесу прийняття професійно значущих рішень, управління своєю поведінкою та діями для досягнення мети діяльності. Стан готовності майбутнього перекладача до саморозвитку та самореалізації ми, враховуючи дослідження З. Ф. Підручної (Підручна, 2008), Г. О. Самойленко (Самойленко, 1998), О. Л. Семенова і Л. К. Латишева (Семёнов & Латышев, 2003), І. І. Халеевої (Халеева, 1999), розглядаємо як прагнення особистості до подолання внутрішніх протиріч, станів тривожності та когнітивного дисонансу, творчої реалізації планів і програм самоздійснення. Готовність майбутнього перекладача до саморозвитку визначається загальними і спеціальними знаннями, вміннями, навичками, психічними процесами, станами і властивостями особистості, врешті-решт – відповідальністю за результати самовдосконалення й особистісного зростання.

Готовність характеризується різним характером взаємозв'язків її структурних компонентів (когнітивного – знання іноземної мови, лінгвокраїнознавчого – лінгвокраїнознавча компетенція, реалізаційного – комунікативні вміння). Розглядаючи готовність студента до інтеркультурної комунікації як сукупність окремих значущих для фахівця показників, ми (з урахуванням діагностичних цілей) визначили характеристику різних рівнів розвитку кожного з показників готовності, які розглядаємо в якості критеріальної основи для дослідження феномену готовності студентів до здійснення успішної інтеркультурної комунікації. Перший (когнітивний) показник розглянуто в контексті нашого дослідження як різний рівень опанування іноземною мовою. Фактично, когнітивний показник готовності, на нашу думку, вміщує лінгвокраїнознавчу компетенцію особистості, а також комунікативні вміння фахівця й особливості їх використання у перекладацькій діяльності.

Також важливо наголосити, що стан готовності до здійснення іншомовного спілкування слід віднести до інтелектуально-вольових станів особистості, оскільки його провідними компонентами є прагнення успішно розв'язувати комунікативні задачі, виявляти творчість і впевненість у своїх комунікативних здібностях, які, своєю чергою, можна розглядати як характеристику мисленнєвого і моторно-вольового процесу прийняття рішення, свідомого управління власною поведінкою під час прийняття та реалізації рішень. Формування стану готовності до здійснення іншомовного спілкування означає створення у людини системи мотивів, ставлень, настановлень, які, актуалізуючись у разі необхідності, забезпечують для майбутнього перекладача можливість ефективно виконувати свої функції у процесі професійної діяльності.

Готовність до здійснення перекладацької діяльності передбачає наявність у фахівця професійної компетентності, тобто, знання лінгвістичного матеріалу, володіння способами, прийомами і засобами актуалізації цих знань у конкретній ситуації, високий рівень розвитку навичок аудіювання, говоріння, письма іноземною мовою. Готовність фахівця до здійснення перекладацької діяльності передбачає здатність спеціаліста виявляти високий рівень мисленнєвої та пізнавальної активності, самостійності й самоорганізації у розв'язанні комунікативно-пізнавальних завдань і задач. Отже, різний рівень опанування системою необхідних знань, умінь і навичок, різний ступінь активності й самостійності особистості визначають і різні ступені готовності до прийняття перекладачем самостійних виважених рішень і здійснення самостійних дій.

Для нас є близькою точка зору, яка має місце у психологічній літературі, а саме те, що готовність фахівця до здійснення професійної діяльності вміщує три компоненти: а) мотиваційна готовність; б) змістова готовність; в) операційна готовність. Зважаючи на те, що професійна діяльність перекладача характеризується аксіологічною спрямованістю, ми вважатимемо, що готовність перекладача до здійснення професійної діяльності вміщуватиме ще й четвертий компонент, а саме – *«ціннісну готовність»*.

Прийнявши за другий (аксіологічний) показник готовності студентів до інтеркультурної комунікації лінгвокраїнознавчі знання, вміння та навички, ми також мали на увазі, що до цього, аксіологічного, показника мають входити ціннісні орієнтації, які

великою мірою характеризуватимуть морально-ціннісне ставлення студентів до явищ оточуючої дійсності. Для перекладача аксіологічний показник готовності до здійснення перекладацької діяльності є домінуючим, адже ціннісні орієнтації фахівця визначають мотивацію діяльності суб'єкта, спрямованість його інтересів і прагнень.

Концептуальна модель професійного становлення майбутнього перекладача також уміщує професійну компетентність, яка, своєю чергою, включає певні окремі компетентності, що й забезпечують здатність перекладача до здійснення професійної діяльності. При цьому слід зазначити, що професійна компетентність є сукупністю взаємопов'язаних знань, якостей, компонентів досвіду, характеристик здібностей особистості, які задаються стосовно процесів професійної діяльності. Також професійне становлення перекладача, на нашу думку, великою мірою залежить від сформованості у фахівця перекладацької свідомості. Концептуальну модель професійного становлення майбутнього перекладача зображено на рис. 1.

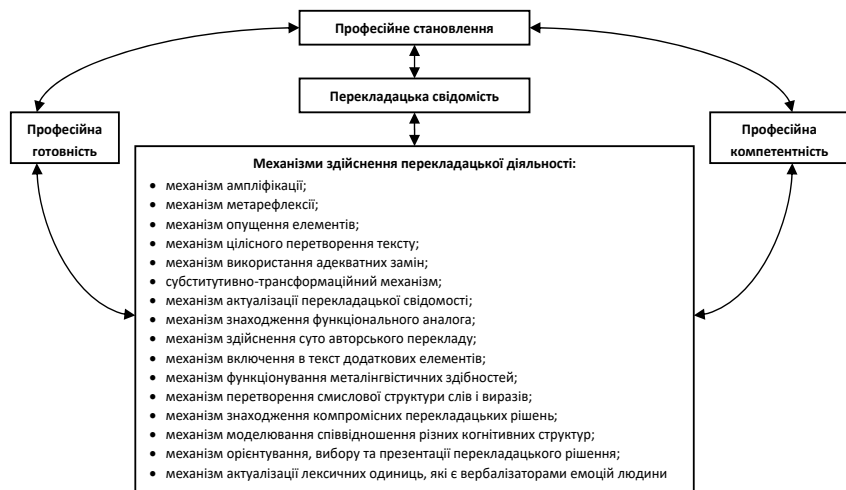


Рис. 1. Концептуальна модель професійного становлення майбутнього перекладача

Для того, щоб визначити структуру професійної компетентності майбутнього перекладача, доцільно розглянути існуючі в

психологічній науці теоретичні підходи до цієї проблеми. Зокрема, С. П. Ковганюк (Ковганюк, 1968) визначає професійну компетентність як реалізацію в професійній діяльності двох базових компонентів: професійно-технологічної підготовленості, що має на увазі оволодіння фахівцем технологіями здійснення конкретної професійної діяльності (оволодіння базовими і спеціальними компетенціями), й особистісного компонента, що вирізняється надпрофесійним характером, але є таким, який необхідний кожному фахівцеві з метою оволодіння ним ключовими професійно значущими компетенціями.

Подібної точки зору дотримується й О. С. Белкін (Белкин, 2004). На його думку, професійна компетентність, окрім технологічної підготовки, вміщує також низку інших компонентів, що характеризуються, переважно, непрофесійним або надпрофесійним характером. Отже, на думку багатьох дослідників (Seleskovitch, 2002; White, 1960), у структурі професійної компетентності доцільно виокремлювати інваріантні компетенції, однакові для фахівців усіх сфер професійної діяльності, та варіативні компетенції, пов'язані з конкретною професією. Проте у психологічній літературі немає єдиної думки стосовно того, які саме компетенції слід віднести до так званих «універсальних». Учені зазначають, що саме такі, «універсальні» компетенції, забезпечують продуктивність різних видів діяльності. Одна з відомих класифікацій ключових компетенцій запропонована А. В. Хуторським (Хуторской, 2015). Ця класифікація ґрунтується, передусім, на розумінні характеристик соціального та професійно значущого досвіду особистості. Так, до ключових компетенцій А. В. Хуторський (Хуторской, 2015) відносить: ціннісно-сміслові компетенції; загальнокультурні компетенції; навчально-пізнавальні компетенції; інформаційні компетенції; комунікативні компетенції; соціально-трудова компетенції; компетенції особистісного самовдосконалення.

Існують також інші підходи до визначення професійної компетентності. Найзмістовнішим є підхід, який розглядає професійну компетентність як особистісне утворення, що вміщує певні компоненти (або компетенції). Такими компонентами можуть бути знання, уміння і навички, а також властивості особистості. Так, згідно з окресленим підходом, професійна компетентність включає:

— спеціальну компетентність, яка передбачає наявність у фахівця певного достатнього обсягу знань у конкретній галузі діяльності, вміння їх творчо застосовувати в різноманітних ситуаціях, пов'язаних із розв'язанням теоретичних і практичних завдань і задач;

— комунікативну компетентність, яка демонструє здатність індивіда сприймати та висловлювати інформацію, її достовірно відображати, підсумовувати й обґрунтовувати. Комунікативна компетентність є необхідною передумовою для здійснення міжособистісних контактів, діалогу, взаємодії, що демонструє, наскільки людина володіє правилами і прийомами спілкування;

— соціальну компетентність, що виражається в здатності й готовності особистості встановлювати та підтримувати контакти з іншими людьми. Соціальна компетентність вважається найважливішою умовою ефективної адаптації людини до нових обставин життя та професійної діяльності. Її високий рівень допомагає фахівцеві зайняти лідерські позиції в професійному просторі.

За основу структури професійної компетентності майбутнього перекладача ми прийняли модель, розроблену О. С. Кочубей (Кочубей, 2016). Проте в дослідженнях науковця розкрито структуру перекладацької компетентності філолога. Якщо ж ідеться про професійну компетентність перекладача, то її структура буде більш глобальною, комплексною, складатиметься з більшої кількості якісних, функціональних компонентів, що загалом відповідатимуть цілісному баченню особистості фахівця з перекладу. На нашу думку, професійна компетентність перекладача вміщуватиме певні компоненти та підпорядковані елементи (або субелементи), що загалом відобразатимуть високий рівень здатності фахівця до здійснення перекладацької діяльності. Ми виокремлюємо такі компоненти у структурі **професійної компетентності майбутнього перекладача**: мотиваційний; когнітивний; ергонічний (рис. 2).

Мотиваційний компонент професійної компетентності, своєю чергою, складається зі спрямованості професійної діяльності, тобто, постійного і повного орієнтування перекладача на виконання своїх функціональних обов'язків, а також задоволеності фахівцем власною діяльністю — як її результатами, так і самим процесом. Такі складові мають місце, на наш погляд, за умов сформованості у перекладача цілісного мотиваційного профілю.

Останній уміщує дві основні категорії: 1) інтерес і 2) прагнення, що характеризуються мотиваційною спрямованістю (тобто тим, заради чого реалізується професійна діяльність).



Рис. 2. Структура професійної компетентності майбутнього перекладача

Свою чергою, інтерес перекладача можна описати як:

– інтерес до перекладознавства – вихідна мотиваційна спрямованість фахівця на здійснення діяльності у сфері перекладу, його психологічна готовність до несподіваних або навіть екстремальних ситуацій;

– інтерес до проблемної парадигми перекладацької діяльності – діяльність фахівця повинна бути спрямована на опанування лінгвістичними феноменами в культурологічній площині, що є передумовою для набуття знань, оволодіння вміннями та навичками, які можна розглядати як психологічну складову перекладацької діяльності;

– інтерес до лінгвістичного забезпечення процесу здійснення перекладацької діяльності, тобто, інтерес до способів і методів, найдоцільніших на даному етапі виконання діяльності;

– інтерес до змісту своєї діяльності – фахівець повинен цікавитися всіма аспектами своєї діяльності, оскільки останнє постає одним із чинників її вдосконалення (як в індивідуальному плані, так і в парадигмі професійного простору);

– інтерес до постійного пізнання і самопізнання – тобто, інтерес до нових фактів професійного характеру, до збору потрібної фахівцеві інформації;

– прагнення до професійного самовдосконалення – усвідомлення фахівцем необхідності самовдосконалення з метою досягнення успіху в роботі;

- прагнення до особистісного саморозвитку — до зміни своїх індивідуально-психологічних особливостей, потенційно пов'язаних з успішністю професійної діяльності;
- підвищення швидкості й точності перекладу зі здійсненням орієнтації на кінцеву мету перекладацької діяльності;
- налагодження та підтримку професійних контактів із колегами;
- удосконалення існуючої професійної системи — своєрідна мотиваційна спрямованість, прагнення до творчих змін і створення нових креативних продуктів у своїй професії.

У структурі професійної спрямованості перекладача науковці виокремлюють два аспекти: предметний і змістовий (Spitzberg & Sraha, 1984). Змістовий аспект спрямованості також включає ціннісно-сміслові орієнтири. Останні забезпечують внутрішню цілісність особистості, визначають базові та відносно стійкі ставлення людини до себе, до інших людей, до професії і загалом до світу. Ціннісно-сміслові орієнтири є найважливішими регуляторами життя і діяльності людини, в тому числі — й професійної сфери. У науковій літературі (Gutt, 1998) проблема формування ціннісно-сміслових компонентів професійної спрямованості, своєю чергою, розглядається як найважливіша задача професійного самовизначення фахівця, що включає в себе свідомий пошук особистісно значущих смислів професійної діяльності, вибудовування власне життєвого шляху.

Наступним субкомпонентом мотиваційної підструктури є професійні очікування — уявні уявлення перекладача щодо своїх можливих успіхів, щодо ставлення до колег. У дослідженнях Н. В. Кузьміної (Кузьмина, 1970), присвячених вивченню соціально-психологічних чинників формування і реалізації професійних очікувань, вивчалися соціально-психологічні закономірності експлікації очікувань індивіда в професійному виборі й становленні кар'єри. У цих дослідженнях здійснено спробу побудови соціально-психологічної концепції професійних очікувань. Загалом, очікування визначаються як психологічний прояв індивідуального стану людини, що наголошує на співвідношенні суб'єктивної ситуації взаємодії й уявлень індивіда про себе як суб'єкта професійної діяльності в конкретній професійній ситуації. На нашу думку, на професійні очікування впливають як зовнішні, ситуативні чинники, зокрема, такі як оцінка наслідків можливих

майбутніх дій, досвід значущих інших, оцінка можливостей поведінки інших, так і внутрішні, суто особистісні чинники — структура потребо-мотиваційної сфери особистості, цінності, атитюди, самооцінка, пошукова активність фахівця, досвід міжособистісної взаємодії тощо. За своєю суттю професійні очікування спеціаліста фасилітують вибір ним не лише сфери своєї професійної діяльності, а й вибір способу майбутнього життя загалом.

Ще одним підструктурним компонентом професійної компетентності майбутнього перекладача є *когнітивний*. Цей компонент уміщує такі субкомпоненти, як: а) професійне самопізнання; б) життєвий досвід; в) спеціальні професійні знання та вміння; г) перекладацька компетентність; д) інформаційна компетентність; е) міжкультурна компетентність. Субкомпонент «спеціальні професійні знання та вміння», своєю чергою, включає такі компетентності: мовну (або лінгвістичну); лінгвокраїнознавчу; інтерпретативну; міжкультурну.

Професійне самопізнання передбачає усвідомлення фахівцем своїх якостей, здібностей, можливостей розвитку, що сприяє змістовому наповненню професійної діяльності та збагаченню ціннісно-сміслових зв'язків у життєвому просторі. Через самопізнання людина в студентському віці орієнтується в ціннісно-смісловому змісті своєї свідомості. Наявність і усвідомлення значущої мети, ідеї, сенсу, тобто змістового компонента професійної спрямованості, є важливою передумовою професійного й особистісного становлення майбутнього перекладача під час навчання у закладах вищої освіти.

Життєвий досвід, спеціальні професійні знання і вміння, набуті в період навчання у ЗВО, відіграють, безумовно, досить важливу роль. Водночас розвиток індивідуальних властивостей (знань, умінь, навичок, якостей особистості тощо) зумовлює особливості здійснення професійної діяльності, забезпечує досягнення розриву між зонами актуального і найближчого розвитку особистості. Життєвий досвід перекладача є специфічним відображенням фахівцем соціального досвіду тієї культури, до якої він / вона належить, що розглядається в науковій літературі як сукупність когнітивного, діяльнісного й емоційно-ціннісного особистісного потенціалу.

До спеціальних професійних знань і вмінь належать фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні здібності перекладача,

що забезпечують оволодіння фахівцем мовними засобами, теоретичне їх вивчення та засвоєння: знання лексики, граматичних правил, логіко-граматичних структур іноземної мови. Ці здібності великою мірою зумовлюють знання системи мови, що вивчається, тобто, «мовну (або лінгвістичну) компетентність». До цього компонента також відносяться «лінгвокраїнознавча» й «інтерпретативна» компетентності.

Наступним субкомпонентом когнітивного компонента є «перекладацька компетентність». У структурі перекладацької компетентності слід виокремити аспект, який відповідає безпосередньо за процес перетворення тексту. Наприклад, Т. О. Долга (Долга, 2010: 271–280) до схеми здійснення двомовної комунікації під час реалізації перекладацької діяльності включає не тільки мовні компетентності, а й професійну компетентність перекладача – знання теорії перекладу, техніки перекладу, мнемічних прийомів тощо. Така ж точка зору зустрічається й у працях Н. М. Єршової (Єршова, 1997), яка, говорячи про професійну компетентність перекладача у сфері професійної комунікації, включає до її структури вміння ефективно застосовувати всю сукупність методів і засобів перекладацької та комунікативної діяльності, а також володіння філософією професії перекладача у сфері професійної комунікації. Нами окреслений субкомпонент буде визначено як «трансформаційну компетентність», тобто здатність знаходити і співвідносити комунікативно рівноцінні засоби рідної та іноземної мов з урахуванням особливостей конкретного акту спілкування, а також знання принципів, методів і прийомів перекладацької діяльності, знання теорії перекладу, техніки перекладу, мнемічних прийомів тощо. Стосовно перекладацької компетентності у сфері професійної комунікації необхідно також виокремити «стратегіальну компетентність», знання предмета тексту, який перекладається, володіння понятійно-термінологічним апаратом даної професійної сфери, а також здатність продуктивно використовувати стратегії перекладу текстового матеріалу.

Отже, можна виокремити досить важливі характеристики, необхідні перекладачеві: а) здатність розуміти іноземну мову; б) знання предмета тексту, який перекладається; в) здатність швидко, чітко, творчо й адекватно робити переклад; г) адекватне сприйняття мови та мовлення.

Крім того, що перекладач повинен володіти мовленнєвою та термінологічною компетентностями, різними техніками перекладу, мати знання в галузі теорії перекладу, а також знання предмета матеріалу, який перекладається, у структурі когнітивного компонента професійної компетентності перекладача ми виокремлюємо інформаційну компетентність, що передбачає вміння працювати з електронними текстовими редакторами, а також комп'ютерними програмами з перекладу. Останні значною мірою активізують процес перекладу, фасилітують використання перекладачем потрібних інформаційних ресурсів, які також покращують процес перекладу тексту з точки зору його адекватності.

Стосовно «міжкультурної компетентності», то з метою її формування мова йде про необхідність глибшого вивчення світу носіїв мови, їх культури в етнографічному сенсі слова, їх способу життя, національного характеру, менталітету тощо, оскільки реальне вживання слів у мові значною мірою визначається знанням соціального і культурного життя як носіїв мови, так і перекладачів. Сформованість міжкультурної компетентності характеризується певними критеріями: а) знаннями своєї культури, культури інших країн і народів; б) інтересом до людини, яка є представником іншої культури; в) досвідом контактів із представниками інших культур; г) умінням співвідносити власне свою позицію з точками зору представників інших культур; д) умінням діяти з урахуванням правил спілкування, принципів життєдіяльності та взаємодії представників інших культур, їх менталітету та світосприйняття тощо.

Під час здійснення перекладацької діяльності майбутнім фахівцем засвоюються норми і правила взаємодії, поведінка, етнічні «картини світу», цінності, на базі яких формується культурна ідентичність. Іншими словами, на різних етапах оволодіння іноземною мовою перекладач навчається не стільки самій мові, скільки стилям і зразкам мовленнєвої взаємодії, які дають змогу фахівцям виконувати переклад на високому рівні (демонструючи неабиякий рівень професійної компетентності).

Наступним, не менш важливим компонентом професійної компетентності перекладача є *ергонічний компонент*. Цей компонент, на нашу думку, вміщує два субкомпоненти: «інтелектуальний» та «особистісний» потенціали. У структурі інтелектуаль-

ного потенціалу виокремлюють складові «інтелектуальні якості», до яких відносимо ерудованість, розвиток абстрактно-логічного, аналітичного та системного, а також творчого мислення, та «соціальний інтелект». Останній ми віднесли до структури професійної компетентності майбутнього перекладача, адже соціальний інтелект відповідає за розуміння емоцій, почуттів, висловлювань, суджень і думок інших людей, що є досить важливим для фахівця з перекладу.

До структури ергонічного компонента професійної компетентності перекладача віднесено субкомпонент «особистісний потенціал», до якого включено комунікативну компетентність, регуляційно-вольові якості, емоційно-психологічну стійкість, емпатійність, організаційні й управлінські якості, морально-етичні якості, здатність до відрефлексування діяльності тощо.

Отже, одним із базових складових субкомпонента «особистісний потенціал» ергонічного компонента професійної компетентності перекладача є «комунікативна компетентність». Щодо структури комунікативної компетентності фахівця будь-якої сфери діяльності, то в науковій літературі до цього часу не існує єдиної думки, а, враховуючи специфіку діяльності перекладача, стає зрозуміло, що вивчення цього питання має бути предметом спеціального дослідження. Отже, опишемо деякі наукові напрацювання, що існують у літературі й дають нам змогу побудувати власне цілісну структуру комунікативної компетентності фахівця з перекладу.

Аналізуючи комунікативну компетентність перекладача з позицій діяльнісного підходу, ми визначаємо її як сукупність когнітивних, емоційних і поведінкових характеристик. Своєю чергою, комунікативна компетентність є складною інтегративною якістю особистості, що опосередковує професійну діяльність перекладача. Досліджуючи комунікативну компетентність у психолого-педагогічному експерименті, ми визначаємо її як інтегративну здатність доцільно взаємодіяти з іншими на основі особистісних якостей (товариськості, ширості, гуманності, емпатії, рефлексії тощо), а також з урахуванням комунікативних можливостей партнера по спілкуванню. З огляду на останнє, комунікативну компетентність ми розглядаємо як досить високий рівень міжособистісного досвіду, який наголошує на навченості фахівця взаємодіяти з оточуючими, успішно функціонувати в даному су-

спільстві, виконувати професійну діяльність на високому рівні тощо.

Отже, комунікативна компетентність залежить не тільки від індивідуальних властивостей особистості, а також і від змін, які відбуваються в суспільстві, від соціальної мобільності самого фахівця тощо. Разом із тим, із яких позицій і у якому контексті не розглядалась би комунікативна компетентність, вона завжди тісно пов'язана з професійною діяльністю. Комунікативна компетентність перекладача вміщує певні характеристики, а саме: давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації; психологічно програмувати процес перекладу, враховуючи своєрідність комунікативної ситуації; «відчувати» соціально-психологічну атмосферу професійної ситуації як «ментально близької» фахівцеві; здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування та взаємодії в професійній ситуації.

У будь-якому випадку є важливою змістова сторона підструктур комунікативної компетентності: когнітивний компонент, що відповідає за всі ті функції, які можуть бути описані як «прийом-передача» інформації; емотивний компонент, який включає до своєї структури процес сприйняття і пізнання партнерами по спілкуванню один одного, встановлення на цій основі взаєморозуміння; поведінковий компонент, що відповідає за регуляцію поведінки у міжособистісній взаємодії, планування й організацію останньої.

Отже, ми вважаємо, що комунікативна компетентність перекладача складається з трьох компонентів (змістового, емоційно-ціннісного та регуляційного), які, своєю чергою, вміщують певні складові. Так, до *змістового компонента* входять комунікативні та пізнавальні здібності.

Комунікативні здібності, своєю чергою, включають такі аспекти, як: комунікативно-діагностичний (діагностика соціопсихологічної ситуації й умов комунікативної діяльності, виявлення можливих соціальних, соціально-психологічних та інших суперечностей, із якими, можливо, доведеться зіткнутися особистості в спілкуванні); комунікативно-прогностичний (оцінка позитивних і негативних сторін майбутнього процесу спілкування); комунікативно-програмувальний (підготовка програми спілкування, розробка текстів для спілкування, вибір стилю, позиції та дистанції у процесі комунікації); комунікативно-організаційний (концентра-

ція уваги партнерів по спілкуванню, стимулювання їх до комунікативної активності, управління процесом спілкування тощо); комунікативно-виконавський (оцінка комунікативної ситуації, прогноз розвитку цієї ситуації, який здійснюється за задалегідь продуманою індивідуальною програмою спілкування). Комунікативні та пізнавальні здібності експлікуються у комунікативній діяльності, що передбачає актуалізацію дій породження й інтерпретації текстів на основі продуктивних (говоріння й письмо) і рецептивних (читання й аудіювання) видів мовленнєвої діяльності в умовах конкретної ситуації. Останнє дає підставу говорити щодо необхідності формування у майбутніх перекладачів умінь, пов'язаних із читанням, аудіюванням, говорінням і письмом, які вимагають актуалізації комунікативних умінь вербального і невербального характеру. В науковій літературі зазначається, що власне комунікативна компетентність перекладача вміщує здібності: 1) вести (підтримувати) бесіду (здійснювати листування): а) на побутову тему, б) суспільно-політичну тему, в) професійну тему, г) про країни, мова яких вивчається; 2) управляти процесом комунікації; 3) аргументувати своє висловлювання, переконувати й агітувати іншими засобами іноземної мови, а також висловлювати своє ставлення щодо обговорюваної проблеми: а) письмово, б) усно (в конкретній ситуації); формулювати і ставити запитання іноземною мовою у зв'язку з передачею повідомлення: а) письмово, б) усно, в) у процесі читання, г) під час аудіювання; 4) відповідати (реагувати) на запитання (висловлювання) співрозмовника іноземною мовою у зв'язку з повідомленням; 5) розуміти іншомовний текст з опорою на наочність і перекладати його: а) у процесі читання, б) під час здійснення аудіювання; 6) розуміти іншомовний текст без опори на наочність і перекладати його: а) у процесі читання, б) під час здійснення аудіювання; 7) робити художній переклад текстів, кінофільмів тощо.

Наступним компонентом комунікативної компетентності є *емоційно-ціннісний*. Цей компонент вміщує: систему цінностей, спрямованість особистості, соціальні настановлення; вміння і навички управління своїм емоційним станом; систему ставлень особистості, досвід міжособистісного і професійного спілкування та взаємовідносин; здатність до емпатії.

До *регуляційного компонента* комунікативної компетентності перекладача входять: вміння і навички здійснення ефектив-

ної перекладацької діяльності; володіння техніками і стратегіями спілкування й перекладу, техніками художнього перекладу; вміння і навички вербальної та невербальної взаємодії; вміння і навички конструктивного перекладу в конфліктних та екстремальних ситуаціях.

Також до *особистісного потенціалу ергонічного компонента* професійної компетентності перекладача належать:

— *регуляційно-вольові якості*: інтернаціональність у сфері міжособистісних взаємовідносин, рішучість, наполегливість, виконавчість, енергійність, самостійність, витримка і самовладання, цілеспрямованість, здатність до змінювання різних дій, вчинків тощо;

— *емоційна і психологічна стійкість*: емоційна стабільність особистості, стійкість до стресів, витривалість щодо психофізіологічних перевантажень, стриманість, адекватна реакція на фруструючі ситуації, неабияка фізична витривалість щодо фізичної втоми, стійкість до тремору тощо;

— *емпатійність*: здатність спеціаліста емоційно реагувати на переживання інших людей, розуміння внутрішнього світу співрозмовника, адекватний прояв співпереживання або співчуття щодо певної комунікативної ситуації, прийняття своїх співробітників і колег такими, якими вони є;

— *організаційні й управлінські якості*: здатність перекладача в певних професійних ситуаціях виконувати роль організатора, виявляти якості лідера, керівника;

— *морально-етичні якості*: доброзичливість, шанобливе ставлення до людей, чуйність, гуманність, інтелігентність, альтруїстичність тощо;

— *здатність до відрефлексування діяльності*: відрефлексування діяльності спрямоване, насамперед, на виконання операцій, дій і діяльності загалом.

Наступним феноменом, не менш важливим для професійного становлення перекладача, є феномен перекладацької свідомості. Це поняття є новим для психології, воно вперше пропонується в даному дослідженні, тому на його обґрунтуванні зупинимося детальніше. Феномен перекладацької свідомості слід розглядати з урахуванням не лише комунікативних моделей, а й моделей, які отримали свій подальший розвиток і деталізацію у психологічних (діяльнісних, інтерпретативних) моделях перекладу. Переклад у

парадигмі зазначених моделей постає психолінгвістичним процесом, у якому фахівець здійснював інтерпретацію та передачу тексту іншою мовою. Дослідники психологічних моделей перекладацької діяльності стверджують, що: а) ця діяльність здійснюється з урахуванням етнопсихолінгвістичних характеристик учасників перекладу; б) домінуючим є особистісний сенс того змісту, який перекладається, що у будь-якому разі експлікуватиме позицію перекладача; в) перекладацька діяльність здійснюється за допомогою діяльнісних механізмів, наприклад, випереджувального відображення дійсності, ймовірного прогнозування, а також за допомогою механізмів спирання на добре відомий іншомовний матеріал, актуалізації набутих знань, умінь і навичок, інференції тощо. У психолінгвістичних моделях проблеми культуро-специфічного змісту перекладацької діяльності тісно пов'язані зі свідомістю учасників комунікації, на нашу думку — саме перекладацькою свідомістю, і ці проблеми великою мірою зумовлені розбіжністю національно-специфічних «образів світу» фахівців, а в якості «інструмента фіксації» такого неспівпадіння обирається поняття лакуни-сигналу не тільки специфічних реалій, а й властивих певному народові процесів життєдіяльності, особливостей поведінки тощо.

Із метою обґрунтування дефініції «перекладацька свідомість» слід звернутися до наукових праць, у яких розглядається поняття «мовна свідомість», запропоноване у психолінгвістиці (Bennett, 1998; Hoffman, 1990 та ін.), адже, передусім, перекладач здійснює професійну діяльність у лінгвістичній реальності, де знання, асоційовані з певними знаками, можуть бути як загальними, так і суто специфічними для представників певної лінгвокультурної спільноти, а також можуть виходити далеко за змістову характеристику фреймів, наділених окремими значеннями, і тому останні, зливаючись з оточуючою нас реальністю, утворюватимуть мовномисленневу структуру (подальше значення). Тобто, ефективність перекладацької діяльності забезпечується урахуванням кількох чинників, які сприяють вилученню більшого обсягу інформації з аналізованого змісту, що великою мірою збільшуватиме змістовність останнього. Ці чинники постають зрозумілими з огляду на розгляд мови як певної моделі, у межах якої взаємодіють різні типи знань, що визначатимуть образ світу, ментальність та ідентичність перекладача.

Серед чинників ефективності перекладацької діяльності слід назвати відмову від протиставлення лінгвістичних і екстралінгвістичних, мовних та енциклопедичних знань у випадку аналізу змістової сторони висловлювання. Безперечним є те, що різноманітні аспекти фонових знань, які вважаються невід'ємним компонентом перекладацької компетентності, спричиняють глибину сприймання фахівцем почутої інформації, що також не може не впливати на успішність здійснення перекладацької діяльності. Проте останнє також великою мірою визначається суб'єктивною актуальністю цієї діяльності для фахівця. Суб'єктивна актуальність, упередженість, які регулюються системою особистісно значущих мотивів, потреб і рівнем домагань перекладача, активізують концептуальну систему значень і смислів фахівця. У результаті в концептуальній системі на різних рівнях усвідомлення відображається, переживається і глобально перетворюється весь пізнавальний і комунікативний досвід перекладача: чуттєвий і логічний, раціональний, емоційний і фантазійний, мовний та іншомовний. Трансформований зміст висловлювання, що виникає внаслідок цих процесів, конституюється не тільки дискретними, відносно стабільними в часі й просторі (а також варіювальними, залежно від зовнішнього контексту перекладацької діяльності) значеннями, але й динамічними, потенційно нескінченними смислами, які представляють собою сукупність усіх психологічних фактів, що виникають у нашій свідомості завдяки сприйманню іншомовних текстових фреймів. У перекладацькій діяльності трансформований сенс слід розглядати як континуальний, ментальний зміст, який має значущі зони стійкості. Значення є найстійкішими, великою мірою уніфікованими зонами утворення сенсу.

Виходячи з тлумачення співвідношення значення й сенсу, прийнятого в теорії діяльності, ми спробували обґрунтувати зміст поняття «перекладацька свідомість». По-перше, дефініція «перекладацька свідомість» безпосередньо співвідноситься з визначенням «концепту». Останній представляє собою сукупність усіх знань і думок індивіда, пов'язаних із певною реальністю, що визначається ідентичністю свідомості перекладача, змістом концепту, а також і перекладацькою свідомістю, яка є результатом обробки перекладачем інформації, відповідної специфічним фреймам

свідомості, що, врешті-решт, узгоджується зі специфічною системою концептів і з унікальною структурою сенсу в межах окремого концепту.

Перекладацька свідомість, на наш погляд, має розглядатися не тільки як конструктор, система знаків, але і як феномен, що експлікує систему знань про світ, а також особливості використання фахівцем стратегій здійснення перекладацької діяльності. Отже, перекладацька свідомість фасилітується, передусім, існуванням у свідомості фахівця різних образів світу, які дають змогу спеціалісту на високому рівні здійснювати когнітивну обробку даних. Отже, в концептуальній системі перекладача мають бути синкретично представлені, хоча у межах різних теоретичних парадигм, по-різному структуровані «рідні» й «інокультурні» концепти.

Перекладацька свідомість є складною динамічною системою, що має чітко впорядковану організацію, у якій, багаторазово перетинаючись за різними параметрами, обробляється і зберігається різнопланова інформація щодо лексичних одиниць і еквівалентні їм одиниці, отримані перекладачем унаслідок раціонального, чуттєвого, культурного та соціального досвіду. Значення лексичних одиниць фахівець опановує в контексті вивчення іншої культури, у процесі соціалізації, коли, привласнюючи різні тематичні групи лексичних одиниць, останні інтегруються в стійкі структури, якими є концепти. Природно, що в цьому випадку лексичні одиниці автоматично індукують своєю появою всю пов'язану з ними інформацію, конкретизують різнопланові структури знань, як вербалізовані, так і невербалізовані, «пережиті» фахівцем, які входять до структури особистісно значущого досвіду, акумулюються в концептуальній системі перекладача. Отже, у нашому дослідженні наголошується на особливій ролі перекладацької свідомості, її медіативній функції в перекладацькій діяльності, що забезпечує здатність фахівця утворювати багатовимірну систему зв'язків у власній свідомості; останнє фасилітує досягнення успіху в перекладацькій діяльності.

Відтак, щоб увійти до структури перекладацької свідомості, кожній лексичній одиниці доводиться проходити складний шлях, подолати, щонайменше, два бар'єри, що виникають з таких причин: оволодіння іноземною мовою в штучних умовах відбувається в досить обмеженому, як кількісно, так і якісно, потоці інформації, що ускладнює формування образу світу перекладача.

Так, перекладацька свідомість існує в ментальному середовищі гетерогенних мисленневих операцій і не може розглядатися поза ним, адже у такому разі постає як така, що великою мірою не здатна реалізовувати закладені в ній самій пізнавальні можливості. Теоретичні положення, пов'язані з особливостями перекладацької свідомості фахівців, підтверджуються спогадами людей, які живуть у просторі декількох культур і спілкуються кількома мовами. Останнє можна підтвердити прикладом, коли редактор американського журналу Єва Хофман, яка емігрувала з Польщі у тринадцятирічному віці, описує свої перші враження від життя у США (Hoffman, 1990: 107). «Коли моя подруга Пенні каже, що вона заздрить, або що вона – щаслива, або розчарована, я старанно намагаюся перекласти це не з англійської на польську, а з мови слів – на мову почуттів, із яких одного разу виникло слово. ... Але перекладу не виходить. Я не знаю, що відчуває Пенні, коли говорить про заздрість. Слово «повисає» у просторі невизначеності – сумний прототип вселенської заздрості, такої величезної, такої всепоглинаючої, що вона може розчавити мене. Те ж саме стосується і щастя, і розчарування» (Hoffman, 1990: 107). Якщо перенести представлену типологію до парадигми перекладу, ми вважаємо за логічне припустити, що в перекладацькій свідомості фахівця переважає або знаходиться у стані динамічного становлення конструктивний тип синкретизму, детермінований професійною діяльністю перекладача, який, своєю чергою, оптимізує її. Останнє пов'язане, передусім, із двома моментами: 1) з функціональністю системи мовленнєвої діяльності; 2) з особливістю репрезентації слів у ментальному просторі перекладача.

Функціональність як онтологічна характеристика будь-якої системи зумовлює здатність її елементів виявляти і / або утворювати нові властивості у процесі функціонування, спрямовані на досягнення потрібного фахівцеві результату. Незалежно від рівня володіння однією або декількома мовами професійна діяльність перекладача організовується за принципами функціональної системи. Позитивний результат у системі професійної діяльності перекладача може забезпечуватися, передусім, завдяки тому, що одиниці цієї діяльності (або фрейми чи скрипти) знаходяться у відносинах, пов'язаних компенсаторною залежністю, й у випад-

ках когнітивно-дискурсивних труднощів здатні заповнювати лакуни з відсутньою інформацією за рахунок модифікації старих і / або залучення нових когнітивних структур за допомогою, насамперед, зміни способів організації перекладацької діяльності. До так званих «компенсаторних відносин», як правило, залучаються значення як самих по собі пізнавальних структур фахівця, так і значення, включені до змісту в якості актуально значущих його компонентів, зумовлених перекладацькою діяльністю. Конструктивний синкретизм перекладача великою мірою детермінується характером репрезентації слова у його перекладацькій свідомості, причому цей характер може змінюватися залежно від фахового рівня перекладача. Згідно з експериментальними даними І. О. Богатирьової (Богатырева, 1997: 28–33), таких рівнів три, й інформація, з якою слово входить до парадигми ментального простору перекладача, варіюється на кожному з них. Так, учені вважають, що в ментальному просторі фахівця слово асоціюється зі скриптами, що вміщують інформацію чотирьох типів: семантичну і синтаксичну, які утворюють домінуючу частину ментального простору спеціаліста, а також морфологічну і фонологічну інформацію. На початковому етапі опанування іноземною мовою відбувається знайомство зі звуковою і / або графічною формою слова, а знання значення слова стають зрозумілими або через асоціації з відповідним еквівалентом слова, або з урахуванням дефініції цього слова. Однак, така інформація ще не є «вбудованою» у складну систему семантичних зв'язків лексичних одиниць у перекладача, вона не є складовою його перекладацької свідомості й автоматично не використовується в перекладацькій діяльності. Це — перший ступінь репрезентації лексичних одиниць, фреймів і скриптів у перекладацькій свідомості фахівця. Такий рівень характерний для студента, адже представлений тип організації інформації в перекладацькій свідомості ще не дає змоги приймати ефективні рішення, очікувані від спеціаліста у професійній діяльності. Адже у процесі набуття навичок володіння іноземною мовою, а також досвіду здійснення перекладацької діяльності, великою мірою зміцнюються зв'язки між словом і відповідним йому корелятом. Завдяки регулярному повторенню у професійній діяльності такий зв'язок закріплюється і віддзеркалює другий, медіативний шабель, репрезентації слова інозем-

ною мовою в перекладацькій свідомості фахівця. Зв'язок слова іноземною мовою з концептом лексичної одиниці рідною мовою на цьому ступені виявляється досить слабким, оскільки як би не здійснювався поступ від слова до концепту – безпосередньо або через перекладений еквівалент іноземною мовою – інформація в перекладацькій свідомості фахівця медіатизується лемою рідної мови. Тільки на третьому, інтегративному ступені, репрезентація слова іноземною мовою здійснюється в перекладацькій свідомості фахівця, тобто, концепт ніби «закріплюється» у перекладацькій свідомості спеціаліста, а перекладацька діяльність набуває автоматичного характеру.

Отже, *перекладацька свідомість* є здатністю фахівця до здійснення професійної діяльності, до рефлексії, адекватного відображення перекладацької ситуації, а також створення свого ставлення щодо виконаної діяльності. Необхідною складовою перекладацької свідомості є знання, а також переживання фахівцем того, що для нього є найбільшою мірою значущим у перекладацькій діяльності. Перекладацька свідомість забезпечує виконання перекладацької діяльності *на трьох рівнях*: асоціативному, актуальному й інтегративному.

Конструктивне перетворення, перебудування та переформатування фреймів і скриптів перекладачем якраз і формується шляхом розуміння фахівцем необхідності в перекладацькій діяльності «підніматися» з асоціативного ступеня на вищий, інтегративний, на якому перекладене слово представлено всіма типами інформації. Вибір на користь певного перекладацького рішення – це завжди спроба усвідомити сутність власної перекладацької свідомості, скоротити «семантичну відстань» між рідною й іноземною мовами шляхом створення інтегративних структур, що забезпечують актуалізацію та передачу змісту з урахуванням ментальності, культури й образу світу носіїв іноземної мови. Отже, конструктивне перетворення, перебудування та переформатування фреймів і скриптів перекладачем, що свідчить про сформованість перекладацької свідомості фахівця, з одного боку, детерміноване професійною діяльністю індивіда, а з іншого – воно оптимізує цей процес.

Ми вважаємо, що перекладацька свідомість фахівця складається з трьох шарів і їх підструктурних складових (рис. 3).

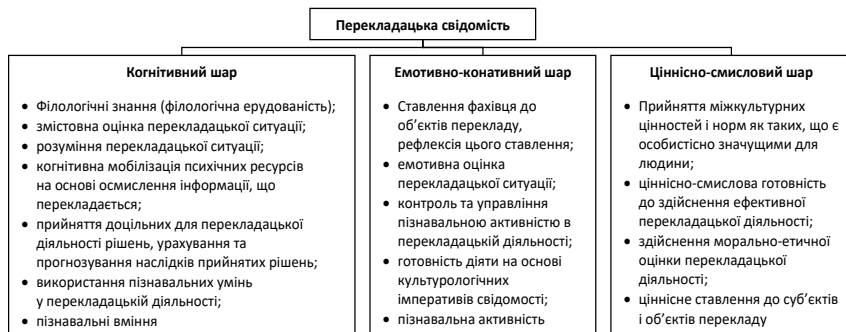


Рис. 3. Структура професійної свідомості майбутнього перекладача

Когнітивний шар уміщує: філологічні знання (філологічна ерудованість); змістову оцінку ситуації перекладачем; розуміння ситуації перекладачем; когнітивну мобілізацію психічних ресурсів на основі осмислення інформації, що перекладається; прийняття доцільних для перекладацької діяльності рішень, урахування та прогнозування наслідків прийнятих рішень; використання пізнавальних умінь у перекладацькій діяльності. *Пізнавальними вміннями перекладача* є: усвідомлювати задачі оволодіння іноземною мовою і співвідносити їх зі своєю загальнопрофесійною підготовкою; співвідносити досліджуваний матеріал із системою рідної мови; поповнювати, поглиблювати й удосконалювати свої знання з іноземної мови шляхом самоосвіти, творчо застосовувати набуті знання та вміння на практиці; визначати мету перекладацької діяльності й виокремлювати головну проблему тексту, виходячи із заголовка: а) під час читання, б) у процесі аудіювання; знаходити у тексті знайомі лексичні одиниці та граматичні структури, виокремлювати ключові слова, сталі вирази, фразеологізми й ідіоми; за їх допомогою визначати основний зміст тексту й розуміти ключову інформацію у процесі: а) читання, б) аудіювання; здогадуватися щодо значення незнайомих слів, не користуючись словником (за контекстом, за асоціаціями, за аналогіями, з урахуванням змісту інтернаціональних слів у процесі: а) читання, б) аудіювання; формулювати питання за змістом тексту під час: а) читання, б) аудіювання; підбирати і систематизувати матеріал за певною темою і на його основі здійснювати лінгвістичні

дослідження; володіти програмним лінгвістичним матеріалом, співвідносити його із ситуацією (навчальною або наближеною до реального життя).

Другий шар перекладацької свідомості – **емоційно-конативний**, який складається з таких компонентів, як: ставлення фахівця до об'єктів перекладу, рефлексія цього ставлення; емотивна оцінка перекладацької ситуації; контроль та управління пізнавальною активністю в перекладацькій діяльності; готовність діяти на основі культурологічних імперативів свідомості; пізнавальна активність.

Пізнавальна активність опанування іноземною мовою та формування навиків здійснення перекладацької діяльності є інтелектуально-пізнавальним механізмом набуття необхідних знань, значень, способів дій, відповідних умінь і навичок, соціокультурного досвіду, морально-етичних норм, правил здійснення мовленнєвої поведінки тощо. Пізнавальна активність передбачає усвідомлення завдань з оволодіння іноземною мовою та здійснення перекладацької діяльності внаслідок успішної загально-професійної підготовки, що передбачає використання фахівцем дій, пов'язаних із процесом пошуку, вилучення, систематизації, узагальнення та накопичення нових знань з іноземної мови. Усі ці процеси у високопрофесійного перекладача набувають особистісного сенсу. Пізнавальна активність фахівця передбачає розуміння професійної ситуації, можливість розв'язання проблем і задач, актуалізацію процесів цілеутворення та рефлексії.

Третім шаром перекладацької свідомості є **ціннісно-смісловий**, який уміщує: прийняття міжкультурних цінностей і норм як таких, що є особистісно-значущими для людини; сформованість ціннісно-сміслові готовності до здійснення ефективної перекладацької діяльності; здійснення морально-етичної оцінки перекладацької діяльності; ціннісне ставлення до суб'єктів та об'єктів перекладу.

За **критерії сформованості перекладацької свідомості** можна прийняти: показники розвитку перекладацької свідомості та рівні експлікації її складових; достатній рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності; відображення у критеріях і показниках динаміки іншомовної комунікативної компетентності; визначеність (атрибутивність) критеріїв, показників і рівнів їх прояву, зумовлених складністю самої перекладацької свідомості.

За внутрішній інтегративний критерій сформованості перекладацької свідомості майбутнього фахівця ми приймаємо ефективність процесу саморозвитку суб'єкта перекладацької діяльності. Внутрішній інтегративний критерій сформованості перекладацької свідомості майбутнього фахівця можна експлікувати через такі показники, як: удосконалення ціннісно-сміслової сфери особистості, розвиток «Я-концепції» особистості, актуалізація потреби в саморозвитку засобами іноземної мови. Зовнішній інтегративний критерій сформованості перекладацької свідомості майбутнього фахівця постає зрозумілим через ефективність перекладацької діяльності в різних професійних ситуаціях. За інтегративний показник сформованості перекладацької свідомості майбутнього фахівця можна прийняти ефективність розв'язання задач і проблем із перекладу в процесі здійснення професійної діяльності. Зовнішній інтегративний критерій є складною системою спеціальних критеріїв, яка дає змогу оцінювати рівень сформованості компонентів перекладацької свідомості опосередковано, через змістові й динамічні показники перекладацької діяльності:

— *мотиваційні показники ефективною перекладацької діяльності* розкриваються через такі вміння: актуалізувати професійно й особистісно значущі потреби здійснення перекладацької діяльності; адекватно визначати мотиви суб'єкт-суб'єктної взаємодії в перекладацькій діяльності; визначати можливі результати перекладацької діяльності;

— *прогностичний показник* есплікується такими вміннями: прогнозувати реакцію суб'єктів перекладацької діяльності на свої вербальні й невербальні дії; прогнозувати і попереджати можливі труднощі в перекладацькій діяльності; проектувати і програвати варіанти суб'єкт-суб'єктної взаємодії в перекладацькій діяльності;

— *соціокультурний показник* представлений такими вміннями: сприймати культурозумовлені особливості світогляду, поведінки, мови співрозмовників і орієнтуватися на них у перекладацькій діяльності; адекватно сприймати реакцію співрозмовника і відповідно до цього перебудовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію; адекватно певній ситуації емоційно реагувати на те, що відбувається;

— *технологічний показник* есплікується такими вміннями перекладача: бути професійно компетентним, релевантно цілям і ситуаціям, що виникають у перекладацькій діяльності; у процесі дискурсу зберігати смислову і структурну цілісність тексту; оби-

рати рольову позицію, відповідну конкретній ситуації перекладацької діяльності;

— *аналітичний показник* розкривається через такі вміння: адекватно оцінювати свою вербальну і невербальну поведінку в професійній діяльності; оцінювати адекватність сприйняття один одного учасниками перекладацької діяльності; визначати причини неправильного розуміння своїх висловлювань співрозмовником; усвідомлювати шляхи самовдосконалення у професійній сфері.

Отже, **мета нашого дослідження** — розкрити особливості професійного становлення майбутнього фахівця й описати експериментальне дослідження з метою виявлення динаміки професійного становлення студентів філологічних спеціальностей.

Зважаючи на актуальність нашого дослідження, його **завданнями** є:

1) виокремити критерії професійного становлення майбутніх перекладачів;

2) проаналізувати відповіді викладачів на запитання інтерв'ю з метою визначення їх прагнення стимулювати самоактуалізацію та готовність студентів до виконання професійної діяльності;

3) виокремити й охарактеризувати три групи викладачів за самооцінкою власної діяльності з огляду на їх бажання створити творчу атмосферу на заняттях;

4) проаналізувати особливості професійного становлення майбутніх перекладачів.

Методи дослідження. Експериментальне дослідження з метою виявлення динаміки професійного становлення майбутнього перекладача тривало упродовж 2016–2017 рр. У ньому брали участь 303 студенти сформованих нами експериментальних і контрольних груп факультетів іноземної філології:

— *експериментальні групи* (150 студентів):

E1 — 38 студентів II курсу Рівненського державного гуманітарного університету;

E2 — 40 студентів III курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;

E3 — 35 студентів II курсу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

E4 — 37 студентів III курсу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

– *контрольні групи* (153 студенти):

K1 – 39 студентів II курсу Рівненського державного гуманітарного університету;

K2 – 35 студентів III курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;

K3 – 41 студент II курсу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

K4 – 38 студентів III курсу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Групи були сформовані за методом рандомізації (технологія парного дизайну). За *критерії професійного становлення майбутніх перекладачів* нами було прийнято високий рівень готовності студентів до виконання перекладацької діяльності, високий рівень сформованості професійної компетентності та перекладацької свідомості тощо.

Отже, на *першому підетані* констатувального дослідження ми вивчали рівень готовності майбутніх фахівців до виконання професійної діяльності. У якості методологічного інструментарію для першого етапу дослідження нами були обрані:

1. Методика «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) (Кун & Макпартленд, 2017).

2. Техніки «Мій шлях у професію» та «Піраміда професійного зростання» (розроблені М. Ю. Варбан і О. Б. Старовойтенко й адаптовані нами для майбутніх перекладачів) (Варбан, 1998).

3. Техніка «Я-фіксації у професії», розроблена М. Ю. Варбан (Варбан, 1998) (використано для діагностики рефлексивних орієнтирів професійного становлення, а також із метою визначення рівня актуальної професіоналізації у закладах вищої освіти. Крім того, ця техніка забезпечила перевірку зв'язку і відповідності вираженого «Я-настановлення на професіоналізацію» та розвитку здібностей майбутніх фахівців, а також успішності студентів у навчальній діяльності, їх здатності до самоосвіти тощо. Досліджувався зв'язок рефлексивності з базовими професійно важливими якостями майбутнього перекладача).

4. Експрес-методики, розроблені М. Ю. Варбан: «Самостійна професіоналізація у вищих освітніх закладах», «Цінності професійного життя», «Методи експертних оцінок і самооцінок якостей професіонала» (модифіковано нами для майбутніх перекладачів), «Мій символ життєвого успіху» (Варбан, 1998).

5. Із метою діагностики успішності професіоналізації студентів і становлення у них рефлексивних якостей особистості, а також із ціллю виявлення ефективності використання механізмів відрефлексування діяльності для розвитку професійно важливих якостей і формування «Я-концепції професіонала» було використано такі рефлексивні прийоми: написання есе «Яким я уявляю своє подальше життя» та «Мої результати й досягнення в освітньому просторі вищих освітніх закладів».

Ми розглядали бажання та можливості студентів – майбутніх перекладачів у реалізації професійної діяльності як складову готовності фахівців до професійної діяльності. У якості додаткового методу на констатувальній стадії дослідження було обрано таку форму роботи, як інтерв'ювання. У зв'язку з цим нами було розроблено систему запитань, які пропонувалися студентам і викладачам безпосередньо під час інтерв'ю.

Інтерв'ю для викладачів уміщувало блок запитань, спрямованих на отримання інформації щодо оцінки особистісних і професійних характеристик студентів на заняттях і в позаурочний час. Обробка відповідей на запитання інтерв'ю відбувалася шляхом процедури частотно-сислового аналізу, яка передбачала виокремлення смислових категорій, що характеризували висловлювання більшості респондентів, а потім здійснювався підрахунок частоти використання цих висловлювань.

Із метою визначення рівня самоактуалізації студентів було використано тест САМОАЛ (Тест САМОАЛ, 2018). Також на цьому етапі дослідження застосовано опитувальник структури темпераменту (ОСТ) В. М. Русалова (Опитувальник структури темпераменту (ОСТ) В. М. Русалова, 2019). OST складається зі 105 запитань, кожне з яких стосується однієї з 9 шкал.

1. Шкала «Предметна ергічність» досліджує потреби в опануванні предметного світу, прагнення до виконання розумової та фізичної праці.

2. «Соціальна ергічність» визначає рівень потреби в соціальних контактах, прагнення лідерської позиції.

3. «Пластичність» діагностує ступінь легкості або складності переключення уваги з одного предмета на інший.

4. «Соціальна пластичність» досліджує ступінь легкості або складності переключення уваги від однієї людини до іншої у про-

цесі спілкування, схильність до одночасної реалізації різноманітних комунікативних програм.

5. «Темп і швидкість» визначає швидкість здійснення опорно-рухових актів під час виконання пізнавальної діяльності.

6. «Соціальний темп» діагностує швидкісні характеристики мовленнєво-рухових актів у процесі спілкування.

7. «Емоційність» досліджує чутливість до невдач у пізнавальній діяльності.

8. «Соціальна емоційність» визначає емоційну чутливість у комунікативній сфері.

9. Шкала «Соціальна бажаність відповідей» діагностує відвертості і щирість висловлювань.

Обробка даних ОСТ здійснювалася шляхом порівняння відповідей респондентів із «ключем». Відповідно до значень методики виокремлюються високі (ВЗ) і низькі (НЗ) значення. Ця градація для порівняння результатів груп респондентів дозволяє використовувати процентні співвідношення, а статистичну значущість визначати за допомогою ϕ^* -критерію.

Наступні – другий, третій і четвертий підетапи констатувального дослідження мали за мету проаналізувати результати за сформованістю компонентів професійної компетентності майбутніх перекладачів. Так, **другий підетап** констатувального дослідження був спрямований на оцінку *мотиваційного компонента професійної компетентності* студентів. На цьому етапі дослідження було використано такі методики: методику «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда (Кун & Макпартленд, 2017), методику «Мій шлях у професію» й техніку «Піраміда професійного зростання» (М. Ю. Варбан) (Варбан, 1998), методику Х. Хекхаузена «Мотиваційні тенденції особистості» (Методика Х. Хекхаузена «Мотиваційні тенденції особистості», 2017), методику Л. Бічч і Г. Мітчелл «Імідж професіонала» (Методика Л. Бічч і Г. Мітчелл «Імідж професіонала», 2018), техніку «Професійні типи особистості» Д. Холланда (Техніка «Професійні типи особистості» Д. Холланда, 2014). Також на означеному етапі експерименту виявлення видів мотивації професійного становлення майбутніх перекладачів здійснювалося за методом контент-аналізу. Збір потрібної інформації відбувався за такими етапами:

1) аналіз письмових відповідей на запитання: «Якби Ви могли читати думки інших людей, чим би це було корисним для Вас

у перекладацькій діяльності?», «Що дає спілкування особисто для Вас?»;

2) аналіз творів на теми: «Спілкування в кроскультурному світі», «Я живу серед людей».

На цьому етапі нас зацікавила, передусім, спрямованість студентів у професійному спілкуванні. З огляду на те, що спрямованість особистості загалом характеризує сукупність інтересів, потреб, намірів, прагнень людини (Варбан, 1998), ми припустили, що сформованість у студента високого рівня спрямованості на професійне спілкування передбачає й становлення відповідної мотивації до розвитку спеціальних здібностей для здійснення ефективної перекладацької діяльності. Відтак, критерієм для контент-аналізу в нашому дослідженні було виокремлення з тексту, що аналізується, смислових одиниць, які характеризують спрямованість майбутнього фахівця на здійснення перекладацької діяльності.

В основу класифікації було покладено типи особистісної спрямованості Д. І. Фельдштейна (Фельдштейн, 2017), а саме альтруїстичну й індивідуалістичну спрямованості. Альтруїстична спрямованість передбачає, що базовим мотивом поведінки особистості перекладача є інтереси інших людей (у тому числі – професійні) або інтереси соціальних груп. Індивідуалістична спрямованість має на увазі, що для фахівця найважливішим є він сам, при цьому оточуючі люди не ігноруються, але їх цінність, порівняно з власне своєю, є дещо нижчою.

Отже, ми передбачатимемо, що за умов сформованості у перекладача альтруїстичної спрямованості в спілкуванні він / вона має за мету дотримання зовнішніх (щодо себе) цілей, а за умов індивідуалістичної – суто внутрішніх, інтраособистісних, водночас це не заважатиме фахівцеві досягати позитивних результатів у перекладацькій діяльності.

Зазначимо, що ми не повністю погоджуємося з окресленою класифікацією. У ній акцентується увага лише на протилежних типах спрямованості, але відсутній такий тип спрямованості, за якого людина у процесі, зокрема, перекладацької діяльності, визначає власне свої індивідуальні цілі й одночасно співвідносить їх із цілями партнера по спілкуванню, тобто, в тому випадку, коли переклад розглядається як процес міжособистісної взаємодії (інтерактивна функція перекладацької діяльності).

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури дав нам підстави виокремити *три типи спрямованості особистості майбутнього перекладача*:

- 1) *індивідуалістичну* – в процесі здійснення перекладацької діяльності ставляться і переслідуються суто індивідуальні цілі;
- 2) *інтерактивну* – в процесі професійного спілкування враховуються як свої цілі, так і цілі партнера по взаємодії;
- 3) *альтруїстичну* – в професійній діяльності ставляться і переслідуються інтереси інших людей або певної соціальної групи.

Контент-аналіз письмових відповідей і творів студентів було проведено з урахуванням цих трьох типів спрямованості особистості майбутнього перекладача. Також на цьому етапі експерименту використано розроблені нами «Шкалу особистісних якостей майбутнього перекладача» й анкету для визначення рівня сформованості мотиваційного компонента професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Третій підетап констатувального дослідження був спрямований на оцінку *когнітивного компонента професійної компетентності* майбутніх перекладачів. На цьому етапі використано:

– для діагностики рівня сформованості *професійного самопізнання*: методику «Мій шлях у професію» і техніку «Піраміда професійного зростання» (М. Ю. Варбан) (Варбан, 1998), техніку «Професійні типи особистості» Д. Холланда (Техніка «Професійні типи особистості» Д. Холланда, 2014);

– для діагностики *спеціальних професійних знань і вмінь*: методологію навчальних ігор, запропонованих К. Лівінгстоуном й адаптованих Л. П. Павловою до умов проведення психолого-педагогічного експерименту (рівень сформованості *лінгвокраїнознавчої компетенції*) (Павлова, 2005), методику кейс-стаді Д. Ф. Амірова, І. С. Белякової, О. О. Яковлевої (рівень сформованості *інтерпретативної компетентності*) (Амиров, Белякова & Яковлева, 2008), «Шкалу експертної оцінки та самооцінки знань, умінь і навичок майбутніх перекладачів», розроблену Т. О. Долгою (рівень сформованості *мовної (або лінгвістичної) компетентності*) (Долга, 2011);

– для діагностики *перекладацької компетентності* використано «Методику для оцінки стратегічної та трансформаційної компетентностей» О. С. Кочубей (Кочубей, 2016);

– для діагностики *інформаційної компетентності* використано «Методику визначення рівнів сформованості інформаційної

компетентності студентів-філологів» Г. П. Левківської («Методика визначення рівнів сформованості інформаційної компетенції студентів-філологів» Г. П. Левківської, 2019);

– із ціллю оцінки *міжкультурної компетенції* майбутніх філологів було використано методику Л. П. Павлової «Готовність студентів до прояву міжкультурної компетенції» (Павлова, 2005);

– для діагностики *життєвого досвіду* використано «Методику дослідження індивідуального досвіду О. М. Лактіонова (Лактіонов, 2000), опитувальник «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика (Методика «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика, 2018).

Наступний, *четвертий підетап* констатувального дослідження був спрямований на оцінку *ергонічного компонента професійної компетентності* майбутніх перекладачів і на діагностику перекладацької свідомості студентів. Опис результатів професійного становлення респондентів за цими показниками здійснюватимемо одночасно, адже більшість показників інтелектуального й особистісного потенціалу, які увійшли до ергонічного компонента професійної компетентності перекладачів, мають свою експлікацію в структурних елементах перекладацької свідомості. Також одночасний опис цих результатів зумовлювався і тим, що більшість методик були спрямовані як на діагностику певної підструктури ергонічного компонента професійної компетентності студентів, так і на певний елемент перекладацької свідомості майбутніх фахівців.

Для оцінки сформованості ергонічного компонента професійної компетентності використано:

1) діагностика *інтелектуального потенціалу*:

– для оцінки *інтелектуальних якостей* використано такі методики: методику «Лого» (Методика «Лого», 2019), методику «Вивчення логічного мислення» Дж. Равена (Методика «Вивчення логічного мислення» Дж. Равена, 2016), тест «Визначення IQ» Г. Айзенка (Тест «Визначення IQ» Г. Айзенка, 2019), методику «Визначення рівня інтелектуального розвитку» Нью-Джерсі (Методика «Визначення рівня інтелектуального розвитку» Нью-Джерсі, 2018), методику на виявлення загальної ерудиції М. Я. Соколова (Методика на виявлення загальної ерудиції М. Я. Соколова, 2018), варіант методики Е. Торранса і Дж. Гілфорда «Вирази» в модифікації О. Є. Тунік (Методика Е. Торранса

і Дж. Гілфорда «Вирази» в модифікації О. Є. Тунік, 2018), методику «10 слів» Л. І. Шрагіної (Методика «10 слів» Л. І. Шрагіної, 2019), методику «Кола» Е. Торранса (Методика «Кола» Е. Торранса, 2018), а також метод написання довільного твору, розроблений В. П. Михайловою (Метод написання довільного твору, розроблений В. П. Михайловою, 2018);

— для оцінки *соціального інтелекту* використано методику Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена «Дослідження соціального інтелекту» (Методика «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и М. О'Салливена, 2019);

2) діагностика *особистісного потенціалу*:

— для оцінки *комунікативної компетентності* використано «Методику діагностики комунікативних та організаційних здібностей» (КОЗ-2) (Методика діагностики коммуникативных и организаторских способностей (КОС-2, 2018), «Методику діагностики рівня педагогічної комунікативної компетентності» Г. С. Трофимової (Трофимова, 2000), «Методику діагностики комунікативної соціальної компетентності» (КСК) (Методика діагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК, 2017), «Тест комунікативних умінь» А. Я. Міхельсона (Тест коммуникативных умений А. Я. Михельсона, 2019), шкалу «Техніка спілкування» Н. Д. Творогової (Шкала «Техника общения» Н. Д. Твороговой, 2019), тест «Діагностика комунікативної компетентності» (Тест «Диагностика коммуникативной компетентности», 2018), методику «Діагностика рівня потреби у спілкуванні» Ю. М. Орлова, В. І. Шкуркіна, Л. П. Орлової (Орлов, Шкуркин & Орлова, 2019), методику «Вимірювання освіченості особистості» Л. В. Занкова у модифікації А. В. Карпова (Карпов, 1998);

— для оцінки *регуляційно-вольових, організаційних та управлінських якостей* використано методику Л. Бічч і Г. Мітчелл «Імідж професіонала» (Методика Л. Бічч і Г. Мітчелл «Імідж професіонала». 2018), техніку «Професійні типи особистості» Д. Холланда (Техніка «Професійні типи особистості» Д. Холланда. 2014), «Методику діагностики інтелектуальних якостей керівника» К. М. Борисової, Г. П. Логинової, М. О. Мдівані (Борисова, Логинова & Мдивани, 2017);

— для оцінки *емпатійності й емоційно-психологічної стійкості* використано опитувальник «Діагностика рівня емпатії»

В. В. Бойка (Бойко, 2019), 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (форма «А») (16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (форма «А»), 2005), методику Г. Айзенка «Вивчення психічних станів особистості-FPI» (форма В) (Методика Г. Айзенка «Вивчення психічних станів особистості-FPI» (форма В), 2018);

— для оцінки *морально-етичних якостей* використано анкету «Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців» Д. Ф. Амірова (Амиров, 2001);

— для оцінки *здатності до відрефлексування діяльності* використано методику «Розуміння себе й іншого в міжособистісних стосунках» А. Меграбяна (Меграбян, 2018), методику діагностики видів інтелектуальної й особистісної рефлексії Л. А. Найдьонової, М. І. Найдьонова (Найдёнова & Найдёнов, 1987).

Для оцінки рівня сформованості компонентів *перекладацької свідомості* майбутнього перекладача було використано:

1) діагностика *когнітивного шару* перекладацької свідомості:

— для оцінки *філологічних знань (філологічної ерудованості), рівня використання пізнавальних умінь у перекладацькій діяльності* використано «Шкалу експертної оцінки та самооцінки знань, умінь і навичок майбутніх перекладачів», розроблену Т. О. Долгою (Долга, 2011);

— для *змістової оцінки та розуміння ситуації перекладачем* використано методику кейс-стаді Д. Ф. Амірова, І. С. Белякової, О. О. Яковлевої (Амиров, Белякова & Яковлева, 2008);

— для оцінки *когнітивної мобілізації психічних ресурсів* на основі осмислення інформації, що перекладається, використано «Методику діагностики інтелектуальних якостей керівника» К. М. Борисової, Г. П. Логинової, М. О. Мдівані (Борисова, Логинова & Мдивани, 2017);

— для оцінки *прийняття доцільних для перекладацької діяльності рішень, урахування та прогнозування наслідків прийнятих рішень* використано тест «Прогностична компетентність» В. Д. Менделевича (Менделевич, 2018), методику «Вимірювання заданого часового інтервалу» А. С. Дмитриєва, З. В. Войтюкової (Методика «Вимірювання заданого часового інтервалу» А. С. Дмитриєва, З. В. Войтюкової, 2017), копінг-тест діагностики прогностичної компетентності Р. Лазаруса (Копінг-тест діагностики прогностичної компетентності Р. Лазаруса, 2018), методику діагностики

прогностичної компетентності Е. Хейма (Методика діагностики прогностичної компетентності Е. Хейма, 2003);

2) діагностика *емотивно-конативного шару* перекладацької свідомості:

— для оцінки *ставлення фахівця до об'єктів перекладу, рефлексії цього ставлення* використано методику «Вимірювання рівня рефлексивності особистості» А. В. Карпова, В. В. Пономарьова (Методика «Вимірювання рівня рефлексивності особистості» А. В. Карпова, В. В. Пономарьова, 2003);

— для *емотивної оцінки перекладацької ситуації* використано опитувальник «Діагностика рівня емпатії» В. В. Бойка (Бойко, 2019);

— для оцінки *контролю й управління пізнавальною активністю в перекладацькій діяльності, готовності діяти на основі культурологічних імперативів свідомості* використано «Методику для оцінки стратегічної та трансформаційної компетентностей» О. С. Кочубей (Кочубей, 2016), методику Л. П. Павлової «Готовність студентів до прояву міжкультурної компетенції» (Павлова, 2005);

3) діагностика *ціннісно-сміслового шару* перекладацької свідомості:

— для оцінки компонента *«прийняття міжкультурних цінностей і норм як таких, що є особистісно-значущими для людини»* використано методику Л. П. Павлової «Готовність студентів до прояву міжкультурної компетенції» (Павлова, 2005);

— для оцінки *сформованості ціннісно-сміслової готовності до здійснення ефективної перекладацької діяльності* використано тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (Тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, 2014);

— для здійснення морально-етичної оцінки *перекладацької діяльності та визначення ціннісного ставлення до суб'єктів і об'єктів перекладу* використано анкету «Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців» Д. Ф. Амірова (Амиров, 2001).

Ураховуючи теоретичний аналіз наукової літератури, нами виокремлено рівні професійного становлення майбутнього перекладача. За *високий рівень професійного становлення* ми приймаємо такий, на якому перекладач створює свою тактику перекладу, використовує власні, індивідуально обрані стратегії перекладу. За *середній рівень професійного становлення* було обрано такий, який

дає змогу вдосконалювати вже добре відомі способи, форми і методи здійснення перекладу. За *низький рівень професійного становлення* ми приймаємо такий, коли фахівець використовує лише примітивні засоби, форми, методи і стратегії здійснення перекладацької діяльності.

Також нами було виокремлено *рівні розвитку перекладацької свідомості*: 1) *низький рівень* – неструктурованість компонентів перекладацької свідомості; 2) *достатній рівень* розвитку компонентів перекладацької свідомості, що призводить до часткового формування «Я-концепції» та становлення професійної майстерності; 3) *оптимальний рівень* розвитку компонентів перекладацької свідомості, що виражається в самототожності, сформованості «Я-концепції» та високому рівні професійної майстерності.

Щодо *рівнів розвитку організаційних та управлінських якостей*, то вони можуть розташуватися за рівнями з урахуванням таких показників: 1) *низький рівень* – наслідування успішним фахівцям (часто тим, хто займає вищі посади) в аналогічних ситуаціях, імітація їхніх дій; 2) *достатній рівень* – здійснення перекладацької діяльності за методом власних проб і помилок; 3) *високий рівень* – науково-інтелектуальний пошук у діяльності перекладача.

Рівні розвитку ергонічного компонента професійної компетентності перекладача за критерієм комунікативної компетентності можуть бути оцінені з урахуванням таких показників: 1) *низький рівень* розвитку комунікативної компетентності – незацікавленість у спілкуванні з колегами, вибір переважно монологічної стратегії у спілкуванні; 2) *середній рівень* розвитку комунікативної компетентності – вибір переважно діалогічної стратегії у спілкуванні; 3) *високий рівень* розвитку комунікативної компетентності – здійснення професійного діалогу на високому рівні.

Рівні ергонічного компонента професійної компетентності перекладача за критерієм розвитку професійного мислення можуть бути визначені на основі виявлення особливостей розв'язання професійних задач: 1) *низький рівень* – спонтанність у прийнятті перекладацького рішення, низький рівень прогностичності; 2) *середній рівень* – непослідовність у прийнятті перекладацьких рішень, ситуативна прогностичність; 3) *високий рівень* – високо розвинені аналітичні здібності й сформованість інтелектуальної рефлексії, системної прогностичності та багатоконтекстності, високий рівень стійкості до фрустраційних ситуацій.

Рівні розвитку ергонічного компонента професійної компетентності перекладача за критерієм сформованості творчого мислення можуть бути встановлені з урахуванням таких показників: 1) *низький рівень* – застосування старих шаблонних способів розв’язання творчих, нестандартних задач; 2) *середній рівень* – удосконалення загальноприйнятих творчих способів здійснення перекладацької діяльності; 3) *високий рівень* – винайдення нових творчих способів, механізмів і стратегій розв’язання задач у професійній перекладацькій діяльності.

Опишемо детальніше рівні розвитку перекладацької свідомості фахівця. *Високому рівню розвитку перекладацької свідомості* особистості характерні: оптимальний розвиток компонентів перекладацької свідомості, що виражається в самототожності, сформованості «Я-концепції» та високому рівні професійної майстерності; науково-інтелектуальний пошук у перекладацькій діяльності; професійний діалог із суб’єктами перекладацької діяльності; високо розвинені аналітичні здібності й інтелектуальна рефлексія; системна прогностичність і багатоконтекстність; високий рівень стійкості до фрустраційних ситуацій; моделювання нових стратегій здійснення перекладацької діяльності. *Середній рівень розвитку перекладацької свідомості* можна охарактеризувати таким чином: достатній рівень розвитку компонентів перекладацької свідомості, що фасилітує неповну (часткову) сформованість «Я-концепції» та середній рівень професійної майстерності; здійснення перекладацької діяльності за методом власних проб і помилок; використання у більшості випадків монологічної стратегії спілкування в професійній діяльності; непослідовність у прийнятті перекладацьких рішень, ситуативна прогностичність; у професійній діяльності переважає вдосконалення загальноприйнятих способів здійснення перекладацької діяльності. *Низький рівень розвитку перекладацької свідомості* має місце за таких умов: компоненти перекладацької свідомості – неструктуровані; фахівцями копіюються успішніші перекладачі, в аналогічних ситуаціях імітуються їхні дії; немає зацікавленості у здійсненні ефективної перекладацької діяльності; діагностується спонтанність у прийнятті перекладацького рішення, низький рівень прогностичності; застосовуються шаблонні способи здійснення перекладацької діяльності.

Результати та дискусії. На початку дослідження нами було сформульовано робочу *гіпотезу*: актуалізація у студентів мотиваційного, когнітивного, ергонічного компонентів їх професійної компетентності та когнітивного, емотивно-конативного і ціннісно-смыслового шарів перекладацької свідомості завдяки створенню умов рефлексивного творчого середовища фасилітує професійне становлення майбутніх перекладачів під час їх навчання у закладах вищої освіти.

Перший підетап констатувального дослідження був спрямований на оцінку готовності студентів до виконання професійної діяльності. Використання застосованих нами методик дало змогу виявити рівень сформованості у студентів мотиваційної, змістової, операційної та ціннісної готовності до виконання перекладацької діяльності.

Аналізуючи відповіді викладачів на запитання інтерв'ю, ми намагалися визначити їх прагнення стимулювати самоактуалізацію та готовність студентів до виконання професійної діяльності. Ставлячи запитання викладачам: «Яке Ваше ставлення щодо готовності студентів до виконання перекладацької діяльності та прийняття ними самостійних рішень у процесі вивчення Вашого предмета?», для нас було важливим визначити, чи створює викладач таку атмосферу на заняттях, яка б стимулювала студентів до виконання самостійної діяльності.

Питання було адресоване усім викладачам факультетів іноземної філології, які працювали в експериментальних і контрольних групах респондентів. Відповіді розподілилися таким чином:

— найбільша кількість респондентів (48,24%) відповіла, що «вважають індивідуальний підхід у викладанні основним і намагаються завжди його використовувати»;

— 15,63% стверджують, що вони «прагнуть до створення самостійної атмосфери на заняттях», але вважають, «що спочатку має бути досягнуто високого рівня розуміння матеріалу»;

— приблизно стільки ж викладачів (14,01%) дали позитивну відповідь й уточнили, що «сам зміст дисципліни, яку вони викладають, передбачає здійснення індивідуального підходу»;

— негативно відповіли 22,12% викладачів, мотивуючи свою відповідь тим, що «під час викладання навчальних дисциплін існують часові обмеження, а обсяг обов'язкового для вивчення матеріалу не дозволяє їм «відступати» від заданої навчальної про-

грами». Крім того, викладачами зазначалося, що, на жаль, студенти не мають такого запасу знань, який би надав їм можливість висловлювати свою думку з багатьох проблем або цікаво розв'язувати навчальні задачі.

Під час інтерв'ю викладачі окреслили причини, які, на їхню думку, свідчать про відсутність творчої атмосфери на заняттях: «слабкі» студенти; відсутність мотивації до навчання; відсутність у студентів розуміння необхідності підготовки до певного навчального предмета; відсутність бажання працювати самостійно, творчо; відсутність ініціативи; відсутність потрібних знань.

Орієнтуючись на відповіді більшої частини викладачів (77,88%), ми можемо зробити висновок, що у студентів усіх закладів вищої освіти факультетів іноземної філології є можливості для становлення готовності до виконання професійної діяльності, а також про те, що всі викладачі готові створити на заняттях індивідуальну атмосферу для кожного студента.

Отже, було виокремлено три групи викладачів за самооцінкою власної діяльності з огляду на їх бажання створити творчу атмосферу на заняттях. Це — педагоги з високим рівнем самооцінки власної професійної діяльності, ситуативною (середньою) та низькою самооцінкою.

1. Представники першої групи намагаються максимальною мірою стимулювати самоактуалізацію студентів, їх готовність до самостійного виконання перекладацької діяльності (такі відповіді, як «намагаюсь стимулювати ініціативу студентів», «завжди є бажання працювати в атмосфері свободи професійної діяльності», «усі мої завдання передбачають більшою мірою аналітичну й творчу роботу, що має виконуватися самостійно» тощо).

2. Представники другої групи (із ситуативною самооцінкою) прагнуть до стимулювання студентів лише за умов наявності можливостей і неабиякої наполегливості з боку студентів (наприклад: «я заохочую бажання студентів працювати самостійно, але у цій навчальній групі вони індивідуально працювати не бажають» або «зміст дисципліни, яку я викладаю, — надзвичайно важкий, тому студенти просто не можуть працювати самостійно»).

3. До третьої групи ми віднесли викладачів із низьким рівнем самооцінки власної професійної діяльності. Для них характерні такі відповіді, як: «для індивідуалізації навчання досить мало часу», «навчальний курс не передбачає виконання самостійних

творчих завдань», «студенти не здатні на це», «у навчальних планах самостійна робота займає окреме місце, години не входять до картки навчального навантаження».

Нами виявлено, що викладачі різних дисциплін досить різному ставляться до прагнення студентів до самореалізації та виконання самостійної діяльності у процесі навчання, зокрема:

Викладачі спеціальних філологічних дисциплін:

— 45,16% викладачів повідомили про те, що «не всі студенти бажають самостійно виконувати професійну діяльність, але тих, хто прагне до самостійного виконання завдань із перекладу — достатньо, і вони «ведуть» за собою інших членів групи»;

— 29,17% викладачів вважають, що «усі студенти факультету іноземної філології здатні та намагаються підійти до навчального процесу з інтересом, великим бажанням тощо і готові до виконання професійної діяльності»;

— тільки 25,67% респондентів скептично налаштовані щодо готовності студентів до виконання професійної діяльності на своїх заняттях і вважають, що «мало хто на це взагалі здатен».

Викладачі загальних дисциплін (психолого-педагогічного циклу):

— 26,18% викладачів вважають, що «усі студенти бажають працювати самостійно, і саме така діяльність для них є надзвичайно цікавою»;

— 73,82% викладачів зазначають, що «лише деякі студенти здатні самостійно виконувати індивідуальні науково-дослідні завдання».

Викладачі дисциплін обов'язкового циклу, тобто предметів, які безпосередньо не стосуються виконання студентами перекладацької діяльності (такі дисципліни, як «Охорона безпеки життєдіяльності», «Філософія науки» тощо):

— 52,43% викладачів вважають, що студенти «здатні індивідуально розв'язувати запропоновані задачі»;

— 47,57% зауважують, що «студенти можуть лише репродуктивно відтворювати навчальний матеріал».

Отже, можна припустити, що розуміння викладачами закладів вищої освіти готовності студентів до виконання професійної діяльності, а також можливостей виконання студентами індивідуальної навчальної діяльності може залежати і від специфіки дисципліни. Тим не менш, спираючись на отримані дані, ми можемо зробити висновки, що близько половини викладачів (від 40% до

60%) позитивно ставляться до можливостей, здібностей і здатностей студентів. З іншого боку, на думку викладачів, досить суттєвим є відсоток студентів (від 15% до 40%), які на заняттях здатні лише на діяльність, наближену до репродуктивної. Отже, студенти упродовж навчальних занять із різних дисциплін знаходяться в рівних умовах у плані стимулювання викладачами їх готовності до виконання професійної діяльності. Порівняння результатів за допомогою ϕ -критерію Фішера не показало значущих відмінностей між студентами експериментальних і контрольних груп.

Разом із цим, отримані результати свідчать про те, що у викладачів є всі можливості для роботи зі студентами в цьому напрямку, а саме: враховуючи настановлення більшості студентів на індивідуальний підхід у навчанні – використовувати його для розвитку особистості студентів, становлення їх готовності до виконання професійної діяльності.

Усвідомлення студентами необхідності актуалізації та реалізації своїх здібностей у плані виконання перекладацької діяльності розраховувалося за сумою позитивних і негативних відповідей на запропоновані нами запитання інтерв'ю.

Результати свідчать, що третина студентів кожної групи дали негативну відповідь. Проте, такий стан речей може бути пов'язаний із бажанням відійти від звичних, шаблонних відповідей, бажанням звернути на себе увагу й оригінально обґрунтувати свою точку зору. Тим не менш, більшість студентів у всіх групах підтверджують необхідність самоактуалізації. Порівняння результатів за методом ϕ -критерію Фішера не показало значущих відмінностей ($F = 0,73$ в E1; $F = 0,71$ в E2; $F = 0,68$ в E3; $F = 0,67$ в E1; $F = 0,75$ у K1; $F = 0,69$ у K2; $F = 0,74$ у K3; $F = 0,73$ у K4) між студентами експериментальних і контрольних груп.

Коли ми запитали студентів, які, як правило, у навчальній діяльності не демонструють здатності до самоактуалізації, в чому ж причина такого становища, то 20,44% респондентів групи E1, 21,32% – E2, 31,44% – E3, 32,82% – E4, 25,46% – K1, 28,04% – K2, 21,02%, – K3 і 28,44% – K4 з деякою образою відповіли, що викладачі, переважно, слухають те, що студенти хочуть висловити з конкретного питання, але не стимулюють їх до самостійності й активності. Також майже половина студентів кожної групи говорили під час інтерв'ю, що лише деякі викладачі заохочують їх ініціативу, але уточнюють: «залежно від навчальної дисципліни».

Понад 60% студентів усіх груп зазначали, що прагнення до дискусій, що призводять до відхилення від теми та звернення до тих питань, які їх дійсно цікавлять, а також прояви ініціативи на заняттях заохочуються досить рідко. Близько 20% студентів кожної групи на це запитання відповіли: «Викладачі частіше ігнорують ініціативу, ніж заохочують», що, в принципі, також не фасилітує становлення готовності студентів до виконання професійної діяльності.

Отже, отримані результати свідчать про те, що мікроклімат на факультетах іноземної філології в різних закладах вищої освіти загалом є сприятливим для прояву студентами активності й ініціативності та розкриття себе як творчого суб'єкта перекладацької діяльності. Проте деякі моменти вельми насторожують.

Так, якщо співвіднести думки студентів із думками викладачів, різниця виявляється суттєвою (понад 30%). Можна припустити, що викладачі, порівняно зі студентами, мають різне уявлення щодо критеріїв самостійності, соціальної свободи, соціально бажаних відповідей, толерантності, терплячості щодо думок інших (навіть якщо викладачі й не погоджуються з цими думками). Студенти ж критичніше ставляться до проявів ініціативності на заняттях, вони меншою мірою зорієнтовані на соціальне схвалення у своїх відповідях, є більш незалежними та демократичними в обґрунтуванні власних думок і тверджень.

Достатньо великий відсоток відповідей викладачів (близько 40%) свідчить про їх негативне ставлення до впровадження нестандартних підходів на заняттях й оригінальності у виконанні студентами завдань. Ми бачимо у цій ситуації деяке протиріччя, оскільки підготовка і рівень сформованості професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти повинен передбачати неабиякий рівень майстерності та володіння предметом, який викладається ними, на рівні імпровізації, і, як наслідок, заохочення викладачами студентів до виконання професійної діяльності на належному рівні.

Отже, більшість опитаних студентів і викладачів переконані в тому, що чим простішою та одноріднішою є професійна діяльність, яка виконується людиною, чим меншим є простір прояву активності особистості, тим більшою мірою гальмуватиметься становлення студента і як професіонала, і як особистості.

На означеному підетапі дослідження нами були проаналізовані показники самоактуалізації, а також сформованість у студентів компонентів готовності до виконання перекладацької діяльності.

Показники самоактуалізації студентів ми отримали за допомогою тесту САМОАЛ (шкала самоактуалізації). Отримані результати свідчать про те, що студенти усіх груп характеризуються середнім рівнем самоактуалізації (від 70% до 80% студентів мають рівень самоактуалізації не більше 48%), знижений і вище середнього рівні представлені однаковою мірою у респондентів усіх груп (у середньому значення за самоактуалізацією – до 20%), низький і високий рівні майже зовсім не представлені у студентів. Отже, ми можемо припустити, що студенти мають неабиякий особистісний потенціал, який фасилітує їх здатність до самоактуалізації, однак на даний момент цей потенціал не є реалізованим у близько 70% студентів – учасників дослідження.

Виходячи з отриманих результатів щодо готовності студентів до виконання професійної діяльності, лише 30% студентів кожної групи мають високий рівень готовності до виконання перекладацької діяльності. Відтак, переважна більшість студентів усвідомлюють власні цілі, бажання й інтереси у професійній діяльності, але у них не сформовані навички перекладу, і це не дає їм змоги повною мірою самостійно виконувати професійну діяльність.

Аналіз результатів спостережень за сформованістю у студентів компонентів готовності до виконання перекладацької діяльності проводився за допомогою щоденника спостережень. Виходячи з результатів, можемо зробити висновок, що потреба у творчій діяльності в студентів усіх факультетів іноземної філології є переважно високою, а професійні якості, які зумовлюють формування компонентів готовності до здійснення перекладацької діяльності, знаходяться на стадії становлення, а саме: усвідомлення необхідності доведення справи до логічного завершення, володіння базовими засобами здійснення перекладацької діяльності, орієнтування в міжособистісних стосунках. Також високий рівень здійснення перекладацької діяльності у студентів кожної групи фіксується на рівні не більше 25%, що загалом свідчить про зовсім недостатню професіоналізацію студентів.

За допомогою кореляційного аналізу було проаналізовано зв'язок між рівнем самоактуалізації особистості та деякими професійними характеристиками студентів. У результаті було вияв-

лено значущі кореляційні зв'язки між такими показниками: шкалою самоактуалізації (тест САМОАЛ) і даними за високим рівнем потреби у виконанні перекладацької діяльності (за «Пірамідою професійного зростання» М. Ю. Варбан і О. Б. Старовойтенко) ($r = 0,55$; $\rho < 0,01$); шкалою самоактуалізації (тест САМОАЛ) і показниками за усвідомленням необхідності досягнення мети перекладацької діяльності (за технікою «Мій шлях у професію», розробленою М. Ю. Варбан і О. Б. Старовойтенко) ($r = 0,51$; $\rho < 0,01$); шкалою креативності за САМОАЛ і високим рівнем здійснення перекладацької діяльності (за «Методом експертних оцінок і самооцінок якостей професіонала» М. Ю. Варбан) ($r = 0,47$; $\rho < 0,05$), а також показниками спостереження, які свідчать про сформованість у студентів навичок орієнтування у міжособистісних стосунках ($r = 0,49$; $\rho < 0,01$). Також потреба у виконанні перекладацької діяльності корелює і з показниками високого рівня здійснення перекладацької діяльності ($r = 0,42$; $\rho < 0,05$), і з передбаченням результатів у перекладацькій діяльності ($r = 0,47$; $\rho < 0,05$), при цьому передбачення майбутнього результату в перекладацькій діяльності має зворотний зв'язок із показниками орієнтування у міжособистісних стосунках ($r = -0,35$; $\rho < 0,05$), що свідчить про відсутність у студентів навичок здійснення перекладацької діяльності.

Особливу увагу слід звернути на той факт, що самоактуалізація найбільшою мірою пов'язана з мотиваційним компонентом готовності до виконання перекладацької діяльності, зокрема з потребою у її виконанні й усвідомленням необхідності розв'язання мети перекладацької діяльності. На нашу думку, цей факт свідчить про те, що студенти поки досить ідеалізовано, недостатньо чітко розуміють шляхи самореалізації. На II курсі навчання у закладах вищої освіти майбутні фахівці вважають, що для досягнення успіху достатньо лише бажання. Меншою мірою для успіху, на їхню думку, важливими є доведення справи до кінця, володіння засобами здійснення професійної діяльності, орієнтування в міжособистісних стосунках і передбачення майбутнього результату діяльності. Це все наголошує на необхідності здійснення спеціальної роботи зі студентами з ціллю розвитку в них усіх компонентів готовності до виконання перекладацької діяльності.

Було виявлено, що за умов зростання рівня потреби у виконанні перекладацької діяльності у студентів також зростає і рівень самоактуалізації. Такий висновок підтверджується результатами однофакторного дисперсійного аналізу, де $F = 32,25$; $\rho = 0,05$. Також ми порівнювали показники самоактуалізації та сформованості компонентів готовності студентів до виконання перекладацької діяльності за допомогою t -критерію Стьюдента.

У дослідженні не виявлено значущих відмінностей між студентами експериментальних і контрольних груп. Загалом, за отриманими нами даними можна говорити про те, що студенти усіх груп мають подібні рівні самоактуалізації, а також показники готовності до виконання перекладацької діяльності. Аналіз результатів за експрес-методикою «Цінності професійного життя» М. Ю. Варбан (Варбан, 1998) дав нам змогу виокремити систему особистісних якостей перекладача, які, на наш погляд, найбільшою мірою фасилітуватимуть успішність здійснення професійної діяльності фахівця з перекладу. Ці якості було покладено в основу розробленої нами «Шкали особистісних якостей перекладача». Вони також будуть ураховані нами під час розробки та впровадження в експериментальних групах структурно-функціональної моделі професійного становлення майбутнього перекладача.

Із метою виявлення причин низького рівня готовності студентів експериментальних і контрольних груп до виконання перекладацької діяльності нами було використано опитувальник структури темпераменту В. М. Русалова (Опитувальник структури темпераменту (ОСТ) В. М. Русалова, 2019). Досить високі результати отримані студентами усіх груп за шкалою опитувальника «предметна ергічність» (0,6974 – в Е1; 0,6831 – в Е2; 0,6715 – в Е3; 0,6004 – в Е4; 0,6231 – у К1; 0,654 – у К2; 0,5917 – у К3; 0,6547 – у К4). Також високі результати діагностовано у студентів усіх груп за шкалою «соціальна емоційність» (0,6214 – в Е1; 0,6810 – в Е2; 0,6713 – в Е3; 0,6524 – в Е4; 0,6807 – у К1; 0,6131 – у К2; 0,6027 – у К3 і 0,6312 – у К4). Ці дані свідчать про те, що у студентів – майбутніх перекладачів як експериментальних, так і контрольних груп, є всі передумови для того, щоб реалізувати повною мірою інтегральні характеристики своєї особистості з метою власне продуктивного професійного становлення, якими є усвідомлення людиною необхідності змін, збагачення свого внутрішнього світу, рефлексія можливостей самоздійснен-

ня в професіоналізації, в діяльності, підвищення рівня професійної самосвідомості.

І хоча в психології загальноприйнята точка зору про те, що властивості темпераменту передаються особистостям генетично, їх не можна змінювати або набувати, все ж таки, на наше переконання, такі характеристики, як «соціальна пластичність», «соціальний темп» і «соціальна емоційність», що знаходяться на рівні розвитку нижче середнього, піддаються цілеспрямованим впливам під час навчання, особливо якщо йдеться про професійне становлення. Отже, якщо розглядати професійне становлення як процес «перетворення» людини на суб'єкта професійної діяльності й життєдіяльності, де провідним чинником постають якості та властивості особистості, її активність, рефлексія, життєтворчість, а також урахувуючи тлумачення професійного становлення в аксіологічній парадигмі, то безумовним є те, що такі важливі професійні якості перекладача, як «соціальна ергічність», «соціальна пластичність», «соціальний темп», «соціальна емоційність» можна спеціально формувати, зокрема, під час організації спеціально змодельованої навчальної діяльності, використання тренінгових фасилітативних впливів тощо. Отримані нами результати дають підстави стверджувати, що у майбутніх перекладачів як експериментальних, так і контрольних груп, є природні задатки для здійснення перекладацької діяльності, а посередній рівень готовності до перекладацької діяльності зумовлюється, передусім, соціальними характеристиками, які можна й необхідно набувати під час професіоналізації у вищій школі.

Наступний, *другий підетап* констатувального дослідження був спрямований на оцінку результатів за підструктурами мотиваційного компонента професійної компетентності студентів. Йдеться, зокрема, про спрямованість професійної діяльності та професійні очікування.

Мотивація навчальної діяльності розглядається як складний, багатокомпонентний і багатоступеневий процес, у якому актуалізуються вольові, когнітивні й емоційні підструктури особистості. Мотиваційна сфера студентів забезпечується мотивами різного змісту, починаючи від прагнення стати висококваліфікованим спеціалістом і закінчуючи бажаннями не засмучувати своїх батьків.

Для оцінки сформованості мотиваційної сфери студентів нами було використано чотири групи мотивів: 1) навчально-піз-

навальні мотиви (захоплення іноземною мовою, перекладацькою діяльністю, здача кваліфікаційного іспиту з іноземної мови на рівень B2 або вищий рівень); 2) професійні мотиви (набуття іношомовної професійної комунікативної компетентності, бажання стати висококваліфікованим спеціалістом); 3) мотиви соціальної ідентифікації (досягти поваги з боку викладачів, не відставати від одногрупників за результатами навчання, уникати засудження та нарікання за погане навчання з боку дорослих і соціально значущих людей); 4) утилітарні мотиви (бажання працювати за кордоном, покращити своє матеріальне становище завдяки вивченню іноземної мови, набуттю навиків перекладу, постійно отримувати стипендію).

Аналіз результатів анкетування дав змогу виокремити основні мотиви готовності студентів до виконання навчальної діяльності. Для них характерна наявність мотивів як із ближньою, так і з далекою перспективою. Це – навчально-пізнавальні мотиви (ознака 3), професійні мотиви (ознаки 1, 5), мотиви соціальної ідентифікації (ознаки 11, 12), утилітарні мотиви (ознака 9).

Зазначимо, що переважна більшість студентів експериментальних і контрольних груп вважала для себе обов'язковим високо оцінити професійні мотиви навчальної діяльності, хоча насправді небагато хто з них серйозно задумувалися над тим, які можливості має висококваліфікований спеціаліст зі знанням іноземної мови та сформованими навичками здійснення перекладацької діяльності. Оскільки професійні мотиви навчальної діяльності сприяють досягненню кінцевих цілей навчання, то мотивація великою мірою фасилітуватиме формування професійної спрямованості.

Більш значущими для студентів є навчально-пізнавальні мотиви: успішно вчитися, отримувати хороші та високі оцінки з навчальних предметів, бути постійно готовими до занять. У цьому плані варто зазначити, що для студентів із хорошою мовною підготовкою означені мотиви є менш значущими, аніж для студентів із низьким рівнем мовної підготовки. Це можна пояснити тим, що перші почуваються впевненішими з огляду на досягнення успіху в процесі вивчення іноземної мови. Другі ж намагаються виправити своє становище й ліквідувати прогалини у знаннях, які з'явилися з тієї чи іншої причини під час вивчення іноземної мови у школі.

Що стосується мотивів соціальної ідентифікації, то для студентів із низьким рівнем мовної підготовки вони є більш значущими, ніж для студентів першої групи. Єдиним мотивом, який отримав нижчу оцінку в студентів I та II груп, виявився мотив «досягти визнання зі сторони батьків і викладачів». Виходячи з цього, відсутність упевненості в досягненні цієї цілі нівелює зазначений мотив. Утилітарні мотиви отримали вищу оцінку, ніж навчально-пізнавальні мотиви та мотиви соціальної ідентифікації. Бажання «отримувати стипендію» є в усіх студентів.

Щодо «бажання працювати з іноземцями або за кордоном без перекладача», «покращити своє матеріальне становище завдяки знанню іноземної мови», то ці мотиви продиктовані, насамперед, соціальними змінами в нашому житті, підвищенням авторитету іноземної мови серед інших дисциплін завдяки розширенню міжнародних зв'язків. Студенти з хорошою мовною підготовкою вище оцінюють утилітарні мотиви. Більш високий рівень знань з іноземної мови дає їм більшу впевненість у цих цілях.

Аналіз мотиваційної сфери студентів експериментальних і контрольних груп дав підстави зробити висновок, що мотиви вивчення іноземної мови є досить різноманітними, проте всі вони високо оцінюються студентами. Студенти мають прагнення й надії отримати нові та потрібні для їхньої професійної діяльності знання. Однак, вони ще не можуть повною мірою оцінити свої можливості, не маючи достатнього рівня знань та умінь здійснення перекладацької діяльності на фаховому рівні.

На цьому етапі експерименту з метою оцінки мотиваційного компонента професійної компетентності було проаналізовано 303 письмові відповіді на запропоновані запитання і 628 творів (усього у дослідженні взяли участь 303 студенти). Аналіз письмових робіт виявив 6112 смислових одиниць, які характеризують спрямованість респондентів у спілкуванні. Компонент тексту визнавався смисловою одиницею й аналізувався у випадку, якщо: 1) в ньому чітко відображалася спрямованість професійної діяльності майбутніх перекладачів; 2) у даному тексті не зустрічалися смислові одиниці з протилежною спрямованістю, інакше цей текст цілковито не брався до розгляду.

Обсяг смислових одиниць професійної спрямованості визначався як співвідношення кількості смислових одиниць певної

спрямованості до загальної кількості смислових одиниць, помноженої на 100%. Аналіз отриманої інформації у процесі виокремлення смислових одиниць текстів свідчить про необхідність додаткового тлумачення індивідуалістичного й інтерактивного типів спрямованості майбутньої професійної діяльності студентів. Так, у парадигмі *індивідуалістичної спрямованості* виявилось два типи відповідей:

1. Відповіді, що відображають бажання студентів займатися перекладацькою діяльністю з метою розв'язання конкретних індивідуальних проблем або для виходу із життєвих ситуацій. Наприклад: Ольга К. (Е1): «Перекладацька діяльність була б корисною для ознайомлення з думками іншої людини. Знаючи її бажання, можна завжди їй допомогти»; Анастасія Н. (К2): «Знаючи, про що йтиме мова, можна легко зробити переклад».

2. Відповіді, що відображають бажання спілкуватися (або робити переклад) заради отримання матеріальної нагороди. Костянтин С. (Е2): «Перекладом слід займатися, щоб жити, щоб працювати, та хоча б – їсти. Неможливо заробити на харчування, не спілкуючись з іншими людьми»; Лариса С. (К2): «Не вмючи перекладати, нікуди і не влаштуєшся. Наприклад, у зарубіжних фірмах потрібно знати, з ким і як поговорити, як себе поводити, без цього нічого не заробиш».

Окреслений аспект актуалізував необхідність додаткового поділу *індивідуалістичної спрямованості* на *ситуативно-проблемну*, в основі якої лежить розв'язання певної конкретної проблеми або вихід із професійної ситуації, та *матеріальну*, в основу якої покладено отримання матеріальної вигоди.

У парадигмі *інтерактивної спрямованості* виокремлено додаткові типи:

1. *Соціальна* – спрямованість особистості у процесі спілкування на досягнення успіху в соціальних взаємостосунках. Перекладацька діяльність у цьому випадку актуалізує організацію взаємостосунків на партнерських засадах. Основна потреба особистості в даному випадку – досягнення соціальної стабільності. Максим М. (Е4): «Людина живе і може жити серед людей. Знаючи основи перекладу, можна спілкуватися таким чином, щоб подобалось усім, і виграють від цього всі. Якби ми всі були друзями, життя було б набагато цікавішим»; Марина У. (К4): «Спілкую-

чись – розумієш, що ти – не один. Тільки поговоривши з людиною, можна дізнатися про її думки, тільки під час спілкування можна розв'язати будь-яку проблему».

2. *Комунікативна* – спрямованість особистості на здійснення успішної перекладацької діяльності. У перекладацькій діяльності фахівець намагається самореалізовуватися та самовдосконалюватися. Ігор У. (Е3): «Стати хорошим перекладачем можна, тільки навчившись спілкуватися на високому рівні. Спілкування – це основа перекладацької діяльності. Тільки через спілкування можна зрозуміти іншого та допомогти йому в будь-яких проблемах»; Оксана М. (К3): «Моя майбутня робота вибудовується тільки через спілкування. Перекладати – не просто поспілкуватися, як багато хто думає. З людиною завжди потрібно поговорити, зрозуміти її, правильно перекласти висловлювання, і в будь-якому випадку – до кінця розмови подякувати за спілкування та посміхнутися їй».

Також нами було виокремлено тип спрямованості професійної діяльності майбутнього перекладача, названий *аксіологічною спрямованістю*. Остання підтверджена такими висловлюваннями студентів: Ірина М. (Е2): «Спілкування з іноземцями приносить мені радість. Радість жити серед людей. Можливість посміхатися кожному перехожому, просто так ставлячи запитання, наприклад: «Котра година?», щоб просто спілкуватися і дарувати іншим цю радість спілкування»; Інна О. (К2): «Для мене спілкування – це, передусім, професійне спілкування з іноземцями. Сподіваюсь, так буде і в майбутньому».

Проте, на жаль, аксіологічний тип спрямованості майбутньої перекладацької діяльності студентів експериментальних груп не перевищує 10%. На досить посередньому рівні знаходиться також і мотив здійснення успішної комунікації, його відсоток у студентів не перевищує 29%.

Аналізуючи відповіді студентів на запропоновані нами запитання анкети, особливу увагу слід звернути на такі відповіді респондентів. Студентам усіх груп подобається обрана ними спеціальність (48,38%), навчаються майбутні фахівці з інтересом (45,25%), респонденти планують працювати за обраною спеціальністю (58,96%). Можна констатувати, що в сучасному суспільстві відбувається ціннісна переорієнтація у свідомості молоді. Вимоги до освіти підвищуються, бажання вчитися підтримується на до-

статньо високому рівні. Орієнтуючись у парадигмі професійних цінностей, студенти, як правило, обирають ті з них, які найтісніше пов'язані з домінуючими потребами. Характеристики цих потреб стають провідними життєвими цінностями майбутнього перекладача. Спрямованість студентів на названі нами цінності відображається в ієрархії ціннісних орієнтацій майбутнього перекладача. Погляд у майбутнє та перспектива як продукт творчої прогностичної діяльності студентів знаходять своє повне вираження в плануванні й прийнятті рішень.

Також проведене нами дослідження виявило взаємозв'язок спрямованості ціннісних орієнтацій студентів і активності життєвих циклів їх особистості. Змодельований студентами життєвий план виконує суто методологічну функцію, дозволяючи інтегративно описувати сукупність ціннісних орієнтацій або життєвих цілей, характеризувати шляхи та засоби досягнення останніх. Життєва стратегія як цілісна картина майбутнього в умовах навчання студентів у закладах вищої освіти актуалізує взаємозв'язки запрограмованих і реально очікуваних подій, із якими майбутній перекладач пов'язує соціальну цінність та індивідуальний смисл свого життя. Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій, життєвих цілей і планів складає основу життєдіяльності спеціаліста та виконує регулятивну функцію. Сукупність послідовних дій, спрямованих на майбутнє, фасилітує становлення ціннісних орієнтацій майбутніх перекладачів.

Отримані нами на етапі констатувального дослідження результати дають підстави вважати, що процес орієнтації студентів у світі цінностей має розширитися в часі та просторі, що створюватиме підґрунтя для формування образу майбутньої професії. Останнє характеризуватиме майбутнього перекладача як особистість, яка «піднялася» на фаховий рівень свого існування. Ієрархія цінностей перекладача включатиме складну систему ціннісно-сміслових скриптів, що формує ціннісне ставлення до професійно значущої діяльності шляхом усвідомлення когнітивного поля перекладознавства у парадигмі суб'єкт-суб'єктної комунікації як найважливішого процесу і системи, якими слід опанувати. Отже, студенти самі стають творцями власних ціннісно-сміслових скриптів шляхом активізації активної перекладацької позиції.

На думку студентів, кар'єра майбутнього спеціаліста залежить від поставлених цілей і шляхів їх досягнення. Найсуттєві-

шими є результати за підструктурою «інтерес до виконання перекладацької діяльності» (у межах від 0,47 до 0,63 бала). Також досить високими є дані за «формулюваннями мети діяльності» (від 0,35 до 0,58 бала). У деяких групах, зокрема в E1, E2, E3, K3 та K4, також на середньому рівні розвитку сформовані «професійні очікування» (0,42; 0,37; 0,40; 0,37 і 0,49 відповідно), тоді як у групах E4, K1, K2 (0,12; 0,18; 0,14) дані за цим показником є досить-таки низькими, що свідчить про невизначеність студентів у майбутньому професійному просторі, нечіткість майбутніх перспектив свого професійного розвитку. В групі K1 також досить низькими є дані за показниками «професійного самовдосконалення» (0,18), «професійного самопізнання» (0,10), «професійного самовизначення» (0,16), а в групі K4 – за підструктурами «професійне самопізнання» (0,17), «професійне самовизначення» (0,12), що свідчить загалом про те, що майбутні перекладачі знаходяться на початку свого професійного становлення. Хоча, зокрема, у групі K4 досить високі результати за «інтересом до виконання професійної діяльності» (0,57), «професійними очікуваннями» (0,49), «формулюванням мети діяльності» (0,41) тощо, і це загалом свідчить про досить-таки посередній рівень розвитку мотиваційного компонента професійної компетентності майбутніх перекладачів. Такий розвиток мотиваційного компонента дає підстави припустити щодо необхідності його стимулювання, активізації у формувальному експерименті, що повинно фасилітувати високий рівень сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Третій підетан констатувального дослідження був спрямований на оцінку когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх перекладачів. Із метою отримання валідних результатів у експерименті ми вирішили не повідомляти студентам, що відбувається певна дослідна робота. На заняттях моделювалася навчальна комунікативна ситуація, тобто ситуація, штучно змодельована у процесі навчання з метою підвищення мотивації до здійснення перекладацької діяльності. Навчальна комунікативна ситуація, яка може використовуватися для актуалізації перекладацьких умінь, характеризується низкою особливостей:

1) навчальна комунікативна ситуація з метою здійснення подальшої перекладацької діяльності є уявною;

2) обставини дійсності, що в конкретних життєвих умовах, як правило, є вичерпними для певної мовленнєвої реакції, в навчальних умовах мають бути деталізованими;

3) ситуація, що моделюється в умовах навчання, повинна мати мовленнєвий стимул, експлікований у словесній формі;

4) у навчальних умовах реакції студентів на запропоновану викладачем ситуацію повинні бути інваріантними;

5) мовленнєва реакція на природну ситуацію є завжди більшою мірою емоційною.

У структурному аспекті така ситуація характеризується широким використанням еліптичних конструкцій. Крім того, живе мовлення доповнюється жестами, мімікою та діями, тобто, деякі реакції суб'єкта виражаються невербальними засобами. У навчальних умовах імітувати і, тим паче, викликати емоційну реакцію видається достатньо складною справою, відповідна ж реакція студентів, виражена в невербальних діях, є несуттєвою для здійснення синхронного перекладу. Тим не менш, ми не намагалися обмежити студентів у їхніх поведінкових реакціях.

Ми передбачали, що ефективна реалізація навчальної комунікативної ситуації як однієї з умов актуалізації перекладацьких навичок залежить від низки чинників:

1) наявності мовленнєвої мотивації. Моделюючи комунікативну ситуацію, викладач повинен не лише ставити задачі («перекладіть речення, написане на дошці», «перекладіть речення, які Ви чуєте на аудіозаписі»), але й пояснити, як саме слід здійснювати перекладацьку діяльність;

2) чіткого формулювання стимулу здійснення перекладацької діяльності;

3) опису ситуації, стимулюючої мовленнєву реакцію, що не повинна замінятися описом дій або відчуттів суб'єкта. Детальний опис дій студента сам по собі навряд чи може стати предметом розмови. Перекладацьку ситуацію не варто перевантажувати деталями, слід уникати їх перерахування студентам. Інакше задача за своєю суттю наближується до відтворення та драматизації тексту;

4) наявності у синхронній ситуації основних відомостей щодо подій, і це спеціально заважатиме використанню студентами великої кількості уявлень. Майбутній фахівець повинен навчитися уявляти собі не лише обстановку з усіма її подробицями, але й давати їй детальний опис та оцінку;

5) співвідношення між обсягом змодельованої перекладацької ситуації та обсягом синхронно перекладеного студентами тексту.

Аналіз ситуацій для перекладу, а також практика роботи з ними у процесі навчання, дають змогу визначити *структуру навчальної ситуації для синхронного перекладу* як однієї з умов оптимізації непідготовленого усного мовлення іноземною мовою. Вона складається, в першу чергу, з умов ситуації та мовленнєвої реакції студентів. В умовах ситуації можна виокремити такі компоненти:

1) опис ситуації, який уміщує інформацію як щодо обстановки, так і стосовно учасників розмови;

2) комунікативну мотивацію, що є причиною, яка фасилітує студентів до здійснення синхронного перекладу. Комунікативна мотивація означає позитивне ставлення студентів до обстановки, актуалізує їх виражену позицію, яка визначає професійну спрямованість. Комунікативна мотивація не завжди знаходить свою мовленнєву експлікацію в тексті ситуації (зустрічаються ситуації з прихованим мовленнєвим стимулом), однак наявність мотивації в умовах будь-якої ситуації обов'язкова. Її відсутність (або, навіть, невідале формулювання) фактично призводить до нівелювання позитивних умов здійснення синхронного перекладу;

3) задачу, поставлену перед студентами. У більшості випадків, це організація діалогу, хоча можуть бути й інші види задач, наприклад, настановлення на монологічне мовлення, на мовленнєву реакцію в письмовій формі тощо. У цьому випадку не варто зводити мовленнєву задачу до мовленнєвого стимулу.

Мовленнєва реакція студентів багато в чому визначається *психологічними умовами здійснення ефективного синхронного перекладу*, а саме:

1) умови ситуації з перекладу мають викликати неабиякий інтерес у студентів;

2) умови ситуації з перекладу повинні враховувати життєвий досвід студентів. Чим більшою мірою викладачі спиратимуться на життєвий досвід майбутніх фахівців, тим продуктивнішою буде мовленнєва реакція під час здійснення перекладацької діяльності;

3) умови ситуації з перекладу мають повідомлятися максимально стисло та зрозуміло;

4) умови ситуації з перекладу повинні враховувати мовні можливості студентів. Варто пропонувати лише такі мовленнєві моделі, з лексику яких студенти добре ознайомлені.

Зрозуміло, що перекладацькі стратегії не можуть бути запропоновані студентам у готовому вигляді (крім випадків пояснення того, як саме потрібно працювати із ситуаціями для синхронного перекладу). Однак, викладач може доповнити умови ситуації потрібними мовленнєвими засобами (слова і словосполучення, ідіоми та фразеологізми на задану тему тощо).

Результативний аспект синхронного перекладу, на нашу думку, може бути оцінено за показником зрозумілості усного висловлювання суб'єкта всім учасникам експерименту. Найвищою оцінкою цього аспекту можна вважати і реакцію з боку адресата, а саме розуміння того матеріалу, який перекладено. Останнє є найважливішим показником того, що співрозмовник зрозумів думку оратора. Правильно використані граматичні конструкції та коректно вживана лексика були прикладом для наслідування, копіювання адресатом.

З урахуванням психологічних умов здійснення ефективного синхронного перекладу ми моделювали навчальні ситуації для синхронного перекладу впродовж одного семестру. Також із метою визначення сформованості інтерпретативної, стратегічної та трансформаційної компетентностей студентам було запропоновано твори Дж. Д. Селінджера «Над прірвою у житті» (Salinger, 2003), К. Воннегута «Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей» (Vonnegut, 2006), «Колиска для кицьки» (Vonnegut, 2008) та пропонувалося зробити їх художній переклад.

Результативним аспектом художнього перекладу ми вважали наближення змісту оригінального тексту до його перекладу, творчий підхід студента до здійснення перекладу, креативність й оригінальність у використанні стратегій перекладу та здійсненні трансформацій текстового матеріалу.

Слід зазначити, що у процесі констатувального дослідження емоційна забарвленість висловлювань суттєво не відрізнялася у представників усіх груп. Для привертання уваги співрозмовники однаково підвищували голос або вживали невербальні засоби. Коли їм було складно відповісти чи підібрати потрібний еквівалент, представники обох груп видавали різноманітні шуми: мукання, сміх, цокали язиком, грюкали по столу. Незважаючи

на те, що загальне емоційне тло в усіх групах було приблизно однакове, його вплив на поведінку представників різних груп виявлявся досить по-різному. Представники груп E1 і K3 достатньо яскраво, бурхливо реагували на різноманітні шуми та підвищення голосу, намагаючись «придушити» співрозмовника гучнішим голосом, тоді як респонденти групи K4 частіше замикалися в собі й втрачали думку.

Основними кількісними показниками сформованості мовної (лінгвістичної), інтерпретативної компетентностей тощо під час здійснення студентами синхронного перекладу ми вважали три параметри: правильність (як граматичну, так і фонетичну) висловлювання, темп та обсяг висловлювання, адекватність перекладеного тексту порівняно з текстом оригіналу тощо. Перший параметр визначає не лише стандартну граматичну коректність, але й зрозумілість висловлювання.

Темп висловлювання, який вимірюється кількістю слів, вимовлених за хвилину, показує як швидкість мовлення, так і вміння грамотно будувати складні, обтяжені стилістичними засобами речення (ми виходили з того, що зі збільшенням кількості вимовлених слів збільшується і вірогідність помилки).

Оцінка обсягу висловлювання здійснювалася на прикладі повних (завершених як у граматичному, так і в смисловому планах) речень. Відтак, обсяг висловлювань свідчить про вміння швидко, «на ходу» будувати завершене речення нерідною мовою.

Отже, ми проаналізували показник продуктивності синхронного перекладу, який складається з трьох числових виразів: грамотності мовлення (виражена в середній кількості помилок, допущених під час усного перекладу за хвилину), темпу (виражений у середній кількості вимовлених слів за хвилину) й обсягу висловлювання (виражений у середній кількості слів). Достовірність усіх відмінностей – на рівні $p < 0,01$.

Дані студентів експериментальних і контрольних груп за лінгвокраїнознавчою, інтерпретативною, мовною (лінгвістичною), перекладацькою, інформаційною та міжкультурною компетентностями дають підстави стверджувати про недостатній (низький і нижче середнього) рівень сформованості цих складових когнітивного компонента перекладацької компетентності. На середньому рівні розвитку в студентів експериментальних і контрольних груп сформовані мовна (лінгвістична) компетентність

(значення варіюються в межах від 0,36 до 0,44 бала) й інформаційна компетентність (від 0,36 до 0,43 бала). Такі показники свідчать про вміння студентів орієнтуватися в соціальних ситуаціях, досить правильно визначати особистісні особливості й емоційні стани інших людей та обирати адекватні способи спілкування і реалізовувати їх у процесі міжособистісної взаємодії.

У студентів усіх груп на достатньому рівні сформована мовна (лінгвістична) компетентність – якість особистості, яка характеризується комплексом знань, умінь і навичок, що забезпечують фахівцеві можливість сприймати, розуміти та породжувати повідомлення (тексти), які містять інформацію, виражену засобами рідної та нерідної мов, зберігати таку інформацію в пам'яті й обробляти її за допомогою мисленневих процесів.

Лінгвокраїнознавча компетентність сформована у студентів на досить посередньому рівні (0,31 бала – в E1; 0,38 – в E2; 0,32 – в E3; 0,33 – в E4; 0,39 – у K1 і K3; 0,36 – у K2, 0,40 – у K4). Проте, більш складною для формування є міжкультурна компетентність, яка потребує не лише знання особливостей поведінки й традицій інших народів і культур, але також і глибокого знання їх менталітету. Лінгвокраїнознавча компетентність сформована у студентів усіх груп на рівні «нижче середнього». Студенти зазначали, що їм досить важко було диференціювати культурні цінності в різних культурах, адже кожна окремо взята система культурних цінностей есплікується в певній соціальній групі. Особливі складнощі для студентів були викликані соціальними стосунками, адже кожна людина є членом різних соціальних груп, і ставлення до неї не може бути однозначним, чітко визначеним із позиції її / його соціального статусу (наприклад, стосунки підлеглого з керівником можуть ускладнюватися тим, що, крім виробничих, між ними можуть бути і дружні (або, навпаки, недружні) стосунки). Студенти підкреслювали, що вони не були ознайомлені з наявністю домінуючих ідеологій у різних соціокультурних групах.

Також на етапі констатувального дослідження у студентів усіх груп на низькому рівні сформовані інтерпретативна (значення варіюються в межах від 0,24 до 0,31 бала), стратегіальна (від 0,20 до 0,29 бала) і трансформаційна (значення – від 0,25 до 0,33 бала) компетентності, що свідчить про те, що ці компетентності є найбільшою мірою професійними, їх слід окремо формувати

упродовж спеціального навчання студентів експериментальних груп. Також досить низькі результати за перерахованими нами компетентностями ми пояснюємо й тим, що було отримано невисокі результати за показником «життєвий досвід» когнітивного компонента професійної компетентності. Слід зазначити, що під «життєвим досвідом» ми мали на увазі сформованість у студентів професійних якостей, які фасилітують успішність здійснення перекладацької діяльності, а саме: вміння встановлювати контакт із колективом, вміння працювати самостійно, вміння працювати в групі, вміння налагоджувати контакт із співрозмовником, використання у мовленні кліше — формул ввічливості, вміння співпереживати, поваги до культурних цінностей, вміння діяти в нестандартних ситуаціях. Також до структури «життєвого досвіду», на нашу думку, входить сформованість комунікативних умінь особистості, зокрема вміння розповісти та написати про себе іноземною мовою, вміння організувати конференцію, вміння підготувати доповідь, повідомлення, вміння виступити на конференції, прочитати лекцію, а також розуміння усного повідомлення професійного змісту на конференції, лекції, переказ почутого повідомлення своїми словами (в усній або письмовій формах).

Так, високі результати отримали студенти експериментальних і контрольних груп за «вмінням розповісти та написати про себе іноземною мовою» (значення в межах від 0,57 до 0,69), «розумінням усного повідомлення своїми словами (в усній або письмовій формах)» (значення від 0,41 до 0,50 бала). Усі інші професійні якості студентів сформовані на рівні «нижче середнього», а такі вміння, як «організувати конференцію», «підготувати доповідь, повідомлення», «виступити на конференції, прочитати лекцію» залишаються майже не сформованими у студентів експериментальних і контрольних груп. Отже, їхні значення, як правило, позначені знаком «—». Тому не дивно, що у студентів як експериментальних, так і контрольних груп професійно значущі компетентності, а саме інтерпретативна, стратегічна, трансформаційна, інформаційна, міжкультурна тощо, сформовані на рівні «нижче середнього».

Отже, якщо мотиваційний компонент професійної компетентності майбутніх перекладачів має достатній рівень розвитку, то над формуванням когнітивного компонента слід спеціально працювати в експерименті.

На наступному, *четвертому підетані* констатувального дослідження ми здійснивали аналіз результатів, отриманих за ергономічним компонентом професійної компетентності студентів та їх перекладацькою свідомістю. Як бачимо, студентів усіх груп із високим рівнем сформованості ергономічного компонента професійної компетентності – не більше 26%, тоді як респондентів із високим рівнем сформованості перекладацької свідомості – не більше 20%, хоча ці результати не є статистично значущими за t-критерієм Стьюдента. Відповідно, досить багато студентів (від 30% до 37%) мають середній рівень розвитку ергономічного компонента професійної компетентності та від 28% до 34% респондентів – середній рівень сформованості перекладацької свідомості. Майже половина студентів у кожній групі мають високий рівень сформованості ергономічного компонента професійної компетентності та перекладацької свідомості. Ці дані свідчать, передусім, про необхідність здійснення цілеспрямованих впливів на студентів із метою формування зазначених складових.

Детальніше, на нашу думку, слід описати кожен із критеріїв перекладацької свідомості студентів. Так, констатувальне дослідження підтвердило наявність трьох рівнів розвитку перекладацької свідомості: низького, середнього та високого. Кожному рівню відповідає певний рівень професійної майстерності, рівень розвитку «Я-концепції» тощо. Також рівень сформованості перекладацької свідомості функціонально визначається розвиненістю його компонентів.

Високий рівень перекладацької свідомості студента визначається, передусім, структурованістю когнітивного шару перекладацької свідомості. Центральне місце в ньому займає «розуміння перекладацької ситуації», що знаходиться у гармонійному поєднанні з іншими складовими цього шару.

Так, «розуміння перекладацької ситуації» позитивно корелює зі складовими когнітивного шару перекладацької свідомості, зокрема зі «змістовою оцінкою перекладацької ситуації» ($r = 0,56$; $\rho < 0,01$), «прийняттям доцільних для перекладацької діяльності рішень» ($r = 0,48$; $\rho < 0,01$), «урахуванням і прогнозуванням наслідків прийнятих перекладацьких рішень» ($r = 0,74$; $\rho < 0,01$), «використанням пізнавальних умінь у перекладацькій діяльності» ($r = 0,37$; $\rho < 0,05$), а також із «компаративною оцінкою когнітивного шару перекладацької свідомості» ($r = 0,34$; $\rho < 0,05$). Також

«розуміння перекладацької ситуації» позитивно корелює з підструктурними складовими ергонічного компонента професійної компетентності, зокрема з «єрудованістю» ($r = 0,30$; $\rho < 0,05$), «абстрактно-логічним мисленням» ($r = 0,55$; $\rho < 0,01$), «аналітичним мисленням» ($r = 0,28$; $\rho < 0,05$), «соціальним інтелектом» ($r = 0,76$; $\rho < 0,01$), «здатністю до відрефлексування діяльності» ($r = 0,63$; $\rho < 0,01$).

Крім того, досить багато кореляційних зв'язків діагностовано за «композитною оцінкою когнітивного шару перекладацької свідомості» та «використанням пізнавальних умінь у перекладацькій діяльності» ($r = 0,68$; $\rho < 0,01$), «розумінням перекладацької ситуації» ($r = 0,34$; $\rho < 0,05$), «комунікативною компетентністю» ($r = 0,72$; $\rho < 0,01$), «аналітичним мисленням» ($r = 0,51$; $\rho < 0,01$), «композитною оцінкою емотивно-конативного шару перекладацької свідомості» ($r = 0,32$; $\rho < 0,05$), «прийняттям міжкультурних цінностей і норм як таких, що є особистісно значущими для людини» ($r = 0,31$; $\rho < 0,05$) і «композитною оцінкою перекладацької свідомості» ($r = 0,68$; $\rho < 0,01$). Також діагностовано значущий негативний кореляційний зв'язок «композитної оцінки когнітивного шару перекладацької свідомості» й «емотивної оцінки перекладацької ситуації» ($r = -0,55$; $\rho < 0,01$).

Щодо другого шару перекладацької свідомості, а саме емотивно-конативного, то найбільшу кількість кореляційних зв'язків має саме «композитна оцінка» за цим компонентом (11 позитивних значущих кореляцій). Так, «композитна оцінка емотивно-конативного шару перекладацької свідомості» позитивно корелює з «готовністю виконувати перекладацьку діяльність на основі культурологічних імперативів свідомості» ($r = 0,69$; $\rho < 0,01$), «здатністю до відрефлексування діяльності» ($r = 0,76$; $\rho < 0,01$), «емпатійністю» ($r = 0,66$; $\rho < 0,01$), «комунікативною компетентністю» ($r = 0,73$; $\rho < 0,01$), «соціальним інтелектом» ($r = 0,58$; $\rho < 0,01$), «композитною оцінкою перекладацької свідомості» ($r = 0,78$; $\rho < 0,01$), «прийняттям міжкультурних цінностей і норм як таких, що є особистісно значущими для людини» ($r = 0,56$; $\rho < 0,01$), «композитною оцінкою когнітивного шару перекладацької свідомості» ($r = 0,32$; $\rho < 0,05$), «управлінськими якостями» ($r = 0,30$; $\rho < 0,05$), «організаційними якостями» ($r = 0,32$; $\rho < 0,05$), «емоційно-психологічною стійкістю» ($r = 0,36$; $\rho < 0,05$) тощо.

Наступним, третім шаром перекладацької свідомості є ціннісно-смысловий. Серед компонентів цього шару найбільшу кількість кореляційних зв'язків має «прийняття міжкультурних цінностей і норм як таких, що є особистісно значущими для людини» (8 значущих кореляційних зв'язків), а саме з: «компаративною оцінкою емотивно-конативного шару перекладацької свідомості» ($r = 0,56$; $\rho < 0,01$), «комунікативною компетентністю» ($r = 0,78$; $\rho < 0,01$), «сформованістю ціннісно-смыслові готовності до здійснення ефективної перекладацької діяльності» ($r = 0,61$; $\rho < 0,01$), «компаративною оцінкою когнітивного шару перекладацької свідомості» ($r = 0,31$; $\rho < 0,05$), «регуляційно-вольовими якостями» ($r = 0,31$; $\rho < 0,05$), «творчим мисленням» ($r = 0,42$; $\rho < 0,05$), «соціальним інтелектом» ($r = 0,38$; $\rho < 0,05$) тощо.

«Компаративна оцінка перекладацької свідомості» також має досить велику кількість позитивних кореляційних зв'язків (усього їх 10) з «управлінськими якостями» ($r = 0,74$; $\rho < 0,01$), «системним мисленням» ($r = 0,84$; $\rho < 0,01$), «аналітичним мисленням» ($r = 0,72$; $\rho < 0,01$), «соціальним інтелектом» ($r = 0,84$; $\rho < 0,01$), «єрудованістю» ($r = 0,68$; $\rho < 0,01$), «компаративною оцінкою емотивно-конативного шару перекладацької свідомості» ($r = 0,78$; $\rho < 0,01$), «компаративною оцінкою когнітивного шару перекладацької свідомості» ($r = 0,68$; $\rho < 0,01$), «компаративною оцінкою ціннісно-смысового шару перекладацької свідомості» ($r = 0,36$; $\rho < 0,05$), «організаційними якостями» ($r = 0,40$; $\rho < 0,05$), «регуляційно-вольовими якостями» ($r = 0,39$; $\rho < 0,05$).

Неабияку кількість кореляційних зв'язків має також «соціальний інтелект», який входить до структури ергономічного компонента професійної компетентності (7 позитивних кореляційних зв'язків). Так, «соціальний інтелект» має позитивні кореляції з «компаративною оцінкою перекладацької свідомості» ($r = 0,84$; $\rho < 0,01$), «компаративною оцінкою емотивно-конативного шару перекладацької свідомості» ($r = 0,58$; $\rho < 0,01$), «розумінням перекладацької ситуації» ($r = 0,76$; $\rho < 0,01$), «здатністю до від-рефлексування діяльності» ($r = 0,71$; $\rho < 0,01$), «комунікативною компетентністю» ($r = 0,68$; $\rho < 0,01$), «єрудованістю» ($r = 0,55$; $\rho < 0,01$), «прийняттям міжкультурних цінностей і норм як таких, що є особистісно значущими для людини» ($r = 0,38$; $\rho < 0,05$). Це свідчить, по-перше, про те, що соціальний інтелект є важливим

для перекладача особистісним утворенням, від рівня розв'язання якого залежить також й успішність здійснення перекладацької діяльності. По-друге, фасилітуючи становлення соціального інтелекту майбутнього фахівця, ми можемо досягти високого рівня розвитку його перекладацької свідомості.

Базовим, не менш важливим особистісним утворенням перекладача, що фасилітує високий рівень розвитку його професійного становлення, є комунікативна компетентність, яка також має 10 позитивних кореляційних зв'язків, а саме з: «творчим мисленням» ($r = 0,31$; $\rho < 0,05$), «регуляційно-вольовими якостями» ($r = 0,36$; $\rho < 0,05$), «організаційними якостями» ($r = 0,44$; $\rho < 0,05$), «управлінськими якостями» ($r = 0,41$; $\rho < 0,05$), «змістовою оцінкою перекладацької ситуації» ($r = 0,72$; $\rho < 0,01$), «композитною оцінкою когнітивного шару перекладацької свідомості» ($r = 0,72$; $\rho < 0,01$), «прийняттям доцільних для перекладацької діяльності рішень» ($r = 0,68$; $\rho < 0,01$), «композитною оцінкою емотивно-конативного шару перекладацької свідомості» ($r = 0,73$; $\rho < 0,01$), «прийняттям міжкультурних цінностей і норм як таких, що є особистісно значущими для людини» ($r = 0,78$; $\rho < 0,01$), «соціальним інтелектом» ($r = 0,68$; $\rho < 0,01$) тощо. Отже, можна припустити, що організація експериментального навчання таким чином, щоб воно стимулювало розвиток соціального інтелекту майбутнього фахівця, підвищувало рівень його комунікативної компетентності тощо, значно сприятиме професійному становленню перекладача.

Високий рівень розвитку перекладацької свідомості фахівців виражається в адекватній самооцінці й розвинутій самоповазі, в здатностях до самоактуалізації та самореалізації. Останнє передбачає здатність спеціаліста самостійно обирати поведінкові реакції, які фасилітують творче розв'язання проблемних задач. При цьому самототожність і високий рівень майстерності майбутнього перекладача досягаються за рахунок мінімальних психічних, фізичних і часових витрат.

За умов середнього рівня перекладацької свідомості фахівець досягає тих самих суб'єктивних і об'єктивних результатів, однак не застосовує всієї системи регуляції своєї внутрішньої діяльності та, внаслідок цього, не завжди раціонально використовує особистісні психічні, фізичні та часові ресурси.

У випадку низького рівня розвитку перекладацької свідомості у перекладача не структурується образ «Я-професіонал», самосвідомість характеризується амбівалентною самооцінкою, фактично діагностується відсутність самоактуалізації. За умов низького рівня розвитку перекладацької свідомості майбутній фахівець, як правило, обирає нерациональні способи регуляції перекладацької діяльності, що призводить загалом до низької ефективності його професійної діяльності.

Отже, для студентів із низьким рівнем розвитку перекладацької свідомості характерна недостатньо сформована «Я-концепція» (усвідомлення себе в номінальних соціальних ролях — людина, жінка, мати, дружина тощо), рівень професійної майстерності як фахівця — низький (уникнення відповідальності за допомогою висловлювань: «Я не знаю», «У мене немає досвіду» тощо). У студентів було виявлено недостатньо диференційовану самосвідомість, без усвідомлення чітких цілей здійснення професійної діяльності в майбутньому; такі респонденти не здатні до глибокого самоаналізу, не розуміють цінності виконання власне професійної діяльності. Ступінь особистісної самоактуалізації, що відображається в значеннях шкали самоактуалізації за тестом САМОАЛ, експлікує досягнення успіху в своєму житті, повсякденній діяльності, а також відображає оцінку продуктивності самореалізації особистісного конструкту «Я-професіонал». Низький рівень самоактуалізації у цієї групи респондентів свідчить про непродуктивну самореалізацію особистісного конструкту «Я-професіонал-керівник».

Для групи студентів із середнім рівнем розвитку перекладацької свідомості характерна достатньо сформована «Я-концепція» (усвідомлення себе не лише в номінальних соціальних ролях, але й у значущих: керівник, відповідальний за установу, підлеглих тощо), рівень професійної майстерності як керівника — середній (стандартне розв'язання управлінських задач, очікування розпоряджень від керівників та інших закладів тощо). Було виявлено, що у цих студентів самосвідомість достатньою мірою диференціюється, є структурованою, респонденти чітко усвідомлюють цілі своєї професійної діяльності; вони вирізняються досить глибоким саморозумінням, поєднаним із детальним самоаналізом.

Третю групу складають студенти з високим рівнем розвитку перекладацької свідомості. Для цієї групи характерна сформова-

на «Я-концепція» (до якої входить усвідомлення себе як перекладача), рівень професійної майстерності як фахівця – високий (творче розв'язання задач із перекладу, прийняття самостійних, оригінальних, неординарних рішень, аналіз перекладацької ситуації, «вихід» за її межі тощо). Високий рівень перекладацької свідомості студентів визначається структурованістю пізнавальних умінь. Центральне місце у структурі перекладацької свідомості студентів займає компонент «упізнавати в тексті знайомі лексичні одиниці й граматичні структури», який гармонійно поєднується з іншими складовими пізнавальних умінь фахівця. Когнітивний компонент виражається в змістовій оцінці перекладацької ситуації, когнітивній мобілізації психічних ресурсів на основі осмислення інформації, що перекладається. Емотивно-конативний шар перекладацької свідомості експлікується поведінковими реакціями, які фасилітують творче розв'язання студентами задач із перекладу. Студенти цієї групи мають більшу, порівняно зі студентами інших груп, сукупність аутотехнологій саморегуляції проектно-регульовального типу: зміна ситуації професійної взаємодії, спрямована на створення умов саморозвитку; репродукція образів, сюжетних уявлень, моделей тощо.

Виокремлені групи за рівнем розвитку перекладацької свідомості майбутніх фахівців співпали з рівнями розвитку за критеріями сформованості перекладацької свідомості. Так, критерій потрібних перекладачеві лінгвістичних знань і досвіду взаємодії з іншими суб'єктами перекладацької діяльності (внутрішній інтегративний критерій), що включає досвід розв'язання проблем і задач у перекладацькій діяльності, характеризується: високим рівнем зацікавленості у професійній діяльності та співробітництві з колегами й підлеглими; високим рівнем розвитку інтелекту і креативності; здатністю моделювати процес власного самовдосконалення.

Отже, у студентів із високим рівнем розвитку перекладацької свідомості діагностовано ефективність взаємодії з суб'єктами перекладацької діяльності через: ідентифікацію; розуміння поведінки інших; розуміння соціальної дійсності; розуміння результатів дослідження; здійснення суб'єктивного аналізу ситуації з перекладу; вільне вираження своєї думки; співвіднесення свого ставлення зі ставленням партнерів по взаємодії, співвіднесення різних думок щодо смислу ситуації, що виникає.

Як виявилось, у студентів диференціюється інтерес щодо різних видів діяльності за рівнями розвитку їх професійної творчості. Так, студенти з високим рівнем розвитку професійної творчості приділяли увагу всім видам діяльності: перекладацькій діяльності – 33,08%, дослідницькій – 26,15% і співпраці – 40,77%.

У студентів із середнім рівнем розвитку професійної творчості більше інтересу було до співробітництва – 58,40%, менше – щодо перекладацької діяльності – 13,17%, але майже такий самий, як у студентів із високим рівнем професійної творчості, інтерес до виконання дослідницької діяльності – 28,43%.

Зовсім іншу картину ми побачили у студентів із низьким рівнем розвитку професійної творчості: більшою мірою їх зацікавила управлінська діяльність – 51,82%, дослідницька практично не викликала інтересу – 4,63%, проте співпраця їх цікавила помірною мірою – 43,55%.

Ці результати свідчать про те, що високий рівень розвитку професійної творчості є можливим лише у тих студентів, які цікавляться усіма видами діяльності та зорієнтовані на дослідження і співпрацю. Таких майбутніх перекладачів цікавить не сама по собі перекладацька діяльність як процес суб'єктивного управління, але саме здійснення перекладу шляхом співпраці та науково-дослідного підходу до цього процесу.

Цікавим є те, що розподіл за значущістю видів діяльності для професійних перекладачів, які вже давно закінчили університет і мають стаж роботи від 10 до 35 років (у дослідженні брали участь 26 перекладачів), показав таку ж саму картину. Так, для перекладачів із високим рівнем розвитку професійної творчості значущими є всі види діяльності: професійна – 36,48%, пізнавальна – 32,12%, науково-творча – 31,40%.

Перекладачі із середнім рівнем розвитку професійної творчості надають перевагу професійній діяльності – 51,63%, меншою мірою – пізнавальній – 29,91%, а найменше – науково-творчій – 18,46%.

Для перекладачів із низьким рівнем розвитку професійної творчості значуща лише професійна діяльність – 79,21%, тоді як інші види діяльності не є значущими: пізнавальна – 14,44%, науково-творча – 6,35%.

Рівні розвитку інтелекту та креативності досліджувалися за допомогою відповідних методик. Виявилось, що існують достат-

ньо стійкі кореляційні зв'язки, які переконливо доводять кореляцію між рівнями розвитку перекладацької свідомості й інтелектуальних якостей майбутніх перекладачів.

Найвищі показники високого і достатнього рівнів розвитку інтелектуальних якостей (ерудованості, абстрактно-логічного мислення, аналітичного та системного мислення, творчого мислення тощо) ми діагностували у студентів із високим рівнем розвитку перекладацької свідомості – у 51,28% студентів експериментальних і контрольних груп. Найнижчі – у групі студентів із низьким рівнем розвитку перекладацької свідомості – лише у 12,16% респондентів. У групі студентів із переважно середнім рівнем розвитку інтелектуальних якостей таких респондентів 36,56%. У групі студентів із середнім рівнем розвитку перекладацької свідомості ми отримали достатньо цікавий розподіл за рівнями розвитку інтелектуальних якостей: високий – 15,29%, достатній – 29,01%, середній – 41,16%, низький – 14,54%.

Досить цікавим є такий факт: у студентів із високим рівнем розвитку перекладацької свідомості ми не знайшли суттєвих відмінностей у видах креативності: вербальної – 52,19% і невербальної – 47,81%. В інших групах ми діагностували перевагу невербальної креативності над вербальною. Так, у студентів із середнім рівнем розвитку перекладацької свідомості вербальна креативність становить 41,12%, невербальна – 58,88%, у групі респондентів із низьким рівнем розвитку перекладацької свідомості вербальна креативність домінує у 18,56% студентів, а невербальна, відповідно, у 81,44%.

Ці результати ми пояснюємо таким чином. Вербальна креативність пов'язана з вербальним інтелектом, який демонструють більшою мірою інтелектуали, які мають високий рівень розвитку мислення й творчості. А низький рівень розвитку перекладацької свідомості, навпаки, більш «сприятливий» для невербальної креативності. Проте ці результати потребують додаткового опрацювання та дослідження. За цим критерієм ми вивчали також здібності студентів щодо породження проблеми, що виникає в перекладацькій діяльності; проблеми професійної взаємодії; проблеми самовдосконалення, зміни професійної позиції; проблеми саморегуляції, саморозуміння, самореалізації. Тобто, ми виокремлюємо три домінуючі види проблем, які породжує перекладач тією чи іншою мірою: 1) безпосередньо пов'язані з

виконанням перекладацької діяльності – зовнішньоорганізаційні проблеми; 2) пов’язані з виконанням певного виду перекладу – внутрішньоорганізаційні проблеми; 3) пов’язані з самовдосконаленням, зміною професійної позиції, саморегуляцією, саморозумінням, самореалізацією – внутрішньоособистісні проблеми. Саме останні найбільшою мірою й актуалізують професійне ставлення перекладача.

Студенти з високим рівнем розвитку перекладацької свідомості у ситуаціях формування проблеми організували науково-дослідний пошук у перекладацькій діяльності, з середнім – працювали за методом власних спроб і помилок, із низьким – лише наслідували успішних фахівців у аналогічних ситуаціях, імітували їх дії, часто самостійно не приймали рішень, боялися, ухилялися від розв’язання проблеми, намагалися перекласти відповідальність на інших, радилися з викладачами.

За перевагами породження проблем у констатувальному дослідженні ми отримали таку картину. В групі студентів із високим рівнем розвитку перекладацької свідомості значущість усіх проблем є приблизно однаковою, але діагностується незначна перевага внутрішньоорганізаційних – 39,45% і внутрішньоособистісних – 31,39%, ніж зовнішньоорганізаційних – 29,16%; у групі студентів із середнім рівнем розвитку перекладацької свідомості значущість усіх проблем зовсім інша: найпріоритетнішими є зовнішньоорганізаційні – 58,29% і внутрішньоорганізаційні – 34,65%, меншою мірою пріоритетними є внутрішньоособистісні – 7,06%. У групі студентів із низьким рівнем розвитку перекладацької свідомості найбільш значущими є зовнішньоорганізаційні проблеми – 72,14%, а інші представлені таким чином: внутрішньоорганізаційні – 22,77%, внутрішньоособистісні – 5,09%.

Такі результати пояснюються тим, що студенти з високим рівнем розвитку перекладацької свідомості досить чітко розуміють важливість усіх проблем для здійснення ефективної перекладацької діяльності, з середнім – надають перевагу роботі з письмовими видами перекладу, а значущість особистісних проблем є незначною та нецікавою для них. Студенти з низьким рівнем розвитку перекладацької свідомості надають перевагу тільки зовнішнім проблемам, їм важливо «виглядати, як професіонали» в очах викладачів, при цьому вони не розуміють, що досить важливі й інші проблеми. Тому студенти з низьким рівнем розвитку

перекладацької свідомості надають перевагу більшою мірою породженню внутрішньоорганізаційних проблем, аніж своїх, особистісних, спрямованих власне на професійне становлення та розвиток своєї особистості.

Отримані нами результати змусили нас вивчити і здатності студентів моделювати процес власне свого самовдосконалення, в тому числі – розвиток своєї перекладацької свідомості, що подається респондентами, як правило, через формування професійних моделей: позицій партнерів по взаємодії; розвиток себе як професіонала; різні ситуації міжособистісної взаємодії; змістові фрейми; моделі актуалізації діалогу та його корекції як умови ефективної взаємодії у перекладацькій діяльності. Ми отримали такі результати.

У групі студентів із високим рівнем розвитку перекладацької свідомості респонденти, як правило, не надавали переваг якійсь одній окремій професійній моделі – увага, як правило, приділялася всім моделям. Студенти із середнім рівнем розвитку перекладацької свідомості надавали перевагу актуалізації професійного становлення за моделями врахування позиції партнерів у перекладацькій діяльності (41,05%) і діалогу та його корекції як умови здійснення успішної перекладацької діяльності – 28,16%. Меншою мірою в цій групі надавалася перевага моделі врахування ситуації міжособистісної взаємодії – 8,29%.

Студенти з низьким рівнем розвитку перекладацької свідомості надавали перевагу моделі врахування змісту в перекладацькій діяльності (34,08%), друге місце розділили моделі врахування ситуації взаємодії (31,14%) і діалогу та його корекції як умови здійснення перекладацької діяльності (18,96%). Найнижчий рейтинг у цій групі зайняли модель урахування позиції партнерів у перекладацькій діяльності (8,92%) і модель розвитку себе як керівника-професіонала (6,90%).

Перейдемо до наступного критерію ефективності перекладацької діяльності – критерію пізнавальної активності та професійного спілкування (цей показник чітко узгоджується з комунікативною компетентністю ергономічного компонента професійної компетентності майбутніх перекладачів). Майбутні перекладачі з низьким рівнем розвитку перекладацької свідомості були зацікавлені у спілкуванні з колегами; з одного боку, для них були характерні вольові методи роботи, з іншого – вони були зорієн-

товані на рефлексію своєї професійної діяльності. Студенти із середнім рівнем розвитку перекладацької свідомості більшою мірою використовували монологічні стратегії спілкування, ніж діалогічні, при цьому були зорієнтовані на актуалізацію експресивності власної професійної діяльності. Студенти з високим рівнем розвитку перекладацької свідомості демонстрували професійний діалог як із колегами, так і з підлеглими та керівництвом. Для них були характерні продуманість діалогів, уміння слухати й вести діалог, конструктивність і низький рівень емоційності. У своїй роботі ці студенти надавали перевагу новим методам здійснення перекладацької діяльності, водночас багато респондентів експериментували зі своїми підлеглими та колегами, вислуховуючи усіх і кожного.

Оцінюючи професійне мислення майбутніх перекладачів, ми вивчили переваги, представленість і значущість мисленневих операцій у процесі розв'язання респондентами професійних задач: теоретичний аналіз, змістову рефлексію, планування та прогнозування.

Отримані нами дані свідчать про те, що у процесі розв'язання професійних задач ці операції використовувалися студентами таким чином: теоретичний аналіз – близько 68% студентів із високим рівнем розвитку перекладацької свідомості, 21% студентів групи – із середнім і 11% респондентів – із низьким. Лише студенти з високим рівнем розвитку перекладацької свідомості розв'язували професійні задачі в межах суто теоретичної парадигми, з урахуванням теоретичного способу орієнтації в умовах їх розв'язання. Під час знаходження рішення ситуативних задач ці студенти, як правило, застосовували теоретичний аналіз проблеми. Вони вірно виокремлювали загальний принцип розв'язання задач і використовували його в подальшій професійній діяльності, змодельованій нами у навчальному процесі.

Більшість респондентів із середнім рівнем розвитку перекладацької свідомості не виявляли емпіричного типу мислення, не виокремлювали загальний принцип розв'язання задач, але розв'язували кожну задачу як окрему, не пов'язану з іншими. Обґрунтування рішення у цієї групи респондентів частіше за все представляло собою процес формального перерахування умов, наведених у задачі, яке завершувалося твердженням-кліше, вже відомим способом розв'язання, який наводиться в навчальній

літературі, тобто, використовувався відомий логічний прийом побудови умовиводів за аналогією, що не відповідає кількісній перевазі емпіричного мислення цієї категорії респондентів.

Змістову рефлексію було діагностовано в рішеннях 49% студентів із високим рівнем перекладацької свідомості, у 23% групи – із середнім і в 28% респондентів – із низьким рівнем перекладацької свідомості. Високий рівень розвитку змістової рефлексії свідчить про те, що студенти розв'язували запропоновані їм задачі з урахуванням: подібності умов задачі та методів її розв'язання (творчий або консервативний), подібності задач, подібності принципів розв'язання тощо. Групування задач та їх розв'язання передбачало наявність здатності до змістової рефлексії.

Друга група респондентів – із середнім і низьким рівнями розвитку перекладацької свідомості – здійснювала групування задач шляхом порівняння їх описових умов. Критерієм для обгрунтування групування було виокремлено «подібність умов задачі». Ця група респондентів класифікувала задачі за зовнішнім критерієм. Такий підхід не передбачав здійснення аналізу виконаних респондентом дій, що, відповідно, свідчить про відсутність змістової рефлексії.

Планували свої рішення 69% групи студентів із високим рівнем розвитку перекладацької свідомості, 28% групи – із середнім і 3% – з низьким рівнем розвитку перекладацької свідомості. Респонденти цієї групи не здійснювали цілісного планування за загальними підставами, тобто, з урахуванням особливостей професійної діяльності загалом, не зіставляючи при цьому можливих результатів виконаних імовірних перекладацьких дій із кінцевою метою й обираючи найбільшою мірою оптимальні методи та стратегії здійснення перекладу, тобто, лише інколи (у виняткових випадках) виявляли елементи прогнозування. Цінність прогнозу полягає в тому, що він дає змогу керувати процесом професійної діяльності. Прогнозування попереджує щодо найближчих перспектив і доцільних стратегій перекладацької діяльності, встановлюючи тим самим зворотний зв'язок прогнозування з практичними діями фахівця. Для цієї групи студентів було характерне написання плану своїх дій із метою чіткого планування власної перекладацької діяльності.

Деякі учасники експерименту виявили здатність лише до формального планування, яке характеризується або відсутністю

цілісного плану (в цьому випадку планування респондентами своїх дій проводилося поетапно, шляхом спроб і помилок), або складанням формального плану, який не передбачає здійснення можливих варіантів перекладацьких дій та урахування їх імовірної ефективності. У цій групі студентів виявлено тенденцію до єдиного, на їхню думку – правильного рішення, без складання плану та попереднього прогнозування ходу перекладацької діяльності.

Аналізуючи отримані дані, ми відзначаємо нерівномірність розвитку мисленневих операцій у респондентів, що вимагало проведення додаткової процедури факторного аналізу результатів експерименту. Цей крок дав змогу виявити рівень сформованості професійного мислення загалом, а також відповідний йому тип, що дозволило підтвердити рівневий характер розвитку мислення та встановити взаємозв'язок останнього з рівнями розвитку перекладацької свідомості респондентів.

Отже, оптимальний рівень розвитку професійного мислення (мислення теоретико-емпіричного типу) передбачає наявність чотирьох складових операційного компонента мислення (теоретичний аналіз, змістова рефлексія, планування та прогнозування). До цієї групи увійшли, як правило, респонденти з високим рівнем мислення (мислення за теоретичним типом), що також характеризується відсутністю якоїсь певної складової, що визначає якісну та кількісну різницю в розв'язанні ситуативних задач.

У респондентів з емпіричним типом мислення діагностовані переважно емпіричний аналіз, формальна рефлексія та планування, причому різний рівень розвитку професійного мислення вирізняється кількісними особливостями розв'язання задач (кількістю правильно знайдених рішень).

Виокремлення названих вище рівнів дає змогу розкрити динаміку розвитку професійного мислення як руху всередині одного з рівнів, а також розкрити механізми переключення (переходу) з одного рівня на інший. Перехід з одного рівня на інший кількісно і якісно змінює параметри, що характеризують ступінь експлікації критеріїв розвитку професійного мислення студентів.

Визначено, що у групі студентів із високим рівнем розвитку перекладацької свідомості дуже низькі та середні показники розвитку професійного мислення відсутні. У групі з низьким рівнем розвитку перекладацької свідомості 61,5% респондентів мають

низький рівень розвитку мислення (наближений до операціонального типу мислення), 38,5% – середній (відповідно, операційне мислення), й у жодного з респондентів цієї групи не було виявлено високого або оптимального рівня розвитку мислення, тобто, мислення теоретичного типу (або евристично-теоретичного типу).

Отже, порівняльний аналіз отриманих експериментальних даних дає підстави стверджувати, що між рівнями розвитку перекладацької свідомості й професійного мислення спостерігається пряма кореляційна залежність.

Так, у жодного студента з вибірки з низьким рівнем розвитку перекладацької свідомості не було виявлено оптимального чи високого рівня розвитку професійного мислення. Водночас діагностовано позитивний кореляційний зв'язок між високим і середнім рівнями розвитку (мисленням теоретичного чи евристично-теоретичного типів) і високим та середнім рівнями сформованості перекладацької свідомості: серед респондентів із високим рівнем розвитку перекладацької свідомості мислення оптимального рівня виявлено у 51,2% студентів, мислення високого рівня – у 48,8% респондентів цієї групи.

Відтак, низький рівень розвитку перекладацької свідомості діагностовано у тих студентів, для яких характерний низький рівень розвитку професійного мислення, а саме: спонтанність у прийнятті рішень, низький рівень прогностичності, слабкий аналітико-синтетичний підхід до розв'язання професійних задач. Середній рівень розвитку перекладацької свідомості діагностовано у тих респондентів, які за експериментальними методиками мають середній рівень професійного мислення, що виявляється в непослідовності прийняття рішень, ситуативній прогностичності, недостатньому аналізі та синтезі як умов задач, так і процесу їх розв'язання. Високий рівень розвитку перекладацької свідомості діагностовано у студентів із високим теоретичним рівнем розвитку професійного мислення, які мають сформовані аналітичні здібності й інтелектуальну рефлексію, системну прогностичність і багатоконтекстність, високу стійкість до фрустраційних ситуацій.

Також у констатувальному експерименті було досліджено особливості реалізації творчого потенціалу особистості майбутніх фахівців, рівень їх творчої уяви, особливості побудови ними взаємостосунків у професійному соціумі, здібності до здійснення

ефективної перекладацької діяльності тощо. До професійно важливих якостей перекладача ми відносимо (крім тих якостей, що безпосередньо «задіяні» у здійсненні перекладацької діяльності) такі здібності: виявлення позитивних і негативних якостей відповідно до особистісного конструкту «Я-професіонал», створення стратегії здійснення науково-професійного дослідження, визначення внутрішнього емоційного стану, організацію самосвідомості та цілеспрямованої регуляції поведінки.

Як свідчать отримані результати, високий рівень розвитку професійно важливих якостей діагностовано у студентів із високим рівнем сформованості перекладацької свідомості (на відміну від тих респондентів, які мають середній і низький рівні). Перші самостійно створювали нові способи управління професійним соціумом і здійснення перекладацької діяльності, другі – удосконалювали чужі способи реалізації перекладацької діяльності; треті – застосовували старі шаблонні способи перекладу і це було нормою їх професійної діяльності.

Загалом, здібності до здійснення перекладацької діяльності представлені як сукупність когнітивних, проєктивних, конструктивних, комунікативних та організаційних їх видів. Виявилося, що кореляційні зв'язки між рівнем розвитку перекладацької свідомості та здібностями до здійснення перекладацької діяльності є достатньо стійкими та надійними, про що свідчать значущі позитивні кореляції.

Під час проведення експерименту ми також аналізували отримані результати за рівнями творчої уяви студентів. Як виявилось, існують позитивні кореляційні зв'язки між рівнями розвитку перекладацької свідомості та творчої уяви. Так, група студентів із високим рівнем розвитку перекладацької свідомості продемонструвала високий рівень творчої уяви – 68% респондентів, середній – 30%, низький – 2%. Група із середнім рівнем розвитку перекладацької свідомості максимально есплікувалася у середньому рівні творчої уяви – 62%, мінімально – в низькому – 13%, а у високому рівні – 25%. Група з низьким рівнем розвитку перекладацької свідомості показала середній рівень творчої уяви – 52%, інші студенти мають низький рівень розвитку творчої уяви – 48%.

Отже, як свідчать результати проведеного нами емпіричного дослідження, професійне становлення майбутніх переклада-

чів великою мірою визначається готовністю студентів до виконання професійної діяльності, їх професійною компетентністю (розвитком усіх підструктур професійної компетентності, а саме мотиваційного, когнітивного й ергонічного її компонентів), а також сформованістю перекладацької свідомості фахівця. Стосовно професійної компетентності перекладачів, то домінуючими компонентами цього новоутворення особистості постають, окрім мотиваційних характеристик особистості та спеціальних професійних знань, умінь і навичок, характеристики інтелектуального потенціалу фахівця (серед яких надаємо перевагу ерудованості, розвитку творчого, системного й аналітичного мислення), а також високий рівень розвитку соціального інтелекту професіонала. Серед характеристик особистісного потенціалу найбільш значущими для перекладача є комунікативна компетентність і здатності до відрефлексування діяльності, які великою мірою актуалізують формування професійної компетентності фахівця з перекладу і, отже, фасилітують процес його професійного становлення загалом.

Стосовно перекладацької свідомості майбутніх перекладачів, то, безумовно, всі складові компоненти мають неабияке значення для формування цього складного феномену. Проте, результати факторного аналізу дають підстави стверджувати, що для формування перекладацької свідомості студентів під час навчання у закладах вищої освіти провідне значення мають такі компоненти емотивно-конативного шару перекладацької свідомості, як «ставлення фахівця до об'єктів перекладу, рефлексія цього ставлення», «емотивна оцінка перекладацької ситуації», «готовність діяти на основі культурологічних імперативів свідомості», а також «ціннісне ставлення до об'єктів і суб'єктів перекладу», що відноситься до ціннісно-смыслового шару перекладацької свідомості. Ці підструктурні складові, своєю чергою, передбачають високий рівень розвитку інтелекту і креативності, сформованість характеристик, які загалом фасилітують достатній рівень професійної творчості, високий рівень розвитку професійного мислення тощо. Усі ці висновки, зроблені нами за результатами констатувального дослідження, будуть ураховані на етапі моделювання й апробації структурно-функціональної моделі професійного становлення майбутніх перекладачів.

Висновки. У вітчизняній і зарубіжній психологічній науці недостатньо мірою вичерпно представлена проблема професійного становлення фахівців із перекладу. Як правило, процес професійного становлення у психології розглядається в двох аспектах: як особистісний розвиток і як професійне зростання. Особистісний розвиток розуміється нами як безперервний цілеспрямований процес прогресивної зміни особистості, формування взаємин зі світом і суспільством. Професійне зростання розуміється як становлення суб'єкта діяльності, процес поетапного розв'язання комплексу протиріч між соціально-професійними вимогами, що висуваються до індивіда, і його бажаннями та можливостями; формування професійної мотивації, компетентності, професійно важливих якостей, інтелекту особистості тощо. Виокремлені теоретичні підходи до професійного становлення особистості майбутнього фахівця дали можливість розглядати процес формування професіонала як розвиток його індивідуальності, набуття особистісно та професійно значущого досвіду, процес професійного зростання тощо. Професійне становлення великою мірою визначається особистісними якостями, властивостями та характеристиками, професійною культурою особистості, її ціннісно-смысловими настановленнями, прагненнями і професійною спрямованістю.

Професійне становлення перекладача розглядається нами як аксіологічний процес, який актуалізує у свідомості фахівця мотиваційні домени, ціннісно-смыслові фрейми, що дають змогу сприймати перекладацьку діяльність як особистісно значущий процес, що сприяє набуттю майбутнім перекладачем особистісно значущих смислів, і, завдяки цьому, — як процес набуття особистісно та професійно значущого досвіду, прийняття перекладацької діяльності як процесу перетину ціннісних, духовних світів культури. Отже, реалізуючи перекладацьку діяльність, кожен фахівець виробляє власну систему ціннісних орієнтацій, тобто, систему суто особистісного, діяльнісного, творчого ставлення до світу. Все, що входить до парадигми перекладацької діяльності, набуває характеристик цінностей і смислів, збагачує особистість перекладача й забезпечує знаходження фахівцем засобів трансляції духовних цінностей.

На основі теоретичного аналізу психологічної й психолінгвістичної наукової бази, вивчення феномену «професійне ста-

новлення майбутнього перекладача» побудовано концептуальну модель професійного становлення майбутніх перекладачів, яка включає професійну готовність до виконання перекладацької діяльності, професійну компетентність, що, своєю чергою, містить певні компетентності, які й забезпечують здатність перекладача до здійснення професійної діяльності. Виокремлено такі компоненти у структурі професійної компетентності майбутнього перекладача: мотиваційний; когнітивний; ергономічний.

Запропоновано поняття «перекладацька свідомість» фахівця. Зазначено, що перекладацька свідомість є здатністю фахівця до здійснення професійної діяльності, до рефлексії, адекватного відображення перекладацької ситуації, а також створення свого ставлення до виконаної діяльності. Необхідною складовою перекладацької свідомості є знання, а також переживання фахівцем того, що для нього є найбільшою мірою значущим у перекладацькій діяльності. Визначено, що перекладацька свідомість забезпечує виконання перекладацької діяльності на трьох рівнях: асоціативному, актуальному й інтегративному. Запропоновано структуру перекладацької свідомості фахівця. Зазначено, що перекладацька свідомість містить такі шари: когнітивний, емотивно-конативний і ціннісно-смысловий.

Створений комплекс психодіагностичних методик дав змогу дослідити особливості, умови та чинники професійного становлення майбутнього перекладача. У якості критеріїв вивчення професійного становлення майбутніх перекладачів нами було прийнято готовність студентів до виконання перекладацької діяльності, сформованість професійної компетентності та перекладацької свідомості.

Визначено *соціально-психологічні умови професійного становлення* майбутнього перекладача: високий попит на перекладачів у соціумі; актуалізація у студентів мотиваційного, когнітивного, ергономічного компонентів їх професійної компетентності та когнітивного, емотивно-конативного і ціннісно-смыслового шарів перекладацької свідомості завдяки створенню умов рефлексивного творчого середовища; успішність студентів у реалізації перекладацької діяльності; сформованість професійно важливих здібностей особистості перекладача як цілісної системи; сформованість професійної мотивації здійснення перекладацької діяльності як

творчого процесу; актуалізація мнемічного досвіду особистості перекладача.

З урахуванням отриманих у експерименті результатів виокремлено *психологічні особливості професійного становлення майбутнього перекладача*:

— високий рівень професійного становлення майбутнього перекладача: позитивно корелює з високим рівнем професійної компетентності та перекладацької свідомості студентів;

— перекладацька свідомість майбутніх фахівців великою мірою визначається ступенем відповідності власної «Я-концепції», своїх якостей і можливостей у професійній сфері професійним еталонам; знанням слабких і сильних сторін своєї особистості та шляхів самовдосконалення; знанням індивідуальних способів здійснення перекладацької діяльності, шляхів становлення індивідуального стилю виконання перекладацької діяльності; ставленням до себе як до особистості, суб'єкта життєдіяльності, професіонала; уявленням про своє майбутнє у професійній сфері; контролем за власними інтелектуальними, емоційними та поведінковими реакціями, управлінням ними;

— високий рівень професійної компетентності майбутніх перекладачів визначається потребою в здійсненні перекладацької діяльності, передбаченням результату перекладацької діяльності, усвідомленням необхідності досягнення результату, володінням зовнішніми і внутрішніми засобами здійснення перекладацької діяльності, орієнтацією в міжособистісних стосунках тощо.

Визначено *психологічні чинники професійного становлення майбутнього перекладача*:

— готовність майбутніх перекладачів до здійснення ефективною перекладацької діяльності з використанням різних стратегій перекладу;

— створення викладачами рефлексивного творчого середовища під час навчання майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти;

— гуманізація професійної підготовки та перепідготовки, здатної подолати «технократизм» думок і стереотипних дій (власних і своїх колег), а також розробка та запровадження у практику навчання особистісно-розвивальних тренінгових технологій у системі підготовки та перепідготовки кадрів для роботи у сфері перекладу;

- фасилітація з боку викладача становлення у майбутніх перекладачів професійної компетентності та перекладацької свідомості;
- стимулювання викладачем розвитку в студентів здатностей до здійснення ефективної перекладацької діяльності.

Література

- Амиров Д. Ф., Белякова И. С., Яковлева Е. А. Кейс-метод в подготовке специалистов сестринского дела. Уфа : БГМУ, 2008. 26 с.
- Амиров А. Ф. Теория и практика допрофессиональной трудовой социализации старшеклассников: дис. ... д-ра пед. наук. Уфа : Челябин. пед. ун-т, 2001. 366 с.
- Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. 176 с.
- Битянова Н. Р. Психология личностного роста. Москва : Междунар. пед. акад., 1995. 64 с.
- Богатырева И. А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы). *Иностр. яз. в шк.* 1997. № 2. С. 28–33.
- Бойко В. В. Опросник «Диагностика уровня эмпатии». 2019. URL : psycabi.net/.../229-metodika-diagnostiki-urovnya-empaticheskikh-sposobnostej-v-v-b.
- Бондаренко А. Ф. *Психологическая помощь: теория и практика*. Киев : Укр-техпрес, 1997. 216 с. URL : http://lib.mdpu.org.ua/load/psihologiya/bondarenko_psihologicheskaya_pomosch_teoriya_praktika.pdf.
- Борисова Е. М., Логинова Г. П., Мдивани М. О. Методика диагностики интеллектуальных качеств руководителя. 2017. URL : azps.ru/tests/indexsp.html.
- Варбан М. Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Самара, 1998. 181 с.
- Долга Т. О. Загальна характеристика усної перекладацької діяльності особистості. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. 8. С. 271–280.
- Долга Т. О. Психологічні передумови вдосконалення усної перекладацької діяльності студентів-філологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2011. 273 с.
- Ершова Н. Н. Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1997. 24 с.

- Зеер Э. Ф. Психология профессий. 2008. URL : <https://studfiles.net/preview/1744899/>.
- Івашкевич Е. З. Сенситивність та соціальна уява як фуркаційні чинники становлення соціального інтелекту педагога. *Освіта регіону: Політологія. Психологія. Комунікації. Український науковий журнал*. Київ : Ун-т «Україна», 2015. № 1 (38). С. 118–124.
- Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений. Москва, 1998. 490 с.
- Ковганюк С. П. Практика перекладу: з досвіду перекладача. Київ : Дніпро, 1968. 275 с.
- Копінг-тест діагностики прогностичної компетентності Р. Лазаруса. 2018. URL : <http://psylist.net/praktikum/00298.htm>.
- Кочубей О. С. Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2016. 241 с.
- Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград : Изд. Ленингр. ун-та, 1970. 114 с.
- Кун М., Макпартленд Т. Тест «Кто Я?». 2017. URL : vsetesti.ru/424.
- Лактионов А. Н. Структурно-динамическая организация индивидуального опыта: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Харьков, 2000. 451 с.
- Максименко С. Д. Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення? Від самопізнання – до своєї професії. Шкільний світ. *Психолог*. 2005. № 1. С. 15–18.
- Меграбян А. Методика «Понимание себя и другого в межличностных отношениях». 2018. URL : psychologis.com.ua/oprosnik_metodiki_shkala_emocionaln...
- Менделевич В. Д. Тест «Прогностическая компетентность». 2018. URL : www.fesmu.ru/elib/Article.aspx?id=89888.
- Методика «Вивчення логічного мислення» Дж. Равена. 2016. URL : <http://lib.exdat.com/docs/402/index-33716-1.html?page=7>.
- «Методика визначення рівнів сформованості інформаційної компетенції студентів-філологів» Г. П. Левківської. 2019. URL : <http://bdpu.org/sites/bdpu.org/elearning/ifsk/uml/mvumuvh/PDE.doc>.
- Методика «Визначення рівня інтелектуального розвитку» Нью-Джерсі. 2018. URL : <http://doramesherov.tripod.com/testi-dlya-viznachennya-iq.html>.
- Методика «Вимірювання заданого часового інтервалу» А. С. Дмитрієва, З. В. Войтюкової. 2017. URL : <http://www.school68.com.ua/dlya-batkiv/2033-bank-diagnostichnikh-metodik>.
- Методика «Вимірювання рівня рефлексивності особистості» А. В. Карпова, В. В. Пономарьова. 2003. URL : <http://www.school68.com.ua/dlya-batkiv/2033-bank-diagnostichnikh-metodik>.

- Методика Г. Айзенка «Вивчення психічних станів особистості-FPI» (форма В). 2018. URL : <http://www.school68.com.ua/dlya-batkiv/2033-bank-diagnostichnikh-metodik>.
- Методика «10 слів» Л. І. Шрагіної. 2019. URL : <http://fs.onu.edu.ua/clients/client11/web11/metod/imem/texRozvKreat.pdf>.
- Методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КОК). 2017. URL : <http://vsetesti.ru/72>.
- Методика диагностики коммуникативных и организаторских способностей (КОС-2). 2018. URL : n-arkhangel-bdud.edukit.kr.ua/.../metodika_viyavlennya_ko...
- Методика диагностики прогностичної компетентності Е. Хейма. 2003. URL : <http://www.school68.com.ua/dlya-batkiv/2033-bank-diagnostichnikh-metodik>.
- Методика Е. Торранса та Дж. Гілфорда «Вирази» в модифікації О. Є. Тунік. 2018. URL : <http://www.school68.com.ua/dlya-batkiv/2033-bank-diagnostichnikh-metodik>.
- Методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика. Опросник Келлермана – Конте – Плутчика: Методика «Индекс жизненного стиля». 2018. URL : psycabi.net/.../310-oprosnik-plutchika-kellermana-konte-metodika-indeks-zhiznenno...
- Методика «Кола» Е. Торранса. 2018. URL : <https://dytpsyholog.com/2015/05/18/тест-кола-для-діагностики-творчих-3/>.
- Методика Л. Бічч та Г. Мітчелл «Імідж професіонала». 2018. URL : psychology-naes-ua.institute/files/pdf/disertaciya_ivashkevich_1_1494182445.pdf.
- Методика «Лого». 2019. URL : <https://studopedia.org/14-105419.html>.
- Методика на виявлення загальної ерудиції М. Я. Соколова. 2018. URL : <http://www.school68.com.ua/dlya-batkiv/2033-bank-diagnostichnikh-metodik>.
- Методика «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда, М. О'Саллиvena / в адаптации Е. С. Михайловой. 2019. URL : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf>.
- Методика Х. Хекхаузена «Мотиваційні тенденції особистості». 2017. URL : <https://murzim.ru/psihologija/psihologija-izuchenija-lichnosti/10555-diagnostika-motivacii-po-testu-x-hekhauzena.html>.
- Метод написання довільного твору, розроблений В. П. Михайловою. 2018. URL : <http://www.school68.com.ua/dlya-batkiv/2033-bank-diagnostichnikh-metodik>.
- Михальчук Н. О., Примачок Л. Л. Теоретико-методологічні засади становлення професійної рефлексії майбутніх фахівців. *Сучасні проблеми германського та романського мовознавства: Матеріали четвертої Міжнародної науково-практичної заочної конференції (15 лютого*

- 2019 р.). Рівне : РДГУ, 2019. С. 14–46. URL : <https://sites.google.com/view/pam-rshu>.
- Найдёнова Л. А., Найдёнов М. И. О рефлексивном аспекте индивидуального и совместного решения творческих задач. *Человек – творчество – компьютер: тезисы доклада к VIII международному конгрессу по логике, философии и методологии науки*. Москва, 1987. Ч. 1. С. 175–179.
- Онуфрієва Л. А. Формування професіоналізму і психологічна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2013. № 1046. Вип. 51. С. 161–165.
- Опитувальник структури темпераменту (ОСТ) В. М. Русалова. 2019. URL : <http://psiukrearth.ru/psihologichni-testi-ta-igri/7914-opituvalnik-strukturi-temperamentav-m-rusalov-ost.html>.
- Орлов Ю. М., Шкуркин В. И., Орлова Л. П. Методика «Диагностика уровня потребности в общении». 2019. URL : http://b-ko.com/book_113_glava_31_POTREBA_U_SPLKYU.html.
- Павлова Л. П. Организация личностно-ориентированной учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе изучения иностранного языка (теория и практика). Магнитогорск : МаГУ, 2005. 127 с.
- Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 21 с.
- Пов'якель Н. І. Характеристика Я-концепції як чинника продуктивності саморегуляції професійного мислення у вирішенні конфліктів. *Актуальні проблеми психології. Том 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки*. Київ : Міленіум, 2003. Ч. 10. С. 43–47.
- Самойленко Г. А. Методика обучения устному переводу: первый этап на материале фр. яз.: тема дис. и автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Липецк, 1998. 134 с.
- Семёнов А. Л., Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания. Москва : Академия, 2003. 192 с.
- Сластёнин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва : Просвещение, 1976. 160 с.
- Тест «Визначення IQ» Г. Айзенка. 2019. URL : doramesherov.tripod.com/testi-dlya-viznachennya-iq.html.
- Тест «Диагностика коммуникативной компетентности». 2018. URL : http://studopedia.ru/9_177770_test-diaagnostika-kommunikativnoy-kompetentnosti.html.

- Тест коммуникативных умений А. Я. Михельсона. 2019. URL : <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html>.
- Тест САМОАЛ. 2018. URL : psytests.org/shostrom/samoal-run.html.
- Тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча. 2014. URL : <https://studfiles.net/preview/5258514/page:36/>.
- Техніка «Професійні типи особистості» Д. Холланда. 2014. URL : <http://kpn.u.edu.ua/wp-content/uploads/sites/13/2014/01/Методика-«Визначення-типу-особистості-за-методикою-Дж.-Холланда».pdf>.
- Трофимова Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект. Ижевск : «Купол», 2000. 90 с.
- Фельдштейн Д. И. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста. 2017. URL : <http://psylist.net/hrestomati/readerage052.htm>.
- Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2016. 40 с.
- Халеєва И. И. Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности»: аудитивный аспект / Тетради переводчика: под ред. С. Ф. Гончаренко. Вып. 24. Москва : МГЛУ, 1999. С. 63–72.
- Хок Р. 40 исследований, которые потрясли психологию. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 509 с.
- Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов: доклад. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 08.06.2015).
- 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (форма «А»). 2005. URL : <https://psuhologia.in.ua/images/dustan/spl5.pdf>.
- Шкала «Техника общения» Н. Д. Твороговой. 2019. URL : azps.ru/tests/indexsp.html.
- Bennett, M. (1998). Basic concepts of Intercultural Communication : Selected Readings. Yarmouth. 232 p.
- Gutt, E.-A. (1998). Pragmatic Aspects of Translation: Some Relevance-Theory Observations. The Pragmatics of Translation. Leo Hickey (Eds.) / Topics in Translation: 12. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg : Multilingual Matters Ltd. P. 47.
- Hoffman, E. (1990). Lost in translation. New York : Cambridge Univ. Press. P. 107.
- Salinger, J. D. (2003). The Catcher in the Rye. OCR & Spellcheck : Aeries. 91 p.
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (2002). Pédagogie raisonnée de l'interprétation. Didier : Erudition. 388 p.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). Interpersonal communication competence. Beverly Hills, C. A. : Sage Publications. 247 p.

- Vonnegut, K. (2008). *Cat's Cradle*. New York : Novels. 96 p.
- Vonnegut, K. (2006). *Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death*. New York : Novels. 78 p.
- White, R. W. (1960). Competence and the psychosexual stages of development. *Symposium on Motivation*, 8, 97–140. Nebraska.

Ivashkevych Ernest, Kurytsia Denys, Slavina Nataliia. Conceptual basis of the professional development of a future translator

ABSTRACT. *In this article the professional development of future translators is considered from the standpoint of the cultural approach. So, it is a process of forming the person's personal and professional position of the individual, taking into account the diversity of subjective and objective factors, which involve the implementation of strategies for managing the personal resources which are necessary for professional activities on the professional level. It was noted that the professional development of the future interpreter also involved the formation of personally significant position, which was understood by us as a system of dominant values-semantic attitudes of a specialist to the socio-cultural environment, of himself / herself and his / her activities.*

According to the criteria of the professional development of future translators we mean a high level of readiness of students to perform translation activities, a high level of professional competence and translation consciousness.

Focusing on the answers of the most of the teachers, in the article we concluded that students of all higher educational establishments of foreign philology faculties had opportunities for becoming ready for professional activities, as well as these all teachers were ready to create an atmosphere that was individual for each student at classes.

Thus, three groups of teachers were distinguished for self-evaluation of their own activities according to their desire to make a creative atmosphere in the classroom. These are teachers with high self-esteem of their own professional activity, situational (average) and low self-esteem. It was noted that the representatives of the first group try to stimulate the self-actualization of the students as much as possible, their readiness for independent performance of the translation activity (such answers as «I try to stimulate the initiative of students», «there is always a desire to work in the atmosphere of freedom because of professional activity», «all my tasks in a great degree were involved into analytical and creative work that must be performed in their professional activity»). Representatives of the second group (with situational self-esteem) seek to stimulate students only according to the opportunities and extraordinary perseverance of the students (for example: «I encourage students to work inde-

pendently, but they do not want to work individually in this group» or «the content of discipline, which I am teaching, is extremely difficult, therefore students simply can not work independently»). The third group included teachers with a low self-esteem of their own professional activities. The answers were typical for them: «There is not enough time for individualization of studies», «the course does not involve performing independent creative tasks», «students are not able to do this», «in the curriculums independent work occupies a separate place, the hours are not included into curriculums».

Key words: *professional development, culturological approach, personal and professional position of the person, professional competence, translation consciousness, self-evaluation of the professional activity.*

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF THE MANAGER'S PERSONALITY IN THE PUBLIC ADMINISTRATION SYSTEM

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА У СИСТЕМІ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ

Liana Onufrieva

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Head of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

61, Ohienka street, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2442-4601>

Researcher ID: R-5598-2018

E-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Ліана Онуфрієва

Кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл., Україна, 32330

Oksana Chaikovska

Ph. D. in Psychology, Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

61, Ohienka street, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0799-4987>

E-mail: chaikovska.oksana@ukr.net

Оксана Чайковська

Кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл., Україна, 32330

Онуфрієва Ліана, Чайковська Оксана. Соціально-психологічна компетентність особистості керівника у системі державного управління

АНОТАЦІЯ. Представлено результати теоретичного й емпіричного аналізу проблеми соціально-психологічної компетентності керівників у системі державного управління.

Соціально-психологічна компетентність розглядається як здатність керівника адекватно оцінювати себе, своє місце серед інших працівників, ефективно взаємодіяти у системі міжособистісних відносин, уміння попереджати конфліктні ситуації в колективі та забезпечити узгодженість його діяльності, гнучкість стилю керівництва, а також високий рівень комунікативності – здатність установлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

Під час емпіричного дослідження визначено складові компоненти соціально-психологічної компетентності керівника у системі державної служби.

Емпірично встановлено взаємозв'язок між соціально-психологічною компетентністю державного службовця та його управлінськими вміннями; між управлінськими вміннями та ціннісними орієнтаціями керівника; між управлінськими вміннями та спрямованістю державного службовця на соціально-психологічні установки.

Установлено, що до важливих складових компонентів соціально-психологічної компетентності керівника у системі державної служби належать: організаційні знання керівника про сутність, структуру, особливості взаємодії з підлеглими; вольовий потенціал, що включає в себе активність, відповідальність, рішучість, упевненість у собі та своїх силах, креативність і творчість мислення, ініціативність, самостійність і цілеспрямованість; комунікативні здібності та вміння; ціннісні орієнтації; спрямованість на соціально-психологічну взаємодію; прагнення до самовдосконалення й особистісного зростання; лідерські здібності для керівництва та взаємодії з підлеглими; високий рівень домагань і потреба у владі.

Ключові слова: соціально-психологічна компетентність, керівники, державне управління, державні службовці, професійна діяльність, комунікативні здібності.

Вступ. У зв'язку з євроінтеграцією та безвізовим режимом для України нагально виникла необхідність удосконалення системи керівних органів державної влади, зокрема у сфері державного

управління. Головним завданням сучасного українського державотворення є створення такої системи державного управління, яка забезпечить становлення України як високорозвиненої, правової, цивілізованої європейської держави з високим рівнем життя, соціальної стабільності, культури, демократії, а головне – яка відповідатиме потребам і запитам людей.

Ефективність і злагодженість управлінської роботи державних органів та органів місцевого самоврядування значною мірою визначаються саме особою, яка очолює ці органи, наявністю чи відсутністю в такої особи досвіду, належних фахових знань, відповідного рівня розвитку комунікативних якостей, уміння попереджати та розв'язувати конфлікти, що виникають у трудовому колективі, особистісної відповідності об'єктивним вимогам посадових обов'язків. Саме на основі ступеня вираження в управлінській діяльності цих та інших особистісних характеристик керівника можна говорити про рівень розвитку його соціально-психологічної компетентності.

Будь-який сучасний спеціаліст, у тому числі й керівник у сфері державного управління, повинен мати високий рівень соціально-психологічної компетентності для того, щоб бути постійно готовим до дій у несподіваній ситуації, здатним сприймати її не як надзвичайну подію, а як повсякденний стан речей, коли від нього вимагається миттєва ефективна мобілізація знань, умінь і досвіду. Дуже важливо для керівника вміти усвідомлювати власні мотиви і можливості у сфері спілкування, розуміти особливості поведінки і взаємостосунки інших людей, прогнозувати міжособистісні ситуації в колективі.

Саме тому в зв'язку зі стрімким розвитком інформаційної насиченості трудової діяльності, що обумовлює зростання психологічного навантаження на працюючу людину, актуальною науковою і практичною проблемою є дослідження можливостей розвитку соціально-психологічної компетентності особистості керівника, який має справу з поведінкою інших людей.

Однак, незважаючи на те, що проблема компетентності особистості активно досліджувалася науковцями-соціологами, психологами, вона все ж таки не втрачає своєї актуальності на цей час, оскільки більшість наукових праць присвячені саме професійній і комунікативній компетентності керівників у системі дер-

жавної служби, а соціально-психологічна компетентність розглядається у контексті соціальної або професійної компетентності.

Отже, суспільна значущість і недостатня вивченість проблеми соціально-психологічної компетентності особистості керівника у системі державного управління обумовили вибір теми нашого дослідження.

У працях Л. Лепіхової (Лепіхова, 2000), Л. Орбан-Лембрик (Орбан-Лембрик, 2004), Л. Карамушки (Карамушка, 2003) досліджуються проблеми соціально-психологічної компетентності. Проте її сутність розкривається крізь призму інших компетентностей, що зумовлює труднощі у розумінні соціально-психологічної компетентності, а також незначна увага приділяється технології її розвитку.

Мета нашого дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити соціально-психологічну компетентність особистості керівника у системі державного управління.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічної компетентності особистості.

2. Дібрати комплекс психодіагностичних методик дослідження соціально-психологічної компетентності керівника у системі державного управління.

3. Визначити складові компоненти соціально-психологічної компетентності керівника у системі державної служби.

4. Установити статистично-кореляційний зв'язок між управлінськими вміннями керівника та його соціально-психологічною компетентністю.

Методи та методики дослідження. Для досягнення мети і розв'язання поставлених у дослідженні завдань було розроблено програму дослідження, реалізація якої передбачала застосування комплексу теоретичних (аналіз, класифікація, систематизація, порівняння, узагальнення даних теоретичних, експериментальних досліджень із досліджуваної проблеми, структурний аналіз, методи теоретичного моделювання) й емпіричних (порівняльний аналіз, експеримент, спостереження, анкетування, психодіагностичний метод, представлений стандартизованими методиками) методів; а також методів математичної статистики для забезпечення вірогідності й надійності кількісного та якісного аналізу результатів дослідження.

Програма дослідження соціально-психологічної компетентності керівника у системі державного управління включала такі методики: «Методика дослідження взаємостосунків адміністрації і колективу» (Л. Карамушка), «Тест для визначення ціннісних орієнтацій керівника» (Т. Кабаченко), «Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивації та потреб» (О. Потьомкіна).

Результати теоретичного дослідження. Після проведеного аналізу наукової літератури варто сказати, що на сьогодні категоріальний статус поняття «компетентність» не є чітко обґрунтованим. І це підтверджують визначення: компетентність — це і досконале володіння знаннями, справою, і результат освіти та виховання, і творче застосування здобутих знань у проблемних ситуаціях. Відтак, компетентність охоплює складний зміст, що інтегрує професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові характеристики та передбачає ступінь володіння знаннями й уміннями, які дають змогу робити висновки про будь-що.

Компетентність — це багатогранна характеристика особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі. Оскільки особистість — істота суто соціальна, то формат компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії з оточуючим соціальним середовищем, так і самопочуття та самоприйняття особистістю самої себе в постійно мінливому соціумі.

Більшість авторів сходяться на тому, що компетентність охоплює наявність знань, умінь, навичок; постійне оновлення знань, самовдосконалення себе як особистості та професіонала; поглиблене розуміння певних проблем, завдань, цінностей; відповідність певним стандартам, нормам; уміння впроваджувати набуті теоретичні надбання у повсякденну практику; креативний підхід до розв'язання проблем — як особистих, життєвих, так і професійних (Архипова, 2004; Пономарева, 2012).

Щодо життєвої компетентності, то вона є поєднанням свідомо та цілеспрямовано набутих знань, достатніх для розуміння закономірностей розвитку певного суспільства й свого місця в ньому, з власним життєвим досвідом і вмінням доречного його застосування для забезпечення успішної життєдіяльності (Орбан-Лембрик, 2004).

У працях зарубіжних і вітчизняних дослідників докладно висвітлено характеристики життєвої компетентності. Зокрема, О. Штепа визначає її як здатність людини застосовувати знання, уміння, набутий досвід відповідно до життєвої ситуації, а також удосконалювати, поглиблювати знання, уміння та досвід; це здатність до безперервного навчання і самовдосконалення (Штепа, 2010).

Варто зазначити, що життєва компетентність особистості – це широке поняття, яке узагальнює інші види компетентності в різних сферах людської діяльності – навчальній, професійній, соціально-психологічній.

У науковій літературі існує безліч класифікацій компетентності особистості. Різні вчені-психологи, філософи та соціологи пропонують свої власні підходи до визначення видів компетентності.

Так, наприклад, А. Маркова виокремлює такі групи компетентностей (Маркова, 1996):

1) спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

2) соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також відповідними прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

3) особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

4) індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження.

С. Шишов характеризує компетентність як можливість установа зв'язку між знаннями та ситуацією, як здатність знайти процедуру (знання та дії), що відповідають проблемі. Він пропонує сукупність ключових компетентностей як перелік певних дій чи вмінь.

1. **Вивчати:**

– уміти вирішувати проблеми;

- уміти використовувати власний досвід;
- самостійно займатися власною освітою.

2. Шукати:

- здобувати інформацію;
- уміти працювати з документами та класифікувати їх;
- консультуватися в експерта;
- працювати з різними базами даних.

3. Думати:

- критично мислити;
- мати власну позицію та формувати власну думку;
- оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, оточуючим середовищем;
- уміти оцінювати твори літератури та мистецтва.

4. Співробітничати:

- уміти співробітничати і працювати в групі;
- приймати рішення;
- уміти домовлятися;
- залагоджувати суперечки та конфлікти.

5. Братися за справу й адаптуватися:

- нести відповідальність;
- уміти організувати свою роботу;
- уміти знаходити нові рішення;
- довести гнучкість реагування на зміни в житті;
- бути стійким перед труднощами (Шишов, 2000).

Отже, множинність підходів до класифікації компетентності дає підстави зазначити, що компетентність як результат навчання виступає самостійною та цілісною субстанцією; різні класифікації компетентностей не суперечать одна одній; різні групи компетентностей із різних класифікацій вдало співвідносяться між собою, ілюструючи різні акценти, пріоритети.

Незважаючи на велику різноманітність різновидів компетентностей, ми звертаємося все ж таки до подальшого вивчення саме соціально-психологічної компетентності як такої, що сприяє успіху особистості в будь-яких напрямках життєдіяльності та яка вигідно доповнює всі інші види компетентності.

Проаналізувавши різні підходи вчених-психологів до визначення сутності поняття соціально-психологічної компетентності особистості, варто зазначити, що у науковій психологічній думці поняття «соціальна компетентність» і «соціально-психологічна

компетентність» часто співвідносилися й ототожнювалися, при цьому останнє навіть ширше висвітлювало зміст компетентності, об'єднуючи соціальні й особистісні чинники.

Соціальна компетентність – це категорія багатогранна, вона може стосуватися й однієї конкретної особистості, й усієї соціальної групи та вказує не лише на вміння, знання, досвід, а й на самостійність, рівень освіченості, життєві та професійні цінності, здатність ефективно розв'язувати нові, нестандартні завдання тощо. Проявляється вона у певній соціальній взаємодії: спочатку в стосунках із батьками, однолітками, вихователями, а пізніше з колегами по роботі, що засвідчує розширення сфери соціальної компетентності (Шапарь, 2004).

Оскільки категоріальне поняття «соціальна компетентність» є інтегральним, то виходячи з визначень, поданих у словниках, можна трактувати його зміст так: це – а) володіння соціальними повноваженнями, або певним рівнем соціальної компетенції; б) наявність соціального авторитету, соціальної ваги тощо; в) володіння соціальними знаннями, які дають змогу існувати та діяти в соціумі. Крім того, соціальна компетентність – це також універсальна здатність особистості, що охоплює розуміння суспільної дійсності й оперування соціальними знаннями, вміннями, нормами, які потрібні для результативного розв'язання практичних завдань, а саме робити власний вибір і ризикувати, адаптивно сприймати себе у часі й просторі, жити не порушуючи норми суспільства, вибудовувати свій життєвий проект майбутнього, виходячи з поєднання індивідуальних і колективних цінностей (Єрмаков, 2002; Шапарь, 2004).

Процес формування соціальної компетентності проходить декілька етапів:

- 1) соціальна адаптація;
- 2) соціальна ідентифікація;
- 3) індивідуалізація;
- 4) персоніфікація.

У структурі соціальної компетентності, вслід за іншими дослідниками, М. Докторович виокремлює такі окремі компоненти:

- 1) когнітивно-ціннісний – передбачає наявність знань, соціальних уявлень і системи цінностей особистості, адекватне розуміння нею соціальної дійсності;

2) емоційно-мотиваційний — характеризується емоційним ставленням до найближчого соціуму та мотивами діяльності, котрі спричиняють розвиток соціально ціннісних та особисто значущих цілей і смислів діяльності, спілкування;

3) інтерактивно-комунікативний — пов'язаний зі здійсненням продуктивної комунікації з навколишніми та з виконанням різних соціальних ролей і функцій;

4) поведінково-діяльнісний — утверджує ціннісне ставлення особистості до суб'єктного довкілля, природного середовища і до самої себе через різні форми поведінки, діяльності, спілкування (Докторович, 2009).

Отже, сутність соціальної компетентності — це набута здатність особистості гнучко орієнтуватися у постійно змінних соціальних умовах і спроможність ефективно взаємодіяти із соціальним довкіллям.

Сама ж соціально-психологічна компетентність — це поінформованість і здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних взаємин. Вона формується у ході засвоєння індивідом систем спілкування та включення у спільну діяльність.

Соціально-психологічна компетентність включає в себе такі вміння:

- 1) орієнтуватися в соціальних ситуаціях;
- 2) правильно визначати особистісні особливості й емоційні стани інших людей;
- 3) вибирати адекватні способи поводження з ними і реалізувати їх у процесі взаємодії. Особливу роль тут відіграє вміння поставити себе на місце іншого (здатність до рефлексії, емпатії) (Карамушка, 2003).

Соціально-психологічна компетентність особистості виявляється у сфері інтерперсональної взаємодії, взаємовідносин і спілкування у процесі здійснення життєвих, особистісних виборів і самоствердження. Її розвиток відбувається внаслідок вікової соціалізації особистості, цілеспрямованого свідомого тренування відповідних соціально-психологічних властивостей і накопичення власного досвіду міжособистісних стосунків та ефективної взаємодії у суспільному оточенні. Розвинена соціально-психологічна компетентність допомагає долати бар'єри міжособистісних стосунків, підвищує самооцінку, впевненість у собі, сприяє уві-

домленню власної успішності та, загалом, веде до позитивного розвитку «Я-концепції» особистості (Коновалова, 2004).

Отже, істотної відмінності у тлумаченні вищеназваних термінів не виявлено. Різниця сприймається глибоко індивідуально, на інтуїтивному рівні. Так, автори, які при визначенні понять оперують науковими психологічними термінами, вживають словосполучення «соціально-психологічна компетентність», а ті, які схильні користуватися загальноживанішою лексикою, – «соціальна компетентність». Якщо ж із цих по-різному сформульованих визначень виокремити сутність, побачимо, що кожного разу йдеться про такі якості індивіда, як здатність: 1) правильно сприймати емоції людей; 2) адекватно оцінювати соціальні ситуації; 3) ефективно спілкуватися з іншими людьми; 4) обирати ефективну модель взаємодії відповідно до ситуації та до своїх цілей.

На нашу думку, оскільки компетентність в ефективному спілкуванні та взаємодії з іншими людьми полягає у володінні якостями, що вивчаються соціальною психологією, то її доцільно називати соціально-психологічною компетентністю.

Різні наукові дослідники пропонують своє тлумачення поняття соціально-психологічної компетентності та її основних структурних компонентів.

Так, на думку С. Архипової, «соціально-психологічна компетентність є інтегральним показником особистісного розвитку, чинником самоактуалізації, що стимулює самореалізацію особистості» (Архипова, 2004: 17).

У контексті соціально-психологічного підходу Л. Орбан-Лембрик до особистості, поряд із «Я-характеристикою», ментальністю, ціннісно-сисловою, потребнісно-мотиваційною та когнітивною сферами, емоційно-психологічними станами, локусом контролю, соціально-психологічним досвідом, соціальною орієнтацією на установки, статусно-рольовими характеристиками, соціально-психологічна компетентність виступає однією з внутрішніх особливостей і поведінкових проявів особистості. Л. Орбан-Лембрик під соціально-психологічною компетентністю особистості розуміє сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу індивідові орієнтуватися в соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати оптимальні рішення та досягати певних цілей (Орбан-Лембрик, 2003: 378).

Остання точка зору найбільш загально відображає основні аспекти змісту соціально-психологічної компетентності:

- сприйняття оточуючих (перцепція);
- спілкування, обмін інформацією (комунікація);
- вибір ефективних моделей поведінки, взаємодія (інтерація).

Тому такі поняття, як перцептивна, комунікативна й інтерактивна компетентності, що часто зустрічаються у психологічній літературі, є складовими частинами поняття соціально-психологічної компетентності.

У своїх дослідженнях Л. Лепіхова визначає соціально-психологічну компетентність як спеціальну здатність до перцептивно-когнітивного відчуття соціальних ситуацій і людей, які їх створюють, прогнозування їх поведінки, відповідного конструювання тактики взаємодії та взаємозацікавлених, безконфліктних стосунків (Лепіхова, 2000: 106).

Варто підкреслити цінність поглядів М. Бобневої стосовно соціально-психологічних властивостей особистості, кількісні та якісні переваги яких можуть ускладнювати або полегшувати становлення соціально-психологічної компетентності й визначати її специфічність.

На думку М. Бобневої, соціально-психологічні властивості особистості належать до вторинних властивостей і якостей особистості (порівняно з «базовими» – загальнопсихологічними) й вони поділяються на чотири підгрупи:

- перша підгрупа – такі властивості людини, що забезпечують розвиток і використання її соціальних здібностей – соціальної перцепції, уяви, інтелекту та їх похідних: емпатії, здатності до міжособистісного оцінювання і вибору форм спілкування;

- до другої підгрупи входять властивості, що формуються у процесі взаємодії членів групи і внаслідок їх соціального впливу (конформність, довіра й інші властивості, що забезпечують прийняття особистістю загальних для членів групи ціннісних орієнтацій та установок);

- до третьої підгрупи віднесено більш загальні властивості, пов'язані із соціальною поведінкою та позицією особистості (соціальна активність, відповідальність, схильність до допомоги та співробітництва);

- четверту підгрупу складають соціальні властивості особистості, пов'язані з її загальнопсихологічними та соціально-пси-

хологічними властивостями (схильність до «авторитарного» чи «демократичного» способу дії та мислення, «догматичного» або «відкритого» ставлення до проблем тощо) (Бобнева, 1979).

Деякі автори вважають, що професійна компетентність – це єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, та досвіду, який передбачає володіння необхідними практичними вміннями і техніками. Професійна компетентність, на думку Н. Чепелевої, містить такі складові: когнітивну, операційну та комунікативну компетентності (Чепелева, 1999). Із цією тезою можна погодитись, якщо визнати, що комунікативна компетентність є складовою частиною соціально-психологічної компетентності, а зміст останньої, своєю чергою, частково співпадає зі змістом професійної компетентності.

Тому можна вважати, що термін «компетенція» характеризує певну професію чи вид діяльності, описує коло повноважень і визначається нормативними документами. Натомість для окреслення набору якостей, знань, умінь і навичок індивіда слід користуватися терміном «компетентність».

При дослідженні змісту і структури компетентності (зокрема, при розробці шляхів розвитку професійної компетентності) слід розглядати терміни «соціальна компетентність» і «соціально-психологічна компетентність» як синонімічні. Професійна і соціально-психологічна компетентності є перехресними поняттями. Ступінь перехрещення їх обсягів тим більший, чим більше діяльність індивіда пов'язана з інтерперсональною взаємодією. Розвиток соціально-психологічної компетентності особистості значною мірою сприяє підвищенню її професійної компетентності.

Отже, проведений нами теоретичний аналіз дає підстави інтерпретувати соціально-психологічну компетентність як спеціальну здібність особистості, яка має природні задатки у формі певних соціально-психологічних властивостей і набуває подальшого розвитку внаслідок набуття людиною життєвого досвіду та у процесі міжособистісної взаємодії.

Розвиток особистості та розкриття її творчого потенціалу найактивніше відбувається в професійній діяльності, зокрема в управлінській. І тут центральною та ключовою фігурою в системі організаційних відносин виступає керівник – суб'єкт управління. Саме керівник вносить порядок і логіку в діяльність розрізнених

індивідів, об'єднуючи їх у групу чи організацію для досягнення спільних цілей, вирішення поставлених завдань, а також визначає спрямованість і характер діяльності своєї організації.

Вважаємо, що ефективність управлінської діяльності керівника залежить від рівня розвитку його професіоналізму. Але, крім володіння глибокими професійним знаннями та високою професійною майстерністю, сучасна управлінська діяльність вимагає від керівника знання соціально-психологічних закономірностей функціонування колективу, адекватного оцінювання міжособистісних і групових відносин в організації, вміння гармонізувати їх, уникати та долати конфлікти, що виникають у процесі управлінської взаємодії, регулювати психологічний клімат, згуртувати команду персоналу організації тощо. Усе це включає в себе така характеристика керівника, як соціально-психологічна компетентність. У сучасних наукових розвідках соціально-психологічна компетентність особистості розглядається або як складова психологічної компетентності керівника (Кузьміна, 1990), або як компонент професійної компетентності (Архипова, 2004). Українські дослідниці Л. Онуфрієва й І. Рудзевич розглядають професійну реалізацію особистості через призму ціннісних життєвих регуляторів (Onufriieva & Rudzevych, 2018). Сучасна дослідниця Л. Онуфрієва приділяє значну увагу дослідженню проблеми професійного становлення особистості професіонала – безперервному і складному процесу формування на основі індивідуально-психологічних особливостей особистості тих якостей фахівця, які сприяють успішному виконанню професійних завдань і відчуттю задоволення своєю працею. Розвиток особистості професіонала майбутнього фахівця соціономічних професій детермінує (визначає) професійна діяльність, яка є засобом формування суб'єкта діяльності й може стати потребою, ціллю, цінністю і сенсом життя (Onufriieva, 2017).

Психологічна компетентність особистості керівника, згідно Н. Кузьміної, складається з декількох взаємопов'язаних підсистем:

- 1) соціально-перцептивної компетентності (знання людей; її основу складає спостережливність і проникливість);
- 2) соціально-психологічної (закономірності поведінки, діяльності й відносин людини, включеної в професійну групу);

3) аутопсихологічної (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, уміння керувати своїм станом і працездатністю, самоефективність);

4) комунікативної (знання про різні стратегії та методи ефективного спілкування);

5) психолого-педагогічної (знання методів здійснення впливу) (Кузьміна, 1990).

До психологічних особливостей компетентності особистості керівника Л. Орбан-Лембрик віднесено:

- здатність бачити перспективи розвитку своєї діяльності;
- уміння створити ефективну управлінську команду;
- самостійність і винахідливість у прийнятті управлінських рішень;
- креативність і здатність до нововведень;
- динамічність у своїх думках і вчинках (Орбан-Лембрик, 2004).

Уперше соціально-психологічна компетентність розглядається як особистісно-детермінована характеристика в дослідженнях Л. Берестової. Сутність соціально-психологічної компетентності керівника зводиться до якості зв'язку об'єктивних завдань управлінської діяльності та суб'єктивних можливостей особистості. Автор підкреслює, що «соціально-психологічна компетентність — це інтегративне особистісне утворення, яке є характеристикою діяльності й атрибутом особистості як суб'єкта соціальних явищ» (Берестова, 2015).

О. Мінкіна, розглядаючи соціально-психологічну компетентність із позиції професійної діяльності, визначає її як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення, що характеризує кінцеву мету здійснення професійної підготовки і дозволяє самостійно й успішно виконувати завдання професійної діяльності (Минкіна, 2005).

Отже, соціально-психологічна складова компетентності керівника передбачає адекватність у сфері міжособистісного сприйняття і взаємодії, уміння попереджати конфліктні ситуації в колективі, гнучкість стилю керівництва, а також високий рівень комунікативності — здатність установлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Відтак, до складу соціально-психологічної компетентності входить сукупність знань і умінь, що забезпечують міжособистісну взаємодію.

Соціально-психологічна компетентність є необхідною умовою оптимальної управлінської діяльності керівника. Саме вона значною мірою забезпечує його лідерський статус у колективі. Головною особливістю керівництва при цьому виступає уміння забезпечити узгодженість у діяльності колективу. Сутність соціально-психологічної компетентності визначається мірою зв'язку між об'єктивними задачами управлінської діяльності керівника і суб'єктивними можливостями його особистості. Соціально-психологічна компетентність керівника є характеристикою, у якій сконцентровано його суттєві професійно важливі якості. Вона відображає стан особистості: вектор її спрямованості, ступінь її гуманітарної підготовленості, рівень професійних умінь, які ґрунтуються на відповідних знаннях, навичках, здібностях.

Чимало науковців зазначають, що соціально-психологічна компетентність знаходить прояв у професійній готовності керівника свідомо, вчасно і творчо вирішувати різноманітні управлінські задачі. Цей особистісний стан являє собою єдність мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового й змістовно-операційного компонентів і характеризує рівень професійного розвитку особистості та її діяльність (Гончарук, 2009; Воронько, 2000; Лепіхова, 2000).

Основною характеристикою соціально-психологічної компетентності керівника є стиль керівництва, зокрема індивідуальний стиль управлінської діяльності. Той чи інший стиль керівництва вибирається не лише тому, що він успішніший, ніж інші, але й тому, що дає змогу максимально ефективно досягати актуальних (у межах виконуваної роботи) цілей, що відповідає референтній для особистості системі мотиваційних відносин. Стиль керівництва тісно пов'язаний із характеристиками організації як системи та її структурою, у якій можна виокремити інституціональні (формальні й технологічні), позаформальні (система ролей у професійній групі) та неформальні (приналежність до різноманітних угруповань) підсистеми (Савельєва, 2005).

У структурі соціально-психологічної компетентності керівника у сфері управлінської діяльності вчені виокремлюють такі взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти:

а) когнітивний компонент – сукупність психологічних знань, необхідних для конструктивної управлінської взаємодії; знань про особливості особистості колег, їх потреби; знань про влас-

ні бажання, прагнення, потреби, домагання, розуміння власних можливостей;

б) операційний компонент – сукупність умінь і навичок, які забезпечують успіх управлінської діяльності; вміння долати стереотипи негативного самосприйняття і сприйняття інших людей; вміння викликати симпатію в колективі, встановлювати позитивні міжособистісні стосунки; впливати на людей, мотивуючи їх до успішної спільної діяльності;

в) мотиваційний компонент – активне прагнення керівника до самовдосконалення, підвищення власної управлінської компетентності, особистісного зростання. Згідно з дослідженнями в галузі управлінської психології, зміст цього компонента розуміється через самоактуалізацію (Маркова, 1996; Архипова, 2004).

Розвиваючи ці компоненти психологічної компетентності, керівник зможе стимулювати власне особистісне зростання, вдосконалювати себе, гармонізувати свою взаємодію з оточуючим світом і, безумовно, колегами, підлеглими, а також взаємодію очолюваної ним організації чи підрозділу з іншими суспільними інститутами.

На основі розглянутих досліджень соціально-психологічної компетентності керівників у системі державного управління (Гончарук, 2009; Воронько, 2000; Карамушка, 2003; Лепіхова, 2000) ми розуміємо під соціально-психологічною компетентністю здатність керівника адекватно оцінювати себе, своє місце серед інших працівників, ефективно взаємодіяти в системі міжособистісних відносин, вміння попереджати конфліктні ситуації в колективі та забезпечити узгодженість його діяльності, гнучкість стилю керівництва та високий рівень комунікативності. Загалом, соціально-психологічна компетентність знаходить прояв у професійній готовності керівника свідомо, вчасно і творчо вирішувати різноманітні управлінські задачі.

Отже, свідченням високого рівня соціально-психологічної компетентності керівника колективу є його здатність усвідомлювати власні мотиви і можливості у сфері спілкування, розуміти особливості поведінки і взаємостосунків інших людей, прогнозувати міжособистісні ситуації в колективі, вміння не втрачати контроль над собою й активізувати роботу підлеглих за допомогою нестандартних прийомів і методів активізації уваги.

Аналіз сучасних теоретико-методологічних напрацювань засвідчує, що на сьогодні у сфері державної служби активно досліджують соціально-психологічні аспекти професійної діяльності державних службовців, державне управління розглядається як один із видів соціального управління, який являє собою організуючий, спрямовуючий, координуючий і контролюючий вплив, що здійснюється державою через систему її органів і спрямований на практичну організацію нормального життя суспільства, створення умов для матеріального, культурного та духовного розвитку громадян (Ківалов, 2002; Оболенський, 2003; Хожило, 2007).

О. Оболенський стверджує, що державне управління реалізується завдяки діяльності державної служби. Поняття «державна служба» має два основні значення:

1) це соціально-правовий інститут суспільства, через який здійснюється процес державного управління;

2) це професійна діяльність працівників держслужби (держслужбовців) щодо здійснення цілей і функцій держави шляхом виконання обов'язків і повноважень на посаді, що визначена в конкретному державному органі (Оболенський, 2003).

Учені виокремлюють такі основні психологічні особливості управлінської діяльності державного службовця в сучасних умовах:

1. Продуктивність ділового спілкування.

Ділове спілкування – це спілкування, метою якого є організація виробничої, наукової, комерційної та іншої діяльності, де на першому місці стоять інтереси справи, а не конкретних співрозмовників.

Уміння ефективно спілкуватися, вести ділові переговори є важливою складовою життєвого і професійного успіху державного службовця, яка відображає рівень розвитку його комунікативної компетентності.

Цей вид спілкування являє собою процес взаємозв'язку між людьми, обумовлений потребами в спільній діяльності, під час якого відбувається обмін конкретними видами діяльності, досвідом й інформацією з метою досягнення певного результату, розв'язання відповідної проблеми, досягнення поставленої мети. Головне його спрямування – організація продуктивності праці. Особливістю ділового спілкування є те, що воно не може бути припинено в односторонньому порядку й вирізняється високим ступенем емоційного насичення і напруги (Леонов, 2003).

Тому для того, щоб правильно встановлювати контакти з людьми, знаходити з ними спільну мову, переконувати, організовувати на колективну діяльність, тобто налагоджувати ділове співробітництво й ефективні взаємовідносини, державному службовцю недостатньо мати лише певні природні властивості, необхідно також володіти ще й знаннями з етики і психології ділового спілкування. Уміння державних службовців використовувати психологічні методи у діяльності надзвичайно важливе, оскільки їхня професійна діяльність передбачає постійні контакти у сфері «людина – людина», мистецтво спілкування, знання його психологічних особливостей.

2. Використання управлінцем психологічних прийомів впливу на підлеглих.

Для здійснення ефективної управлінської діяльності державний службовець повинен володіти вербальними і невербальними техніками впливу на інших.

Вербальна техніка полягає у тому, що у процесі спілкування потрібно звертати увагу не тільки на те, що говорить співрозмовник, але й як він це робить, які слова та фрази використовує.

Невербальне спілкування найчастіше використовується для встановлення емоційного контакту зі співрозмовником і підтримання його у процесі бесіди, для фіксації того, наскільки добре людина володіє собою, а також для отримання інформації щодо того, як люди насправді думають про інших або про певну ситуацію. До невербальних засобів спілкування належать: жести, міміка, пози тощо (Трухін, 2005).

Невербальне спілкування (невербальні реакції) державному службовцю допомагають реалізувати чимало важливих цілей у спілкуванні:

- допомагають виразити почуття;
- доповнюють, змінюють, ілюструють і збагачують вербальні висловлювання;
- регулюють участь у спілкуванні;
- є важливою формою реагування в міжособистісних відносинах;
- виражають увагу в спілкуванні тощо.

3. Імідж державного службовця.

Імідж (особистості чи організації) – це враження, яке справляє конкретна людина або організація на навколишніх і яке фік-

сується в їх свідомості у формі певних емоційно забарвлених стереотипних уявлень (думок, суджень про них).

Формування іміджу особистості як члена організації та іміджу організації відбувається завдяки використанню психологічних механізмів взаємин індивіда і групи: наскільки особистість, ідентифікуючи себе з організацією, стає елементом системи «Ми – організація», настільки її імідж відповідає іміджу організації, і навпаки (Орбан-Лембрик, 2003).

Основними складовими іміджу державного службовця є: гуманізм, гуманітарна освіченість, компетентність, ерудованість, динамізм, активність, працелюбність, послідовність, швидка реакція на ситуацію, моральна надійність, психологічна культура, дотримання етикету, дисциплінованість, уміння впливати на людей справою, словом і зовнішньою естетичною привабливістю.

Імідж керівника державної служби включає уявлення про наміри, мотиви, здібності, установки, ціннісні орієнтації та психологічні характеристики керівників (Хожило, 2007). Імідж керівника має велике значення в управлінській діяльності, адже на його основі складається враження та уявлення про діяльність державної служби загалом. Тому управлінцям державної служби слід уміти правильно формувати та підтримувати позитивний імідж своєї особистості.

Важливим аспектом ефективності процесу управління у системі державної служби є також соціально-психологічна ефективність управлінської діяльності керівника. Керівник – це державний службовець, який займає державну посаду, пов'язану з безпосереднім здійсненням завдань і функцій державних органів. До категорії державних службовців можна віднести: керівників державних органів і їх заступників; керівників структурних підрозділів державних органів і їх заступників; осіб, які наділені повноваженнями приймати рішення і давати вказівки підлеглим (Ківалов, 2002).

Трансформаційними наслідками в сучасному суспільстві є зміна державного управлінського фундаментального організаційного принципу з відомчого на функціональний. Водночас перехід на основи функціональності актуалізує проблему компетентності кадрів. Однією з таких компетентностей є **соціально-психологічна компетентність керівника** – здатність особистості адекватно оці-

нювати себе, своє місце серед інших людей, ефективно взаємодіяти у системі міжособистісних відносин.

С. Архипова вважає, що соціально-психологічна компетентність керівника є інтегральним показником його особистісного розвитку, чинником самоактуалізації, що стимулює самореалізацію особистості (Архипова, 2004).

Отже, для ефективної системи управління потрібний ефективний і компетентний керівник — людина, яка володіє стратегічним мисленням, професійною, комунікативною, управлінською та соціально-психологічною компетентністю, здатністю передбачати майбутнє кадрового потенціалу та щоденно приймати рішення, котрі забезпечать майбутнє. Крім того, компетентний керівник повинен володіти мистецтвом виконувати міжособистісні, інформаційні й управлінські ролі.

Розвинені соціально-психологічні якості керівника державного органу дають йому змогу встановлювати та підтримувати хороші ділові та психологічні контакти з підлеглими, з іншими керівниками і громадськими організаціями, а також створювати благополучний психологічний клімат у колективі, орієнтуватися в соціальних ситуаціях, визначати особистісні особливості й емоційні стани інших особистостей, вибирати адекватні підходи взаємодії з ними, ставити себе на місце інших, конструктивно виходити з міжособистісних конфліктів.

До таких соціально-психологічних якостей сучасного керівника слід віднести: почуття колективізму, комунікабельність, компетентність, професійну, управлінську та соціально-психологічну компетентність, ініціативність, почуття емпатії тощо. Усі ці якості бажані керівнику і, відтак, забезпечують здійснення ним ефективної управлінської діяльності.

Отже, можна сказати, що ефективності управлінської діяльності компетентного керівника державної установи сприяють такі чинники, як:

- 1) уміла організація робочих місць;
- 2) раціональне планування;
- 3) систематична перепідготовка та підвищення кваліфікації кадрів;
- 4) постійне підвищення рівня професійної та соціально-психологічної компетентності керівника;

5) компетентна розстановка кадрів і створення умов для кадрової перспективи;

6) створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в колективі;

7) добре продуманий виховний вплив, пов'язаний із духовністю та громадянською позицією;

8) підтримка корисних ініціатив і пропозицій кадрів тощо (Ярмистий, 2003).

Для успішного виконання своїх управлінських функцій керівнику державної установи необхідно володіти певним рівнем знань у сфері загальної психології та психології управління, а його відповідальність, особливо в умовах кадрових і структурних змін, передбачає постійне вдосконалення стилю і методів керівництва. Тому одним з основних чинників розвитку особистості керівника у сфері державної служби є його здатність до засвоєння соціального, морального, професійного досвіду.

Соціально-психологічну компетентність керівника і його управлінську діяльність як систему науковці розглядають із точки зору багаторівневості. Це дає змогу охарактеризувати об'єкт найповніше:

– на макрорівні враховується надіндивідуальне існування управлінської діяльності керівника як підсистеми у складі крупніших соціальних систем;

– на мезорівні управлінська діяльність керівника представляється як диференційоване ціле, що включає індивідуальні особливості факту існування цієї діяльності;

– на мікрорівні визначаються здібності керівника як індивіда, суб'єкта управлінської діяльності, особистості й індивідуальності (Андреева, 2001; Пономарева, 2012).

Результати емпіричного дослідження та дискусії. Результати емпіричного дослідження уможливили виявити складові компоненти соціально-психологічної компетентності керівника у системі державної служби.

Експериментальну вибірку нашого дослідження склали державні службовці Кам'янець-Подільської районної державної адміністрації. У дослідженні брали участь 40 держслужбовців, із них 23 чоловіки та 17 жінок віком від 22 до 56 років. Емпіричне дослідження здійснювалося впродовж 2017–2018 років.

У результаті дослідження особистісних якостей та управлінських умінь керівника у системі державної служби методом самооцінки за допомогою «Методики дослідження взаємостосунків адміністрації і колективу» Л. Карамушки, було здійснено якісний аналіз індивідуальних результатів за визначеними автором методики блоками, а саме: функціонального компонента управлінської діяльності, особистісних характеристик і комунікативного потенціалу, а також авторитету керівника у працівників. Детально проаналізувавши та зіставивши отримані результати кожного окремого керівника, нами були отримані групові результати, за якими складено графік міри вираженості всіх параметрів методики. Більш наочно ці дані представлено на рис. 1.



Рис. 1. Середньогрупова оцінка управлінських якостей та умінь у досліджуваних керівників

Оскільки основною метою нашого дослідження є визначення психологічних особливостей соціально-психологічної компетентності керівника, то нам варто розглядати ті його управлінські якості та вміння, що відображають рівень сформованості й розвитку саме цієї характеристики.

Проаналізувавши отримані результати опитуваних керівників за функціональним компонентом управлінської діяльності, нами виявлено такі результати (рис. 2).



Рис. 2. Міра вираженості управлінських якостей та умінь у досліджуваних керівників

1. Інноваційний потенціал знаходиться на достатньо високому рівні розвитку, оскільки понад половину досліджуваних керівників (66,7%) оцінили свою діяльність на 4 бали з 6 максимальних. Це означає, що вони намагаються вчасно підтримати будь-яке починання, проте іноді надто захоплюються нововведеннями.

2. Організаційний потенціал досить непогано розвинений також у 66,7% досліджуваних, оскільки отриманий середньогруповий бал становить 12 із 18 можливих. Це свідчить про те, що більшість керівників володіють організаційними навичками й уміють організувати колектив на виконання професійних завдань. Вони є доволі рішучими, рішення прагнуть приймати своєчасно, проявляють достатньо вимогливості до своїх підлеглих.

Отже, можна сказати, що проявляється такий когнітивний компонент соціально-психологічної компетентності, як знання та система знань керівника про сутність, структуру, особливості

взаємодії для ефективної організації роботи колективу, а також поведінковий компонент — загальні та специфічні вміння, що дають змогу успішно керувати ситуацією взаємодії.

3. За результатами опитування також виявилось, що 75% досліджуваних керівників із плануванням роботи справляються загалом добре, тобто вміння планувати свою діяльність у них наявні та розвинені.

4. Уміння використовувати свою владу проявляються в 58,3% досліджуваних керівників і полягають в тому, що у взаємодії з підлеглими вони практично ніколи не перевищують своїх повноважень, прав і влади, прагнуть до ефективного управління та співпраці з ними. Водночас можна стверджувати про прояв соціально-психологічної компетентності в керівників у сфері державної служби, зокрема проявляється її операційний компонент — сукупність умінь і навичок, які забезпечують успіх управлінської діяльності, а саме самоуправління та саморегуляція; вміння впливати на людей, мотивуючи їх до успішної спільної діяльності.

5. Уміння приймати рішення є теж не менш важливим показником розвитку соціально-психологічної компетентності. За результатами методики експертного оцінювання це підтвердилось, оскільки було встановлено, що 75% опитуваних державних службовців проявляють їх на високому рівні (9 балів із 12 можливих). Це проявляється у прийнятті ними продуманих, доволі кваліфікованих рішень, здатності швидко зрозуміти суть питання й, головне, ефективно донести його до підлеглих. Від керівників вимагається проявляти такі особистісні якості, як активність, відповідальність, рішучість, упевненість у собі та своїх силах, креативність і творчість мислення, ініціативність, самостійність, цілеспрямованість, сукупність яких становить вольовий потенціал, що й виступає важливим компонентом соціально-психологічної компетентності керівника.

6. Здатність контролювати оцінювання діяльність підлеглих у 72,5% досліджуваних керівників проявилася також на достатньо високому рівні (8,2 бала з 12 можливих). Тобто, більшість опитуваних державних службовців уміють об'єктивно оцінювати своїх підлеглих і результати їх діяльності, а також здатні тримати під своїм контролем основні моменти під час роботи. Соціально-психологічна компетентність керівників тут виявляється у наявності в них психологічних знань, необхідних для конструк-

тивної управлінської взаємодії, а також знань про особливості особистості колег, їх потреб.

7. Уміння підтримувати прагнення до розвитку підлеглих можна також вважати невід'ємним компонентом соціально-психологічної компетентності керівника у системі державної служби. У 80% досліджуваних ці вміння проявилися на високому рівні, оскільки у ході опитування вони вказали на те, що виявляють зацікавленість, а дехто навіть турбується про підвищення кваліфікації та службове зростання підлеглих; не відмовляють у допомозі товаришам по роботі, якщо до них звертаються, й охоче надають свою допомогу. Тобто, досліджувані керівники спрямовані на взаємодію, мають високий рівень емпатії та рефлексії, завжди готові прийти на допомогу колегам, уміють викликати симпатію в колективі, встановлювати позитивні міжособистісні стосунки, підтримувати творчий ентузіазм своїх підлеглих.

Особистісні характеристики та комунікативний потенціал у 71,3% випробовуваних керівників, за результатами експертного оцінювання, також досить непогано розвинені (рис. 2). Адже більшість керівників погодились із тим, що вміють завойовувати прихильність людей і знаходити з ними спільну мову; люблять свою роботу та ставляться до неї з цікавістю; надміру впевнені в собі; відповідальні за свої вчинки і визнають свою провину, якщо винні; ввічливі та коректні у стосунках з оточуючими. При цьому вони іноді недооцінюють себе; мають свою точку зору, яку неохоче змінюють; дещо вперті, часто неохоче визнають провину.

Серед особистісних характеристик важливими є сукупність психологічних знань про себе як керівника у системі державної служби: здійснення професійного самопізнання через самоприйняття, саморозуміння, самоаналіз, самоосмислення управлінської діяльності, що й передбачає соціально-психологічна компетентність.

Оскільки комунікативний потенціал керівника базується на психологічній (зумовлює намагання максимально реалізувати свої індивідуальні властивості та характерологічні особливості у процесі спілкування) та соціальній (враховує систему суспільних відносин, причинно-наслідкові зв'язки, соціокультурний та етнопсихологічний контексти спілкування) основах, то можна сказати, що він є також відображенням соціально-психологічної компетентності керівника. Має місце наявність у керівника не

тільки специфічних особистісних якостей, здібностей, комунікативних знань, умінь, навичок, мотивів, що загалом становлять комунікативну структуру особистості, її комунікативне ядро й індивідуальний стиль при здійсненні управлінської діяльності, при взаємодії та співпраці з учасниками управлінського процесу. Важливо, що ці властивості розвиваються і формуються у спілкуванні та закріплюються у структурі особистості керівника як своєрідна життєва позиція, котра є важливим чинником життєвої перспективи, що впливає на вдосконалення управлінської діяльності.

Отже, можна зробити висновок, що дослідження особистісних якостей та управлінських умінь керівника у системі державної служби за допомогою самооцінки керівниками самих себе, дало нам змогу виокремити такі важливі складові елементи соціально-психологічної компетентності державного службовця:

- організаційні знання керівника про сутність, структуру, особливості взаємодії з підлеглими, навички та вміння організувати колектив на виконання професійних завдань (когнітивний компонент);
- рішучість і швидкість у прийнятті рішень;
- самоуправління та саморегуляція керівника в управлінській діяльності;
- уміння впливати на людей, мотивуючи їх до успішної спільної діяльності;
- вольовий потенціал, що включає в себе активність, відповідальність;
- рішучість, упевненість у собі та своїх силах, креативність і творчість мислення, ініціативність, самостійність, цілеспрямованість керівника;
- психологічні знання про особливості особистості колег і їх потреб для об'єктивної оцінки результатів їх діяльності;
- спрямованість на взаємодію;
- високий рівень емпатії та рефлексії;
- уміння керівника викликати симпатію в колективі, встановлювати позитивні міжособистісні стосунки, підтримувати творчий ентузіазм своїх підлеглих;
- самопізнання через самосприйняття, саморозуміння, самоаналіз, самоосмислення управлінської діяльності;
- комунікативні здібності та вміння.

У результаті проведення опитування з метою визначення ціннісних орієнтацій керівника (за Т. Кабаченком) було проаналізовано основні переважаючі ціннісні орієнтації кожного досліджуваного.

Після аналізу отриманих даних виявилось, що у 50% опитуваних керівників проявилася переважаюча орієнтація на засоби реалізації мети, у 35% – на стратегічний аналіз, а в 15% досліджуваних – не спостерігається чітко вираженої ціннісної орієнтації (рис. 3).



Рис. 3. Відсотковий розподіл переважаючих ціннісних орієнтацій досліджуваних керівників

Отже, переважаюча орієнтація в досліджуваних керівників державної служби на використання для досягнення мети засоби свідчить про наявність передумов для формування широкого репертуару способів взаємодії з підлеглими. Своєю чергою, ціннісна орієнтація на засоби реалізації мети включає в себе такі основні установки:

- на адміністративно-розпорядчі методи;
- на правові норми;
- на соціально-психологічні методи;
- на методи неформальної організації.

Проаналізувавши та порівнявши кожен з цих установок, було встановлено, що за груповими показниками у 28% опитуваних керівників переважає установка на правові норми, у 27,3% – на соціально-психологічні методи, у 25,4% – на адміністративно-розпорядчі методи і в 19,3% досліджуваних – установка на методи неформальної організації, як це відображено на рис. 4.

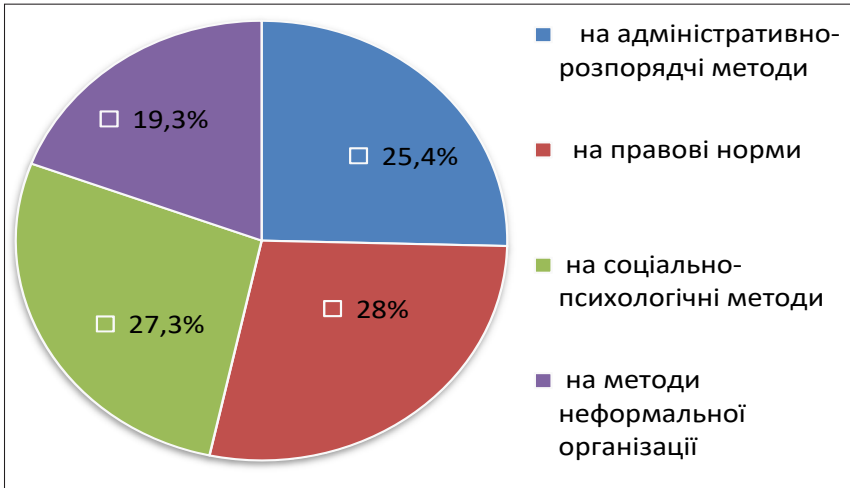


Рис. 4. Відсотковий розподіл міри прояву установок на засоби реалізації мети у досліджуваних керівників

Як бачимо з рис. 4, установка на правові норми та соціально-психологічні методи за груповими показниками знаходиться майже на однаковому рівні прояву в досліджуваних держслужбовців, але індивідуально в кожного керівника ці установки виражені по-різному. При цьому, установка на правові норми відображає вміння керівника використовувати правові норми при вирішенні складних задач, а установка на соціально-психологічні методи – вміння керівника знайти кожній людині місце в трудовому колективі, яке найбільше відповідає її здібностям і потребам. Тобто, як бачимо, спостерігається наявність соціально-психологічної компетентності, що відображається у соціально-психологічній взаємодії керівника з підлеглими та у знанні керівником психологічних особливостей особистості колег, їх когнітивної та потребнісно-мотиваційної сфери. Менш виражено проявляється в

опитуваних керівників установка на адміністративно-розпорядчі методи, що передбачає уміння правильно користуватися своїми правовими повноваженнями стосовно підлеглих. А установка на методи неформальної організації відображає вміння керівників здійснювати вплив на співробітників і на їх позаслужбові відносини.

За результатами діагностики ціннісних орієнтацій керівників також було встановлено, що в 35% досліджуваних керівних держслужбовців виражена ціннісна орієнтація на стратегічний аналіз (рис. 3), що свідчить про спрямованість на аналітичну складову в управлінні. Аналіз діяльності в різних аспектах виступає пріоритетною цінністю порівняно з іншими цінностями. І в цих керівників більше проявляються установки на політичний аналіз, макроекономічний аналіз, аналіз соціальних процесів та інноваційна установка, що передбачає прагнення керівника вчасно впроваджувати науково-технічні інновації у виробництво.

У ході дослідження було встановлено, що в 15% опитуваних не спостерігається чітко вираженої ціннісної орієнтації (рис. 3). Це свідчить про те, що ці керівники у своїй управлінській діяльності не мають виражених установок, спрямованих на якусь переважаючу орієнтацію.

Отже, узагальнивши отримані результати після діагностики ціннісних орієнтацій керівника у системі державної служби, ми виявили такі компоненти соціально-психологічної компетентності керівника, як:

- ціннісні орієнтації;
- спрямованість на соціально-психологічну взаємодію;
- знання керівником психологічних особливостей особистості колег, їх когнітивної та потребнісно-мотиваційної сфери.

У результаті застосування методики діагностики соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивації та потреб О. Потьомкіної було визначено ступінь вираження соціально-психологічних установок.

У ході обробки результатів за методикою О. Потьомкіної проводився підрахунок середнього арифметичного за кожним із зазначених видів соціально-психологічних установок. У дослідженні була прийнята тривінева шкала вираженості соціально-психологічних установок особистості: 1) низький рівень (0–4

бали); 2) середній рівень (5–6 балів); 3) високий рівень (7–10 балів) (рис. 5).

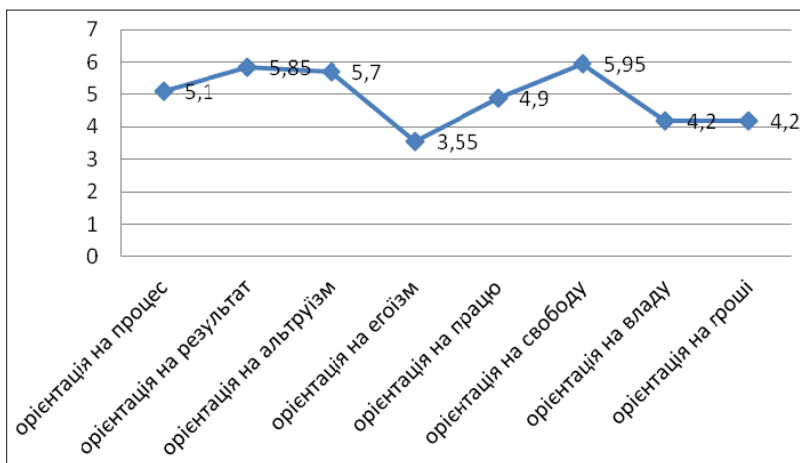


Рис. 5. Середньогруповий розподіл відповідей респондентів за методикою О. Потьомкіної

Отже, проаналізувавши отримані в результаті діагностики дані, було з'ясовано, що всі соціально-психологічні установки в керівників державної служби знаходяться на середньому рівні прояву, крім орієнтації на егоїзм, яка є низькою, та орієнтації на владу і гроші, які проявляються на середньому рівні, але максимально наближені до низького.

Досліджувані керівники, орієнтовані на результат, є одними з найнадійніших. Вони можуть досягати результату в своїй діяльності всупереч суєті, перешкодам, невдачам. Орієнтація на результат передбачає вирішення державними службовцями питань, пов'язаних з організацією виконання дорученої роботи: розподіл робіт, постановка завдань перед виконавцями, ресурсне забезпечення дорученої роботи, контроль за виконанням, підтримання дисципліни. Можна припустити, що керівники, орієнтовані на досягнення певного результату своєї управлінської діяльності, проявляючи свою наполегливість, імовірно, прагнуть до самоактуалізації, самовдосконалення, підвищення власної управлінської компетентності, особистісного зростання. А це є важливими показниками розвитку соціально-психологічної компетентності.

Також у ході дослідження нами було з'ясовано, що деякі опитувані керівники орієнтовані у своїй управлінській діяльності на альтруїзм. Люди, орієнтовані на альтруїстичні цінності, часто на шкоду собі, заслуговують поваги. Адже альтруїзм – найцінніша суспільна мотивація, що передбачає добровільну допомогу людині іншим людям, її готовність жертвувати для них особистими інтересами.

Досліджувані, орієнтовані на процес своєї діяльності, менше задумуються над досягненням результату, часто спізнюються зі здачею роботи, їх процесуальна спрямованість перешкоджає їх результативності; ними більше керує інтерес до справи, а для досягнення результату вимагається багато рутинної роботи, негативне ставлення до якої вони не можуть подолати.

Невисокий показник спрямованості особистості досліджуваних керівників на егоїзм свідчить про наявність у респондентів так званої «розумної» частки егоїзму, яка, так чи інакше, повинна бути присутня у будь-якої людини.

Отже, в результаті проведення методики на виявлення соціально-психологічних установок, спрямованих на «альтруїзм-еґоїзм», «процес-результат», можна виокремити такі складові соціально-психологічної компетентності керівника у системі державної служби, як:

- прагнення до самовдосконалення, підвищення власної управлінської компетентності, особистісного зростання;
- емпатійне ставлення до людей.

Після проведення методики на виявлення соціально-психологічних установок, спрямованих на «свободу-владу», «працю-гроші», варто зауважити, що орієнтації на свободу та працю проявляються на середньому рівні, тоді коли орієнтації на гроші та владу максимально наближені до низького рівня. Можна сказати, що це свідчить про добросовісне виконання своїх службових обов'язків працівниками державної служби.

Зазвичай, люди, орієнтовані на працю, – це керівники-«трудоголіки», які весь час використовують для того, щоб щось зробити, не шкодуючи вихідних днів і відпустки. Праця приносить їм більше радості й задоволення, ніж інші заняття. На свободу орієнтовані ті керівники, для яких вона займає перше місце, які вільні та незалежні у своєму виборі.

На гроші та владу спрямовані ті керівники, які працюють в установах із престижними посадами та хорошим матеріальним заробітком. У нашому випадку державні службовці не надто прагнуть до цих установок, хоча розширення владних повноважень керівника в державному управлінні є достатньо стимулюючим чинником підвищення його мотивації. Також спостерігається соціально-психологічний аспект компетентності керівника, оскільки установка на владу в керівника виявляється у його вміннях і психологічних знаннях ефективно управляти персоналом, не зловживаючи своїми владними повноваженнями; у вміннях підтримувати належно свій досягнутий статус і професійну кар'єру; у прояві лідерських здібностей для керівництва та взаємодії з підлеглими; у високому рівні домагань і потребі у владі.

Отже, в результаті діагностики соціально-психологічних установок, спрямованих на «свободу-владу», «працю-гроші», можна виокремити такі складові компоненти соціально-психологічної компетентності керівника у сфері державного управління:

- уміння та психологічні знання ефективно управляти персоналом, не зловживаючи своїми владними повноваженнями;
- уміння належно підтримувати свій досягнутий статус у професійній кар'єрі;
- лідерські здібності для керівництва і взаємодії з підлеглими;
- високий рівень домагань і потреба у владі.

Щоб установити, як співвідносяться між собою управлінські вміння державних службовців, був проведений кореляційний аналіз. Для його здійснення ми використали показники за методикою Л. Карамушки «Дослідження взаємостосунків адміністрації і колективу». Результати кореляційного аналізу представлено в табл. 1.

Проаналізувавши отримані дані, представлені в табл. 1, можна побачити, що рівень кореляційного зв'язку між інноваційним та організаційним потенціалом становить 0,644 ($p < 0,01$), що вказує на наявність статистично значущого позитивного зв'язку між цими показниками. Тобто, керівник у системі державної служби при організації роботи колективу на виконання професійних завдань у своїй діяльності захоплюється різноманітними нововведеннями й реорганізаціями. І чим більше він проявляє свій інноваційний потенціал, тим краще справляється з організаційною роботою.

Показники статистично значущого кореляційного зв'язку між управлінськими вміннями керівника у системі державного управління

Параметри кореляційного зв'язку	Інноваційний потенціал	Організаційний потенціал	Уміння планувати діяльність	Уміння використовувати владу	Уміння приймати рішення	Контроль оцінювання діяльності	Уміння підтримувати прагнення до розвитку	Особистісні характеристики та комунікативний потенціал
Організаційний потенціал	0,644**							
Уміння планувати діяльність		0,600**						
Уміння приймати рішення	0,446*	0,682**						
Контроль оцінювання діяльності		0,623**		0,564**	0,680**			
Уміння підтримувати прагнення до розвитку		0,556**	0,576**					
Особистісні характеристики комунікативного потенціалу		0,725**	0,501*		0,640**	0,442*	0,763**	
Авторитет керівника				0,583**				0,467*

Примітка: статистично значущі зв'язки у таблиці позначені *;
 $r = 0,42$ – критичне значення коефіцієнта кореляції * – $p < 0,05$;
 $r = 0,54$ – критичне значення коефіцієнта кореляції ** – $p < 0,01$.

Також спостерігається статистично значущий позитивний зв'язок інноваційного потенціалу з уміннями приймати рішення, який становить 0,446 ($p < 0,05$). Це свідчить про те, що при прийнятті управлінських рішень державний службовець більшою мірою звертає увагу на їх новизну, інноваційність і перспективність.

Коефіцієнти кореляції між такими параметрами, як організаційний потенціал керівника й уміння планувати діяльність, приймати рішення, здатність контролювати оцінювання діяльності підлеглих, уміння підтримувати їх прагнення до розвитку й особистісні характеристики комунікативного потенціалу, становлять 0,600 ($p < 0,01$), 0,682 ($p < 0,01$), 0,623 ($p < 0,01$), 0,556 ($p < 0,01$) і 0,725 ($p < 0,01$) відповідно. Це свідчить також про наявність статистично значущого позитивного зв'язку між цими параметрами. Отже, можна сказати, що ефективна організація керівником роботи колективу в системі державної служби залежить від уміння управлінця ефективно планувати роботу підлеглих, від прийняття ним продуманих кваліфікованих рішень, здійснення правильного й своєчасного контролю за справами, від здатності об'єктивно оцінювати результати діяльності підлеглих, сприяти їх службовому зростанню та надавати товаришам по роботі необхідну допомогу. Крім цього, при організації роботи підлеглих для державного службовця велике значення має завоювання ним прихильності людей, що проявляється у його соціально-психологічній компетентності. Тобто, наявний позитивний статистично значущий зв'язок між управлінськими уміннями та соціально-психологічною компетентністю.

Позитивний статистично значущий зв'язок також спостерігається між умінням керівника планувати свою діяльність і його вміннями підтримувати прагнення до розвитку підлеглих, а також особистісними характеристиками та комунікативним потенціалом. Коефіцієнти кореляції між цими параметрами становлять 0,576 ($p < 0,01$) і 0,501 ($p < 0,05$) відповідно. Це можна пояснити так: чим більше керівник взаємодіє, знаходить спільну мову з підлеглими, тим ефективніше він справляється з плануванням їх роботи та досягненням реалістичності плану управлінської діяльності.

Рівень кореляційного зв'язку між умінням керівника використовувати владу та здатністю контролювати оцінювання діяль-

ності підлеглих, а також його авторитетом у них, становить 0,564 ($p < 0,01$) і 0,583 ($p < 0,01$) відповідно. Отже, чим об'єктивніше керівник у системі державного управління оцінює своїх підлеглих і результати їх діяльності, тим більше він використовує свою владу та має кращий авторитет у них.

Зокрема, прийняття управлінських рішень керівником залежить від його особистісних характеристик і комунікативного потенціалу та здатності контролювати оцінювання діяльності підлеглих, оскільки коефіцієнти кореляції між цими параметрами становлять 0,640 ($p < 0,01$) і 0,680 ($p < 0,01$) відповідно.

Позитивні статистично значущі зв'язки також спостерігаються між здатністю керівника у сфері державного управління контролювати оцінювання діяльності підлеглих, між уміннями підтримувати їх прагнення до розвитку, між авторитетом керівника у підлеглих та особистісними характеристиками і комунікативним потенціалом, коефіцієнти кореляції яких становлять 0,442 ($p < 0,05$), 0,763 ($p < 0,01$) і 0,467 ($p < 0,05$) відповідно. Отже, як бачимо з табл. 1, соціально-психологічна компетентність керівника у системі державної служби досить чітко проявляється у його управлінській діяльності саме в тих сферах роботи, де є безпосередня взаємодія та співпраця державного службовця з підлеглими, що вимагає від нього психологічних знань їх особистостей для здійснення ефективного керівництва.

Для вивчення взаємозв'язку між управлінськими уміннями та ціннісними орієнтаціями особистості керівника у системі державного управління був також здійснений кореляційний аналіз. Для його проведення ми використали показники за методикою Т. Кабаченка «Тест для визначення ціннісних орієнтацій керівника». Отримані результати проведеного кореляційного аналізу представлено у табл. 2.

Опрацювавши дані, представлені в табл. 2, можна сказати, що рівень кореляційного зв'язку між інноваційним потенціалом керівника й установкою на ефективність управлінської діяльності є позитивним статистично значущим, оскільки коефіцієнт кореляції між показниками цих параметрів становить 0,45 ($p < 0,05$). Тобто, чим більше керівник спрямований на ефективність управлінської діяльності, тим більше він у свою діяльність упроваджує різноманітні нововведення й інновації.

Таблиця 2

Показники статистично значущого кореляційного зв'язку між управлінськими вміннями та ціннісними орієнтаціями керівника у системі державного управління

Параметри кореляційного зв'язку	Інноваційний потенціал	Організаційний потенціал	Уміння приймати рішення	Контроль оцінювання діяльності	Особистісні характеристики та комунікативний потенціал	Авторитет керівника
Аналіз соціальних процесів			-0,514*		-0,567**	-0,547**
Інноваційна установка		0,461*	0,525*		0,429*	
Ефективність управлінської взаємодії	0,450*			0,487*		
Адміністративно-розпорядчі методи		0,443*	0,584**			
Соціально-психологічні методи	0,566**					

Примітка: статистично значущі зв'язки у таблиці позначені *;
 $r = 0,42$ – критичне значення коефіцієнта кореляції * – $p < 0,05$;
 $r = 0,54$ – критичне значення коефіцієнта кореляції ** – $p < 0,01$.

Також позитивний статистично значущий кореляційний зв'язок спостерігається між показниками інноваційного потенціалу й установкою керівника на соціально-психологічні методи, де коефіцієнт кореляції становить 0,566 ($p < 0,01$). Отже, це свідчить про те, що чим більше керівник у своїй діяльності орієнтується на соціально-психологічні методи, тим вищим є його інноваційний потенціал.

Рівень кореляційного зв'язку між організаційним потенціалом та інноваційною установкою становить 0,461 ($p < 0,05$) і свідчить також про позитивний статистично значущий зв'язок. Тоб-

то, чим більше інновацій упроваджує державний службовець у свою управлінську діяльність, тим вищим є його організаційний потенціал. Такий самий зв'язок спостерігається між організаційним потенціалом та установкою керівника на соціально-психологічні методи. Коефіцієнт кореляції між показниками цих параметрів становить 0,443 ($p < 0,05$). Отже, можна сказати, що чим більше керівник спрямований на використання в управлінській діяльності соціально-психологічних методів, тим вищим є його організаційний потенціал. Проаналізувавши ці статистично значущі зв'язки, варто сказати, що між організаційним потенціалом керівника та його соціально-психологічною компетентністю існує позитивна кореляція.

Із табл. 2 бачимо, що рівні кореляційного зв'язку між умінням державного службовця приймати рішення та інноваційною установкою й адміністративно-розпорядчими методами становлять 0,525 ($p < 0,05$) і 0,584 ($p < 0,01$), що вказує на наявність статистично значущого позитивного зв'язку між цими параметрами. Тобто, чим більше керівник орієнтований на впровадження нововведень і використання адміністративно-розпорядчих методів у своїй управлінській діяльності, тим ефективнішими є його рішення.

Коефіцієнт кореляції між здатністю керівника контролювати оцінювання діяльності підлеглих і його орієнтацією на ефективність управлінської взаємодії становить 0,487 ($p < 0,05$), що свідчить про позитивний статистично значущий зв'язок. Це означає, що чим більше керівник орієнтований на управлінську взаємодію, тим краще він здатний контролювати й оцінювати діяльність своїх підлеглих.

Між особистісними характеристиками й комунікативним потенціалом і спрямованістю керівника на інноваційну установку також спостерігається позитивний статистично значущий зв'язок, адже коефіцієнт кореляції між показниками цих параметрів становить 0,429 ($p < 0,05$).

Опрацювавши дані, представлені в табл. 2, можна також побачити, що рівні кореляційного зв'язку між такими параметрами, як: уміння приймати рішення, особистісні характеристики й комунікативний потенціал і авторитет керівника, з одного боку, та спрямованість керівника на аналіз соціальних процесів, з іншого

боку, становлять відповідно $-0,514$ ($p < 0,05$), $-0,567$ ($p < 0,01$) і $-0,547$ ($p < 0,05$) і вказують на наявність статистично значущого негативного зв'язку між цими показниками. Отже, можна сказати, що чим більше у державного службовця переважає установка на аналіз соціальних процесів, тим менш ефективними є його управлінські рішення та менший його авторитет у підлеглих. У цьому випадку потрібно врахувати і звернути увагу на ті особистісні характеристики управлінця, що не приймаються підлеглими. Це можуть бути жорсткий контроль керівника за діяльністю підлеглих, його прагнення до влади, нетактовність і використання ним авторитарного стилю управління, коли інтереси справи для нього стоять вище за інтереси людей.

За допомогою кореляційного аналізу нами також були визначені взаємозв'язки між управлінськими вміннями та спрямованістю державного службовця на соціально-психологічні установки. Для його проведення ми використали показники діагностики соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивації та потреб за методикою О. Потьомкіної. Отримані результати проведеного кореляційного аналізу представлено у табл. 3.

Таблиця 3

Показники статистично значущого кореляційного зв'язку між управлінськими вміннями та соціально-психологічними установками керівника у системі державного управління

Параметри кореляційного зв'язку	Організаційний потенціал	Уміння планувати діяльність	Уміння використовувати владу	Уміння приймати рішення
Орієнтація на процес			0,547**	
Орієнтація на результат	0,461*			
Орієнтація на егоїзм		0,604**		
Орієнтація на працю				$-0,547**$
Орієнтація на свободу		0,492*		
Орієнтація на владу	0,444*	0,505*		

Примітка: статистично значущі зв'язки у таблиці позначені *;
 $r = 0,42$ – критичне значення коефіцієнта кореляції * – $p < 0,05$;
 $r = 0,54$ – критичне значення коефіцієнта кореляції ** – $p < 0,01$.

Проаналізувавши отримані дані, представлені у табл. 3, можна сказати, що рівень кореляційного зв'язку між організаційним потенціалом, з одного боку, й орієнтацією керівника на результат і владу, з іншого боку, становить 0,461 ($p < 0,05$) і 0,444 ($p < 0,05$) відповідно, що вказує на наявність статистично значущого позитивного зв'язку між цими показниками. Тобто, чим більше керівник у системі державної служби орієнтований на результат і владу, тим вищим є його організаційний потенціал.

Коефіцієнти кореляції між умінням керівника планувати свою діяльність і його орієнтацією на егоїзм, свободу і владу становлять 0,604 ($p < 0,01$), 0,492 ($p < 0,05$) і 0,505 ($p < 0,05$) відповідно, що вказує на наявність статистично значущого позитивного зв'язку між цими показниками. Отже, можна констатувати, що чим краще керівник справляється з плануванням роботи загалом і досягає високої життєздатності й реалістичності плану, тим більше він схильний орієнтуватися на егоїзм стосовно колег, на власну свободу і владу.

Між умінням керівника використовувати владу та його орієнтацією на процес також спостерігається позитивний статистично значущий зв'язок. Коефіцієнт кореляції тут становить 0,547 ($p < 0,01$) і свідчить про те, що чим більше державний службовець орієнтований на процес своєї діяльності, тим більше він використовує владу. При цьому, між умінням керівника приймати рішення й орієнтацією на працю наявний негативний статистично значущий зв'язок, оскільки коефіцієнт кореляції становить $-0,547$ ($p < 0,01$). Це означає, що чим більше керівник приймає управлінських рішень, тим менше він орієнтується на їх виконання, безпосередньо перекладаючи ці обов'язки на своїх підлеглих.

Щоб установити, як співвідносяться між собою ціннісні орієнтації державних службовців, було проведено кореляційний аналіз. Для його здійснення ми використали показники за методикою Т. Кабаченка «Тест для визначення ціннісних орієнтацій керівника». Результати кореляційного аналізу представлено у табл. 4.

Проаналізувавши отримані в результаті кореляційного аналізу дані, представлені у табл. 4, можна відзначити, що між установкою керівника на макроекономічний аналіз та установкою на

інструментальне ставлення до правових норм наявний позитивний статистично значущий зв'язок. Коефіцієнт кореляції між показниками цих параметрів становить 0,423 ($p < 0,05$). Тобто, чим більше керівник спрямований на макроекономічний аналіз, тим більше в нього інструментальне ставлення до правових норм.

Таблиця 4

Показники статистично значущого кореляційного зв'язку між ціннісними орієнтаціями керівника у системі державного управління

Параметри кореляційного зв'язку	Макроекономічний аналіз	Аналіз соціальних процесів	Інноваційна установка	Креативність	Оперативність	Інструментальне ставлення до правових норм
Оперативність				0,476*		
Інструментальне ставлення до правових норм	0,423*				-0,469*	
Адміністративно-розпорядчі методи		-0,496*	0,565**			-0,659**
Правові норми		-0,543**				
Соціально-психологічні методи				0,480*	-0,540**	

Примітка: статистично значущі зв'язки у таблиці позначені *;
 $r = 0,42$ – критичне значення коефіцієнта кореляції * – $p < 0,05$;
 $r = 0,54$ – критичне значення коефіцієнта кореляції ** – $p < 0,01$.

За допомогою кореляційного аналізу нами також були визначені взаємозв'язки між установкою державного службовця на аналіз соціальних процесів, з одного боку, та його спрямованістю на адміністративно-розпорядчі методи і правові норми, з іншого боку. Як виявилось, між показниками цих параметрів наявний негативний статистично значущий кореляційний зв'язок, оскільки коефіцієнти кореляції між ними становлять $-0,457$ ($p < 0,05$), $-0,496$ ($p < 0,05$) і $-0,543$ ($p < 0,01$) відповідно. Отже, можна сказати, що чим більше керівник у системі державного

управління схильний до аналізу соціальних процесів, тим менше він у своїй діяльності використовує адміністративно-розпорядчі методи й орієнтується на правові норми.

Водночас між інноваційною установкою й адміністративно-розпорядчими методами, як бачимо з табл. 4, існує статистично значущий позитивний зв'язок, адже коефіцієнт кореляції між їх показниками становить 0,565 ($p < 0,01$). Це свідчить про те, що чим більше керівник застосовує дисциплінарні вимоги, регламенти, накази стосовно своїх підлеглих, тим більше він орієнтується на впровадження інновацій у свої управлінські рішення.

Із табл. 4 також бачимо, що коефіцієнти кореляції між креативністю держслужбовця, з одного боку, й оперативністю і соціально-психологічними методами, з іншого боку, становлять 0,476 ($p < 0,05$) і 0,480 ($p < 0,05$), що вказує на позитивний статистично значущий зв'язок між показниками цих параметрів. Отже, чим більше керівник у своїй управлінській діяльності застосовує соціально-психологічні методи стосовно підлеглих, тим креативніше він підходить до виконання своїх основних службових обов'язків. При цьому, установка на оперативність негативно корелює з установкою керівника на адміністративно-розпорядчі та соціально-психологічні методи, оскільки коефіцієнти кореляції тут становлять $-0,469$ ($p < 0,05$) і $-0,540$ ($p < 0,01$).

Дуже високий рівень негативної кореляції було виявлено між інструментальним ставленням керівника до правових норм і його установкою на соціально-психологічні методи при коефіцієнті кореляції $-0,659$ ($p < 0,01$). Тобто, чим яскравіше в керівника виражене інструментальне ставлення до правових норм, тим менше він орієнтується на використання соціально-психологічних методів у своїй діяльності.

Також кореляційний аналіз нами було здійснено для визначення статистично значущих зв'язків між ціннісними орієнтаціями керівника та його соціально-психологічними установками. Отримані результати наочно представлено у табл. 5.

Опрацювавши дані, представлені у табл. 5, можна сказати, що між установкою керівника на ефективність управлінської діяльності й орієнтацією на процес спостерігається позитивний статистично значущий зв'язок, адже коефіцієнт кореляції між ними становить 0,483 ($p < 0,05$).

Таблиця 5

Показники статистично значущого кореляційного зв'язку між ціннісними орієнтаціями та соціально-психологічними установками керівника у системі державного управління

Параметри кореляційного зв'язку	Ефективність управлінської взаємодії	Інструментальне ставлення до правових норм	Адміністративно-розпорядчі методи	Методи неформальної організації
Орієнтація на процес	0,483*			-0,556**
Орієнтація на егоїзм		0,553**	0,477*	
Орієнтація на владу		0,647**		
Орієнтація на гроші		0,563**		

Примітка: статистично значущі зв'язки у таблиці позначені *;
 $r = 0,42$ – критичне значення коефіцієнта кореляції * – $p < 0,05$;
 $r = 0,54$ – критичне значення коефіцієнта кореляції ** – $p < 0,01$.

Такий самий зв'язок виявляється між інструментальним ставленням державного службовця до правових норм, з одного боку, й орієнтацією на егоїзм, владу та гроші, з іншого боку, коефіцієнти кореляції між якими становлять 0,553 ($p < 0,01$), 0,647 ($p < 0,01$) і 0,563 ($p < 0,01$) відповідно. Тобто, можна сказати, що чим більше керівник проявляє своє інструментальне ставлення до правових норм, тим більше він у своїй діяльності орієнтується на гроші, владу та прояв егоїзму стосовно інших людей.

Крім того, між установкою керівника на адміністративно-розпорядчі методи й орієнтацією на егоїзм наявний позитивний статистично значущий зв'язок при коефіцієнті кореляції 0,477 ($p < 0,05$). Це означає, що чим більше у своїй управлінській діяльності керівник керується власними наказами та строгими дисциплінарними вимогами до підлеглих, тим більше егоїзму він проявляє стосовно них. Це чітко може спостерігатися за авторитарного стилю керівництва.

Негативний кореляційний зв'язок спостерігається між установкою керівника на методи неформальної організації та орієн-

тацією на процес керівника, де коефіцієнт кореляції становить $-0,556$ ($p < 0,01$). Тобто, можна сказати, що чим більше керівник користується неформальними методами управління колективом, тим менше він орієнтується на сам процес діяльності.

Щоб установити, чи існує статистично значущий зв'язок між соціально-психологічними установками державних службовців, був також проведений кореляційний аналіз. Для його здійснення ми використали показники діагностики соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивації та потреб за методикою О. Потьомкіної. Результати кореляційного аналізу представлено у табл. 6.

Таблиця 6

Показники статистично значущого кореляційного зв'язку між соціально-психологічними установками керівника у системі державного управління

Параметри кореляційного зв'язку	Орієнтація на процес	Орієнтація на результат	Орієнтація на альтруїзм	Орієнтація на егоїзм	Орієнтація на свободу	Орієнтація на владу
Орієнтація на альтруїзм	0,428*					
Орієнтація на егоїзм		0,433*				
Орієнтація на свободу		0,444*	$-0,430^*$	0,585**		
Орієнтація на владу			$-0,661^*$	0,715**	0,588**	
Орієнтація на гроші				0,569**		0,753**

Примітка: статистично значущі зв'язки у таблиці позначені *;
 $r = 0,42$ – критичне значення коефіцієнта кореляції * – $p < 0,05$;
 $r = 0,54$ – критичне значення коефіцієнта кореляції ** – $p < 0,01$.

Проаналізувавши отримані дані, представлені у табл. 6, варто сказати, що коефіцієнт кореляції між орієнтацією керівника у системі державного управління на процес і його установкою на альтруїзм становить $0,428$ ($p < 0,05$), що вказує на позитивний статистично значущий зв'язок між показниками цих параметрів.

Тобто, чим більше керівник спрямований на процес своєї управлінської діяльності, тим більше альтруїзму він проявляє стосовно своїх підлеглих, що свідчить про розвиток його соціально-психологічної компетентності.

Коли ж керівник більш орієнтований на результат управлінської діяльності, то він більше проявляє свої егоїстичні якості при взаємодії з колегами та прагнення до свободи. Це підтверджується статистично значущими позитивними зв'язками між показниками цих параметрів, де коефіцієнти кореляції становлять відповідно 0,433 ($p < 0,05$) і 0,444 ($p < 0,05$).

Опрацювавши отримані дані, ми також з'ясували, що чим більше державний службовець проявляє альтруїзму стосовно своїх підлеглих, тим менше він прагне до влади та свободи в управлінській діяльності. Адже між показниками цих параметрів спостерігаються негативні статистично значущі зв'язки, де коефіцієнти кореляції становлять $-0,430$ ($p < 0,05$) і $0,661$ ($p < 0,01$) відповідно.

Також варто зауважити, що коли у керівника в системі державного управління більше переважає орієнтація на свободу, владу та гроші, то він більш егоїстично ставиться до своїх підлеглих, переживаючи лише за власні інтереси. Це підтверджують коефіцієнти кореляції між показниками цих параметрів, які становлять відповідно $0,585$ ($p < 0,01$), $0,715$ ($p < 0,01$) і $0,569$ ($p < 0,01$), що вказує на позитивні статистично значущі зв'язки.

Проаналізувавши позитивні статистично значущі зв'язки між орієнтаціями керівника на свободу та владу за коефіцієнта кореляції $0,588$ ($p < 0,01$), а також на владу та гроші за коефіцієнта кореляції $0,753$ ($p < 0,01$), варто сказати, що прагнення керівника до однієї з цих соціально-психологічних установок зумовлює його орієнтацію ще й на іншу установку, між якими існує позитивний статистично значущий зв'язок.

Отже, на основі проведеного нами кореляційного аналізу можна стверджувати, що між управлінськими уміннями, ціннісними орієнтаціями й соціально-психологічними установками керівника державної служби, з одного боку, та соціально-психологічною компетентністю, з іншого боку, існують як позитивні, так і негативні статистично значущі кореляційні зв'язки.

Такі результати свідчать про те, що низький рівень соціально-психологічної компетентності державних службовців може

бути значним бар'єром для досягнення особистісних і колективних результатів.

Висновки. За результатами емпіричного дослідження з'ясовано, що соціально-психологічна компетентність особистості керівника у системі державного управління є важливою складовою процесу управління організацією і проявляється у сприйнятті й розумінні керівником своїх підлеглих, у взаєминах з оточуючими, в глибині його психологічного включення, як у предметну, так і в комунікативну діяльність, у психологічній атмосфері, що характеризує стан ділових і міжособистісних відносин у колективі.

Емпірично встановлено взаємозв'язок між соціально-психологічною компетентністю особистості державного службовця та такими його управлінськими уміннями, як інноваційний і організаційний потенціал, уміння приймати рішення, підтримувати прагнення до розвитку підлеглих, а також особистісні характеристики та комунікативний потенціал.

Установлено взаємозв'язок між управлінськими уміннями та ціннісними орієнтаціями керівника, а саме: між інноваційним потенціалом керівника та його установками на ефективність управлінської діяльності й соціально-психологічні методи; між організаційним потенціалом та орієнтацією керівника на адміністративно-розпорядчі й соціально-психологічні методи; між уміннями приймати рішення й інноваційною установкою; між особистісними характеристиками і комунікативним потенціалом, з одного боку, й інноваційною установкою, з іншого.

Визначено статистично значущі кореляційні зв'язки між соціально-психологічними установками керівника у системі державного управління, де орієнтація керівника на процес позитивно корелює з його альтруїстичними якостями особистості; установка на результат – із проявом егоїзму та прагненням до свободи державного службовця; установка на егоїзм – з орієнтацією на свободу, владу та гроші.

З'ясовано, що довготривала професійна діяльність держслужбовців може призвести до професійної деструкції особистості: розвитку авторитарності, відмови від співробітництва, зниження саморефлексії, самоаналізу і самоконтролю, стереотипних форм поведінки. Тому необхідні постійний соціально-психологічний саморозвиток і підвищення навиків професійного й особистісного саморозвитку.

Перспективи і завдання подальших досліджень полягають в аналізі розвитку соціально-психологічної компетентності особистості на різних етапах професійного становлення керівників державних служб, теоретичному і методичному обґрунтуванні системи безперервного супроводу професійного й особистісного розвитку державних працівників.

Література

- Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Аспект Пресс, 2001. 384 с.
- Архипова С. П. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2004. № 2. С. 8–19.
- Берестова Л. И. Социальная политика: учебное пособие. Москва : ИД «Юриспруденция», 2015. 104 с.
- Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. Москва : Наука, 1979. 312 с.
- Воронько О. А. Керівні кадри: державна політика та система управління: навч. посіб. Київ : Вид-во УАДУ, 2000. 156 с.
- Гончарук Н. Т. Визначення сутності поняття «еліта» в контексті управління суспільством. *Актуальні проблеми державного управління: Зб. наук. пр.* Херсон, 2009. № 4 (27). С. 3–13.
- Докторович М. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство: теорет.-метод. соціогуман. часопис*. Київ, 2009. № 3. С. 144–147.
- Єрмаков Т. І. Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства. *Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей*. Київ : Міленіум, 2002. Вип. 6 (9). С. 200–207.
- Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посіб. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.
- Ківалов С. В. Організація державної служби в Україні: навчально-методичний посібник. Одеса : Юридична література, 2002. 328 с.
- Коновалова Т. Ю. Социально-психологическая компетентность руководителя ОВД и методы ее развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2004. 25 с.
- Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 119 с.
- Леонов Н. И. Психология делового общения: учеб. пособие. Москва : Изд-во «МПС Воронеж», 2003. 214 с.
- Лепіхова Л. А. Соціалізація та соціально-психологічна компетентність як рівні особистісної зрілості. *Кроки до компетентності та інте-*

- грації в суспільство: науково-методичний збірник.* Київ : Контекст, 2000. С. 105–108.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
- Минкина О. В. Формирование социально-психологической компетентности будущих специалистов социальной работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2005. 195 с.
- Оболеньский О. Ю. Державна служба в Україні: навчальний посібник. Київ : КНЕУ, 2003. 344 с.
- Орбан-Лембрик Л. Е. Особистість у контексті соціально-психологічної парадигми. *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні* / за ред. С. Д. Максименка, Ю. Ж. Шайгородського та ін. Київ : Український центр політичного менеджменту, 2003. С. 378–391.
- Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ : Либідь, 2004. 576 с.
- Пономарева М. А. Психологическая компетентность руководителя. Москва : Форум, 2012. 208 с.
- Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ. Самара : Бахрах-М, 2001. С. 641–648.
- Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування. Київ : «Центр навч. літ-ри», 2005. 336 с.
- Хожило І. Етикет як іманентна складова професійної компетентності державного службовця. *Вісник державної служби України.* Київ, 2007. № 3. С. 29–33.
- Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вивільської підготовки психолога-практика. *Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка.* Київ, 1999. Вип. 19. С. 271–279.
- Шапарь В. Б. Словарь практического психолога. Москва : АСТ, 2004. 734 с.
- Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования. Москва : Педагогическое общество России, 2000. 316 с.
- Штепа О. С. Особливості загальної компетентності та її діагностика. *Практична психологія та соціальна робота: наук.-практ. та освітньо-метод. журнал.* Київ, 2010. № 10. С. 39–48.
- Onufrieva, L. A., & Rudzevych, I. L. The professional realization of personality through the prism of value life regulators. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 40. С. 273–284. DOI 10.32626/2227-6246.2018-40.273-284.

Onufriieva, L. A. (2017). The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect. Monograph. Rzeszyw : BonusLiber. 194 s. ISBN 978-83-65441-83-6.

Onufriieva Liana, Chaikovska Oksana. Social and psychological competence of the manager's personality in the public administration system

ABSTRACT. *The results of theoretical and empirical analysis of the problem on social and psychological competence of managers in public administration system are presented.*

Social and psychological competence is considered as the ability of the manager to evaluate himself adequately, his place among other employees, effectively interact in the system of interpersonal relationships, the ability to prevent conflict situations in a team and ensure consistency of his activities, flexibility of leadership style, as well as a high level of communication, i.e. the ability to maintain the necessary contacts with other people.

During the empirical research the components of the social and psychological competence of the manager in the civil service were identified; a statistical correlation between managerial skills of a manager and his/her social and psychological competence was established; and the correlation between managerial skills and managerial values, managerial skills and the civil servant's focus on social and psychological settings were distinguished.

The important components of the social and psychological competence of the manager in the civil service system according to the results of the study comprise: organizational knowledge of the head about the nature, structure, features of interaction with subordinates; willful potential, which includes activity, responsibility, firmness, confidence in oneself and one's abilities, creativity and creativity of thinking, initiativeness, independence and purposefulness; communicative abilities and skills; value orientations; focus on social and psychological interaction; the desire for self-improvement and personal growth; leadership skills for managing and interaction with subordinates; high levels of harassment and need for power.

Key words: *social and psychological competence, managers, civil service, civil servants, professional activities, communicative abilities.*

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE
SPECIALISTS IN THE FIELD OF PHYSICAL
REHABILITATION IN THE ASPECT
OF ACQUIRING PROFESSIONALLY
SIGNIFICANT EXPERIENCE BY THEM**

**ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ РЕАБІЛОЛОГІВ
У АСПЕКТІ НАБУТТЯ НИМИ
ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОГО ДОСВІДУ**

Liudmyla Prymachok

Ph.D. in Pedagogics, Assistant Professor, Scientific Institute of Public Health of National University of Water Management and Nature usage, Rivne, Ukraine

11, Soborna street, Rivne, Ukraine, 33000

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6591-5223>

Researcher ID: F-3874-2019

E-mail: primachok73@ukr.net

Людмила Примачок

Кандидат педагогічних наук, доцент, Навчально-науковий інститут охорони здоров'я Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна
вул. Соборна, 11, м. Рівне, Україна, 33000

Alla Simko

Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

61, Ohiienska street, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6197-9086>

E-mail: 7kort@ukr.net

Алла Сімко

Кандидат психологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

вул. Огієнка, 61, Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл., Україна, 32300

Yuliia Chala

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, National Technical University
«Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, Ukraine
21, Kurpuchova street, Building 2, Kharkiv, Ukraine, 61002
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7436-7783>
Researcher ID: X-4457-2019
E-mail: ju.chalaya@gmail.com

Юлія Чала

Кандидат психологічних наук, доцент, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, Україна
вул. Кирпичова, 21, Корпус №2, м. Харків, Україна, 61002

Примачок Людмила, Сімко Алла, Чала Юлія. Професійне становлення майбутніх фізичних реабілітологів у аспекті набуття ними професійно значущого досвіду

АНОТАЦІЯ. Авторами проаналізовано особливості професійного становлення особистості в парадигмі наукових підходів – процесуально-го, результативного, змістового й особистісно зорієнтованого, окреслено чинники професійного становлення особистості, описано результати проведеного пілотного дослідження, у якому брали участь як студенти, так і вже працюючі професіонали, та зроблено висновки щодо функціонального аспекту професійного становлення фахівця.

Зазначено, що функціональний аспект професійного становлення, з одного боку, зводиться до формування певних якостей і властивостей, які суспільство вважає обов'язковими для члена певної професійної спільноти, а з іншого – ці якості визначаються самою людиною або соціальною групою щодо кожного зі своїх членів. Тоді цілі професійного становлення індивіда в загальному вигляді можна перегрупувати на інваріантні та варіантні. Отже, результат професійного становлення особистості у закладах вищої освіти представлятиме собою систему результатів реалізації інваріантних і варіантних цілей.

Авторами підкреслено, що зміст інваріантної складової професійного розвитку буде спрямовано на цілі суспільства, а зміст варіанта стосується цілей конкретної людини. У цьому випадку, розв'язуючи проблему професійного розвитку суб'єкта, заклади вищої освіти виступатимуть посередниками між державою й особою, реалізуючи порядок суспільства для формування високопрофесійного фахівця, з одного боку, і відповідатимуть конкретним потребам суб'єкта – з іншого. Аналіз теоретичних досліджень у сучасних соціологічних і психолого-педагогічних дослідженнях дав нам змогу уточнити розуміння поняття «професійний розвиток»,

який визначається як циклічний, поетапний процес набуття особистого досвіду соціальних відносин і опанування майбутнім фахівцем професійних ролей у взаємодії з іншими в парадигмі середовища професійно й особистісно значущої діяльності. У цьому процесі суб'єкт намагається сформувати свою професійно «окреслену» грамотність, стійкість, активність, незалежність на основі особистого самовизначення та самореалізації інтересів і потреб у спеціально створених освітніх умовах або умовах, близьких до реальної професійної діяльності.

Ключові слова: професійне становлення, функціональний аспект, процесуальний підхід, результативний підхід, змістовий підхід, особистісно зорієнтований підхід, інваріантні цілі, варіантні цілі.

Вступ. Розглядаючи професійне становлення як зміну особистості загалом, В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій, Н. В. Кінчук і В. Ф. Хомич (Андрущенко, Сисоєва, Гузій, Кінчук & Хомич, 2005) указують на те, що в когнітивній сфері таке становлення супроводжується розвитком комбінаторних здібностей, пропозиційних операцій, функціонуванням гіпотетично-дедуктивного мислення, здатністю до інтроспекції тощо; в моральній сфері – актуалізацією ціннісних уявлень, їх лібералізацією, переносом функції прикладу з батьків на референтну для суб'єкта групу, асиміляцією ціннісних уявлень відповідної культурної традиції, звільненням від централізму тощо.

У дослідженнях Т. М. Титаренко, В. О. Татенка, О. В. Киричука та В. А. Роменця (Титаренко, Татенко, Киричук & Роменець, 1995) ототожнюється професійне становлення і соціалізація особистості. Так, учені вважають, що професіоналізація і є професійним становленням, професійним зростанням, що актуалізує поступове опанування фахівцем вимог своєї професії, сприяє набуттю особистістю соціально значущих характеристик свідомості та поведінки, котрі великою мірою регулюють її взаємостосунки із суспільством.

У роботах Б. Г. Ананьєва професіоналізація також визначається як процес, який «відбувається» у двох напрямках: становлення людини як особистості та становлення людини як суб'єкта професійної діяльності. Кінцевим результатом цієї професіоналізації у вигляді особистості й у вигляді суб'єкта діяльності є створення фахівця на рівні професійної майстерності (Ананьєв, 1962).

Отже, розглядаючи процес професійного становлення особистості, необхідно звернутися до терміна «професіоналізація», враховуючи, що одні дослідники вважають професіоналізацію загальним механізмом професійного становлення (Дмитриєнко & Успанов, 1985; Сырицо, 1997; Woolfolk, 2000; Onufriieva, 2017; Onufriieva, 2018), а інші – цілісним і досить складним процесом у парадигмі філо- й онтогенезу (Андрієвська, Балл & Волинець, 1997; Карамушка, 1998); треті дослідники надають перевагу механізмам психічного розвитку особистості, характеризують становлення фахівця як набуття професійно значущого досвіду, як професійну визначеність самого суб'єкта, від чого великою мірою залежить внутрішня позиція спеціаліста (О. Ф. Бондаренко (Бондаренко, 2001), С. Д. Максименко (Максименко, 2000), В. О. Моляко (Моляко, 2002), М. Л. Смутьсон (Смутьсон, 2014), Н. В. Чепелева (Чепелева, 2002), Ю. М. Швалб (Швалб, 2003)).

Слід наголосити, що наскільки б суперечливими не були підходи щодо процесу професійного становлення особистості, всі автори визнають оволодіння або опанування професійно значущим досвідом як базову, інтегральну передумову процесу професіоналізації, процесу професійного зростання людини (Onufriieva, 2017). Також слід наголосити, що процес професіоналізації досить однозначно всіма авторами (як зарубіжними, так і вітчизняними) визнається безперервним процесом оволодіння культурою, процесом передачі її від одного покоління до іншого. Будь-яка людина, передусім, оволодіває тією культурою, яка вже була створена для неї, засвоює соціальний і професійно значущий досвід, накопичений її попередниками, досвід, який завдяки ментальним моделям і фреймам есплікуються у достатньою мірою сталих структурах, якими є лакуни особистісно значущого досвіду. Опановуючи професійно значущим досвідом, кожна людина, як правило, вносить свій власний внесок до загальнокультурного шару, загальнокультурної парадигми. Проте, проблема, що актуалізується цією публікацією, є вельми актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки.

У дослідженнях деяких авторів (Рогов, 1994; Теплов, 1985) використовується системогенетична теорія професійного становлення і розвитку особистості (тобто, у процесі професіоналізації наголошується на соціальній генеалогії особистості). Відповідно до цієї концепції професіоналізація особистості розуміється як

синергичний процес професійного становлення суб'єкта, зумовлений взаємодією цілеспрямованого професійного навчання та виховання, вдосконалення особистості й здійснення соціально-педагогічних впливів на особистість загалом і окремі її підструктури зокрема.

Отже, професіоналізація розуміється як досить складний процес розвитку людини впродовж індивідуального життєвого шляху, який відбувається у взаємодії з оточуючим середовищем у процесі опанування та відтворення соціальних норм і культурних цінностей у вигляді соціально-генетичного досвіду, а також саморозвитку та самореалізації, професійного зростання в тому суспільстві, до якого вона належить (Onufriieva, 2017).

Професійне становлення, на думку Л. О. Регуш (Регуш, 1995), є результатом виконання особистістю професійної діяльності, спрямованої на покращення суспільного життя в тому середовищі, у якому знаходиться фахівець. Розмірковуючи приблизно за цією ж логікою, інші дослідники (Украинцев, 1973; Флоренская, 1996) пропонують процес професійного становлення розуміти як здійснення досить складних системних перетворень, трансформацій, пов'язаних зі створенням умов для розкриття особистісних потенціалів. Отже, дослідники у якості критеріїв професійного становлення людини пропонують розглядати такі, як:

1) прагнення та готовність суб'єкта думати, міркувати, осмислювати процес перманентного ускладнення соціальної системи, соціальної дійсності;

2) розуміння професійного становлення як набуття особистістю інформаційної культури, способу актуалізації та збереження суспільної системи як сукупності цілеспрямованого регулювання і самокерування, саморозвитку, які створюють для людини передумови для творчої й активної участі особистості в набутті професійно значущого досвіду;

3) самостійність поглядів та оцінок, які покладено в основу світорозуміння, критичного мислення, інтелектуальної незалежності тощо;

4) орієнтація на гуманістичні основи суспільства: взаємна відповідальність людини і суспільства, відповідальність перед природою; творче ставлення особистості до суспільства та природи; соціальна захищеність кожного; стабільність і керованість; самостійність людини;

5) сформованість у суб'єкта адекватної самооцінки (відповідно до суспільних норм).

Займаючись проблемою професійного становлення особистості, І. А. Зязюн і Н. П. Лебедик (Зязюн & Лебедик, 1991) також зазначають, що професійне становлення є процесом формування людини як суспільної істоти шляхом реалізації трьох різноспрямованих потреб: «бути як усі» (тотожність із навколишнім світом), «бути особистістю» (прагнення до відокремлення свого «Я», до самовизначення), «бути іншим» (пошук можливостей виходу за межі власного «Я»); формування у неї готовності до участі у складній системі соціальних взаємостосунків у економічній, політичній і духовній сферах.

Оскільки прагнення «бути іншим», пошук можливостей виходу за межі власного «Я» актуалізує домен щодо того, що процес професійного становлення особистості – безкінечний, то можемо зробити висновок, що професійне становлення кожної людини відбувається впродовж усього життя і не має свого завершення, адже справжній професіонал удосконалюватиме себе постійно.

На сучасному етапі розвитку системи освіти також доволі актуальним є питання щодо пошуку ефективних форм, засобів, способів, що дають змогу оптимізувати процес соціального становлення підростаючого покоління. У зв'язку з цим, у результаті проведення емпіричних досліджень Г. О. Ковальов приходить до висновку, що однією з умов, що сприяють професійному становленню фахівця, є визнання його суб'єктної позиції в особистісному розвитку (Ковалёв, 1989). Позиція особистості як суб'єкта професійного становлення наголошує, що суб'єкт – відкритий до виховних впливів, приймає цілі виховання як особистісно значущі, задіяний до навчально-виховного процесу в якості рівноправного суб'єкта тощо.

Дослідження Ю. М. Швалба (Швалб, 2003) підтверджують висновки Г. О. Ковальова (Ковалёв, 1989) про те, що процес професійного становлення, формування «Я» професіонала можна і слід педагогічно регулювати, тобто – створювати ситуації, коли майбутній фахівець міг би спробувати себе у багатьох видах діяльності, наближених за своєю суттю до професійних, і обрати той спосіб їх виконання, який викликає максимальний інтерес і в якому простежується постійне зростання особистісних досягнень людини.

Отже, **мета нашого дослідження** – проаналізувати особливості професійного становлення особистості в парадигмі наукових підходів – процесуального, результативного і змістового, окреслити чинники професійного становлення особистості, описати результати проведеного пілотного дослідження, у якому брали участь як студенти, так і вже працюючі професіонали, та зробити висновки щодо функціонального аспекту професійного становлення фахівця з огляду на парадигму його професійно значущого досвіду.

Так, **завдання** нашого дослідження:

1) побудувати модель професійного досвіду фізичного реабілітолога. Ця модель уміщує такі складові: а) категоріальний простір; б) шари; в) компоненти; г) функції, що характеризують роль кожного компонента;

2) провести пілотне дослідження з метою з'ясування цілей професійного становлення особистості;

3) розробити тренінг «Сприяння особистісному зростанню», метою якого є: розкриття перед студентами можливостей самопізнання з метою подальшого самовдосконалення та самовизначення; стимулювання співпереживання й емпатії; активізація рефлексії, самовиховання, оволодіння прийомами роботи над собою; дослідження та розвиток системи ціннісних орієнтацій, що характеризують внутрішню готовність людини до здійснення певної діяльності; оволодіння прийомами розв'язання складних життєвих проблем.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених у роботі завдань використовувалися такі теоретичні методи дослідження: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення; емпіричні методи дослідження: анкетування.

Результати та дискусії. Проаналізовані дослідження дають підстави стверджувати, що професійне становлення особистості – процес, який відбувається у поєднанні із закономірностями соціального розвитку суспільства. Під професійним становленням особистості в найширшому розумінні слід вважати набуття людиною особистісно та професійно значущого досвіду та ціннісно-моральних орієнтацій, необхідних їй для виконання професійних ролей у суспільстві. Так, Н. О. Михальчук (Михальчук, 2017) зазначає, що для характеристики процесу професійного становлення людини є можливим використання чотирьох взає-

мопов'язаних і, водночас, відносно самостійних підходів: процесуального, результативного, змістового й особистісно зорієнтованого.

Процесуальний підхід до професійного становлення особистості зорієнтований на аналіз динаміки зміни людини шляхом послідовного якісного переформатування її соціально-психологічних доменів, що дає змогу здійснювати професійну взаємодію суб'єктів як повноправних індивідів. При цьому, результатом професійного становлення фахівця є не стільки суб'єкт як наслідок змін, які з ним відбувалися, як процес розвитку, формування, у якому індивід бере на себе відповідальність за максимально повну реалізацію своїх особистісних потенціалів. Провідною проблемою в парадигмі цього підходу є проблема технологізації професійного становлення людини.

Важливим чинником професійного становлення особистості визнаються різні навчально-виховні системи (А. М. Веремчук (Веремчук, 2009), В. Ф. Литовський (Литовський, 1997) та ін.), заклади післядипломного навчання та різноманітні громадські організації (Кузьміна, 1970). Як правило, педагогічно регульована діяльність визнається основною детермінантою професійного становлення майбутнього фахівця (Н. О. Михальчук і Ю. М. Чала (Михальчук & Чала, 2014), Т. В. Потапчук (Потапчук, 2014)).

Результативний підхід до професійного становлення фахівця зорієнтований на аналіз результатів особистісних змін як набуття нових ознак професійно значущих форм і особливостей у процесі розвитку, наближення індивіда до певного, великою мірою – сталого стану. Базовою проблемою в парадигмі цього підходу є проблема діагностування, вимірювання й оцінювання результатів професійного становлення особистості, проблема розробки валідного критеріального апарату, а також проблема забезпечення досягнення цього результату власне психолого-педагогічними засобами, впливами тощо.

Під професійним становленням Б. Ф. Ломов (Ломов, 1984) розуміє високі результати професійного зростання, які характеризуються не лише неабияким рівнем опанування соціальним змістом, але й ступенем соціальної самостійності індивіда, що також виявляється і в сформованості його ціннісних орієнтацій, професійної самосвідомості, здатності до самовизначення. Процес професійного становлення також передбачає опанування

фахівцем системою соціальних норм, формування на цій основі власних цінностей, індивідуальної картини світу, що, своєю чергою, фасилітує виникнення особистісних настановлень щодо тих або інших суспільних вимог.

Змістовий підхід до професійного становлення особистості зорієнтований на аналіз тих змін соціально-психологічних структур індивіда, які піддаються керованому (соціальне виховання, цілеспрямоване навчання) і стихійному (стихійна соціалізація, професіоналізація) впливам. Провідною проблемою в парадигмі цього підходу є проблема структури і змісту професійного становлення особистості, проблема її соціальних і професійно значущих цінностей і ціннісних орієнтацій, а також виконання соціальної дії та здійснення соціальної поведінки в аксіологічному контексті.

Поряд із процесами стихійної соціалізації, професіоналізації, соціального виховання, цілеспрямованого навчання тощо в нашій країні досить активно розвивається соціальна освіта, у якій наголошується на професійному становленні особистості в парадигмі соціальних взаємодій із суб'єктами та мікрогрупами. Отже, професіоналізація індивіда не може відбуватися відокремлено від соціалізації особистості.

У парадигмі змістового підходу розглядає процес професійного становлення І. А. Мамчур (Мамчур, 2007). Науковець вважає, що майбутній фахівець набуває рівень так званої «контрольованої професіоналізації», що здійснюється в спеціально створених освітніх організаціях, які допомагають розвивати здібності, здатності та можливості людини (ідеться про набуття особистістю знань, формування моделей професійної поведінки, цінностей і норм, прийнятних для суспільства, у якому вона живе).

Із позицій **особистісно зорієнтованого підходу**, з огляду на який особистість розглядається як об'єкт суспільних взаємостосунків у контексті двох взаємопов'язаних явищ: соціалізації та ідентифікації, процес професійного становлення вважається складовою процесу соціалізації. Так, дослідники В. О. Моляко (Моляко, 2002) і В. М. М'ясищев (М'ясищев, 1995) розглядають професійне становлення як формування професійно значущих якостей особистості в ході опанування нею системою професійних ролей із метою ефективнішої інтеграції людини до системи соціальних

відносин, входження суб'єкта до різних за типами соціальних спільнот тощо.

У дослідженнях Г. О. Балла (Балл, 2014) професійне становлення розглядається і як завдання, і як результат розвитку особистості в тому чи іншому субкультурному середовищі, і як циклічний, поетапний процес набуття суб'єктом досвіду соціальних взаємостосунків і опанування індивідом соціальних ролей у педагогічно організованій взаємодії з іншими, з оточуючим середовищем у соціально й особистісно значущій діяльності.

Досліджуючи процес професійного формування і розвитку особистості, Л. М. Карамушка (Карамушка, 2000) стверджує, що означений процес можна розглядати як опанування індивідом програм соціально-професійного наслідування, що склалися в певному конкретному суспільстві, а в ширшому сенсі слова – як процес набуття індивідом професійно значущого досвіду, виробленого людством.

Ідеться, передусім, про становлення соціально адаптованої індивідуальності, яка досягає максимального рівня професійної самоактуалізації та самореалізації у процесі професійно зорієнтованої діяльності з урахуванням прийнятих у суспільстві норм і цінностей. Останнє дає підстави розглядати професійне становлення як самостійний соціально-педагогічний і психологічно обґрунтований процес, заданий системою взаємопов'язаних процесів індивідуального становлення і соціалізації людини, результатом якого є високий рівень професіоналізму молоді на рівні професійної майстерності, що виявляється в їх соціальній автономності, соціальній адаптованості та соціальній активності.

Унаслідок того, що професійне зростання фахівця зумовлене особливостями процесів індивідуалізації та соціалізації, а специфіка професійного становлення характеризується функціями психосемантичних професійних полів, поняття «психосемантичне поле професійного становлення» базується на категоріях психологічної теорії поля (К. Левін (Левін, 2000)), відповідно до якої поведінка особистості або соціальної групи є результатом взаємодії сил, які існують у конкретній соціальній ситуації. Ця категорія есплікується на категорії «мотиваційне поле соціальної взаємодії», «поле самореалізації особистості» тощо.

Розробляючи психологічну теорію поля, К. Левін (Левін, 2000) розглядав «психосемантичне поле» як сукупність пережи-

тих суб'єктом актуальних подразників у тій чи іншій конкретній ситуації залежно від прийнятої ним позиції. З огляду на це «життєвий простір індивіда» постає у вигляді цілісного поля, всередині якого фіксуються його прагнення, наміри й інші психологічні сили, які мають певну спрямованість; «вихід із поля» розглядається як добровільна відмова індивіда від звичної соціальної взаємодії з метою уникнення конфлікту.

Основна ідея цієї теорії може бути сформульована так: поведінка особистості, яка спостерігається в даний момент, може бути зафіксована функціями поля, у якому вона виявляється. При цьому слід урахувувати, що поле утворюється взаємозалежними чинниками, що впливають і, таким чином, визначають цю поведінку. Двома основними компонентами цього поля, зазвичай, вважаються сама особистість і зовнішнє середовище (у тому числі – професійне). Теорія поля відкриває неабиякі можливості впливати на поведінку людини: по-перше, можна спробувати змінити середовище або ситуацію, у якій знаходиться людина, що створює певну проблему; по-друге, можна спробувати вплинути на особистість, тощо. Поняття «поле» в психології також означає певне внутрішнє «тяжіння» суб'єктів одне до одного, взаємне прагнення взаємодіяти, результатом якого є їхня спільна діяльність.

Отже, спираючись на аналіз наукової літератури щодо професійного становлення особистості, вважатимемо, що в зв'язку з тим, що питання професійного становлення фахівців стає все більш актуальною проблемою як для самої особистості, так і для держави та суспільства, особливо коли йдеться про набуття професійно значущого досвіду в період нестабільної соціальної ситуації (у якій, на жаль, перебуває українське суспільство), то професійне становлення слід характеризувати як процес виникнення, формування професійних якостей завдяки внутрішнім протиріччям особистості. Саме це, на нашу думку, фасилітує утворення нової людини, потрібної саме для конкретної професійної сфери.

Професійне становлення – це процес становлення індивідуальності, результатом якого є сформовані особистісні характеристики індивіда, що «добудовуються» і розвиваються впродовж усього життя фахівця.

Тому можна констатувати, що, як правило, термін «професійне становлення» використовується в трьох значеннях: як си-

нонім категорії «розвиток»; як експлікація процесу створення передумов, детермінантів, що виникають на основі розвитку; як характеристика початкового етапу набуття професіоналізму, коли відбувається перехід від старого до нового, зростання цього нового, його зміцнення і перетворення в цілісну гармонійну систему.

Отже, проблема професійного становлення – одна з найдавніших філософських проблем. У загальноприйнятому науковому розумінні самоставлення майбутніх психологів виступає чинником професійного саморозвитку (Дідик & Онуфрієва, 2019).

У соціологічних теоріях існує відмінність між розумінням процесів професійного становлення та розвитку. Передусім, наголошується, що професійне становлення у своїй основі орієнтується на випадкове набагато більшою мірою, ніж розвиток, зумовлений сприятливим збігом чинників та умов, які є цілковито випадковими за своєю природою. Процес професійного становлення можна адекватно оцінити лише постфактум, відстежуючи причинно-наслідковий зв'язок тих етапів, що вже мали місце.

Чимало сучасних українських дослідників (Онуфрієва, 2013; Дідик & Онуфрієва, 2019) визначають професійне становлення як процес розвитку, в якому індивід бере на себе відповідальність за максимально повну реалізацію свого особистісного потенціалу, як набуття нових ознак та оволодіння новими формами виконання діяльності у процесі розвитку, наближення до певного стану тощо. У цьому контексті прийнято говорити про оновлення людини, збагачення її особистості, характеру, мислення або про духовно-моральне, інтелектуальне, соціальне тощо становлення.

Уточнення особливостей дослідження професійного становлення фахівця з усією однозначністю створює необхідність пошуку і визначення нових методологічних підходів аналізу вищої професійної освіти як психолого-акмеологічного процесу, що дозволяє визначити базові та додаткові характеристики, які фактично визначають професійне становлення фахівця. Так, професійне становлення людини набуває поступального характеру, не зважаючи на те, що різні наукові школи підходять до розв'язання одного і того ж предмета дослідження з різних (іноді – несумісних) точок зору. Ми приймаємо поліпарадигмальний характер психології, в тому числі – до предмета професійного становлення особистості, що значно розширює можливості розв'язання дослідницьких завдань із використанням різних засобів і організаційних форм

емпіричної діяльності, з урахуванням позицій різних психологічних шкіл і підходів.

Отже, обґрунтуємо власне авторську дослідницьку позицію, в межах якої вивчатимемо процес професійного становлення фахівця в умовах здобуття ним вищої професійної освіти та в майбутній фаховій діяльності. Останнє дає змогу розкрити, в нашому розумінні, зовсім новий підхід щодо досліджуваного феномену в співвідношенні предмета дослідження щодо об'єкта, методу, дослідницького завдання тощо; теоретично обґрунтувати дефініцію професійного становлення, розкрити її методологічний базис і виокремити структуру цього феномену; здійснити побудову диспозитивних схем (конфігураторів), які об'єктивують і тлумачать означену дефініцію (що дозволить визначити психологічні умови, чинники й особливості професійного становлення фахівця); сформулювати новий підхід щодо методології вивчення цього феномену; оптимізувати (удосконалити) існуючі практики вищої професійної освіти і конституювати нову практику (психолого-раціогуманістичну) в контексті необхідних методологічних і теоретичних міркувань і уявлень автора.

Із метою вивчення професійного становлення фахівця ми звертаємося до уявлення про науку як відкриту самоорганізовану систему, яка дає змогу розглядати досліджувані явища в динаміці (Ломов, 1984). Із точки зору теорії психологічних систем, будь-яка наука починається зі статичної, з вивчення того, що вже сталося, відбулося, але згодом переходить до вивчення динаміки процесу становлення, виокремлюючи особливості й тенденції розвитку, тому транспективний аналіз можна застосувати, в тому числі, до онтогенезу як детермінанти становлення людини як самоорганізованої психологічної системи.

Для нашого дослідження актуальною є проблема місця і ролі психічного у взаємовідносинах людини з усім простором, який знаходиться за межами її особистості. Ми дотримуємося поглядів Г. С. Костюка (Костюк, 1994), який вважає, що і психіка, і свідомість особистості є нічим іншим, як найбільш потужним і витонченим, найскладнішим із відомих психічних механізмів, який перетворює «світ для себе» у «світ для нас» (ідеться про багатомірний світ людини), що дає змогу діяти, розуміючи сенс і цінність своїх дій, їх наслідки тощо.

Для нашої розвідки є важливим розуміння того, що повнота дослідження феномену професійного становлення повинна розглядатися в парадигмі раціогуманістичної психології Г. О. Балла (Балл, 2014), адже саме ця теоретико-методологічна парадигма дає змогу аналізувати феномен професійного становлення як форму самоорганізації людини як цілісної психологічної системи. Проте, самоорганізація постає гармонійним процесом тільки з точки зору системного бачення людини, оскільки поза таким підходом саме поняття самоорганізації втрачає будь-який сенс – вона є, передусім, властивістю й ознакою самоорганізованих систем, саме тому можна вважати актуальним завдання вивчення професійного становлення в контексті теорії психологічних систем.

Можливості теорії психологічних систем у парадигмі раціогуманістичної психології щодо проблеми, яка вивчається, дають змогу розв'язати методологічні труднощі професійного становлення, пов'язані зі зверненням до цього процесу як до системи, яка припускає досягнення більш оптимального способу організації психіки особистості, що дозволяє визначати людину як предмет психологічного пізнання у процесі гармонійного розвитку. Саме раціогуманістична психологія дає змогу визначати процес професійного становлення людини як ціннісно-смысловий, аксіологічний тощо. Останнє створює неабиякі можливості для розгляду соціальної взаємодії як детермінанти самоорганізації людини як психологічної системи, що загалом фасилітує професійне зростання фахівця.

У контексті теорії психологічних систем також постає можливим розглядати процес професійного становлення як виникнення особистісних новоутворень, що включаються у функціонування психічної системи людини, у якій самоорганізація постає як базова передумова організації особистісного розвитку. Останнє дає підстави вважати, що у цьому процесі змінюється вміст власне особистісного в людині, яке і породжується, виробляється кожним актом соціальної взаємодії, включеного в діяльність, спрямовану на світ, на іншого, на себе, що постає унікальним засобом самоздійснення, самореалізації, саморозвитку (Балл & Папуча, 2007). Відтак, професійне становлення особистості вимагає, передусім, актуалізації активності, що визначатиме також і зміст діяльності, спрямованої на творення людиною самої себе, формування власної особистості як гармонійної цілісності тощо.

Отже, саморух, саморозвиток властиві будь-яким відкритим самоорганізованим системам. Тому, розуміючи професійне становлення в самому загальному вигляді як адекватний для свідо́мої людини процес саморозвитку, ми розумітимемо цей процес як такий, що характеризується прогресивною спрямованістю (конструктивна інтенція), інтенсивністю (лавиноподібний динамізм), принциповою незавершеністю (відкритість до наступного етапу розвитку). Професійне становлення ми вважатимемо іманентною, інваріантною ознакою, що загалом відповідає природі людини.

Актуальність проблематики, яка порушується в нашому дослідженні, зумовлюється також і тим, що якщо розглядати професійне становлення людини в парадигмі раціогуманістичного підходу, то на перший план виступають не лише процеси особистісного розвитку, а й трансформації ціннісно-сміслових основ буття, механізмів життєвого самовизначення тощо. Актуальними ці проблеми є ще й тому, що раціогуманістична парадигма потребує пошуку аксіопсихологічного методу аналізу, що є необхідною умовою для наукового пояснення змін, які відбуваються в розвитку особистості як результат руху культурного, економічного, соціально-політичного контексту їх буття.

Отже, професійна діяльність — це система, яка має свою власну будову, свої внутрішні механізми, свій розвиток. Особистість — це система, що розвивається, а процес професійного становлення особистості можна уявити собі як розгортання цілісної органічної системи, у якій кожна частина припускає іншу і загалом породжується цією цілісною системою (Карпенко, 1998). Кожна система, своєю чергою, забезпечує здатність особистості до саморуху, саморозвитку, виходу за межі самої себе. Ці здатності й зумовлюють процес професійного становлення, але розв'язання цієї проблеми потребує виходу на вищий рівень системності, що й фасилітує формування особистісних новоутворень індивіда (Калмыкова & Калмыков, 2015).

Унаслідок саме цього професійне становлення пов'язане з відкриттям метасистеми, стосовно якої ізольовані досі моносистеми не можуть бути визначені як підсистеми, тобто елементи моносистеми. Останнє дозволить здійснити інтеграцію всіх ізольованих моносистем (особистість, психіка, діяльність, природна і соціальна системи), дасть змогу уявити їх взаємодію і виокре-

мити (актуалізувати) ті продукти взаємодії, які визначатимуть подальший розвиток тієї інтегративної цілісної системи, у якій поєднані всі моносистеми і в межах якої вони постають як взаємодіючі підсистеми. Таку інтегративну цілісність ми визначаємо як психологічну систему, яка й забезпечує професійне становлення фахівця. Своєю чергою, означена психологічна система сприяє так званому вільному ініціюванню мислення як пізнавальної діяльності (Михальчук & Івашкевич, 2018; Онуфрієва, 2013), яка виявилася дуже вдалою моделлю для вивчення професійно спрямованої поведінки людини – надситуативної, практичної або непрактичної, адаптивної або неадаптивної (дезадаптивної), нормативної або ненормативної (наднормативної) тощо.

З урахуванням позицій раціогуманістичної психології людина розуміється як самоорганізована система, тобто система, яка породжує виникнення психологічних новоутворень і орієнтується саме на них у своєму саморусі (Балл, 2014). В основу цієї теорії покладено уявлення щодо «породжувального ефекту міжособистісної взаємодії» (Балл & Папуча, 2007). Іншими словами, існують такі характеристики явищ, які виникають у системі, породжуються системою і забезпечують особистості можливість самоорганізації. Отже, система розширюється за рахунок взаємодії із зовнішнім, яке, своєю чергою, переходить у внутрішній зміст. Тільки стаючи внутрішнім змістом людини як психологічної системи, зовнішнє виявляється дійсно «внутрішнім» («не-Я») для сприймання самою людиною, її свідомістю, її «Я» тощо.

Тому раціогуманістична психологія оперує поняттям, яке в науці описується як «світ конкретної людини». Останній розуміється як «перехідний шар» між об'єктивною та суб'єктивною реальностями, не зрозумівши і не визнавши який, ми назавжди закриваємо шлях до пізнання механізму вибірковості психічного відображення, шлях до розуміння механізмів виникнення і роботи людської свідомості, що є основою для професійного становлення особистості.

Раціогуманістична психологія наголошує, що «світ людини» виявляється частиною самої людини, є ніби її продовженням, її істинною характеристикою. Характерною особливістю цього ніби «олюдненого» простору є його багатовимірність, що виникає внаслідок інтеграції в його структурі об'єктивних і суб'єктивних вимірів (Балл & Папуча, 2007).

Коли йдеться про становлення «людського в людині», то за логікою раціогуманістичної психології багатовимірний світ людини визначає становлення певного способу життя. Стаючи суверенною особистістю, тобто особистістю, яка усвідомлює всю повноту багатовимірного світу, людина отримує можливість змінювати спосіб життя, стимулюючи тим самим подальший розвиток власного світу. В розв'язанні протиріч між способом світу і способом життя фахівця проходить і саме життя людини. Основною функцією мислення в реальній професійній діяльності є постійне виявлення виокремленого протиріччя, що й визначає способи професійного становлення фахівця певної галузі.

У парадигмі раціогуманістичної психології саморозвиток і самодетермінація також постають необхідними умовами професіоналізації. Мова йде не про саморозвиток заради самого розвитку, не саморозвиток як певний найвищий і неусвідомлюваний нами сенс життя, а розвиток заради життя, розвиток як спосіб життя, гетеростаз — як різномірний, без кордонів нормотворний рух, спосіб буття людини у якості самоорганізованої психологічної системи.

Психологічна система, що фасилітує професійне становлення особистості, власне і постає предметом нашого психологічного дослідження. Багатовимірний світ людини розуміється нами як особливий простір, який формується у процесі життєдіяльності, ускладнюється з огляду на набуття нею нових якостей, властивостей, характеристик. При цьому професійне становлення поступово починає розглядатися поєднано із суб'єктивним часом, пов'язаним із параметрами простору. Час у психологічних системах змінюється з огляду на становлення нових координат світу людини.

Отже, раціогуманістична психологія розуміє людину як складну систему, центром якої є людина як біосоціальна істота, а психіка розглядається як те, за допомогою чого забезпечується професійна діяльність людини в її предметних ціннісно-смилових полях, здійснюється й утримується перехід суб'єктивного (поточні стани людини) в предметний світ і реалізується колоподібний рух світу в свідомості людини. При цьому ціннісні координати світу людини роблять її співвимірною з іншими людьми, із самою собою — завтрашньою, якою ще особистість не стала, ще тільки можливою, що дає змогу розуміти професійну дійс-

ність, яка відкривається для фахівця, простором для розвитку, самовдосконалення та професійного зростання.

Раціогуманістична психологія робить своїм предметом дослідження процес породження і становлення цієї психологічної онтології, переносячи центр тяжіння в емпіричних дослідженнях у простір реальної життєдіяльності – туди, де й відбувається справжній процес становлення особистості, здійснюється реальний цикл життєздійснення.

Розуміння людини як самоорганізованої системи викладено у раціогуманістичних наукових теоріях: у пошуках «перехідних форм» між духом і матерією Л. С. Виготського (Выготский, 1982), у «життєвих» і «трансуб'єктивних» просторах Г. Гріандіса (Гріандіс, 2019), у «багатовимірному образі світу» О. М. Леонт'єва (Леонт'єв, 1977). Так, стає зрозумілим, що з переходом до парадигми системного методологічного контексту можна зрозуміти, яким чином людині вдається не бути рабом «об'єктивних ситуацій», соціальних доменів, і звідки виникає у неї унікальна здатність до самодетермінації, що забезпечує їй можливість саморозвитку і впливу на себе.

Сутність раціогуманістичної психології полягає у переході від дотримання принципу відображення до принципу породження особливої психологічної (непсихічної) онтології, яка являє собою системний конструкт, що великою мірою опосередковує взаємовідносини між людиною та світом «чистої» об'єктивності (О. М. Леонт'єв (Леонт'єв, 1977) називав світ «чистої» об'єктивності «амодальним світом»), що забезпечує перетворення амодального світу в опанований людиною простір, що постає його індивідуальною характеристикою професійної діяльності. У парадигмі раціогуманістичної психології розглядається процес породження таких системних новоутворень, які включаються в подальшу регуляцію системи, що і перетворює саморегулюючу систему в самоорганізований професійний простір.

Отже, власне психологічна онтологія породжується не людиною, не її свідомістю, а цілісністю психологічної системи, центром якої є людина, її особистісний і професійний розвиток. Але саме вона забезпечує можливість виникнення і функціонування свідомості, яка є первинною відносно першої, але вторинною по відношенню до амодального світу.

Можна констатувати, що, як правило, термін «професійне становлення» використовується в трьох значеннях: як синонім категорії «розвиток»; як експлікація процесу створення передумов, чинників, що зумовлюють цей процес; як характеристику певного стану, коли відбувається перехід від старого до нового, зростання цього нового, його зміцнення і перетворення в цілісну гармонійну систему.

Отже, проаналізувавши різні наукові підходи до розуміння професійного становлення, ми розуміємо під цим процесом розвиток особистісних потенціалів і ресурсів суб'єкта, які сприятимуть саморозвитку та самореалізації в парадигмі загальнолюдської культури, з урахуванням конкретних умов професійної діяльності у процесі опанування та відтворення фахівцем професійно значущих норм і цінностей.

Відтак, термін «професіоналізм» ми використовуватимемо в різних сенсах:

1) професіоналізм як певні нормативні вимоги професії до особистості людини – це сукупність особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання праці. Це – так званий нормативний професіоналізм;

2) професіоналізм як мінімальний необхідний набір психічних якостей, тобто професіоналізм як внутрішня характеристика особистості людини. Це – реальний професіоналізм.

Термін «кваліфікація» ми також використовуватимемо як з огляду на нормативний сенс, так і з урахуванням характеристик кожної окремої людини, а також того, які професійні задачі має розв'язувати певна людина, що вона повинна знати і вміти, які особистісні якості слід мати психологу.

На нашу думку, професіоналізм – це не лише досягнення високих професійних результатів, але й наявність певних психологічних компонентів особистості – внутрішнього ставлення людини до праці, відповідних психічних якостей. Тому виокремлюються *дві сторони професіоналізму*:

1. *Мотиваційна сфера*, що вміщує такі складові:
 - захопленість, менталітет, смисл, спрямованість професії на допомогу іншим людям, бажання залишатися у професії;
 - розуміння значущості професії;
 - професійний світогляд;
 - володіння етичними нормами професії;

- професійне домагання;
- професійне покликання;
- професійні наміри;
- професійні мотиви (не тільки зовнішні – цікавість до заробітку, але й внутрішні – бажання самореалізації); наявність реальних для людини мотивів;
 - мотивація високих рівнів досягнення у власній діяльності;
 - індивідуальність як самобутність професійного світогляду, системи оцінок, ставлень;
 - позиція професіонала – визнання себе як професіонала; прагнення розвивати себе як професіонала, використання всіх шансів для професійного зростання, цілепокладання, мотивація до різних видів підвищення кваліфікації;
 - готовність до гнучкої переорієнтації як у своїй професії, так і поза її межами;
 - внутрішній локус професійного контролю (причин успіху / неуспіху);
 - гармонійність усіх етапів професіоналізації, починаючи від адаптації та завершуючи майстерністю;
 - відсутність конфліктних ситуацій і ситуацій когнітивного дисонансу;
 - задоволеність діяльністю й усвідомлення відповідності свого рівня домагань, уже досягнутих результатів вимогам власної професії.

2. Операціональна сфера, що вміщує:

- професійні та психологічні знання про власну діяльність;
- професійне самопізнання, образ професіонала;
- професійні та психологічні дії, способи, прийоми, вміння, навички, техніки діяльності людей;
- професійна навченість, здатність до навчання, вмість, майстерність;
- професійні здібності (загальні та спеціальні), професійна придатність;
- професійне мислення;
- результативність, ефективність діяльності;
- психологічна цінність результатів діяльності;
- працездатність;
- досягнення високого статусу в професії, посади, категорії;

- оволодіння на високому рівні прийомами професійного зростання;
- оволодіння декількома видами діяльності, спілкування в межах професії;
- самокомпенсація суб'єктом діяльності певних недостатньо розвинутих здібностей, якостей іншими, не менш важливими;
- використання способів реалізації професійної діяльності в мінливих та особливих, екстремальних ситуаціях;
- оволодіння новими способами професійної діяльності, здатність до творчості й інновації в професійній сфері;
- залучення інтересу суспільства до результатів власної діяльності.

Ми вважаємо, що ефективність професійної діяльності фізичних реабілітологів забезпечується багатьма чинниками. Окрім якісної професійної підготовки (оволодіння необхідною системою знань, практичними навичками, технологією та методами професійної діяльності), важливим є урахування індивідуально-психологічних особливостей фахівця (здатностей до професійної діяльності, сформованості професійно важливих якостей, системи ціннісних орієнтацій тощо). При виокремленні професійно важливих якостей, необхідних для роботи фахівців спеціальності «фізичний реабілітолог», серед дослідників існують певні розбіжності щодо переваг тих чи інших якостей і, загалом, існують сумніви стосовно конкретних вимог до психофізіологічних особливостей працівника, які визначають його професійну придатність. Так, ми виокремлюємо такі професійно важливі якості й особливості фахівця в галузі фізичної реабілітації, як: любов до людей і бажання допомагати їм; здатність до самоаналізу й аналізу інших, адекватна самооцінка; сенситивність, емпатійність, толерантність; комунікативні уміння (слухати іншого, встановлювати контакт, здійснювати рефлексію власної діяльності); властивості психічних процесів (здатність до тривалої концентрації, широти й обсягу уваги, оперативності та гнучкості процесів сприймання і мислення); навички психічної саморегуляції; сформованість системи ціннісних орієнтацій і мотиваційних структур тощо. Серед найбільш соціально бажаних рис фізичного реабілітолога можна виокремити: інтелектуальність (допитливість, логічність і практичність розуму, рефлексивність), соціабельність (емпатія, потреба в соціальних контактах і соціальному схваленні, комуні-

кабельність), емоційну стабільність і практичність. Також можна наголосити на важливості для фізичного реабілітолога таких професійно значущих якостей, як дипломатичність, тактовність, самовладання, уважність, дружелюбність, незалежність, нестандартність мислення, почуття новизни, здатність виконувати різноманітні види діяльності. Спираючись на досвід професійного відбору фізичного реабілітолога, можна зробити висновок, що особливу увагу слід приділяти показникам емоційного контролю та психічної стабільності. При цьому бажаними характеристиками постають надійність, стриманість, теплота, оптимізм, відкритість, енергійність, а небажаними – непередбачуваність, імпульсивність, ворожість, песимізм, скованість, млявість. Також фізичний реабілітолог має постійно працювати над розвитком своїх професійно значущих якостей, і в такому разі фахівець набуває здатності адекватно визначати свої можливості та виправляти власні негативні риси характеру.

Концептуальна модель особистісних якостей фізичного реабілітолога, на нашу думку, вміщує декілька блоків.

I. *Спрямованість особистості фізичного реабілітолога.*

1.1. ***Мотиви і потреби:*** усвідомлення суспільних інтересів і свого ставлення до них; орієнтація в діяльності на цілі й задачі професійної діяльності; прагнення забезпечити здоров'я особистості; бажання вдосконалити себе, свою діяльність та умови власної діяльності.

1.2. ***Емоції:*** спрямованість емоцій на суб'єкт професійної діяльності та взаємодії; інтенсивність емоцій; стійкість емоцій; глибина відчуттів; наявність вольового контролю за власною поведінкою; адекватність власного емоційного стану, своєї реакції на власну професійну діяльність; упевненість у своїх діях; задоволеність результатами своєї роботи.

1.3. ***Інтереси:*** широта інтересів, у тому числі й професійних; глибина інтересів; стійкість інтересів; дієвість інтересів.

II. *Можливості особистості.*

2.1. ***Відчуття:*** орієнтація в діяльності на об'єкт психологічного впливу; швидкість реакції на вчинки колег; чіткість у координації їх дій.

2.2. ***Сприйняття:*** цілеспрямованість сприйняття; адекватність сприйняття цілям і задачам власної професійної діяльності; спостережливість; допитливість.

2.3. **Пам'ять:** швидкість і раціональність запам'ятовування; емоційність ставлення до людини; точність сприйняття.

2.4. **Мислення:** самостійність мислення (вміння формулювати нові задачі та самостійно знаходити потрібні рішення); широта розуму (багатосторонність і глибина знань); глибина розуму (вміння опанувати сутність важливих питань); швидкість розуму (здатність усвідомити складну ситуацію й обрати правильне рішення); критичність розуму (вміння об'єктивно оцінити свої та чужі можливості).

2.5. **Мовлення:** цілеспрямованість мовлення; переконливість висловлювань; доступність висловлювань; логічна чіткість і завершеність висловлювань; чіткість форми висловлювань; виразність мовлення; образність мовлення.

2.6. **Воля:** цілеспрямованість; самостійність; рішучість (здатність своєчасно приймати рішення); наполегливість (здатність доводити прийняті рішення до логічного кінця); витримка (здатність контролювати свої дії); дисциплінованість.

2.7. **Здатності:** чутливість до пацієнтів і їх станів; цілеспрямованість у прогнозуванні своєї професійної діяльності; зорієнтованість у змісті власної діяльності, формах і методах її організації; вибірковість засобів психологічного впливу; зосередженість уваги та розуміння доцільності її переключення; здатність до перевтілення; артистичність; захопленість своєю діяльністю та її результатами.

III. *Стиль поведінки.*

3.1. **Характер:** ставлення до колективу: колективізм, активність у справах колективу, чесність, справедливість, товарицькість; позитивне ставлення до праці; працьовитість.

Ця концепція охоплює значну частину важливих особистісних якостей, які є вкрай необхідними для успішної реалізації професійної діяльності фізичного реабілітолога.

3.2. **Соціальний інтелект і фасилітативність:** на нашу думку, високий рівень розвитку таких складових особистості, як соціальний інтелект і фасилітативність, сприяє виникненню здатності фізичного реабілітолога до самостійного здійснення своєї діяльності та великою мірою впливає на формування специфічної професійної спрямованості майбутнього фахівця (інтерес до людини як предмета пізнання та вдосконалення, інтегральна чутливість до об'єкта психологічного впливу). При цьому, соціальний

інтелект розглядається як комплексне особистісне утворення, що детермінується високим рівнем розвитку рефлексії, здатністю людини ефективно реагувати і прогнозувати суб'єкт-суб'єктні стосунки та події. Отже, професіоналізм фізичного реабілітолога залежить, перш за все, від комунікативних умінь фахівця, від розвитку рефлексії, потреби в самореалізації та самовдосконаленні, особливостей самовираження, самоактуалізації тощо.

Також ми виокремлюємо такі особистісні якості, які негативно впливають на професійне становлення фізичного реабілітолога:

- нерозуміння призначення своєї професії;
- акцентування уваги на зовнішніх, формальних сторонах професійної діяльності;
- надання переваги використанню стереотипних професійних технологій, що не враховують індивідуальні особливості особистості пацієнтів;
- домінування авторитарного стилю спілкування з пацієнтами;
- відсутність стійкої професійної позиції, негативна «Я-концепція», закритість для майбутнього професійного розвитку;
- консерватизм мислення, занижена професійна самооцінка, прагнення врахувати стереотипні методи роботи;
- відсутність прагнення змінювати тип свого мислення, докладати додаткових зусиль із метою виявлення причин низького чи високого рівня ефективності різних способів діяльності у професійній сфері;
- надмірне виявлення тенденції до наслідування колег, помилкове прагнення бути «як усі»;
- відсутність шанобливого ставлення до індивідуальності колег, прояви консервативних очікувань щодо їх поведінки.

Фізичний реабілітолог, на відміну від фахівців інших галузей, також повинен мати свій, неподібний, індивідуальний, ми б сказали специфічний особистісний досвід. К. Роджерс (Rogers, 1983) називає такий досвід «постання особою», «свобода бути», «мужність бути», «учіння бути вільним».

Досвід, про який ідеться, є центральним процесом і специфічним аспектом психотерапії. Це — досвід постання більш самостійною, невимушеною, впевненою в собі людиною. Це — досвід свободи бути собою.

У психотерапії такий досвід дає змогу клієнтові поступово рухатися до нового типу розуміння, «просвітлювального розуміння» (термін К. Роджерса (Rogers, 1983)), того, що в певному сенсі слова людина обирає самого себе. Здебільшого, у цьому випадку не відбувається раптового осяяння – натомість відбувається непевний, суперечливий, плутаний рух у бік нової для клієнта території. Людина починає розуміти: «Я не зобов'язана бути простим витвором інших людей, сформованим за їхніми очікуваннями та вимогами. Я не маю бути жертвою невідомих сил у самому собі. Я все менше і менше стаю результатом тих впливів усередині мене, які діють поза моїм знанням у царині несвідомого. Я все більшою мірою стаю архітектором самого себе. Я – вільна у прийнятті рішень і здійсненні вибору. Я здатна – через прийняття своєї індивідуальності, прийняття себе такою, якою я є, – більшою мірою реалізовувати свою унікальність, свій особистісний потенціал» (Rogers, 1951: 21).

Цей досвід, стверджує К. Роджерс (Rogers, 1951: 28), має низку характеристик. Клієнт рухається від стану, коли він боїться своїх внутрішніх почуттів і захищається від них, до стану, коли дозволяє цим почуттям бути, існувати в ньому як прийнятим ним самим елементом самого себе. Недоторкання до деяких аспектів свого досвіду поступається місцем вільнішій внутрішній комунікації, кращому усвідомленню того, що відбувається в самій людині у проміжку між двома часовими моментами. Клієнт каже: «Насправді я не такий лагідний і терплячий, яким намагаюся виглядати. Часом я роздратований і різкий із людьми, а іноді почувуюся егоїстом. І я не знаю, чому повинен удавати, що я не такий, яким я є насправді».

Клієнт також рухається від життя, насиченого цінностями інших людей, до життя з особистими цінностями, які він сам у собі тепер відчуває. Від існування лише заради здійснення очікувань інших він прямує в напрямку буття людиною, яка живе за власними правилами відповідно до власних почуттів, цілей та ідей. Тоді клієнт, з огляду на свій особистісний досвід, каже: «Я завжди намагався бути таким, яким, на думку інших, мав би бути. Але тепер гадаю, чому б не погодитися з тим, що «я є таким, яким я є?»» (Rogers, 1951: 29).

К. Роджерс також зазначає, що для того, щоб досягти успіху, психотерапевт повинен бути конгруентним, адже почуття, які ви-

никають під час спілкування з клієнтом, мають бути доступними йому, його індивідуальній свідомості, й психологу слід передавати ці почуття іншим людям у разі необхідності. Також психотерапевт має налаштувати себе на «безумовне позитивне ставлення» до клієнта у будь-якій ситуації, адже «чим більшою мірою психотерапевт має таке ставлення, тим імовірніший успіх психотерапії» (Rogers, 1951: 32). І, нарешті, фізичний реабілітолог повинен володіти так званим «емфатичним розумінням». Це зумовлено, передусім, тим, що коли фахівець сприймає власні почуття й особистісні наміри, «сенси», потяги, властиві клієнтові саме в цей конкретний момент, то він повинен відчувати їх «із середини», побачити ці наміри, «сенси», потяги такими, якими «вони постають перед клієнтом, і успішно передати клієнтові щось із цього розуміння» (Rogers, 1951: 35).

Ураховуючи особливості професійного становлення фізичних реабілітологів, а також існуючі в науковій літературі уявлення щодо структури індивідуального досвіду людини, можна запропонувати такі компоненти досвіду фізичного реабілітолога: 1) ціннісний досвід (пов'язаний, передусім, із формуванням інтересів, етичних норм, ідеалів, переконань). Його функції – орієнтувати і спрямовувати зусилля фізичного реабілітолога з метою допомоги клієнтові; 2) досвід рефлексії (що накопичується шляхом співвідношення фахівцем знань про свої можливості та можливі перетворення в оточуючому світі й у самому собі з огляду на вимоги до діяльності та завдання, що розв'язуються фізичним реабілітологом). Функція досвіду рефлексії – встановлювати взаємозв'язки всіх компонентів суб'єктного досвіду особистості; 3) досвід активізації (передбачає попередню підготовленість, оперативну адаптацію до умов діяльності, що постійно змінюються, врахування нестандартних ситуацій і бажаного рівня досягнення успіху). Цей досвід орієнтує фізичного реабілітолога у власних можливостях і допомагає кращою мірою спрямовувати власні зусилля на розв'язання значущих завдань; 4) оперативний досвід (уміщує загальнотрудові, професійні знання й уміння, а також уміння саморегулювання). Такий досвід синтезує існуючі засоби перетворення ситуацій і власні можливості фізичного реабілітолога; 5) досвід співпраці (існує у випадку взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності). Цей досвід сприяє об'єднанню зусиль фізичного реабілітолога та клієнта, спільному розв'язан-

ню завдань і передбачає виникнення попереднього позитивного настановлення на співпрацю.

У психологічній літературі зазначається, що умовою реалізації активності фізичного реабілітолога у професійній діяльності є його індивідуальний досвід. На нашу думку, досвід фізичного реабілітолога — це досвід пережитої, а також такої, що переживається, поведінки, у якій людина сама може дати собі звіт щодо своїх можливостей, коли фізичний реабілітолог чітко знає правила організації власних дій, власного ставлення до інших і самоставлення, у якому зафіксовані найбільш значущі для фахівця цінності, через що існує певна ієрархія уявлень, про які спеціаліст сам здатен дати собі звіт (що саме йому потрібно і чого він хоче досягти в майбутньому).

У такому контексті індивідуальний досвід має ціннісні, рефлексивні, комунікативні, операціональні характеристики. Саме така сукупність параметрів досвіду забезпечує самостійність фізичного реабілітолога, його цілеспрямовану діяльність.

Н. В. Чепелева (Чепелева, 1999) вважає індивідуальний досвід буття особистості відображенням картини світу, що сприймається самою людиною як певним чином змодельована інтерпретаційна смислова система. Остання репрезентується суб'єктом для самого себе та для інших у формі наративу. Наратив, своєю чергою, виступає ідеальним транслятором особистісного досвіду, що дає змогу людині осмислити й усвідомити його в межах власної інтерперсональної сфери.

О. М. Лактіонов (Лактионов, 2000) також зазначає, що у наративі особистості втілюються особливості комплексу інтерпретацій, що створюють тріаду «Я — інші люди — світ», і це тією чи іншою мірою зумовлює розвиток досвіду людини. Близькою до цієї позиції є думка І. В. Нікітіної (Нікітіна, 1999), яка аналізує досвід через реалізацію смислового виміру людини. Останній науковець презентує як простір «освітленості» особистості смислом (неначе сонцем). Людина, формуючись у тривимірному просторі (минуле, теперішнє і майбутнє, або кількість, якість, глибина), розвивається так само (набуваючи життєвого смислу), як дерево росте під сонцем.

І. В. Нікітіна підкреслює те, що міра освітленості (або місце під «сонцем») значно впливає на зростання дерева (рис. 1). Древа, які виростили з однакового насіння (вроджені потреби),

різні. Останнє великою мірою визначається кількістю отриманої сонячної «сислової» енергії. При цьому велику роль відіграє якість ґрунту (соціальні умови життя), якість насіння (біологічні передумови), особливості догляду, турботи (навчання, виховання), своєчасність висадки в ґрунт (адекватність внутрішніх і зовнішніх чинників розвитку), відсутність перешкод для розвитку, наявність тіні (соціальні норми, закони) тощо (Нікітіна, 199: 48).

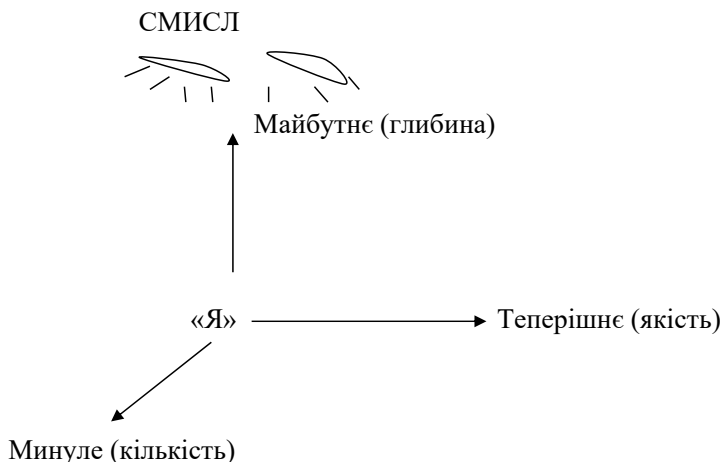


Рис. 1. Набуття людиною життєвого смислу (за І. В. Нікітіною)

Індивідуальний досвід людини висвітлюється засобами реконструктивної інтерпретації, яку Н. Ф. Литовченко (Литовченко, 2007) розглядає як ситуацію відтворення суб'єктивного локусу переживання особистістю психологічної ситуації, а також її реальних параметрів і детермінант. Тому досвід чітко висвітлюється через техніку «розповіді про себе», коли зворотний зв'язок, що стимулюється психологом, активізує нарації клієнта. Н. Ф. Литовченко (Литовченко, 2007: 198) стверджує, що особлива «своєрідність процесу породження наративу полягає у тому, що клієнт, претендуючи на об'єктивність у висвітленні подій, намагається максимально точно в усіх деталях передати характеристики реальної життєвої ситуації, але фактично транслює власні суб'єктивні надцінні смисли цієї ситуації». У такому транслюваному клієнтом наративі людина приймає образ «динамічного тексту самого себе», вважає П. Рікер (Рікер, 1995), а «інтегрую-

чі враження» постають засобом відтворення досвіду особистості (Роджерс, 1993).

Ми поділяємо погляди психологів (Роджерс, 1995), які розрізняють «Зовнішнє» і «Внутрішнє» Я людини. Під «Зовнішнім Я» маються на увазі особистісні якості та властивості суб'єкта, під «Внутрішнім Я» – сутність людини, її особистісний досвід тощо. Проблема взаємодії між цими «Я» відображає проблему самовизначення особистості як суб'єкта активності, на меті у якої – встановлення мотиваційних відношень між особистістю та її сутністю. Мотиваційне відношення ми розуміємо, спираючись на праці О. М. Леонтьєва, «як цілісний комплекс взаємопов'язаних детермінант – опредмеченої потреби, розпредмеченого мотиву, мети і смислу» (Леонтьєв, 1977: 113).

Особистість формується з огляду на сукупність мотиваційних стосунків суб'єкта, його ставлення до об'єктивної дійсності. При цьому, залежно від типу мотиваційних відносин, особистість може складатися як із зовнішніх (афективно та когнітивно акцентованих), так і з внутрішніх (гармонійних) мотивацій.

Процес персоніфікації – це процес, що відбувається в зворотному напрямку. Персоніфікація виявляється в прагненні бути самим собою. У процесі персоніфікації дещо поширюються зони актуалізації особистості за рахунок релаксації персони, відбувається відмова від особистісних стандартів, стереотипів, стимулюється самосприйняття людини. Процес персоніфікації посилює інтегрованість особистісних якостей, актуалізує ступінь позитивності, емпатичності та конгруентності людини. Параметрами персоніфікації постають: позитивна безцінність; емпатичність; конгруентність. Процес персоніфікації сприяє формуванню цілісної особистості як суб'єкта активності. Тоді психологічні проблеми конструктивно розв'язуються, зони самоактуалізації поширюються, а в структурі особистості переважаючими стають гармонійні мотиваційні суб'єкт-суб'єктні стосунки (Rogers, 1957).

Отже, зміст процесу самовизначення людини складається з установа гармонійних мотиваційних відносин «Зовнішнього» і «Внутрішнього» Я людини: особистісних якостей і властивостей, особистісного досвіду тощо. Результатом здійсненого самовизначення є самоототожнення та самоприйняття людини, пов'язані зі зміною смислу «Я», що є досить важливим для набуття майбутнім психологом професійно значущого досвіду.

І. В. Нікітіна (Нікітіна, 1999) розглядає процес набуття психологом індивідуального досвіду в синтезі з процесом самовизначення особистості. Становлення останнього відбувається у психологічному просторі, створеному мотиваційними відносинами («Внутрішнього» і «Зовнішнього» Я), у системі «Я – Я» (ставлення суб'єкта до свого життя), у системі «Я – смисл». Воно має такі виміри: «Я – минуле» (досвід «Я»), «Я – теперішнє» (дієвість «Я»), «Я – майбутнє» (проект «Я») і «Я – смисл» (екзистенційне «Я», ноетичний вимір). Ці виміри характеризують власне кількість, якість, глибину і міру цілісності самовизначення особистості. Усі названі виміри вступають у складні взаємостосунки на рівні минулого, теперішнього й майбутнього людини. Зокрема, психологічне минуле актуалізує досвід, реалізує вікові завдання в онтогенезі. Психологічне теперішнє здійснює саморозвиток суб'єкта (самопізнання і самореалізацію). Психологічне майбутнє забезпечує смислові й тимчасові перспективи людини. І. В. Нікітіна (Нікітіна, 1999) пропонує таку схему взаємозв'язку психологічного минулого, теперішнього та майбутнього (рис. 2).



- 1 – приймає або забезпечує минуле;
- 2 – дає впевненість або ставить майбутнє під сумнів;
- 3 – визначає майбутнє як:
 - а) осмислене – безглузде; б) пасивне – активне;
- 4 – мотивує, надає цінності або знецінює.

Рис. 2. Взаємозв'язок психологічного минулого, теперішнього та майбутнього (за І. В. Нікітіною)

У кожній з описаних площин, зазначає І. В. Нікітіна (Нікітіна, 1999), особистість має межі своєї сутності, свого «Внутрішнього Я». Установлення цих меж детерміноване пошуком сенсу життя, наповненістю свого існування. Смісл — це зв'язок між світом «Я» і світом навколишньої дійсності.

Процес самовизначення особистості І. В. Нікітіна (Нікітіна, 1999) розглядає як рух значень особистісної сфери людини з центром у точці «Внутрішнє Я», яка обмежена особистісною оболонкою «Зовнішнє Я». Ця сфера знаходиться у просторі, наповненому багатьма голосами «не-Я». У той момент, коли на шляху розв'язання проблем у людини виникають труднощі, перешкоди, «Я» здійснює рефлексивний вихід за свої межі, але, відчуючи дискомфорт, потребу дещо змінити в собі або навколишньому світі, усвідомлювати всю ситуацію загалом, розглядає можливі подальші траєкторії руху цієї сфери і пов'язані з цим рухом зміни у структурі особистості.

Відстань, на яку «Я» здатне вийти за свої межі, залежить від самооцінки особистості. Чим вища самооцінка, тим із більшої висоти дивиться на себе і певну конкретну ситуацію «Я», і, можливо, більш адекватно спроектує себе в майбутньому. Проте людині важливо не втратити зв'язок зі своєю сутністю. Для цього необхідно постає ще одна точка на шляху — «Інший». Відобразившись у ньому, як у дзеркалі, «Внутрішнє Я» побачить та усвідомить свої межі, а також зможе повернутися до свого внутрішнього світу (Нікітіна, 1999).

Отже, аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що процес набуття майбутнім фізичним реабілітологом професійно значущого досвіду розпочинається вже під час спеціалізованої підготовки студентів у вищій школі. Професіоналізм фахівця залежить, передусім, від його комунікативних умінь, розвитку рефлексії, потреби в самореалізації та самовдосконаленні, особливостей самовираження, самоактуалізації тощо. Безперечно, сформованість цих та інших важливих для фізичного реабілітолога якостей значно впливає на процес набуття ним професійно значущого досвіду, хоча б унаслідок того, що тією чи іншою мірою стимулює цей розвиток. З іншого боку, сам по собі професійний досвід уміщує певні підструктурні компоненти (зокрема, досвід рефлексії, досвід самооцінювання тощо), які створюють цілісну модель досвіду людини.

Опишемо *модель професійного досвіду фізичного реабілітолога.*

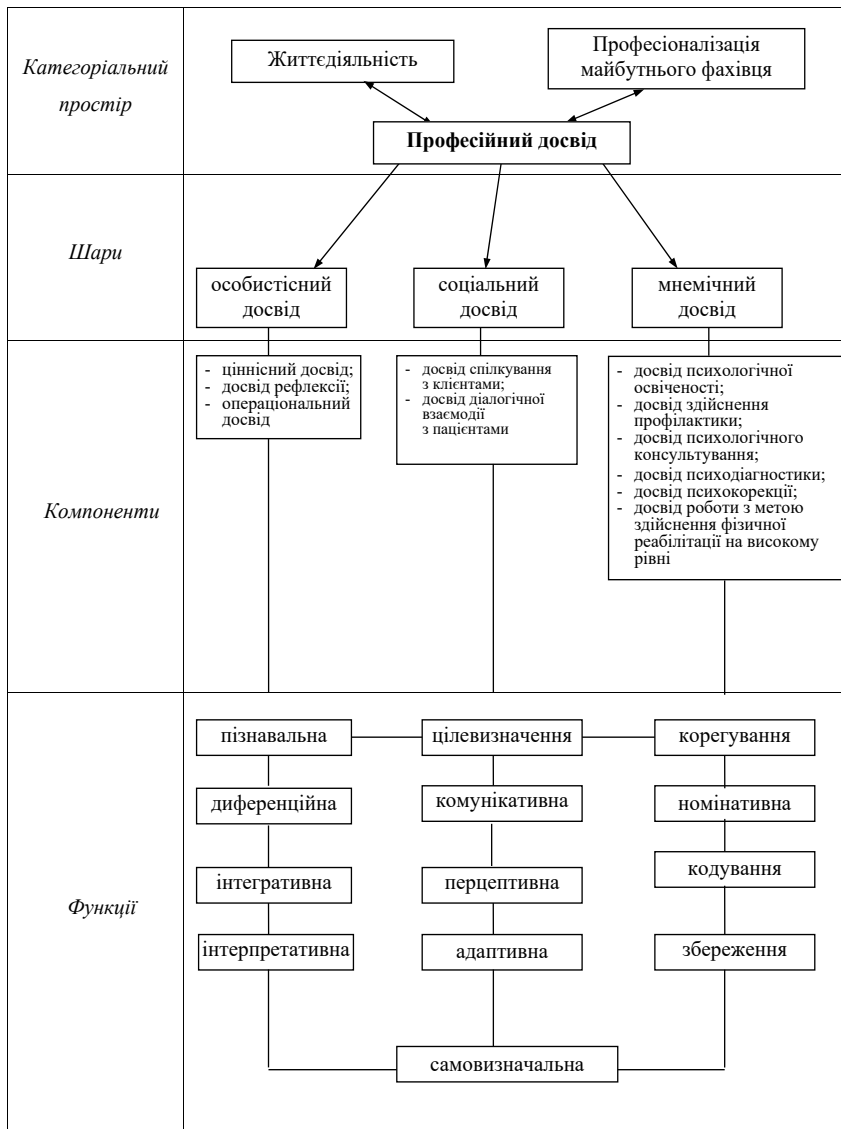


Рис. 3. Модель професійно значущого досвіду фізичного реабілітолога

Спираючись на аналіз наукової літератури щодо визначення професійно значущого досвіду людини, виокремлення його структурних компонентів, а також на виявлені узагальнення та міркування, ми побудували модель професійного досвіду психолога. Ми вважаємо, що *професійно значущий досвід* задається як певними життєвими ситуаціями, особливостями поведінки людини в них, характером взаємодії з іншими, так і суто професійною чи наближеною до неї (як, зокрема, у процесі навчання у закладі вищої освіти) діяльністю. Цей досвід має бути інтегрованим, осмисленим і проінтерпретованим майбутнім психологом. Одиницею професійно значущого досвіду є смисл, який найчастіше задається культурою (М. Л. Смульсон (Смульсон, 2014), Н. В. Чепелева (Чепелева, 1997)). Культура, своєю чергою, вміщує безліч наративних сюжетів, які психолог повинен уміти співвіднести з реальною ситуацією, що він осмислює, створити власні наративні структури тощо.

Модель професійно значущого досвіду фізичного реабілітолога вміщує такі складові:

- а) категоріальний простір;
- б) шари;
- в) компоненти;
- г) функції, що характеризують роль кожного компонента.

Ми виходили з концепції О. М. Лактіонова (Лактионов, 2000) про те, що індивідуальний професійний досвід людини є системним структурно-динамічним утворенням і вміщує три компоненти: соціальний, особистісний і мнемічний. При цьому, на думку О. М. Лактіонова (Лактионов, 2000), системоутворювальним чинником структурно-динамічної організації професійного досвіду є ціннісна орієнтація індивіда на майбутній оптимальний результат діяльності. Отже, ми доповнили структуру професійного досвіду, зокрема, кожен із його компонентів (які ми називаємо «шарами»), певними елементами, як це зображено на рис. 3.

Категоріальний простір особистісного досвіду складається з таких підструктур, як *«життєдіяльність»* і *«професіоналізація майбутнього фахівця»*. Перша підструктура є найбільш значущою для формування професійно значущого досвіду фізичного реабілітолога, адже досвід є перетвореною формою життєдіяльності.

Під час свого життя людина внаслідок власної активності та діяльності стає активним або пасивним учасником різних

ситуацій, які їй сприяють формуванню її досвіду. Щодо другої підструктури, а саме професіоналізації майбутнього фізичного реабілітолога, то мається на увазі створення умов для набуття студентом професійно значущого досвіду. Одним з основних засобів набуття досвіду вважається нарратив, іншим – психологічний тренінг, під час якого відбувається моделювання ситуацій, у які людина не потрапляла в реальному житті, але «проживає» їх упродовж тренінгової роботи.

До *компонентів особистісного досвіду* ми відносимо:

- 1) ціннісний досвід;
- 2) досвід рефлексії;
- 3) операціональний досвід.

Ціннісний досвід уміщує ідеальні норми, на які особистість орієнтується і до яких прагне у процесі своєї життєдіяльності. Ціннісне становлення є визначальним у формуванні особистісних поглядів і переконань, адже лише особистісно значущі цінності можуть стати основою тих чи інших переконань. У систему особистісних цінностей, на думку К. Роджерса (Rogers, 1959), входять переконання в особистій гідності кожної людини залежно від її вільного вибору, власної відповідальності за наслідки цього вибору, довіри до себе, відкритості, радості навчання і творчості. Розкриваючи поняття «цінність», К. Роджерс (Rogers, 1983) розрізняє «діяльнісні цінності» (які виявляються у поведінці людини у ситуаціях вибору чи надання переваги реальним об'єктам) і «цінності пізнання» (які виявляються у створенні особистістю символічних об'єктів). Аналіз проблеми цінностей дає підстави К. Роджерсу (Rogers, 1983) зробити такі висновки:

1) властивий людині ціннісний процес як частка її життя ґрунтується на довірі людини до мудрості цілісного «Я» (що втілює усі усвідомлювані та неусвідомлювані процеси особистості), а не певної його частини (свідомості, інтелекту тощо);

2) ефективність цього процесу великою мірою залежить від відкритості людини своєму особистісному досвіду;

3) ці загальні для всіх людей цінності постають як гуманістичні та конструктивні за своєю природою, вони пов'язані з удосконаленням людини і суспільства.

К. Роджерс перераховує низку загальнолюдських цінностей:

а) відмова людини від «образу» претензійності, захищеності, лицемірства;

б) відмова від будь-яких зовнішніх щодо «Я» імперативів;
в) відмова від повної відповідності очікуванням інших людей;
г) позитивне оцінювання та сприйняття власного «Я», самостійності своїх почуттів і переживань, відкритості власному особистісному досвіду.

Загальний висновок К. Роджерса (Rogers, 1983) полягає в тому, що універсальні цінності дійсно існують. Вони знаходяться не поза людиною, не в певній ідеології, яку приймає чи навіть пропагує людина, а в ній самій, в автентичному досвіді її власного життя. Тому їх не можна дати людині, можна лише створити певні умови для їх потенційного розвитку.

Г. Олпорт (Allport, 1937) виокремлює цінності, що сприяють самореалізації особистості. Це, насамперед, ті, які відображають її цілісність і гармонійність:

- невимушеність поведінки;
- позитивний образ «Я»;
- здатність відчувати радість під впливом повсякденних вражень;
- позитивне чи, принаймні, спокійне (на противагу невротичному страху) ставлення до несподіваного, невідомого, таємного;
- почуття гумору і здатність особистості адекватно його оцінювати.

Так, під впливом своєї ціннісної системи особистість повинна оцінювати незнайому ситуацію як таку, що можна розв'язати багатьма способами. Тоді цінності особистості постають тими дієвими психологічними інструментами, завдяки яким цей оточуючий світ стає відкритим для інших людей. Інакше кажучи, цінності проєктуються на дійсність за допомогою вчинків, що виконують не лише перетворювальну функцію щодо навколишнього світу, а й за їх допомогою здійснюються певні інтеграційні процеси у психічній сфері людини. Зливаючись у єдиний цілеспрямований життєвий потік, вони синтезують розрізнені особистісні цінності у цілісну суб'єктивну систему, забезпечують гармонійне формування особистості та є умовою становлення особистісного досвіду людини.

Отже, ціннісна система постає показником розвиненої особистості, за допомогою якої вона впізнається, ідентифікується. Більш того, особистість володіє цими цінностями як власними

якостями. При цьому важливо, щоб рівень володіння ними був такий, за якого можливе їх втілення в реальному процесі життєдіяльності. Психологічна природа цінностей характеризується тим, що вони є самоцінностями, так званим внутрішнім змістом, що визначається потребами людини.

Компонент «ціннісний досвід» виконує пізнавальну функцію, адже сприяє пізнанню людиною невід'ємних для неї об'єктів і суб'єктів, їх співвіднесення зі сформованою ціннісною системою особистості, цільовизначальну функцію, функцію корегування, диференційну, інтегративну й інтерпретативну функції (визначення спільних рис, властивостей, які об'єднують окремі явища, предмети, що так чи інакше входять до сфери особистісного досвіду людини, їх диференціація та інтерпретація) та самовизначальну функцію (надання власним цінностям певного смислу).

Проаналізуємо зміст наступного компонента особистісного досвіду — «*досвід рефлексії*». Термін «рефлексія» у перекладі з латинської мови означає «відображення». Це — осмислення людиною власних дій і законів їх здійснення; діяльність, спрямована на самопізнання, адже рефлексія розкриває специфіку духовного світу людини. Це — самоаналіз, роздуми та розмірковування людини щодо власного душевного стану.

В. С. Дикинь (Дикинь, 1999) розробив теорію «рефлексивного Я». Він проводить аналогію дзеркального відображення особистості та відображення в уяві людини того, як у думках інших відображається вона сама. Саме тому теорію науковця ще називають «віддзеркалене Я». Продовжуючи цю думку, можна погодитися із загальноприйнятою точкою зору, що рефлексія — це не просто знання суб'єктом самого себе, але також з'ясування того, як інші його сприймають і розуміють. Тому рефлексією можна вважати процес подвоєного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного з метою відтворення їх особливостей. Відповідно, В. С. Дикинь (Дикинь, 1999: 99) зазначає, що за допомогою рефлексії представлені: сам суб'єкт у процесі реальної дійсності; особистий погляд суб'єкта на самого себе; бачення цього суб'єкта іншими особистостями.

Рефлексивний процес дає змогу знайти смисл у діяльності, адже людина не може існувати поза смислом, без суб'єктивного смислу життя людина втрачає цінність, а, отже, втрачає цінність і сама рефлексія. Завдяки рефлексії людина переосмислює свою

попередню діяльність, розмірковує над смыслом своїх дій і прогнозує хід і стани подальшої діяльності.

Рефлексія стимулює людину до об'єктивації власного змісту, який, екстеріоризуючись, усвідомлюється особистістю як цілісна модель проблеми, що рефлексується. У процесі діалогічної взаємодії людиною досягається інтерсуб'єктивність значень, яка стимулює особистість до створення загальнозначущих об'єктів. На наш погляд, під час навчання майбутніх психологів загальнозначущими у спільній діяльності та спілкуванні можуть бути образи культури, її граничні форми розуміння тощо: антична, середньовічна, новочасова, сучасна. Загальнозначущі об'єкти, створені колективно, стають надбанням кожного, зберігаються у свідомості індивіда і використовуються ним для взаєморозуміння, успішної реалізації спільної діяльності та взаємодії. Елементами рефлексивного механізму навчальної діяльності майбутніх фізичних реабілітологів постають:

- 1) оцінка суб'єктивної значущості здійснюваної діяльності з метою усвідомлення власних дій;
- 2) оцінка дій партнерів по комунікації;
- 3) аналіз позицій партнерів по діалогу з огляду на загальнозначущі для студентів об'єкти;
- 4) вибір та обґрунтування власної точки зору на певну проблему;
- 5) визначення категоріальних меж рефлексивної діяльності: мети, засобів, прийомів і їх взаємозв'язку;
- 6) схематизація власних дій і дій партнерів по взаємодії;
- 7) об'єктивація результатів діяльності з метою вироблення нових схем, методів діяльності;
- 8) використання нових засобів управління, механізмів діяльності та мислення.

Зазначені елементи рефлексивного механізму професійної діяльності можна цілком слушно розглядати як умови її реалізації та як чинники розвитку особистісного досвіду майбутніх фізичних реабілітологів. Під час навчання рефлексія має виступати в ролі важеля, який переводить зовнішній діалог у внутрішній, сприяючи пізнанню людиною самої себе, самооцінці власних якостей, можливостей своєї особистості, формуванню самоставлення майбутнього фізичного реабілітолога.

За допомогою механізмів самопізнання фізичний реабілітолог не просто пізнає себе, свою особистість, але й активно формує самого себе. Самопізнання також виступає у якості підґрунтя для реалізації оцінного ставлення фахівцем до самого себе чи самооцінки. Досвід самооцінювання входить до складу компонента особистісного досвіду — «досвід рефлексії». Аналізуючи свої реальні та потенційні стани, співвідносячи свою поведінку з вимогами власної «Я-концепції», особистість виробляє стійку самооцінку. Самооцінка дає змогу майбутньому психологу більш адекватно оцінити свій фізичний і духовний стани, свої стосунки із зовнішнім світом та іншими людьми. На цій основі здійснюється регуляція та саморегуляція стосунків, потрібна корекція власної поведінки. Саме самооцінка лежить в основі самовиховання та самокерованого розвитку особистості. Самооцінка дозволяє людині критично ставитися до себе, постійно співвідносити свої можливості, здібності та здатності з вимогами життя, виробляти вміння ставити перед собою реальні цілі й відмовлятися від необґрунтованих, нереальних домагань, змінювати поведінку й уявлення щодо власного «Я».

Самооцінка розуміється нами як найважливіше утворення особистості, що бере безпосередню участь у регуляції людиною своєї поведінки і діяльності. Отже, самооцінка відображає якісну своєрідність внутрішнього світу особистості майбутнього фізичного реабілітолога, її формування впливає на розвиток особистісного та професійно значущого досвіду фахівця.

Самооцінка є компонентом самосвідомості, який вміщує в себе і знання людини про власну самість, оцінку самої себе, і шкалу значущих цінностей, відносно якої визначається ця оцінка. У класичній концепції Х. Келлі (Kelley, 1973) уявлення про актуалізацію ідеального «Я» покладено в основу поняття самооцінки, що визначається як математичне відношення реальних успіхів індивіда до рівня його домагань. Другий чинник, важливий для формування самооцінки, пов'язаний з інтеріоризацією соціальних реакцій стосовно цього індивіда. Іншими словами, людина здатна оцінювати себе так, як, на її думку, її оцінюють інші.

Самооцінка визначає процес прийняття психологом своєї особистості. Самоприйняття є не стільки оцінкою, скільки стилем ставлення людини до себе, загальною життєвою установкою,

яка формується під час навчання у закладі вищої освіти. У науковій літературі зазначається, що високий рівень самоприйняття в низці випадків призводить до зниження самооцінки. З іншого боку, дуже висока самооцінка може носити захисний характер і бути наслідком низького самоприйняття. Високий рівень самоприйняття психолога сприяє формуванню сенситивності особистості майбутнього фахівця, розвитку толерантного ставлення до недоліків інших.

Самооцінка може бути адекватною (реальною, об'єктивною) і неадекватною. Своєю чергою, неадекватна самооцінка оцінюється як занижена чи завищена. Завищена самооцінка призводить до формування таких особливостей особистості, як самовпевненість, нетолерантність і некритичність. Постійне заниження оцінки зі сторони оточуючих і самої особистості формує в ній страх, невіру у власні сили, замкненість, сором'язливість. Тому однією з умов розвитку особистісного досвіду майбутніх психологів буде формування адекватної самооцінки, яка забезпечить позитивний емоційний стан, стимулюватиме діяльність, сприятиме впевненому досягненню людиною намічених цілей.

Самооцінка відіграє досить важливу роль в організації результативного управління фахівцем своєю поведінкою, діяльністю, а тому є регулятивною функцією у процесі розвитку особистісного досвіду майбутнього психолога. Самооцінка – це своєрідна когнітивна схема, що узагальнює вже отриманий у минулому досвід та організовує, структурує нову інформацію відносно того чи іншого аспекту «Я» особистості.

Компонент «досвід рефлексії» виконує функцію пізнання людиною самої себе (пізнавальна функція), самовизначальну (визначення смислу своєї діяльності з огляду на самоставлення, самооцінку та самоприйняття), цільовизначальну (співвіднесення свого «Я-реального» з «Я-ідеальним», досягнення якого слід прагнути в майбутньому), корегувальну (здійснення впливу на власне життя, свою діяльність та особистість).

Наступним компонентом особистісного досвіду ми вважаємо *операціональний досвід*. Цей компонент уміщує такі складові, як досвід самореалізації, самовизначення, самоактуалізації та досвід активності. Центральним поняттям серед окреслених, безперечно, постає феномен самовизначення, що розглядається в науко-

вій літературі як структура вчинку самовизначення в суб'єктно-генетичній парадигмі.

Самовизначення здійснюється через послідовність життєво важливих виборів. При цьому слід зазначити, що вибором вважається свідомо прийняте рішення, здійснення якого призводить як до зміни самої людини, так і до зміни способу її життя.

Отже, самооцінювальний, саморегульований суб'єкт, який з урахуванням суспільних, а також власних потреб і можливостей може самостійно формулювати життєві цілі, досягати їх і нести відповідальність за свою діяльність, вчинки і поведінку, є самовизначальною особистістю. Тобто, такий суб'єкт чітко усвідомлює, чого він хоче, що він собою являє, що він може і чого від нього очікують оточуючі.

Процес самореалізації майбутнього фізичного реабілітолога тісно пов'язаний із певним комплексом особистісних якостей, які стимулюють творчість фахівця: самостійність, критичність, поліфункціональність, динамічність переключення з однієї діяльності на іншу тощо. У психологічній літературі (Maslow, 1954) найближчими до терміна «самореалізація» є поняття «самоактуалізація» та «самоздійснення». Термін «самоздійснення» у зарубіжних психологічних і філософських словниках частіше трактується як кінцевий результат самореалізації, повна реалізація можливостей особистості. А «самоактуалізація», як правило, описується з посиланням на роботи А. Маслоу (Maslow, 1961) і К. Роджерса (Rogers, 1959), які вважають, що психологічними умовами ефективної взаємодії, що сприяє максимальній реалізації творчого потенціалу особистості (самоактуалізації), постають:

1) безумовне позитивне сприйняття іншої людини, щира симпатія, інтерес і повага до неї внаслідок самого факту її існування;

2) конгруентність – означає відповідність переживань станам, які відчуваєш, усвідомлення і вираження своїх емоцій і думок, уміння бути самим собою без використання так званих «масок»;

3) емпатія – здатність до співпереживання і розуміння емоційного стану іншої людини.

Дотримання зазначених умов на заняттях у вищій школі дасть змогу створити таку атмосферу, що заохочуватиме творче самовираження особистості в різних видах діяльності, гарантуватиме

свободу вибору поряд із правом на ризик і добровільно взятою на себе відповідальністю за власні вчинки, розвиватиме самоконтроль і довіру до свого особистісного досвіду. Без емпатії, прийняття себе й іншої людини, на думку К. Роджерса (Rogers, 1957), самореалізація взагалі неможлива.

Самоактуалізація, за А. Маслоу (Maslow, 1949), — це бажання людини стати тим, ким вона може стати, досягти вершин свого особистісного потенціалу. Самоактуалізація — це не лише результат, але й процес актуалізації людиною власних можливостей.

За А. Маслоу (Маслоу, 1994), самоактуалізуючих людей характеризує:

- ефективніше сприйняття реальності, тобто дійсність вони бачать такою, якою вона є насправді, а не такою, якою їм би хотілося її бачити, толерантне ставлення до невизначених, конфліктних ситуацій та умов когнітивного дисонансу;

- прийняття себе, інших людей з усіма позитивними та негативними якостями, тобто такими, якими є вони насправді;

- центрованість на проблемі — концентрація на покликанні або улюбленій праці, яку вони вважають найважливішою в їхньому житті;

- незалежність — незалежний погляд на ситуацію, висловлення власної точки зору, думки, незалежна поведінка в будь-яких умовах соціуму;

- адекватність сприйняття — реально оцінюють звичайні події у житті, відчуваючи їх новизну;

- суспільний інтерес — бажання допомагати людям виявляється у співчутті, симпатії та любові до всього людства;

- глибокі міжособистісні взаєностосунки;

- демократичний характер поведінки — повага до людей незалежно від того, до якого суспільного класу, релігії, етносу останні належать;

- креативність;

- гармонійність у взаєностосунках з іншими людьми — індивіди перебувають у гармонії з людьми своєї культури, вирізняються автономністю та впевненістю у собі.

Процеси самореалізації, самовизначення, самоактуалізації, а також активність людини допомагають їй визначити власний особистісний смисл у своїй діяльності. Адже смислові утворення виникають у свідомості людини внаслідок діяльності, однак нею

самою не породжуються. Сенси утворюються на основі актуалізації складових «Я» суб'єкта. Пошук особистістю індивідуального смислу свого буття постає у вигляді концентрації складових «Я» в одній точці (точці перетину всіх вимірів психологічного простору, що дозволяє побачити нові межі «Я»).

Отже, операціональний досвід спонукає майбутнього фахівця до набуття смислу буття, що, своєю чергою, сприяє досягненню зібраності, інтегрованості, цілісності «Внутрішнього Я» людини. Це формує ціннісно-смыслову сферу особистості, сприяє вияву суб'єктної активності, зрілості людини. Істотною ознакою внутрішньої активності особистості постає її здатність приймати рішення внаслідок здійсненого вибору. Самовизначення людини детермінує здатність суб'єкта здійснювати особистісно значущий вибір, обирати альтернативи внаслідок боротьби мотивів, які є сутністю вчинку. Процес самовизначення особистості виявляється у формі постійних, самостійних виборів на користь зростання своєї особистості, самоактуалізації та самореалізації.

Операціональний компонент особистісного досвіду виконує такі функції: диференційну (виокремлення вчинків, дій і ситуацій, що сприяли становленню особистісного досвіду людини), інтегративну (визначення дій і вчинків, що сприяли становленню того чи іншого досвіду особистості), визначальну (встановлення причинно-послідовних зв'язків між діями суб'єкта, життєвими ситуаціями, що призвели до утворення особистісного досвіду людини, а також утворення смислів на основі отриманого досвіду, співвідношення з ідеальним, абсолютним смыслом), корегування набутого досвіду, пізнавальну (забезпечує отримання людиною нового особистісного досвіду).

Шар професійного досвіду — «соціальний досвід» — уміщує такі компоненти: *досвід спілкування з пацієнтами та досвід діалогічної взаємодії з ними*. Під час участі у спілкуванні з іншими людьми суб'єкт отримує досвід опанування певними якостями, найбільш значущими для організації комунікації як виду діяльності. Це такі якості, як: контактність, комунікабельність, стриманість, уміння контролювати себе під час взаємодії, здатність розуміти людей, упевненість у собі, авторитетність, здатність вислуховувати і враховувати думки інших тощо.

Отриманий людиною під час спілкування досвід значно впливає на розвиток комунікативних здібностей особистості. Ос-

танні ми розуміємо як комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що забезпечують здатність індивіда до активного й ефективного (продуктивного) спілкування, передачі й адекватного сприймання інформації, організації взаємодії з іншими людьми, дотичного до певної ситуації розуміння як себе та своєї поведінки, так і розуміння партнерів по спілкуванню, що також є необхідними умовами успішної життєдіяльності людини. З позицій гуманістичної психології мета набуття індивідуального досвіду полягає в тому, щоб кожна людина могла стати повноцінним суб'єктом діалогічної діяльності та взаємодії, пізнання та спілкування – вільним, духовним, відповідальним за те, що відбувається у цьому світі. Досвід спілкування у загальній структурі професійного досвіду передбачає розвиток загальних здатностей спілкування, що сприятимуть подальшому розвитку спеціальних комунікативних здібностей людини. Маючи добре розвинені загальні комунікативні здібності, особистість у процесі саморозвитку легко оволодіває спеціальними, суто професійними комунікативними здібностями.

Готовність до ефективного міжособистісного спілкування є інтегративною особистісною якістю, що включає в себе необхідні знання, вміння та навички (слухати, переконувати, розв'язувати конфліктні ситуації, швидко орієнтуватися під час взаємодії), ціннісні орієнтації, знання себе, вміння себе оцінити, здатність до саморегуляції тощо.

Компоненти соціального досвіду «досвід спілкування» та «досвід діалогічної взаємодії з пацієнтами» виконують комунікативну функцію (забезпечення досвіду співробітництва, взаємодії, обміну інформацією між людьми, оцінки власних комунікативних здібностей, на основі яких формується комунікативна компетентність), цілевизначальну та функцію корегування (досвід отримання інформації від інших людей, її корегування), перцептивну (досвід сприймання інформації від суб'єктів по діалогічній взаємодії), адаптивну та самовизначальну функції тощо.

Шар професійного досвіду «*мнемічний досвід*» уміщує такі компоненти: «*досвід психологічної освіченості*», «*досвід здійснення психологічної профілактики*», «*досвід психологічного консультування*», «*досвід психодіагностики*», «*досвід психокорекції*», «*досвід виконання професійної діяльності на високому рівні*».

Мнемічний досвід виконує такі функції: пізнавальну, цілевизначальну, номінативну, визначальну, функції корегування, кодування, збереження тощо.

Отже, в функціональному аспекті професійно значущий досвід є конкретним механізмом регуляції власне професійної діяльності майбутнього фахівця шляхом використання накопичених знань, умінь і навичок, набутих можливостей здійснення комунікативної та соціальної взаємодії з клієнтами, можливостей інтерпретувати минулі, теперішні та майбутні події, а також самого себе в контексті цих подій, створювати дискурсивні та наративні моделі реальності тощо.

На основі аналізу наукової літератури нами було проведено пілотне дослідження, у якому брали участь: 128 студентів II–IV курсів факультету здоров'я, фізичної культури та спорту Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, 135 студентів Навчально-наукового інституту охорони здоров'я Національного університету водного господарства та природокористування, 143 фізичних реабілітологи, які вже закінчили означені університети та мають стаж роботи не менше 5 років. Розпочинаючи емпіричне дослідження, ми зробили припущення, що цілі професійного становлення особистості можуть бути такими: опанування індивідом системою професійних ролей; формування професійної грамотності, обізнаності й ерудованості; формування професійної активності, професійної стійкості (забезпечення самовизначення в системі професійних взаємостосунків); спрямованість активності на актуалізацію ціннісно-сміслової діяльності та поведінки; неабияка відповідальність особистості у свободі вибору; забезпечення особистісної стійкості щодо впливу антисоціального середовища. Результати пілотного дослідження наведено у табл. 1.

Виходячи з отриманих результатів, ми дійшли висновку, що функціональний аспект професійного становлення, з одного боку, зводиться до формування певних якостей і властивостей, які суспільство вважає обов'язковими для члена певної професійної спільноти, а з іншого – ці якості визначаються самою людиною або соціальною групою щодо кожного зі своїх членів. Тоді цілі професійного становлення індивіда в загальному вигляді можна перегрупувати на інваріантні та варіантні.

Таблиця 1
 Результати суджень студентів щодо цілей професійного становлення особистості

№ з/п	Запитання	Відповіді (%)											
		Студенти II курсу		Студенти III курсу		Студенти IV курсу		Працюючі фахівці					
		*	**	***	*	**	***	*	**	***	*		
1.	Яка ціль Вашого навчання у вищому освітньому закладі (або Вашої професійної діяльності)?	23,4	30,9	45,7	41,3	42,5	16,2	34,8	30,1	35,1	26,0	33,1	40,9
2.	Поясніть роль рефлексії у Вашій професійній діяльності	29,0	32,5	38,5	27,4	23,9	48,7	28,2	30,0	41,7	27,3	29,1	43,6
3.	Окресліть коло проблем, на розв'язання яких спрямовано Ваше рефлексивне мислення	22,4	31,1	46,5	31,4	32,1	36,5	31,8	34,5	33,7	32,5	29,0	38,5
4.	Чи прагнете Ви самовдосконалення в професійній діяльності?	27,3	33,2	39,5	28,1	34,2	37,7	29,5	31,1	39,4	28,5	24,3	47,2
5.	Чи може навчальна діяльність прискорити розв'язання реальних проблемних ситуацій?	22,1	31,5	46,4	32,1	35,0	32,9	33,4	28,0	38,6	25,9	33,2	40,9

Умовні позначки: відповіді, що вказують на:

* – опанування індивідом системою професійних ролей, формування професійної грамотності, обізнаності й ерудованості;

** – формування професійної активності, професійної стійкості (забезпечення самовизначення в системі професійних взаємостосунків);

*** – спрямованість активності на актуалізацію ціннісно-смыслові діяльності та поведінки, неабияка відповідальність особистості у свободі вибору, забезпечення особистісної стійкості щодо впливу антисоціального середовища.

Зміст інваріантного компонента професійного становлення буде фіксуватися на цілях суспільства, а зміст варіантного — на цілях конкретної особистості. У цьому плані, розв'язуючи завдання професійного становлення суб'єкта, вищі освітні заклади виконуватимуть роль посередника між державою й особистістю, реалізуючи замовлення суспільства на формування високопрофесійного фахівця, з одного боку, і задовольнятимуть конкретні потреби і запити суб'єкта — з іншого. Отже, результат професійного становлення особистості у вищих освітніх закладах представлятиме собою систему результатів реалізації інваріантних і варіантних цілей. Аналіз теоретичних положень у сучасних соціологічних і психолого-педагогічних дослідженнях дав нам змогу уточнити розуміння поняття «професійне становлення», яке визначається як циклічний, поетапний процес набуття особистістю досвіду соціальних взаємостосунків і опанування професійних ролей у взаємодії з іншими суб'єктами, оточуючим середовищем у професійно й особистісно значущій діяльності. У цьому процесі в суб'єкта відбувається формування соціальної, професійно «окресленої» грамотності, стійкості, активності, самостійності на основі особистісного самовизначення та самореалізації інтересів і потреб у спеціально створених навчально-виховних умовах, або умовах, наближених до професійної діяльності.

Отримані емпіричні дані дозволяють описати запропонований нами тренінг «Сприяння особистісному зростанню», який слід використовувати у закладах вищої освіти з метою формування у майбутніх фізичних реабілітологів професійно значущих якостей і властивостей, які даватимуть їм змогу здійснювати професійну діяльність на високому рівні.

Розробляючи програму тренінгу, спрямовану на формування професійно значущого досвіду майбутніх фізичних реабілітологів, ми виходили з розуміння людини як суб'єкта самовдосконалення та саморозвитку. Це орієнтувало нас на створення психологічної технології розвитку особистості, здатної до прогнозування, цілеспрямованої самоактуалізації, самореалізації та суспільно-ціннісного самоствердження своєї внутрішньої позиції. Набуття фахівцем професійно значущого досвіду забезпечує ціннісно-сміслову опанування людиною буття, гуманізацію взаємостосунків суб'єкта й довкілля через актуалізацію чуттєвих переживань, розвиток власного «Я», духовно-естетичне збагачення ментальності

особистості. Набуття досвіду допомагає суб'єктові визначитися в майбутньому професійному житті, чітко усвідомити, чого людина бажає (свої цілі, життєві плани, ідеали), що вона собою являє (особистісні та фізичні властивості), на що вона здатна (свої можливості, нахили, здібності, таланти), що саме від неї очікує колектив, суспільство тощо.

Набуття майбутнім фізичним реабілітологом професійно значущого досвіду передбачає, що провідною ціннісною орієнтацією у нього виступає прагнення актуалізувати власне «Я» не за рахунок уникнення труднощів, а шляхом вибору складніших задач, які вимагають мобілізації особистісних ресурсів індивіда. Такий суб'єкт здатний займати активну життєву позицію, робити вільний вибір і нести за нього повну відповідальність, у разі здійснення будь-якої діяльності покладатися лише на власні сили. Самостійність і, відповідно, самодостатність особистості передбачає її відносну незалежність від зовнішнього оточення. Водночас така незалежність означає, за висловом А. Маслоу (Маслоу, 1994), не відсутність поваги до «вимогливого характеру оточення», а можливість установалення з ним таких стосунків, які б вибудовувалися відповідно до планів і бажань самої особистості.

Аналіз наукової літератури з проблеми психологічного змісту професійних задач діяльності спеціаліста у системі суб'єкт-суб'єктних стосунків дає підстави сформулювати основні вимоги до тих особистісних якостей майбутнього фізичного реабілітолога, які безпосередньо впливають на ефективність практичної діяльності фахівця.

Перший блок професійно важливих якостей фізичного реабілітолога вміщує такі якості, що характеризуються за спрямованістю особистості та мотивацією професійної діяльності спеціаліста:

а) гуманістична спрямованість особистості (виявляється у доброзичливості, терпимості, чутливості, емпатійності, ширості, оптимізмі тощо);

б) специфічна професійна спрямованість: інтерес до людини, її внутрішнього світу як предмета пізнання та перебудови;

в) гнучка «Я-концепція» (зокрема, мотиви вдосконалення, самовдосконалення та професійного зростання з постійним оновленням цілей і мотивів діяльності).

Другий блок – вимоги, що ставляться до соціально-перцептивних якостей фізичного реабілітолога, зокрема, до психологічної спостережливості фахівця.

Третій блок – вимоги до якостей особистості, пов'язані з процесами сприймання, обробки й осмислення інформації:

а) соціальне мислення (розуміння людей, їхніх дій і прагнень, уміння проаналізувати характер міжособистісних стосунків, розрізняти основні та другорядні риси у структурі особистості тощо);

б) критичність мислення (покладено в основу самоконтролю, самооцінки);

в) професійна рефлексія.

Четвертий блок – вимоги до якостей, пов'язаних із передачею інформації, з впливом на інших людей, організацією спілкування з ними; емоційно-вольові якості (витримка, володіння собою, ініціативність, сміливість у спілкуванні, висока активність і працездатність, емоційна стабільність, теплота, стриманість, відкритість тощо).

Для розвитку перерахованих у межах чотирьох блоків якостей нами було розроблено програму тренінгу «Сприяння особистісному зростанню». Психологічний тренінг слід проводити з використанням системи базових принципів, дотримання яких відрізняє тренінг від традиційних видів навчання. Розглянемо такі принципи.

- Принцип продуктивного спілкування учасників тренінгу, в основі якого – суб'єкт-суб'єктна взаємодія, спрямована на досягнення взаєморозуміння.

- Принцип активності учасників, відповідно до якого всі повинні бути активними учасниками групи, а не спостерігачами групового процесу. Адже розвиток особистісного досвіду можливий лише через власну активну діяльність, «...у якій людина виступає активним суб'єктом, а не пасивним виконавцем ззовні приписаних функцій і ролей» (Lakin, 1972: 65).

На нашу думку, активність повинна детермінуватися дослідницькою установкою та позицією учасників тренінгу. Останнє, зокрема, передбачає інтенсивне включення індивіда до групового процесу з метою активного прислухання, емоційного відгуку як щодо самого себе, так і до партнерів по спілкуванню та групи загалом (сприймання жестів, міміки, інтонації, виразів обличчя учас-

ників тренінгу, розуміння семантики висловлювань, інтуїтивне відчуття того, що людина не може або не хоче сказати, тощо).

- Принцип суб'єктивності висловлювань. Сутність цього принципу полягає у заміні безособових мовних форм («Усі люди вважають, що ...», «Кожен знає, що ...» тощо) особовими («Я вважаю», «Я так думаю» тощо).

- Принцип «тут і тепер».

- Принцип відкритості. Саме відкритість у спілкуванні створює ту атмосферу, яка перетворює групу «...в систему дзеркал, у яких кожен може побачити свій власний образ, зазирнути у внутрішній світ партнера. Відкритість забезпечує і щирий зворотний зв'язок, і багатий повноцінний матеріал для нього» (Шмелёв, 2016).

- Принцип застосування мови образів, метафор, асоціацій. «Така мова виявляється більш просторою та зручною, особливо у тих випадках, коли уявлення про себе, про групу чи іншу людину набуває характеру деякого до-знання, яке важко зрозуміти на сuto аналітичному рівні» (Lakin, 1972: 68).

- Принцип конфіденційності, відповідно до якого зміст спілкування, що відбувається у групі, не обговорюється поза психологічним тренінгом. Це — один із чинників, що сприяє розвитку довірливої групової взаємодії, важливий чинник дотримання етики психологічного тренінгу.

На забезпечення довірливої атмосфери мають бути спрямовані всі механізми тренінгу, її розвиток повинен послідовно здійснюватися від заняття до заняття. Відкритість у контексті розуміння суб'єктами один одного у процесі тренінгу пов'язана з готовністю студентів до самоаналізу, критичного ставлення до себе й особистісної свободи, здатністю до реалістичного та неупередженого сприйняття світу таким, яким він є. Відкритість актуалізується в тих випадках, котрі є для людини особистісно значущими, внутрішньо можливими, завдяки яким особистість прагне до самореалізації. Відкритість передбачає віру людини у свої сили та можливості; довіру до себе й оточуючого світу; незалежність і прагнення до щирості у прояві почуттів; надання собі й іншим права бути такими, якими вони є; відсутність підвищеного почуття тривожності, вини та невпевненості.

- Принцип недирективності — ведучий повинен допомагати учасникам тренінгу в разі необхідності, підтримувати власну

активність й активність інших учасників, спеціально не прискорювати темп психологічного тренінгу.

- Принцип незавершеності – цей принцип означає, що процес професійного й особистісного зростання не може бути абсолютно завершеним; кожна тренінгова програма може фактично завершитися на певному етапі тим чи іншим аспектом підготовки, але при цьому відкривається простір для все більшої кількості нових перспектив набуття досвіду в професійній діяльності.

Основну увагу під час проведення тренінгових занять ми зосереджували не на змістовому, а на динамічному аспекті навчання. Саме завдяки цьому забезпечується рефлексивний характер отриманих учасниками знань, оскільки вони не повідомляються у готовому вигляді, а є наслідком власного досвіду студентів, отриманого через актуалізацію переживань, інтелектуальних зусиль і поведінки.

Плануючи організацію тренінгової роботи, ми врахували думку К. Роджерса щодо визначення якостей людини, які значно полегшують установлення взаємостосунків, сприяють особистісному розвитку інших людей. Найбільшої уваги заслуговують такі якості:

- конгруентність – уміння бути самим собою;
- емпатія – розуміння внутрішнього світу іншої людини;
- безкорисливість, доброзичливість, теплота;
- безумовне прийняття внутрішніх переживань людини, якій хочеш допомогти.

Із метою реалізації цілей розвивальної програми слід дотримуватися таких умов:

- забезпечення активної позиції учасників тренінгу за рахунок створення стосунків довіри, підтримки, взаємоповаги у групі;
- включення в хід тренінгових занять різноманітних форм роботи, що сприяють підвищенню рівня прийняття, конгруентності учасників, активізації творчих, продуктивних компонентів їх особистості;
- створення атмосфери діалогічного спілкування, відмова від прямого навчального впливу зі сторони ведучого;
- створення атмосфери новизни, неповторності, унікальності.

У процесі проведення тренінгу на всіх етапах формувального експерименту було використано базові тренінгові методи.

1. **Групова дискусія** – спільне обговорення будь-якого питання, яке дозволяє, на думку тренера, змінити точки зору, позиції, установки учасників групи у процесі їх безпосереднього спілкування. Під час проведення тренінгу групову дискусію ми використовували, по-перше, з метою надання учасникам можливостей побачити проблему з усіх сторін, по-друге, у якості створення рефлексивного середовища. Застосування дискусій допомогало збагаченню ціннісного досвіду майбутнього психолога, розвитку здатності до децентрації, вміння моделювати діалог і полілог, відмежовуватися від стереотипів, приймати протилежну точку зору тощо.

2. **«Сократівські бесіди»**, які розвивали діалогічне мислення, рефлексивну свідомість, сприяли розумінню студентами текстів інших культур, інших культурних спільнот.

3. **Метафора**. На нашу думку, метафори – це джерело волі, оскільки вони дають змогу опанувати багатовимірними психосемантичними просторами несвідомого. Це – спосіб розширення свідомого, спонукання до дії внутрішніх ресурсів особистості й прихованих джерел енергії. Практикою встановлено, що метафори є універсальними свідомості; метафоричне бачення світу сучасні психологи пов'язують із генезисом людини і, відповідно, людської культури. Ми також урахували й те, що метафора є досить універсальним явищем у психології, оскільки завжди висвітлює співвідношення двох сфер: словесного і невираженого, реального і вигаданого, свідомого і несвідомого. Уживання метафор під час тренінгу є творчим процесом, що сприяє не лише розвитку мовних здібностей майбутніх фахівців, але й допомагає студентам усвідомити особистісні проблеми шляхом аналізу висловленої ним метафори. Якщо метафора відповідає набутому досвіду людини, вона дає їй змогу ввійти у символічний простір власної свідомості, позбутися перешкод, що заважають особистості прийняти рішення.

4. **Ігрові методи**. Ми використовували ситуативно-рольові, творчі, імітаційні ігри. На перших стадіях групової роботи основними функціями цього методу було подолання напруженості, сприяння відвертості учасників, їх активізація, інтенсифікація групового процесу тощо.

5. **Мозкові атаки.** Цей метод є традиційним засобом активізації творчої діяльності особистості, що спонукає людину до прийняття нестандартних рішень, осягнення невідомого, нового. Під час проведення тренінгу ми дотримувалися основних правил мозкової атаки: рольова структура, часові обмеження, відсутність критики. Кожне заняття розпочиналося з рефлексії попереднього заняття, релаксаційних вправ.

Отже, метою розробленого нами тренінгу «Сприяння особистісному зростанню» є: розкриття перед студентами можливостей самопізнання з метою подальшого самовдосконалення та самовизначення; стимулювання співпереживання й емпатії; активізація рефлексії, самовиховання, оволодіння прийомами роботи над собою; дослідження та розвиток системи ціннісних орієнтацій, що характеризують внутрішню готовність людини до здійснення певної діяльності; оволодіння прийомами розв'язання складних життєвих проблем.

До психологічного тренінгу ввійшли дев'ять блоків вправ. Відбір вправ для кожного блоку здійснювався з урахуванням теорії О. М. Лактіонова (Лактіонов, 2000) про те, що інтерпретація реальності може здійснюватися з огляду на: а) безпосереднє сприймання реального світу (перцептивне конструювання); б) вторинну мовну реальність (концептне конструювання); в) ритуали соціального контактування (комунікативне конструювання). Кожен блок вправ був спрямований на розв'язання таких завдань:

- набуття студентами психологічної освіченості (засвоєння наукових психологічних знань, необхідних для здійснення творчого самоаналізу і спільної діяльності в конкретній ситуації, її інтерпретації та створення нарративних сюжетів). Цей блок реалізовувався за допомогою анкетування, рольових і ділових ігор, арт-терапії, відрефлексування діяльності учасників тренінгу;

- розвиток гуманістично й творчо зорієнтованої ціннісно-сміслові сфери особистості (прагнення, інтереси, світогляд, ціннісні орієнтації). Було проведено письмові вправи й ігри, які створювали сприятливі умови для аналізу студентами власних прагнень, інтересів, світогляду, цінностей. Цей блок також реалізовувався за допомогою вправ-метафор і завдань, які розв'язувалися з використанням методу нарративу;

- сприяння узгодженості ієрархії інструментальних і термінальних цінностей студентів, у основі яких – визначення пріоритетних цілей життєдіяльності та якостей особистості, за допомогою яких можна досягти означених цілей. Цей блок уміщував арт-терапію, піскову терапію, рольові та ділові ігри;

- формування високого рівня розвитку ціннісних орієнтацій. Блок реалізовувався за допомогою письмових вправ, вправ-метафор, письмового самоаналізу, наративу;

- підвищення рівня рефлексії й самосвідомості, виявлення у процесі занять психологічних та індивідуально-особистісних якостей студента, розкриття можливостей і засобів саморозвитку та самовиховання. Було проведено дискусії, бесіди, арт-терапію, казкову терапію, відрефлексування діяльності;

- розвиток комунікативних здібностей студентів і комунікативної компетентності. Цей блок уміщував рольові та ділові ігри, ігри-змагання, диспути, дискусії;

- відпрацювання майбутніми фізичними реабілітологами навиків самоаналізу, формування їх адекватної самооцінки. Було проведено психогімнастику, медитацію, арт-терапію, рольові ігри, бесіди, анкетування, піскову терапію;

- формування мотивації успіху, здатностей до творчої самореалізації. Блок було реалізовано за допомогою арт-терапії, дискусій, розв'язання творчих завдань і ситуацій когнітивного дисонансу, наративу;

- розвиток креативності особистості, здатності до розуміння й інтерпретації професійно значущого досвіду. Блок уміщував рольові ігри, проблемні ситуації, творчі задачі, нестандартно-стимулюючі завдання, ритуали соціального контактування, наративи.

Результатами роботи в тренінговій групі мають стати якісні зміни в розвитку особистості майбутнього фізичного реабілітолога, формування здатності до розуміння й інтерпретації професійно значущого досвіду студента. Тривалість кожного заняття – 3–4 години один раз на тиждень. Заняття відбуваються почергово впродовж двох навчальних семестрів.

Заняття 1. Тема: *Моє справжнє «Я».*

Мета: *допомогти відкрити своє «Я» й усвідомити необхідність самовдосконалення*, а також: знайомство з учасниками групи; ознайомлення з метою, завданнями та правилами поведінки у групі

та її основними принципами; розвиток комунікативних умінь; з'ясування очікувань учасників щодо тренінгу; створення атмосфери взаєморозуміння та довіри.

На початку тренінгу ведучий повідомляє його мету, завдання, принципи (*«тут і тепер», конфіденційність, активність, увага до почуттів тощо*). Крім того, обговорюються організаційні моменти (*час, день і місце проведення занять*).

Ознайомлення є центральною процедурою першого заняття будь-якого тренінгу. Ця процедура дає змогу групі розпочати активну роботу, отримати досвід нового спілкування, розкрити нові ресурси в собі та партнерах по спілкуванню. Ми пропонуємо це зробити у такий спосіб.

Вправа 1. Мета: відкрити своє справжнє «Я», усвідомити якості особистості, досягти вищого рівня розвитку самосвідомості.

«Я і моє ім'я»

Спочатку кожному з учасників пропонується назвати своє ім'я, а потім дати особистісну характеристику собі, використовуючи кожен літеру свого імені (наприклад: *Зоряна* – загадкова, особлива, радісна, яскрава, надійна, активна. *Світлана* – самостійна, відповідальна, імпульсивна, талановита, любляча, азартна, надійна, амбітна). Для кращої демонстрації розпочати можна ведучому, а за ним представлятимуть себе всі інші учасники. Продовжити перше знайомство можна також із використанням наступної вправи.

Вправа 2. Мета: дати собі адекватну самооцінку «Хто Я?»

«Хто Я?»

Кожному учасникові пропонується відповісти на запитання «Хто Я?» у письмовій формі. Бажано, щоб було не менше 10 відповідей, які характеризують людину з різних позицій. При цьому слід урахувати будь-які свої характеристики, риси, інтереси, емоції – все, що вважається за доцільне, щоб описати себе фразою, яка починається з «Я»: Я – здібна студентка; Я – любляча дочка; Я люблю екстрим (гірськолижний спорт, стрибки з трампліна); Я завжди прагну більшого; Я – оптиміст; Я – запальна і самолюбна; Я буваю невдячна; Я – лідер і не люблю аутсайдерів; Я здатна до образ і довго тримаю їх у душі; Я – просто супер тощо. Кожен по черзі зачитує свої характеристики, всі інші мають уважно слухати, потім ставлять запитання, які їх цікавлять найбільшою мірою.

Вправа 3. Мета: розкрити такі якості особистості, як свобода вибору і відповідальність за нього, довіра до свого власного «Я».

«Розповідь про якість, яку найбільше ціную»

Кожному з учасників пропонується поміркувати над тим, яку якість він цінує в людях понад усе. Після зробленого висновку учасники повинні пригадати (чи вигадати) коротке оповідання, історію, випадок, у якому йшлося б про обрану найбільш цінну якість. Один з учасників розповідає таку метафору: «Ця історія трапилася дуже давно в старовинному місті, у якому жив великий мудрець. Слава про його мудрість розлетілася далеко за околиці міста. Але був у місті чоловік, який заздрило його славі. Й вирішив він придумати таке запитання, на яке мудрець не зміг би дати відповідь. Він пішов у поле, спіймав метелика, посадив його у закриті долоні й подумав: «Запитаю я у Мудреця: скажи мені, наймудріший, який метелик у мене в руках – живий чи мертвий? Якщо він скаже, що живий, – я стисну долоні й метелик загине, а якщо скаже, що мертвий, – я розкрию долоні й метелик полетить. Ось тоді всі зрозуміють, хто з нас мудріший». Так усе й відбулося. Заздрісник спіймав метелика, помістив його в долонях і пішов до мудреця. І запитав у того: «О, наймудріший, який метелик у мене в руках – живий чи мертвий?» І тоді мудрець, який дійсно був дуже розумним чоловіком, відповів: «Усе в твоїх руках...»

Після кожної розповіді відбувається групове обговорення проблеми, даються відповіді на такі запитання: «Про яку якість ідеться в цій метафорі?», «Чи є для Вас цінною та якість, про яку йшла мова у цьому випадку?» Після дискусії ведучий пропонує самому виступаючому назвати ту якість, яку він обрав. Зазначена вправа дає змогу розкрити такі якості особистості, як свобода вибору і відповідальність за нього, довіра до свого власного «Я».

Вправа 4. Мета: виявити роль психології у житті людини, окреслити загальні уявлення про людину та її психіку, охарактеризувати особливості розвитку рефлексивної свідомості.

«Психологія у моєму житті»

Учасникам тренінгу даються дві анкети: «Психологія очима студентів» й «Опитувальник для виявлення загальних уявлень про людину та її психіку», кожна з яких містить 8 запитань. Учасникам пропонується письмово дати відповіді на запитання анкет. Потім обговорюються деякі психологічні властивості й ста-

ни особистості. Для розвитку рефлексивного мислення на дошці записуються латинські афоризми: «*Vina bibunt homines, animalia cetera fontes*» — «Вино п'ють люди, а інші тварини — джерельну воду» та «*Cogito ergo sum*» — «Я мислю, отже, існую».

Запитання для дискусії: «Чому стародавні сказали: «...а інші тварини», — замість того, щоб сказати: «А тварини п'ють джерельну воду»? Відповідь на запитання міститься у другому афоризмі.

Заняття 2. Тема: Пізнаю самого себе.

Мета: розвиток самопізнання як одного зі шляхів розвитку особистісного досвіду. Моделювання діалогу «Сократівська бесіда».

Вправа 1. Мета: виявити розуміння студентами мети самопізнання засобом «сократівської бесіди».

«Сократ і ми»

На початку бесіди учасникам тренінгу пропонується до уваги така інформація: «Засновником традиції такого філософствування, коли в центрі міркувань виявляється людина, її свідомість і моральність, був Сократ: «Я даю собі й іншим людям пораду, що звучить, майже як заповідь: «Пізнай самого себе!» А тим часом досі ще не знаю себе. Більш того, в собі, у своїй душі, я знаходжу такі закутки, про які запрягся б на річці Стіксі, що вони — не мої».

Запитання для діалогу: «Чому основною вимогою Сократа є самопізнання, а не пізнання навколишнього світу?», «Що важче: пізнати людину чи предмет?».

Вправа 2. Мета: пізнавати себе засобом рольової гімнастики.

«Моделювання життя — це гра»

Тренер пропонує учасникам інформацію про роль гри у житті людини. Грати — це погодитися на зміни. Це — вихід за межі звичайних взаємостосунків. А готовність змінити мислення — це основа відкриття, пізнання. У грі конфлікти зніщуються таким чином, що «Я» завжди бере верх: проблема або знімається, або її розв'язання стає прийнятним. Гра здатна «пробудити» почуття, що «сплять», так само як і почуття, що бушують, заспокоюються під час гри. Рольовий аутотренінг починається з рольової гімнастики.

Кожному учасникові пропонується вимовити слова: «так», «ні», певну фразу, репліку — голосно, тихо, коротко, затинаю-

чись, ствердно, здивовано, захоплено, задумливо, з викликом, тужливо, ніжно, іронічно, злісно, урочисто тощо. Потім ведучий пропонує ситуацію для обговорення: «Чим ми користуємося з цієї очевидної безкінечності? Найменшою часткою. Щоб обрати – слід пережити всю палітру внутрішніх станів. Розвиток уяви, сміливості, звільнення від скутості – один крок уперед до здійснення вибору».

Вправа 3. Мета: *розвиток самопізнання, впевненості у спілкуванні, невимушеності.*

«Спілкування – це гра життєвих ролей»

Тренер пропонує учасникам тренінгу ситуацію для обговорення: «Бажаючи чи ні – у спілкуванні ми приймаємо ролі й пропонуємо певні ролі іншим. Актор грає роль Гамлета. А Гамлет грає ролі: сина, племінника, коханого, люблячого, мислителя, переслідувача, блазня, судді, божевільного... Не можна знайти життєву ситуацію, де б ми не мали поєднувати декілька ролей». Учасникам тренінгу пропонується відтворити певні життєві ролі. Для кожної ролі визначають п'ять домінантних якостей особистості, які мають знайти своє відображення в діяльності певного учасника тренінгу.

Вправа 4. Мета: *розвиток самопізнання шляхом порівняння, з'ясування своїх ролей і ролей інших референтних осіб.*

Учасникам тренінгу роздається схематичне зображення «Я-образу» людини. Тренером зазначається, що образ слід розглядати як індивідуально-варіативну реальність, що формується і розвивається у процесі певної діяльності. Знання кожного про самого себе виникає на основі порівнянь себе з іншими. Відтак, система «Я-образів» і характер поведінки щодо інших завжди є показником не тільки того, як людина уявляє іншого, але й того, як вона оцінює саму себе. Тобто, існує «Я-для інших» («ідеальне Я») і «Я-для себе» («реальне Я»). На основі цього студентам пропонується наповнити змістом кожен «Я-образ» та описати його особистісні якості, риси характеру тощо.

Заняття 3. Тема: *Розвиваємо у собі відкритість.*

Мета: *розвиток емоційної відкритості.*

Вправа 1. Мета: *створення позитивного мікроклімату в групі.*

Кожному з учасників на початку заняття пропонується подарувати всім присутнім свою посмішку та побажання на сьогодні.

нішній день. Ця вправа допоможе створити доброзичливу атмосферу, сприятиме позитивному настрою в тренінговій групі.

Вправа 2. Мета: особистісне самопізнання.

Ведучий оголошує інструкцію: «Знайти такий жест, який найбільшою мірою характеризує Вашу відкритість. Не поспішайте. Потім знайдіть жест, який характеризує Вашу закритість від оточуючих. Поекспериментуйте з цими положеннями (перейдіть від одного до іншого та навпаки), прислухайтесь до усіх змін, що відбуваються з Вами, і знайдіть жест, який є чимось «середнім», найоптимальнішим (нейтральним) для Вас. Побудьте в цьому положенні, опишіть, які відчуття виникають при цьому?» Після вправи відбувається узагальнення отриманого досвіду всіма учасниками тренінгу.

Вправа 3. Мета: розвиток почуття свободи, відкритості новому досвіду.

Ведучий розповідає метафору: «Жила-була гусениця. Цілими днями повзала по гілках дерева. Але одного разу вона зупинилася і почала звивати кокон. Поступово вона обіймала себе тонкими шовковими нитками, і через деякий час повністю заховалася від сторонніх очей. Усередині кокона було м'яко, тепло і темно. Гусениця відчувала, що з нею щось відбувається. Пройшов деякий час, і в коконі гусениці стало тісно. Вона збила усі сили, напружилася – і кокон луснув, а її залило яскравим сонячним світлом. Навколо – дивовижний світ, переповнений фарбами, звуками і відкритим простором. Спочатку гусениці стало страшно – що вона тепер робитиме без кокона, який зігрівав її й захищав? Вона поглянула вниз – перед нею стелився величезний луг, наповнений квітами. Казкове відчуття свободи наповнило її. Вона розкрила різнокольорові крила і полетіла. Так гусениця перетворилася на метелика». Відбувається обговорення цієї ситуації, опис та узагальнення отриманого досвіду учасниками тренінгу.

Вправа 4. Мета: розвиток відкритості у спілкуванні, комунікативних умінь і навичок, розвиток творчої уяви.

«Без маски»

Усі учасники по черзі беруть картки, що лежать у центрі кола, і без підготовки продовжують висловлювання, початок якого записано на картці. Група прислухається до інтонації, голосу, оцінюючи міру щирості. Якщо визнається, що судження було

відвертим, то вправу продовжує інший учасник. Якщо ж стверджується нещирість сказаного, шаблонність, учасник робить ще одну спробу. Зміст незакінчених речень: «Під час спілкування з іншими людьми мені подобається, коли...», «Мені особливо не подобається, коли...», «У незнайомому товаристві я відчуваю...», «Мене лякає те, що...», «Близькі люди інколи...», «Дуже приємно, коли...», «Я очікую від спілкування з людьми...», «Якщо у спілкуванні виникає конфлікт...», «Якщо співрозмовник каже, що я неправий...», «Якщо під час розмови мене перестають слухати, то...», «Те, що інша людина відчуває під час нашого спілкування...».

Заняття 4. Тема: Розвиток позитивної «Я-концепції».

Мета: настанова на позитивний результат у всіх видах діяльності.

Вправа 1. Мета: вивчення правил формування настанов на позитивний результат й успіх у діяльності.

Тренер пропонує правила для учасників тренінгу:

1) буду радісним і веселим, наскільки це можливо. Усміхнуся щонайменше тричі на день;

2) спробую ставитися до людей зі співчуттям, приязно;

3) спробую менше критикувати і бути толерантнішим щодо вад і помилок людей, із якими спілкуюся;

4) наскільки дозволять обставини, поводитимусь так, ніби успіх неминучий: я вже є тією особистістю, якою прагну стати. Діятиму і почуватимусь, як ця особистість;

5) не допущу, щоб мої судження набували песимістичного, негативного забарвлення;

6) що б не сталося, реагуватиму спокійно і, по можливості, розумно;

7) повністю ігноруватиму всі негативні чинники, які не можу змінити;

8) саме сьогодні не боїтимусь бути щасливим, насолоджуватися красою, любити і вірити, що ті, кого я люблю, люблять мене.

Учасникам тренінгу пропонується жити за цими правилами упродовж одного місяця. Потім студенти мають описати, чи дотримувалися вони кожного правила окремо, сказати, чи тривога й песимізм зникають, а впевненість у собі зростає.

Вправа 2. Мета: формування позитивного мислення, активізація особистої відповідальності.

1) Учасники тренінгу записують на папері твердження, які обмежують, стримують *активність* «Я»: а) «Я – жертва сил, якими не можу керувати»; б) «Я не можу змінити власне життя»; в) «Я – німецький»; г) «Я не знаю, що робити у складних ситуаціях»; д) «Я ні в чому не можу розібратися, тому не повинен відповідати за себе. Для цього є батьки»; е) «Я не можу прогнозувати майбутнє життя. Така моя доля»; є) «Мої батьки винні в тому, що моє життя таке погане»; ж) «У всіх моїх нещастях винен хтось, або такий збіг обставин»; з) «Мені завжди дістається найскладніше» тощо.

2) Учасники тренінгу записують позитивні твердження: а) «Я беру на себе відповідальність за власне життя»; б) «Я можу змінити своє життя»; в) «Я прагну особистісного зростання, руху вперед»; г) «Я створив своє минуле і я створю своє майбутнє»; д) «Я – творець свого щастя і життя»; е) «Сила моїх близьких, рідних допоможе мені спланувати своє життя»; є) «Я повною мірою покладаюся на свій розум, щоб зробити життя таким, як я цього хочу»; ж) «Я використовую кожен можливість учитися на власних помилках»; з) «Моє минуле ніяким чином не впливає на моє майбутнє»; и) «Моє майбутнє – у моїх руках».

Ведучий зачитує позитивні твердження. Учасники, сидячи у зручній позі, з заплученими очима повторюють за ним, намагаються вкласти в них власне розуміння, ставлення. Негативні записи закреслюються, знищуються.

Вправа 3. Мета: розвиток рефлексивного мислення, уміння жити «тут і тепер», розв'язувати екзистенційні проблеми.

Ведучий зачитує притчу: «Три мудреці засперечалися про те, що важливіше для людини: її минуле, теперішнє чи майбутнє. Один із них сказав: «Моє минуле робить мене тим, ким я є. Я умію те, чому я навчився в минулому. Я вірю в себе, тому що мені вдавалися ті справи, які я розпочав раніше. Мені подобаються люди, з якими мені було добре, чи подібні на них. Я дивлюся на Ваші посмішки і знаю, що Ви заперечуватимете».

«А з цим не можна погодитися, – сказав другий, – якби ти мав рацію, людина була б приречена, як павук, сидіти день за днем у павутинні своїх звичок. Людину робить майбутнє. Не

важливо, що я вмюю і знаю зараз — я вивчатиму те, що мені буде необхідно в майбутньому. Моя уява про те, яким я хочу стати через два роки, набагато реальніша, ніж мої спогади про те, яким я був два роки тому, оскільки мої дії залежать не від того, яким я був, а від того, яким я збираюся стати. Мені подобаються люди, не подібні на тих, яких я знав раніше».

«Ви зовсім забули про те, — втрутився третій, — що минуле і майбутнє існують лише в наших думках. Минулого вже не існує. Майбутнього ще немає. І незалежно від того, чи згадуєте Ви минуле, чи мрієте про майбутнє, — дієте Ви лише в теперішньому. Тільки в теперішньому часі можна щось змінювати у своєму житті — ні минуле, ні майбутнє нам не підвладні. Тільки тут і тепер можна бути щасливим...» І мудреці ще довго вели суперечку.

Учасникам пропонується розіграти притчу і продовжити суперечку мудреців.

Вправа 4. Мета: *розвиток навичок установлення психологічного контакту, формування індивідуального стилю спілкування.*

Рольова гра «Етюди»

Учасники тренінгу об'єднуються у пари і розігрують невеликі етюди взаємодії, прагнучи за допомогою інтонації, а також жестів і міміки найточніше виразити свою думку й зрозуміти думку партнера, розпочати спілкування і продовжити його (наприклад, зустріч давніх знайомих після довгої розлуки; на уроці: вчитель пояснює нову тему, а учні відволікаються тощо). Під час гри спробуйте: взяти ініціативу в свої руки, стати лідером ситуації; розмовляти з активним (і, навпаки, неактивним) співрозмовником; передати лідерство іншому співрозмовникові; стати пасивним співрозмовником. Наприкінці гри учасниками здійснюється самоаналіз своєї поведінки, особливостей стилю спілкування.

Заняття 5. Тема: *Самооцінка — регулятор поведінки людини.*

Мета: *розвивати адекватність самооцінки.*

Вправа 1. Мета: *психологічне конструювання адекватної самооцінки.*

На початку заняття ведучий інформує учасників тренінгу про роль самооцінки і, передусім, важливу роль адекватної самооцінки. Частина людей здатна до заниження своєї самооцінки. Постійне заниження самооцінки формує в особистості страх,

зневіру у власних силах, замкненість, сором'язливість. З іншого боку, завищена самооцінка призводить до формування таких рис характеру, як самовпевненість, демонстративність, некритичність. І тільки адекватна самооцінка дозволяє людині критично ставитися до себе, реально оцінювати власні можливості та здібності й, таким чином, регулювати свою поведінку та діяльність. Учасникам тренінгу пропонуються два зразки самооцінки:

1. **Негативна самооцінка:** а) «Я – недостатньо хороший»; б) «У мене немає якостей, необхідних для того, щоб досягти успіху»; в) «Я не можу сподіватись, щоб мене любили»; г) «Я нічого не вартий»; д) «Я не заслуговую любові»; е) «Я – не досить розумний»; є) «Я не подобаюсь сам собі»; ж) «Я не сприймаю себе»; з) «Я не схвалюю себе»; и) «Я ні на що не здатний».

2. **Позитивна самооцінка:** а) «Я – приваблива людина»; б) «Я люблю себе»; в) «Я цілком приймаю свою особистість»; г) «Я цілком схвалюю себе»; д) «Я можу зробити все, що захочу»; е) «Я – найкращий з усіх людей, яких я знаю»; є) «Я легко говорю оточуючим, що таких людей, як я, – мало»; ж) «Я завжди знаю, що робити»; з) «Я вартий усіх земних благ»; и) «Я заслуговую на любов і повагу».

Декільком учасникам тренінгу пропонується з цих двох типів самооцінок зробити модель своєї адекватної самооцінки, а потім її обговорити.

Вправа 2. Мета: оцінити власні здібності та приховані можливості.

Групова дискусія, яка може бути зосереджена на запитаннях на кшталт: «Чи важливо знати, що ти можеш робити доброго, а чого не можеш?»; «Чи потрібно бути успішним в усьому?», «Яким чином інші можуть спонукати тебе до позитивного самоприйняття?», «Яким чином ти можеш це зробити сам?», «Чи є різниця між презентацією своїх переваг і хвалькуватістю?», «У чому вона полягає?» Такі дискусії дають студентам можливість для того, щоб оцінити свої власні здібності, якості та властивості. Студенти починають розуміти, що навіть у дуже «сильних» і «популярних» людей є слабкості, а переваги мають також і «слабкі», і «непопулярні». Така установка призводить до розвитку кращого самопочуття. Учасникам тренінгу пропонується завдання окреслити власну самооцінку, написавши п'ять своїх негативних рис

і п'ять – позитивних. Відбувається обговорення самооцінок студентів.

Вправа 3. Мета: розвиток креативного мислення та формування здатності самоаналізу.

Учасників просять уявити собі, як би вони хотіли поводитися в тих ситуаціях, які в минулому для них виявилися неуспішними. Під час виконання вправи тренер вводить поняття «*позитивне мислення*»: «Контролюючи думки, які у нас виникають, ми здатні переконати себе в тому, що ми зможемо, якщо захочемо, стати кращими, ніж ми є тепер. Нас характеризує те, як ми самі себе сприймаємо, і ми можемо стати саме такими, якими, за нашим переконанням, ми можемо бути».

Вправа 4. Мета: актуалізувати позитивні сторони власної особистості через оцінку та ставлення інших.

Учасники на аркушах паперу пишуть один одному «*листи*», що являють собою продовження фраз: «Я ціную в тобі...», «Мені подобається, як ти...». Листи можуть бути анонімними, вони передаються адресату через ведучого і мають бути написані усім учасникам групи з урахуванням принципів чесності та відкритості. Перед початком вправи тренер дає установку помітити позитивні якості, риси особистості навіть у тих людей, які адресатам не дуже подобаються.

Заняття 6. Тема: *Внутрішні резерви моєї особистості.*

Мета: *розвивати прагнення студентів до самовдосконалення.*

Вправа 1. Мета: *помічати позитивні якості своєї особистості.*
«Сонечко»

Учасникам роздаються аркуші паперу, на яких потрібно намалювати сонечко з променями. У центрі кола студенти малюють свій портрет або пишуть своє ім'я. Біля кожного променя слід написати якомога більше позитивних характеристик самого себе. Після завершення кожному студентові пропонується вголос зачитати те, що він про себе написав. Можна поставити запитання, чому учасник групи вказав саме на ці позитивні характеристики його особистості. У якості поради можна запропонувати постійно носити цей аркуш із собою. Кожного разу, коли студент вважає за доцільне, слід домальовувати промінці з новими записами. У разі поганого настрою чи самопочуття можна дістати папірець і

пригадати, що учасник відчував у певний момент тренінгу, чому він указав на ту чи іншу якість.

Вправа 2. Мета: *розвивати уміння чітко і лаконічно описувати сутність своєї життєвої позиції та власних принципів.*

Учасникам тренінгової групи пропонується анкета «Я й інші». Після виконання анкети студенти обговорюють власні відповіді та відповіді інших учасників спілкування.

«Мій девіз»

Кожному з учасників пропонується подумати та сформулювати свій девіз, який містить життєві принципи, позиції, уподобання, інтереси тощо. Ведучий наводить приклади девісів: а) «знання себе – це сила»; б) «слово хвилює, приклад захоплює»; в) «терпіння перемагає»; г) «хоробрим доля сприяє»; д) «багатий той, хто мудрий»; е) «перемога любить старанність» тощо.

Після того, як усі озвучують свої девізи, проводиться їх обговорення, учасники висловлюють власні думки щодо погодження або непогодження з тим чи іншим девізом студентів, обґрунтовують свої точки зору.

Вправа 3. Мета: *розвиток інтелектуальної креативності, що свідчить про гнучкість мислення, здатність позбуватися стереотипів.*

Вправа спрямована на усвідомлення того, як стереотипи заважають об'єктивному сприйманню людей і ситуацій, сприйманню всього нового у житті. Ведучий пропонує метафору: «В одному маленькому зоопарку ведмедя довго тримали у тісній клітці. Він міг робити лише чотири кроки вперед і стільки ж назад. Відвідувачі зоопарку дуже жаліли ведмедя і часто говорили: «Який він був би щасливий, якби міг вийти на волю». Проходив час. Зоопарк почали ремонтувати. Усім тваринам зробили великі, просторі вольєри. У них було багато зелені, а в загоні у ведмедя – навіть басейн. Робітники зоопарку передчували, як радітиме великий звір, коли його переведуть із тісної клітки у вільний вольєр. І ось довгоочікуваний день настав. Ведмедя перевели у просторий вольєр. Він озирнувся, обережно зробив крок, другий, третій, четвертий... А потім повернувся і знову зробив чотири кроки назад. Він так і не зміг зрозуміти, що тепер пруття клітки існують лише в його уяві. Але вони виявились навіть міцнішими, ніж ті, які були раніше».

Учасникам тренінгу пропонується подумати і назвати власні стереотипи, які заважають приймати спонтанні рішення, окреслити проблеми з різних точок зору, обговорити їх.

Вправа 4. Мета: розвиток навиків самоаналізу.

Ведучий знайомить учасників з інструкцією такого змісту: «Кожна людина обов'язково вміє робити щось краще за інших. А Ви? Що Ви робите краще за всіх?» Виконавці вправи складають переліки своїх умінь і зачитують їх. Після цього їм пропонується зробити самоаналіз, який би висвітлив, як упродовж життя розвивалося це вміння, які емоційні стани поставали джерелом цього розвитку.

Заняття 7. Тема: Невербальна комунікація.

Мета: розвиток навиків невербального спілкування, розпізнавання емоційних станів інших людей за невербальною поведінкою.

Вправа 1. Мета: розвиток невербальних комунікативних навиків.

На початку заняття ведучий пропонує учасникам інформацію про невербальну комунікацію, про два канали невербальної інформації тощо: а) паралінгвістичний – передача всіх інших характеристик мовлення, крім слів і пропозицій (швидкість мовлення, тембр і гучність голосу, його тон і модуляції); б) візуальний канал – передача тих аспектів комунікації, які можна побачити (жести, пози, експресії обличчя, рухи очей тощо). Ведучий також повідомляє: «Дарвін свого часу виокремив вроджені емоції, характерні усім народам світу. До них відносять: горе, радість, злість, страх, презирство, сором, подив. Ці емоції мають типові форми вираження у людей різних народів і культур».

«Чи розумієте ви мову міміки?»

Учасникам пропонується роздивитися малюнок, на якому художник закодував дванадцять емоційних станів особистості. Після ознайомлення з малюнком ватман із зображенням міміки обличчя прикріплюється до дошки. Учасники дивляться і намагаються детально описати кожну людину з огляду на міміку її обличчя. Потім відповіді обговорюються, звіряються з правильними і робиться висновок щодо ступеня розвитку в студентів умінь розпізнавати емоційний стан людини за виразом її обличчя.

Вправа 2. Мета: усвідомлення учасниками тренінгу особливостей своєї невербальної поведінки, дезінтеграція стереотипів поведінки.

На початку заняття ведучий пропонує учасникам групи привітатися один з одним у невербальний спосіб. Таким привітанням може бути лише погляд, рукоستيكання, дотик, будь-який рух тощо, що демонструє вітання з групою.

Вправа 3. Мета: *розвиток досвіду контакту із суб'єктами по взаємодії, усвідомлення особливостей власної поведінки.*

Група ділиться на пари. Усі стають один навпроти одного. Ведучий пропонує інструкцію: «Дозвольте рукам зустрітися. Не розводячи долоні, зробіть декілька спроб контакту: 1) ви – активний, ваш партнер – цілком пасивний, він і не ухиляється від контакту, і не виявляє ініціативи, не робить самостійних рухів; 2) ви – активний, партнер – також активний, але при цьому не виявляє ініціативи, а робить лише ті рухи, які відповідають вашим потребам; 3) ви – активний, партнер – виявляє активність, не протидіє будь-яким вашим рухам; 4) партнер – активний, ви – протидієте будь-якому його руху; 5) ви – пасивний, партнер – активний».

По закінченню вправи відбувається обговорення почуттів, що виникали у студентів під час виконання вправи. Кожен з учасників повинен усвідомити, яка з виконаних ролей була складною, а яка – звичною, комфортною.

Вправа 4. Мета: *навчання розумінню невербального мовлення іншої людини.*

На початку цієї вправи учасникам пропонується аутотренінг: спробувати візуально передати різні аспекти комунікації (жести, експресії обличчя тощо). Після аутотренінгу виконавців знайомлять з інструкцією такого змісту: «Уявіть собі, що ви перетворилися на світило, на різній відстані від якого розташовані планети (їх роль виконують інші учасники тренінгу). Ті планети (учасники), гравітацію яких ви відчуваєте сильніше, займають, природно, ближчі до вас місця. Ті ж, хто притягується не з такою силою, будуть розміщені поодаль або взагалі «відірвуться» від вас.

Заплющте очі. Зосередьтеся... Тепер розплющте очі. Повільно повертайтеся навколо своєї осі. Кожному, хто перебуває біля вас, повідомте за допомогою жести, очей, виразу обличчя, куди йому слід переміститися. Поки інші виконавці не відійдуть на відстань, яка відповідає вашим відчуттям, керуйте їхніми рухами. Ті, кому ви так і не подали сигналу «Стій!», узагалі залишають ігрове поле».

Після заняття ведучий просить «світил» пояснити мотивацію своїх дій: «Чому він розмістив одних дуже близько, а інших далеко? Що притягує одних і відштовхує інших? Яку властивість цінує людина понад усе в тих, кого розмістила поряд?».

Заняття 8. Тема: *Діалог сучасної людини з твором іншої культури. Розвиток дивергентного мислення.*

Мета: *розвиток дивергентного мислення, здатності аналізувати, оцінювати свою думку з позицій інших учасників по взаємодії як представників зовсім інших логік мислення.*

Вправа 1. Мета: *розвиток дослідницької активності як одного з показників сформованості дивергентного мислення.*

Ведучий інформує учасників, що працюватимемо з текстами античної культури. Усім учасникам тренінгу роздаються картки з однаковим змістом. Їх слід дуже уважно прочитати і для кожного афоризму запропонувати власну інтерпретацію: 1) ваше власне розуміння даного тексту; 2) виявлення того смислу, який вклав у цей зміст автор; 3) чи зберігся в цьому тексті авторський зміст, пройшовши шлях до нас у тисячі років?; 4) чи є актуальним це послання античності людям XXI століття?; 5) чи може засвоєння й усвідомлення цих текстів сприяти розвитку особистісного досвіду?; 6) чи важко вам зрозуміти логіку античного типу мислення?

Потім ведучий пропонує латинські вислови для обговорення: «Scio me nihil scire» – «Я знаю, що я нічого не знаю», «Omnia mea mecum porto» – «Усе своє ношу із собою», «A tuo lare incipe» – «Починай від свого дому», «Amicus Plato sed magis amica veritas» – «Платон – друг, але істина дорожча», «Carpe diem» – «Лови день».

Вправа 2. Мета: *розвиток рефлексивної свідомості у процесі діалогічного навчання.*

Учасникам тренінгу пропонується за допомогою діалогу розв'язати проблему порятунку пасажирів корабля «Титанік», який зазнав аварії та йде на дно. Перед цим зачитується стисла інформація: «Холодної спокійної ночі 14 квітня 1912 року корабель «Титанік», який ішов у Атлантичному океані майже з максимальною швидкістю, врізався в айсберг, пробивши при цьому 5 кают. Керував судном досвідчений капітан Едвард Сміт. Судно було виготовлено компанією «Уайт Стар». Це був найкращий у світі на той час корабель: 264 м завдовжки, водотоннажність –

66 тис. т, судно могло розвивати швидкість 25 вузлів, мало 20 шлюпок, уміщувало 3 тис. пасажирів. Серед переваг можна назвати ще й те, що на кораблі були водозахисні відсіки і він, за словами кораблебудівників, був непотоплюваним. Із 2207 пасажирів «Титаніка» 705 були врятовані лайнером «Карпатія», 1502 – загинули».

Що можна було зробити в тій ситуації, щоб звести кількість жертв до мінімуму?

Вправа 3. Мета: стимулювання рефлексії шляхом розвитку вміння спілкуватися з текстом як із представником певної історичної епохи.

Учасникам тренінгу було запропоновано домашнє завдання. Вони мали написати твори у вигляді листів марсіянину, який ніколи не бачив і не знає людей. Ці твори зачитуються на занятті, обговорюються. Також ведучий зачитує написані ним самим твори.

Твір 1. Людина – унікальний витвір природи Землі й людського суспільства. Люди схожі за будовою тіла та зовнішністю. Але душі в них різні. Де вони знаходяться? Важко сказати. Душа є стрижнем людини. Цей стрижень можна поранити і словом, і ділом. Тоді людина страждатиме. А якщо коріння цього стрижня підкріплювати гарними словами і діями, то він цвістиме, а люди – радітиме.

Твір 2. Людина – хижий звір, найнебезпечніший з усіх існуючих. На відміну від інших хижаків, знищує собі подібних, інколи навіть без поважної причини. Серед людей зустрічаються й хороші, але їх мало. У загальній масі люди егоїстичні, ніколи не говорять того, про що думають. Головний закон джунглів став головним законом людства: кожен сам за себе. Краше ніколи не знайомитися з такою твариною, як людина.

Твір 3. Людина – єдина тварина в усьому Всесвіті, яка має душу. Душа – це внутрішній світ людини. Людина – дуже сприйнятлива натура. Вона може любити, ненавидіти, страждати, жертвувати собою, радіти, сумувати... Коли людині погано, вона плаче. На очах у неї з'являються прозорі, кришталево чисті краплини – сльози. Коли вона щаслива, на обличчі у неї – посмішка. Але людина має дивну здатність – вона може плакати, коли їй добре, і сміятися, коли їй погано. Людина – це дивна, до кінця непізнана, непередбачувана істота.

Після того, як твори прочитані, учасникам пропонується перевтілитися у марсіян. Вони мають уявити, що отримали ці твори від землян. Якою вони уявлятимуть людину (фізичний образ, душевний стан)? Можна намалювати людину. Які почуття може викликати у марсіянина зустріч із людиною? Відбуваються обговорення поставлених ведучим запитань, висловлення власних точок зору щодо цієї проблеми.

Вправа 4. Мета: *розвинути здатність знаходити засоби розв'язання проблем у процесі спілкування.*

«Складні ситуації»

Учасники сидять по колу. Для кожної ситуації обирають по одному учаснику, який виходить на центр і демонструє запропоновану ситуацію. Можливі теми для демонстрації:

Тема 1 — «Складна розмова». Учаснику слід розіграти перед групою розмову, яка є для нього досить важкою чи навіть неприємною. При цьому важливо зафіксувати увагу студентів на тому моменті, коли учасникові доводиться спілкуватися з неприємною для нього людиною, але розмова повинна завершитися конструктивно.

Тема 2 — «Прохання». Учасникові потрібно попросити дещо дуже важливе для себе у людини, яка не відразу бажає задовольнити його прохання.

Тема 3 — «Вимога». Потрібно спробувати дещо вимагати у людини, яка не здатна виконати цю вимогу.

Тема 4 — «Образа». Слід висловити свою образу іншій людині, яка, можливо, вважає, що ця образа є цілком виправданою.

Тема 5 — «Невдоволення». Потрібно показати своє невдоволення людиною, котра вважає, що вчинила правильно, адекватно ситуації.

Тема 6 — «Знайомство». Слід розіграти ситуацію знайомства з людиною в різноманітних ситуаціях: у парку; на зупинці; на іспиті; на відпочинку тощо.

Тема 7 — «Агресія». Продемонструвати агресивну поведінку стосовно іншої людини.

До кожної теми організовується обговорення, під час якого учасники тренінгу пропонують різноманітні ситуації для дискусії.

Заняття 9. Тема: *Ціннісні орієнтації та їх значення у житті людини.*

Мета: *розвивати аксіологічну спрямованість особистості як необхідну складову її духовного становлення.*

Вправа 1. Мета: *визначити особистісні цінності студентів і поглибити розуміння цінностей і ціннісних орієнтацій усіма членами групи.*

Ведучий пропонує учасникам визначити, що таке цінність, а згодом сам пояснює це поняття: «Цінність – це переконання в існуванні того, що є надто важливим, необхідним, істинним, морально-етичним тощо. Цінністю може бути ідея, поведінка чи все те, чим ви займаєтеся. Цінність може бути предметом розмови, вона базується на особистісному виборі й регулярно втілюється індивідом у своєму житті. У прийнятті рішень людина має керуватися цінностями».

Після цього кожен учасник тренінгу отримує розроблену нами анкету «Що я ціную», у якій містяться десять блоків запитань. Упродовж п'яти-десяти хвилин студенти обирають одну найімовірнішу для себе відповідь із кожного блоку запитань. Після цього відбувається дискусія, у якій обговорюються обрані учасниками особистісні цінності. Ведучий заохочує студентів знаходити подібні та відмінні характеристики в названих особистісних цінностях і наголошує на відсутності потреби оцінювати відповіді як такі, що є правильними чи неправильними.

Вправа 2. Мета: *обґрунтувати існування різних позицій щодо складних проблем і продемонструвати вміння відстоювати свої переконання.*

Учасникам пропонується дискусія «Зайняти позицію щодо...». Твердження для дискусії: 1. Краще наполягати на своєму власному виборі професії, навіть якщо твоїм батькам він не подобається. 2. Працювати там, де платять багато грошей, краще, ніж мати роботу, що приносить задоволення. 3. Немає значення, у якому університеті ти навчаєшся. Здобуття наукового ступеня – ось що має значення. 4. Лише ті учні, які не можуть вступити до коледжу чи університету, ідуть у технічні училища.

Після завершення дискусії учасникам пропонується уявити себе молодим талановитим художником і відповісти на запитання: «Поясніть свою потребу в художній творчості». Учасники тренінгу обговорюють почуті відповіді: «Виразити себе, своє ставлення до світу...», «Відобразити себе на полотні...», «Мій

внутрішній світ переповнений багатьма фарбами та невтільними формами, хочеться побачити це ззовні, на папері, на полотні...» тощо. Також для обговорення пропонується така ситуація: «Відтепер ви отримаєте прекрасні майстерні (а це для художників, як правило, складна проблема), найкращі фарби для полотна, за кожну написану картину на будь-яку тему, в будь-якому жанрі, манері, стилі вам заплатають за найвищими тарифами, через деякий час вам будуть присуджені певні високі винагороди, отже, насолоджуйтесь благами життя. Але є обов'язкова умова: жодну з ваших картин ніколи не побачить жодна людина, всі вони залишаться прихованими від очей інших». Під час обговорення ситуації учасники тренінгу повинні відповісти на запитання: «Якою була відповідь художників? Які цінності поставили художники на перше місце: термінальні чи інструментальні? Чи можна розмежувати ці цінності?».

Вправа 3. Мета: узагальнити основні професійні цінності, в основу яких покладено допомогу іншим людям (професії лікаря, психолога, вчителя тощо).

Учасники тренінгу розподіляються за трьома мікрогрупами по 4 особи. У межах однієї мікрогрупи студенти записують основні цінності професії лікаря, в іншій – психолога, в останній – учителя. Потім тренінгова група збирається в повному складі й формулюється групове рішення щодо найбільш значущих цінностей у певній професійній діяльності.

Вправа 4. Мета: усвідомити, які особистісні цінності є найважливішими для учасників тренінгової групи, а також для інших людей.

Учасникам на попередньому занятті було дано завдання прочитати про людину, яка цікавить їх найбільшою мірою, або яку вони сприймають у якості рольової моделі поведінки, взірця, авторитету, героя тощо. Організовується обговорення створених студентами текстів.

Ведучий запитує учасників, чи вони коли-небудь задумувалися над тим, чому люди чинять так чи інакше, і чи залежать їх учинки від ціннісної сфери особистості індивідів. Після цього ведучий пропонує учасникам анкету «Життєві цінності». По закінченню виконання анкети студенти відповідають на запитання: 1. Яку характеристику Ви дали б цій особистості? 2. Які цінності

сповідувала ця людина? 3. Що ця особистість відстоювала? Проти чого боролася? 4. Чи Ви хоч раз учинили що-небудь подібне до того, що здійснила ця особистість? 5. Як ця людина досягла свого становища? Яким був освітній рівень її батьків? 6. Як ця людина розпоряджалася своїм вільним часом? 7. Чи Ви захоплюєтесь цією особистістю? Чому «так» або «ні»?

Кожен член тренінгової групи висловлює свої міркування, триває обговорення.

Заняття 10. Тема: Моральні цінності особистості.

Мета: *спостерігати за характеристиками реальних людей, охарактеризувати моральні цінності їх особистостей.*

Вправа 1. Мета: *на основі прикладів вивчити характери реальних людей, усвідомити їх моральні цінності, проаналізувати їх.*

«Герої»

Кожному учаснику пропонується обрати два герої: одного – з минулого, іншого – сучасника. Слід дізнатися про нього якомога більше інформації й оголосити цю інформацію всім учасникам тренінгу. Це можна робити у формі усного звіту, рольової гри, танцю, живопису. Учасники тренінгу мають висловити своє враження щодо певних вирішальних моментів у житті героїв і відобразити своє ставлення до них у рольовій грі. Після презентації рольової гри ведучим організовується обговорення щодо того чи іншого індивідуального вибору студентом певного героя, а також особистої відповідальності учасників тренінгу за адекватну презентацію ситуації за участю цієї визначної особистості.

Вправа 2. Мета: *за допомогою уявної екстремальної ситуації, що моделюється, допомогти учасникам сформулювати нові цілі діяльності з огляду на отриманий особистісний досвід.*

«Вільний»

Учасникам дається така інструкція: «Зараз Ви переживете дещо подібне до шоку, і це, можливо, допоможе Вам поглянути на своє життя по-новому. Кожен має досить багато бажань і цілей. Деякі з них ми усвідомлюємо і прагнемо їх задовольнити. Про інші здогадуємося, але залишаємо їх начебто у напівтемряві. А частина бажань захована, мабуть, у глибинах нашого несвідомого. Що відбудеться, якщо ми станемо більш ясно й чітко розуміти власні бажання та цілі?»

Уявіть собі, що Ви прийняли чарівну пігулку, яка на деякий час усуває всі усвідомлені правила й моральні норми. Ви звільняєтесь від несміливості, нерішучості, тривожності, внутрішньої цензури і будь-якого зовнішнього тиску. Дія чарівної пігулки триває впродовж тижня. Що Ви робитимете у цей період? Що говоритимете? Як виглядатиме Ваше життя? Що Ви відчуватимете? Напишіть, як Ви прожили цей тиждень. Ви маєте на це півгодини. А тепер подумайте, чи могли Ви зробити щось із того, що Ви записали, без використання чарівної пігулки? До чого Ви можете прагнути і без неї? Запишіть свої думки».

Вправа 3. Мета: *Налаштувати учасників на інтеграцію отриманого у процесі тренінгу особистісного досвіду.*

Метафора. Давним-давно жив на світі юнак, який шукав істину. Хтось підказав йому, що істина знаходиться у глибокій криниці в горах. «Запитай криницю, в чому істина, і вона повідає тобі про це». Юнак знайшов криницю, поставив запитання й отримав відповідь: «Іди на майдан у своєму селищі. Там ти знайдеш те, що шукаєш». Сповнений надій, він пішов на майдан, і там виявив три торгові крамниці. В одній продавали шматочки металу, в іншій – шматочки дерева, в третій – тоненький дрiт. Здавалося, ніхто і ніщо не має відношення до розкриття істини. Розчарований, він повернувся до криниці, але з неї доносились лише луна. Юнак продовжував свої пошуки істини, і поступово спогади про криницю розвіялися. Однієї ночі він почув звуки чудової мелодії. Хтось натхненно грав на гітарі. Юнакові захотілося наблизитися і дізнатися, як народжується ця музика. Він підійшов до музиканта і дивився на його пальці, які танцювали по струнах, а потім почав розглядати гітару. І тут його вразило несподіване відкриття: інструмент був виготовлений із тонких дротикових струн, металу й дерева, саме таких, які він бачив у крамницях, але не надав їм значення. І тільки після цього він зрозумів послання криниці: нам вже дано все, чого ми потребуємо. Наше завдання – зібрати все разом і використати за призначенням. Чимало речей не мають значення, коли ми розглядаємо їх окремі фрагменти. Коли вони з'єднуються, виникає нове цілісне розуміння.

Відбувається обговорення метафори учасниками тренінгу.

Вправа 4. Мета: *допомогти ведучому і членам групи отримати інформацію щодо почуттів учасників, пов'язаних із проведеними*

заняттями. Студенти розповідають, чому вони навчилися під час тренінгових занять (відбувається відрефлексування діяльності).

Учасникам пропонується оцінити окремі досягнення, виходячи із запропонованої системи оцінок.

Удалося досягти повністю – 3 бали; вдалося досягти частково – 2 бали; переважно не вдалося – 1 бал; абсолютно не вдалося – 0 балів.

Досягнення, які слід оцінити:

1. Посилилося бажання подальшого особистісного розвитку та навчання на обраній спеціальності.

2. У процесі занять оволодів новими методами й прийомами професійної діяльності.

3. Став краще розуміти себе й інших, бачити в кожній людині позитивне.

4. Став краще сприймати себе й інших.

5. Навчився виражати свої почуття.

6. З'явилось глибше розуміння життєвих цінностей.

7. З'явилось глибше розуміння цінностей і цілей своєї професії.

Після виконання цієї вправи ведучий разом з учасниками тренінгу аналізує ті критерії, які в результаті оцінювання отримали найменші оцінки, робляться на основі цього певні висновки, вносяться пропозиції щодо напрямків подальшої роботи.

Висновки. Спираючись на аналіз наукової літератури щодо визначення індивідуального досвіду людини, виокремлення його структурних компонентів, а також на власні узагальнення та міркування, ми побудували модель професійного досвіду фізичного реабілітолога. Ця модель уміщує такі складові: а) категоріальний простір; б) шари; в) компоненти; г) функції, що характеризують роль кожного компонента.

Категоріальний простір особистісного досвіду складається з таких підструктур, як «життєдіяльність» і «професіоналізація майбутнього фахівця». Перша підструктура є найважливішою для формування професійно значущого досвіду фізичного реабілітолога, адже досвід є перетвореною формою життєдіяльності. Під час свого життя людина внаслідок власної активності та діяльності стає активним чи пасивним учасником різних ситуацій, які й сприяють формуванню її досвіду. Щодо другої підструктури, а

саме професіоналізації майбутнього фізичного реабілітолога, то мається на увазі створення умов для набуття фахівцем професійно значущого досвіду. Одним з основних засобів такого набуття вважається наратив, іншим — психологічний тренінг, під час якого відбувається моделювання ситуацій, у які людина не потрапляла в реальному житті, але «проживає» їх упродовж тренінгової роботи.

До компонентів особистісного досвіду ми відносимо: а) ціннісний досвід; б) досвід рефлексії; в) операціональний досвід.

Ціннісний досвід уміщує ідеальні норми, на які особистість орієнтується і до яких прагне у процесі своєї життєдіяльності. Ціннісне становлення є визначальним у формуванні особистісних поглядів і думок, адже лише особистісно значущі цінності можуть стати основою тих чи інших переконань. Наступним компонентом особистісного досвіду є досвід рефлексії. Це — осмислення людиною власних дій і законів їх здійснення, діяльність, спрямована на самопізнання, адже рефлексія розкриває специфіку духовного світу людини. Це — самоаналіз, роздуми та розмірковування людини щодо власного душевного стану. Операціональний досвід уміщує такі складові, як досвід самореалізації, самовизначення, самоактуалізації та досвід активності.

Шар «соціальний досвід» складається з двох компонентів — «досвіду спілкування» та «досвіду діалогічної взаємодії» з пацієнтами. Під час участі у спілкуванні з іншими людина отримує досвід володіння певними якостями, найбільш значущими для організації комунікації як виду діяльності. Це такі якості, як контактність, комунікабельність, стриманість, уміння контролювати себе під час взаємодії, здатність розуміти людей, упевненість у собі, авторитетність, здатність вислуховувати і враховувати думки інших тощо.

Шар професійного досвіду «мнемічний досвід» уміщує такі компоненти: «досвід психологічної освіченості», «досвід здійснення психологічної профілактики», «досвід психологічного консультування», «досвід психодіагностики», «досвід психокорекції», «досвід виконання професійної діяльності на високому рівні».

Мнемічний досвід виконує такі функції: пізнавальну, цілевизначальну, номінативну, самовизначальну, функції корегування, кудування, збереження тощо.

Кожен шар професійного досвіду характеризується певними функціями.

Шар «особистісний досвід» виконує пізнавальну, диференційну, інтегративну, інтерпретативну, цільовизначальну, самовизначальну функції, а також корегувальну функцію.

Шар «соціальний досвід» виконує такі функції: пізнавальну, цільовизначальну, самовизначальну, комунікативну, перцептивну, адаптивну та корегувальну.

Шар «мнемічний досвід» виконує такі функції: пізнавальну, цільовизначальну, номінативну, самовизначальну, функції корегування, кодування, збереження тощо.

Із метою становлення у майбутніх фізичних реабілітологів професійно значущого досвіду було розроблено психологічний тренінг «Сприяння особистісному зростанню» (45 занять по 90 хвилин кожне), до якого увійшли дев'ять блоків вправ. Кожен блок вправ був спрямований на розв'язання таких завдань:

– набуття студентами психологічної освіченості (засвоєння наукових психологічних знань, необхідних для здійснення творчого самоаналізу та спільної діяльності в конкретній ситуації, її інтерпретації та створення нарративних сюжетів). Цей блок реалізовувався за допомогою анкетування, рольових і ділових ігор, арт-терапії, відрефлексування діяльності учасників тренінгу;

– розвиток гуманістично і творчо зорієнтованої ціннісно-сміслової сфери особистості (прагнення, інтереси, світогляд, ціннісні орієнтації). Було проведено письмові вправи й ігри, які створювали сприятливі умови для аналізу студентами власних прагнень, інтересів, світогляду, цінностей. Цей блок також реалізовувався за допомогою вправ-метафор і завдань, що розв'язувалися з використанням методу нарративу;

– сприяння узгодженості ієрархії інструментальних і термінальних цінностей студентів, у основі яких – визначення пріоритетних цілей життєдіяльності та якостей особистості, за допомогою яких цих цілей можна досягти. Означений блок уміщував арт-терапію, піскову терапію, рольові та ділові ігри;

– формування високого рівня розвитку ціннісних орієнтацій. Блок реалізовувався за допомогою письмових вправ, вправ-метафор, письмового самоаналізу, нарративу;

– підвищення рівня рефлексії й самосвідомості, виявлення у процесі занять психологічних та індивідуально-особистісних

якостей студентів, розкриття можливостей і засобів саморозвитку та самовиховання. Було проведено дискусії, бесіди, арт-терапію, казкову терапію, відрефлексування діяльності;

— розвиток комунікативних здібностей студентів і комунікативної компетентності. Цей блок уміщував рольові та ділові ігри, ігри-змагання, диспути, дискусії;

— відпрацювання майбутніми фізичними реабілітологами навиків самоаналізу, формування їх адекватної самооцінки. Було проведено психогімнастику, медитацію, арт-терапію, рольові ігри, бесіди, анкетування, піскову терапію;

— формування мотивації успіху, здатностей до творчої самореалізації. Блок було реалізовано за допомогою арт-терапії, дискусій, розв'язання творчих завдань і ситуацій когнітивного дисонансу, наративу;

— розвиток креативності особистості, здатності до розуміння й інтерпретації професійного досвіду. Блок уміщував рольові ігри, проблемні ситуації, творчі задачі, нестандартно-стимулюючі завдання, ритуали соціального контактування, наративи.

Література

- Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одарённости. *Проблемы способностей* / под ред. В. Н. Мясищева. Москва, 1962. № 3. С. 15–32.
- Андрієвська В. В., Балл Г. О., Волинець А. Г. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелатвілії. Київ : УЗМН, 1997. 136 с.
- Андрущенко В. П., Сисоева С. О., Гузій Н. В., Кінчук Н. В., Хомич В. Ф. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; Ін-т історії та філос. пед. освіти, 2005. 183 с.
- Балл Г. А. Системная трактовка культуры и личности в контексте концепции рационализма. *Наука і освіта*. 2014. № 9/СХХVI. С. 26–31.
- Балл Г. О., Папуча М. В. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості. Ніжин : Міланик, 2007. 343 с.
- Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. Москва : Класс, 2001. 335 с.
- Веремчук А. М. Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ : Ін-т психол. імені Г. С. Костюка НАПН України, 2009. 213 с.

- Выготский Л. С. Проблема сознания (запись основных положений доклада Л. С. Выготского). Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. С. 156–167.
- Гріандіс Г. Культуро-специфічний тренінг. 2019. URL : https://www.sspu.sumy.ua/index.php?option=com_content&.
- Дикинь В. С. Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США (педагогічний аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 1999. 20 с.
- Дідик Н. М., Онуфрієва Л. А. Самоставлення майбутніх психологів як чинник професійного саморозвитку. Психологічний часопис. Psychological journal. 2019. № 5 (8). С. 233–248. DOI URL : <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.8.15>.
- Дмитриенко Е. А., Успанов К. С. К вопросу о ведущих компонентах структуры личности учителя. Проблемы формирования профессионального мастерства учителя. Алма-Ата : КазГУ, 1985. С. 27–34.
- Зязюн И. А., Лебедев Н. П. Социальная зрелость и педагогическое мастерство будущего учителя. *Советская педагогика*. 1991. № 6. С. 74–78.
- Калмыкова Л. А., Калмыков Г. В. Концептуальные подходы к совершенствованию психологической подготовки будущих педагогов. *Материалы конф. «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании»*. 2015. С. 238–243.
- Карамушка Л. М. Гуманізація управлінського процесу в школі як умова особистісного розвитку керівників, вчителів та учнів. *Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки: тези доповідей і повідомлень (Рівне, 15–17 червня 1998 року)*. Рівне : Ліста, 1998. С. 42–43.
- Карамушка Л. М. Психологічні основи управління закладами середньої освіти: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. Київ, 2000. 35 с.
- Ковалёв Г. А. О системе психологического воздействия: Психология воздействия. Москва : Наука, 1989. 368 с.
- Костюк Г. С. Принцип развития в психологии. Москва : МГУ, 1994. С. 19–22.
- Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград : Изд. Ленингр. ун-та, 1970. 114 с.
- Лактионов А. Н. Структурно-динамическая организация индивидуального опыта: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Харьков, 2000. 451 с.
- Левин К. Теория поля в социальных науках. Санкт-Петербург : Язык, 2000. 126 с.

- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
- Литовський В. Ф. Вчитель і учень у Школі діалогу культур. *Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи* / за заг. ред. В. В. Андрієвської, Г. О. Балла, А. Г. Волинця та ін. Київ, 1997. С. 6–27.
- Литовченко Н. Ф. Процес інтерпретації в психотерапії у контексті діалогу психолога з клієнтом. *Діалогічність як форма існування і розвитку особистості* / за заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі. Ніжин : Міланік, 2007. С. 195–230.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. Москва : Наука, 1984. 444 с.
- Максименко С. Д. Генетическая психология: Методологическая рефлексия проблем развития в психологии. Москва : «Рефл-бук»; Киев : «Ваклер», 2000. 320 с.
- Мамчур І. А. Формування комунікативного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови засобами культурологічного орієнтованого навчання: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. 392 с.
- Маслоу А. Самоактуалізація личности и образования / пер. с англ. Донецк, 1994. Вып. 4. 452 с.
- Михальчук Н. О., Івашкевич Е. З. Психолінгвістичне опанування читачької діяльності як аксіологічного процесу. *Матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) наук.-практ. конф. «Сучасні соціокультурні та психолого-педагогічні координати розвитку дитини»*. Тернопіль, 2018. С. 104–107.
- Михальчук Н. О. Розвиток особистості майбутнього перекладача з урахуванням наукової парадигми С. Д. Максименка. *Генеza буття особистості: Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (20.12.16 р.)*. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. С. 34–35.
- Михальчук Н. О., Чала Ю. М. Особливості організації педагогічно регульованої читачької діяльності старшокласників. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць «Наукові записки РДГУ»*. Рівне, 2014. Вип. 10 (53). С. 118–124.
- Моляко В. О. Психологічні проблеми конструктивної діяльності. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2002. Т. 4, ч. 7. С. 162–170.
- Мясищев В. Н. Психология отношений: Избранные психологические труды. Москва – Воронеж, 1995. 356 с.
- Нікітіна І. В. Психологічні особливості суб'єктного самовизначення особистості в період повноліття: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 1999. 209 с.

- Онуфрієва Л. А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»* / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. Т. 2. Вип. 10 (91). С. 227–233.
- Потапчук Т. В. Формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. 574 с.
- Регуш Л. А. Развитие прогнозирования как познавательная способность личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Москва : ПИРАО, 1995. 330 с.
- Рикер П. Конфликт интерпретации / пер. с фр. Москва : Academia-Центр, Медиум, 1995. 414 с.
- Рогов Е. И. Личность в педагогической деятельности. Ростов-на-Дону, 1994. 240 с.
- Роджерс К. О групповой психотерапии / пер. с англ. Москва : Гиль-Эстель, 1993. 224 с.
- Роджерс К. Путь к целостности: Человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств. *Вопросы психологии*. Москва, 1995. № 1. С. 132–139.
- Смутьсон М. Л. Місце самопроєктування в проєктній парадигмі. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Т. 2. Вип. 8. С. 16–29. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh_2014_2_8_4.
- Сырицо Т. Г. Эмоциональность как профессионально-важное качество учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Санкт-Петербург : Санкт-Петербург. гос. ун-т, 1997. 19 с.
- Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. / ред.-сост. Н. С. Лейтес. Москва : Педагогика, 1985. Т. 1. 325 с.
- Титаренко Т. М., Татенко В. О., Киричук О. В., Роменець В. А. Життєвий шлях. *Основи психології*. Київ : Либідь, 1995. С. 307–330.
- Украинцев В. Н. Целеполагание и целеосуществление как один из принципов самодвижения функциональных систем. *Принципы системной организации функций*. Москва, 1973. С. 62–67.
- Флоренская Т. А. Диалогическое общение и возможности преобразования личности. *Мир психологии*. 1996. № 3. С. 89–96.
- Чепелева Н. В. Актуальные проблемы герменевтики в контексте психотерапии. *Вісник Харківського держ. ун-ту*. 1999. № 439. С. 197–301.
- Чепелева Н. В. Процессы понимания и интерпретации в деятельности практического психолога. *Практична психологія: теорія, методи, технології*. Київ : НІКА-ЦЕНТР, 1997. С. 102–108.

- Чепелева Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта. *Психологічна герменевтика*. Київ, 2002. С. 3–14.
- Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание, психологические модели и исследования. Киев : Миллениум, 2003. 151 с.
- Шмелёв А. Г. Личностные семантические дифференциалы. 2016. URL : <https://www.google.com>.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York. 516 p.
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychology*, 28, 2, 131.
- Lakin, M. (1972). *Interpersonal encounter. Theory and practice in sensitivity training*. New York : Penguin Books. 302 p.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York : Harper & Brothers. 411 p.
- Maslow, A. H. (1949). Our maligned animal nature. *Journal of Psychol.*, 28, 273–278.
- Maslow, A. H. (1961). Some frontier problems in mental health. *Personality theory and counseling practice*. Miami : University of Florida Press. P. 1–12.
- Onufrieva, L. A. (2017). *The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect*. Monograph. Rzeszyw : BonusLiber, 2017. 194 s. ISBN 978-83-65441-83.
- Onufrieva, L. A. (2018). The theoretical and methodological analysis of Me-professional image as a component of future professionals' Me-concept. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 39. С. 195–205. DOI 10.32626/2227-6246.2018-39.195-205.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the diencephal framework. *Koch S. Psychology: A study of a science*. New York : Mc. Grawn Hill, 1959. 59 p.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston : Houghton Mifflin Co., Chapter IV, «The Process of Therapy». 85 p.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. New York : Columbus. 122 p.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of psychotherapeutic personality change. 103 p.
- Safren, M. A. (1962). Associations, sets and solution of word problems. *Journal of Experimental Psychology*, 64, 40–45.
- Woolfolk, A. (2000). *Educational Psychology*. Boston : Allyn and Bacon. 661 p.

Prymachok Liudmyla, Simko Alla, Chala Yuliia. Professional development of future specialists in the field of physical rehabilitation in the aspect of acquiring professionally significant experience by them

ABSTRACT. *The article deals with the problem of analyzing the peculiarities of the professional development of the person in the paradigm of scientific approaches, such as: a procedural approach, the effective one, content and personally oriented approaches. Also the factors of the professional development of the person were outlined. The results of the pilot research, in which both students and professionals took part, were described, and conclusions were drawn according to functional aspect of professional development of a specialist.*

It was noted that the functional aspect of professional development, on the one hand, had been to form the certain qualities and properties that society had considered to be mandatory for each member of that professional community, and, on the other hand, these qualities had been determined by the person himself/herself or by the social group for each of its members. Then the goals of the professional development of the person in general can be rearranged into invariant and variant ones. Thus, the result of the professional development of a person at higher educational institutions will be a system of results of the implementation of invariant and variant goals.

The article emphasizes that the content of the invariant component of professional development will be fixed for the purposes of the society, and the content of the variant deals with the purposes of a particular person. In this case, by solving the problem of professional development of a subject, higher educational institutions will act as a mediator between the state and the person, implementing the order of a society to form a highly professional specialist, on the one hand, and to meet the specific needs and demands of the subject – from another one. The analysis of the theoretical researches in contemporary sociological, psychological and pedagogical studies has given us the opportunity to clarify the understanding of the concept of «professional development», which is defined as a cyclical, phased process of acquiring the personal experience of social relationships and mastering professional roles in the interaction with others in the paradigm of the environment of professionally and personally meaningful activity. In this process, the subject tries to form his / her professionally «outlined» literacy, sustainability, activity, independence on the basis of personal self-determination and self-realization of interests and needs in specially created educational conditions, or conditions close to a real professional activity.

Key words: *professional development, functional aspect, procedural approach, productive approach, content approach, personally oriented approach, invariant goals, variant goals.*

Наукове видання

Едуард Івашкевич, Ліана Онуфрієва,
Олександр Гудима, Наталія Славіна,
Руслан Сірко, Олександр Шевчук,
Ернест Івашкевич, Денис Куриця,
Оксана Чайковська, Людмила Примачок,
Алла Сірко, Юлія Чала

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Колективна монографія

Переклад англійською мовою

О.В. Моштак

Підписано до друку 27.12.2019 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Newton.
Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 20,23. Тираж 300 прим.

Віддруковано ТОВ «Друкарня «Рута»
(свід. Серія ДК №4060 від 29.04.2011 р.)
м. Кам'янець-Подільський, вул. Пархоменка, 1
Тел. (03849) 42250, drukruta@ukr.net