

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

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Науковий журнал

№ 2

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

**Київ
2015**

Рецензенти:

Л.З. Сердюк – доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України;

Ю.М. Швалб – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка

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

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(Протокол № 5 від 27.04.2015 р.)*

Міжнародна редакційна колегія:

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

Міжнародна наукова рада:

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

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

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

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

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

**ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY
ECONOMIC PSYCHOLOGY**

SCIENTIFIC JOURNAL

№ 2

**Kyiv
2015**

Reviewers:

L.Z. Serdiuk – Dr., Prof., Head, P.R. Chamata Laboratory of personality psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine;

Yu.M. Shvalb – Dr., Prof., Head, Dept. of social work, Taras Shevchenko National University of Kyiv

*Recommended for publication by the decision of the Academic Council
G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine
(minutes # 5, April 27, 2015)*

Scientific editors:

S.D. Maksymenko and L.M. Karamushka

International Editorial Board:

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

International Scientific Council:

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

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

*Certificate of State Registration of a mass media publication
KB № 9340 of 15.11.2004*

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

© Organizational psychology. Economic psychology, 2015

ЗМІСТ

Бондарчук О.І., Пінчук Н.І. Основні тенденції та чинники психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до формування позитивного іміджу ..	7
Вознюк А.В. Аналіз ефективності впровадження спецкурсу «Формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками».....	14
Іщук О.В. Особливості організаційної культури вищого навчального закладу: аналіз студентських уявлень	20
Канівець Т.М. Мотиви здійснення майбутньої професійної кар'єри студентами вищих навчальних закладів	27
Карамушка Л.М., Толков О.С. Психологічні особливості опору змінам персоналом вищої школи	35
Карамушка Л.М., Шевченко А.М. Вплив характеристик організації на особливості розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів	42
Креденцер О.В. Дослідження типів організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів: вплив чинників мезо- та мікрорівнів	53
Куриця Д.І., Куриця А.І. Об'єктивний рівень професійного стресу у держслужбовців та його порівняння з самооцінкою рівня професійного стресу працівниками держслужби	60
Лазос Г.П. Професійні ризики в роботі психолога з постраждалими внаслідок травматичних подій	68
Ліплянська О.В. Дослідження плинності персоналу комерційних організацій: вплив чинників мезо- та мікрорівня	75
Радченко О.Б. Психологічні чинники організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах	80
Сингаївська І.В. Особистісні якості викладача як передумова його професійної успішності	86
Терещенко К.В. Аналіз взаємозв'язку між компонентами толерантності персоналу традиційних та інноваційних закладів освіти і рівнем розвитку організаційної культури	93
Ткалич М.Г. Емпіричне дослідження взаємозв'язку між окремими складовими гендерної взаємодії персоналу організацій	99
Karamushka L. Organizational development of educational organizations of traditional and innovative types: comparative analyses.....	107
Zaporozhets T.O. Emotional intelligence, situation awareness and situational psychological readiness in air traffic controllers.....	113

CONTENTS

Bondarchuk, O.I., Pinchuk, N.I. Based trends and factors of psychological readiness of heads of vocational schools to creating a positive image	7
Voznyuk, A.V. Analysis of the effectiveness of a special course 'Formation of Psychological Readiness of Heads of Educational Organizations for Teaching Staff Management'	14
Ishchuk, O.V. The features of organizational culture of institution of higher education: an analysis of student submissions	20
Kanivets, T.N. University students' motives for future professional career making	27
Karamushka, L.M., Tolkov, O.S. Psychological features of resistance to change by staff of institutions of higher education	35
Karamushka, L.M., Shevchenko, A.M. Effects of organizational characteristics on the development of organizational culture of secondary educational institutions	42
Kredentser, O.V. Investigation into types of organizational culture of secondary educational institutions: effects of meso- and micro-level factors	53
Kurytsia, D.I., Kurytsia, A.I. Objective level of occupational stress among civil servants and its comparison with their occupational stress self-reports	60
Lazos, G.P. Professional risks in the psychologists' work with trauma victims	68
Liplyanska, O.V. Research on staff turnover in business organizations: effects of meso- and micro-level factors	75
Radchenko, O.B. Psychological factors behind organizational conflicts in vocational schools	80
Synhayivska, I.V. Personal qualities of university lecturers as prerequisites for their professional efficiency	86
Tereshchenko, K.V. Analysis of relationship between the main components of traditional and innovative educational institutions staff's tolerance and levels of organizational culture	93
Tkalych, M.G. Empirical investigation of the relationship between the individual components of staff's gender interactions in organizations	99
Karamushka L. Organizational development of educational organizations of traditional and innovative types: comparative analyses.....	107
Zaporozhets T.O. Emotional intelligence, situation awareness and situational psychological readiness in air traffic controllers.....	113

УДК159.92: 378.036:37.014.544

Бондарчук О.І., Пінчук Н.І.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ

Бондарчук О.І., Пінчук Н.І. Основні тенденції та чинники психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до формування позитивного іміджу. У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей розвитку мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного складових психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до формування позитивного іміджу.

Визначено сутність понять «імідж» та «імідж керівника професійно-технічного навчального закладу». Висвітлено зміст складових психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до формування позитивного іміджу, а також методи їх дослідження.

Подано методiku дослідження рівнів психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до формування позитивного іміджу.

Висвітлено основні тенденції розвитку психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до формування позитивного іміджу. Показано недостатній рівень розвитку як усіх складових, так і загального показника готовності. Наведено результати дослідження організаційно-професійних та гендерно-вікових чинників її розвитку.

Окреслено доцільність розвитку психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до формування позитивного іміджу в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: імідж, позитивний імідж, керівники професійно-технічних навчальних закладів, психологічна готовність до формування позитивного іміджу, рівні розвитку психологічної готовності.

Бондарчук О.І., Пинчук Н.І. Основные тенденции и факторы психологической готовности руководителей профессионально-технических учебных заведений к формированию позитивного имиджа. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей развития мотивационного, когнитивного, операционного и личностного составляющих психологической готовности руководителей профессионально-технических учебных заведений к формированию позитивного имиджа.

Определена сущность понятий "имидж" и "имидж руководителя профессионально-технического учебного заведения". Отражено содержание составляющих психологической готовности руководителей профессионально-технических учебных заведений к формированию позитивного имиджа, а также методы их исследования.

Подана методика исследования уровней психологической готовности руководителей профессионально-технических учебных заведений до формирования позитивного имиджа.

Отражены основные тенденции развития психологической готовности руководителей профессионально-технических учебных заведений до формирования позитивного имиджа.

Показан недостаточный уровень развития как всех составляющих, так и общего показателя готовности. Приведены результаты исследования организационно-профессиональных и гендерно-вековых факторы ее развития.

Очерчена целесообразность развития психологической готовности руководителей профессионально-технических учебных заведений до формирования позитивного имиджа в условиях последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: имидж, позитивный имидж, руководители профессионально-технических учебных заведений, психологическая готовность до формирования позитивного имиджа, уровни развития психологической готовности.

Постановка проблеми. Імідж керівника як цілісний соціально-психологічний феномен позначається на його власній діяльності, діяльності колективу та навколишніх людей. Тому актуальним є формування позитивного іміджу керівника як однієї з умов успішної діяльності сучасних організацій.

Особливої ваги набуває дана проблема в контексті діяльності керівників професійно-технічних закладів (ПТНЗ), ускладненої через невисокий престиж робітничих професій і, відповідно, невисокий імідж закладів професійно-технічної освіти.

До того ж, як свідчать результати нашого пілотажного дослідження, значна кількість керівників професійно-технічних навчальних закладів недостатньо усвідомлюють значущість цілеспрямованої роботи з формування позитивного іміджу, не володіє відповідними прийомами та методами тощо.

Це актуалізує доцільність розвитку психологічної готовності керівників ПТНЗ до формування позитивного іміджу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При визначенні сутності та складових психологічної готовності керівників до формування позитивного іміджу враховано сучасні підходи до розуміння поняття «імідж керівника», які ґрунтуються на врахуванні та психологічному узгодженні зовнішніх і внутрішніх, сутнісних характеристик іміджу, пов'язаних з особистістю управлінця (В. Зазакін [3],

Л. Карамушка [4; 11]; Р. Кричевський [6], Г. Почепцов [7], М. Форрестер [16], В. Шепель [14] та ін.). Також взято до уваги науковий доробок вітчизняних дослідників щодо окремих психологічних аспектів особистості керівників ПТНЗ та специфіки їхньої діяльності (Я. Катюк [5], М. Радченко [8] та ін.).

Як наслідок, імідж керівника професійно-технічного навчального закладу визначено як цілісний несуперечливий образ управлінця, сформований у свідомості довколишніх, який відповідає цілям, нормам, цінностям, прийнятим у цільовій групі (педагоги, майстри виробничого навчання, учні, їхні батьки), а також очікуванням, що пред'являються членами цієї групи до керівника.

В. Шепель, підкреслюючи значущість позитивного іміджу, зазначає, що «для керівника імідж є зовнішнім відображенням його цілісного образу в очах довколишніх, наочно-виразний «зріз» його особистісних характеристик» [14, с. 142]. При тому імідж керівника, маючи потужний потенціал впливу, координує (опосередковано через свідомість) дії працівників, спонукає до відповідних моделей поведінки та взаємодії (Г. Почепцов [7]; Е. Семпсон [10] та ін.).

Виходячи з цього, доцільним уявляється розвиток психологічної готовності керівників ПТНЗ до формування позитивного іміджу, складовими якої відповідно до підходу Л. Карамушки [4] є:

1) *мотиваційна* – усвідомлення важливості формування власного позитивного іміджу керівника; переструктурування внаслідок такого усвідомлення мотивів управлінської діяльності (посилення значущості мотивів особистісного та професійного зростання, соціальних мотивів тощо); формування позитивного ставлення до практичного використання у практиці управлінської діяльності психологічних закономірностей формування іміджу;

2) *когнітивна* – наявність психологічних знань щодо особливостей та чинників формування власного позитивного іміджу, взаємообумовленість позитивного іміджу керівника, персоналу ПТНЗ та загального іміджу закладу професійно-технічної освіти; знання психологічних методів і засобів формування власного позитивного іміджу;

3) *операційна* – вміння використовувати прийоми та методи формування власного позитивного іміджу у процесі управлінської діяльності; уміння створювати сприятливе розвивальне середовище, яке сприятиме підвищенню ефективності діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу;

4) *особистісна* – сукупність особистісних якостей, які забезпечують формування позитивного іміджу управлінця тощо.

Зрозуміло, що проектування розвитку психологічної готовності керівників до формування позитивного іміджу можливо за умови вивчення основних тенденцій і чинників такої готовності, що й визначило мету нашої роботи.

Мета дослідження полягала у визначенні основних тенденцій і чинників психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до формування позитивного іміджу.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Насамперед, визначено психодіагностичний інструментарій та методику дослідження особливостей розвитку досліджуваного феномену.

Так, у процесі вивчення *мотиваційної складової психологічної готовності керівників освіти до формування позитивного іміджу* використано модифікований нами варіант методики О. Бондарчук, Л. Карамушки [1], спрямованої на вибір і ранжування за ступенем значущості керівниками освітніх організацій мотивів формування позитивного іміджу, які було розподілено на такі групи: 1) *соціальні мотиви*: бажання підвищити якість вітчизняної освіти; підняти престиж освітянина в суспільстві; бажання створити заклад нового типу, щоби краще готувати прийдешні покоління до життя в нових умовах; 2) *власне управлінські мотиви*: бажання більш ефективно управляти освітньою організацією; прагнення вирішувати актуальні проблеми освітньої організації; бажання підвищити рівень організаційної культури закладу освіти; прагнення працювати з командою закладу щодо формування позитивного іміджу освітньої організації; прагнення сприяти впровадженню нових програм та технологій навчання з метою забезпечення якості освіти; 3) *престижні мотиви*: бажання мати гарні відгуки громадськості про діяльність керівника освітньої організації; бажання ствердити репутацію керівника закладу освіти як одного з найкращих; бажання представляти на широкий загал успіхи в діяльності керівника освітньої організації; 4) *особистісні мотиви*: бажання сформувати власний позитивний імідж, мати авторитет; бажання уникнути негативних оцінок з боку громадськості; прагнення ствердитися за рахунок позитивного іміджу закладу в очах навколишніх людей; 5) *мотиви саморозвитку*: бажання оволодіти методиками формування позитивного іміджу керівника освітньої організації; бажання реалізувати власний творчий потенціал під час створення позитивного іміджу керівника освітньої організації; прагнення знати умови формування позитивного іміджу керівника освітньої організації; 6) *прагматичні мотиви*: бажання мати

впевненість у стабільності свого робочого місця; прагнення поліпшити власне матеріальне становище; бажання забезпечити високий рівень матеріально-технічної бази освітньої організації; бажання мати широкі соціальні зв'язки та активно взаємодіяти з партнерами та меценатами.

Високий рівень сформованості мотиваційної складової психологічної готовності до формування позитивного іміджу керівників освітніх організацій констатовано в разі значущості для керівників всіх груп мотивів з переважанням мотивів особистісного розвитку, їх високого місця в ієрархії мотивів формування позитивного іміджу тощо. Низький рівень – у разі низької значущості для керівників особистісних мотивів та мотивів саморозвитку, їх найнижчої позиції в ієрархії мотивів формування позитивного іміджу. В усіх інших випадках констатовано середній рівень сформованості мотиваційної складової готовності до формування позитивного іміджу управлінців.

Дослідження когнітивної та операційної складових психологічної готовності керівників до формування позитивного іміджу здійснювалося за допомогою модифікованої нами методики М. Фадєєвої «Імідж керівника освітньої організації» [12], яка були спрямовані на вивчення рівня знань про зміст, показники, чинники й умови формування позитивного іміджу управлінця.

Досліджуванам пропонувалося визначити зміст понять «імідж», «імідж керівника освітньої організації», вказати, що сприяє або заважає формуванню позитивного іміджу керівника, зазначити етапи формування позитивного іміджу управлінця. Щодо операційної складової психологічної готовності управлінцям пропонувалося проаналізувати ситуацію, яка існує в їхньому закладі освіти, яких зусиль докладає керівник для формування власного позитивного іміджу як важливої умови формування позитивного іміджу ПТНЗ у цілому.

Дослідження особистісної складової психологічної готовності керівників ПТНЗ було спрямовано на визначення тих особистісних якостей управлінців за допомогою: а) шкали самомоніторингу М. Снайдера [15]; б) оцінювання рівня емпатії І. Юсупова [13]; в) потреби у спілкуванні за опитувальником Ю. Орлова [13]; г) опитувальника «Креативний потенціал» [13] тощо.

Про високий рівень особистісної складової психологічної готовності йшлося в разі середнього, оптимального рівня само моніторингу, вираженої потреби у спілкуванні та високого або вище за середній креативного потенціалу та емпатії керівників освітніх організацій. Низький рівень констатувався в разі низького або занадто високого рівня емпатії та самомоніторингу, низької потреби у спілкуванні та недостатньо високого креативного потенціалу. Усі інші значення віднесено до середнього рівня особистісного компонента психологічної готовності керівників до формування позитивного іміджу.

Дослідження проводилося протягом 2012 – 2014 рр. на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Вибірку склали 150 керівників професійно-технічних навчальних закладів з усіх регіонів України, які були розподілені на групи за такими характеристиками:

- 1) стать: 82 % чоловіків, 18 % – жінок;
- 2) вік: 9,3 % досліджуваних від 28 до 35 років, 24,7 % – від 35 до 42 років, 51,3 % – віком від 42 до 50 років, 14,7 % – віком понад 50 років;
- 4) стаж управлінської роботи: до 5 років – 28,7 %, від 5 до 10 років – 30,7 %, від 10 до 20 років – 31,3 %, від 20 до 30 років – 6,7 %, понад 30 років – 2,7 % досліджуваних керівників.

Одержані дані піддавалися статистичному опрацюванню за критерієм χ^2 , кореляційним і дисперсійним аналізом з подальшою їх якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням.

Математичне опрацювання даних та графічна презентація здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 17.0) та Excel MS.

За результатами дослідження виявлено недостатній рівень психологічної готовності керівників ПТНЗ до формування позитивного іміджу як за окремими складовими, так і в цілому (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні розвитку складових психологічної готовності керівників ПТНЗ до формування позитивного іміджу

Складові готовності	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Мотиваційна	13,1	61,6	25,3
Когнітивна	42,0	38,7	19,7
Операційна	18,8	50,3	30,9
Особистісна	30,1	50,4	19,5
Загальний показник	26,0	50,2	23,8

Так, у процесі дослідження *мотиваційної складової готовності управлінців до формування позитивного іміджу* виявлено значне переважання одних мотивів над іншими, а саме: *власне управлінських* (забезпечення ефективного управління освітньою організацією; прагнення розв'язувати актуальні проблеми освітньої організації), *соціальних мотивів* (насамперед, бажання підвищити якість вітчизняної професійно-технічної освіти і престиж освітянина в суспільстві) і *мотивів саморозвитку* (бажання оволодіти методиками формування позитивного іміджу керівника освітньої організації та прагнення реалізувати власний творчий потенціал) тощо (табл. 2).

Особистісні мотиви важать для керівників значно менше. Так, лише для 23,2 % досліджуваних керівників групи особистісних мотивів і мотивів саморозвитку переважають над іншими групами.

Таблиця 2

Ієрархія мотивів формування позитивного іміджу керівників ПТНЗ

Групи мотивів формування позитивного іміджу	Кількість балів (у середньому)
Власне управлінські мотиви	13,8
Соціальні мотиви	12,3
Мотиви саморозвитку	10,7
Престижні мотиви	9,7
Особистісні мотиви	6,1
Прагматичні мотиви	5,6

Також привертає увагу той факт, що прагматичні мотиви посідають останні місця в ієрархії мотивів формування позитивного іміджу керівників освітніх організацій, що, з одного боку, можна пояснити явно недостатнім рівнем заохочень і пільг в освітній галузі, а з іншого – недостатнім усвідомленням важливості наявності позитивного іміджу для поліпшення матеріального становища працівників і освітньої організації в цілому.

У цілому виявлено, що 25,3 % управлінців властивий високий рівень, 61,6 % – середній рівень, а 13,1 % – низький рівень розвитку мотиваційної складової психологічної готовності керівника ПТНЗ до формування позитивного іміджу (табл. 2).

Щодо когнітивної складової психологічної готовності управлінців до формування позитивного іміджу: констатовано недостатній рівень знань управлінців щодо особливостей та умов формування такого іміджу.

Так, лише п'ята частина досліджуваних (19,7%) виявила високий рівень знань щодо психологічних аспектів формування позитивного іміджу керівника освітньої організації. Більша частина управлінців утруднювалися з відповідями щодо поняття «імідж», факторів, які заважають та сприяють створенню позитивного іміджу керівника, структури позитивного іміджу.

В описах досліджуваних, в яких вони характеризували керівника з позитивним іміджем, їх увага зосереджувалася переважно на зовнішніх характеристиках, манерах, стилі спілкування з підлеглими та партнерами.

Водночас самі досліджувані управлінці оцінюють свій рівень знань достатньо високо. Так, на питання анкети «Як ви оцінюєте свої знання щодо формування позитивного іміджу керівника освітньої організації?» керівники цієї групи оцінили свій рівень знань як «достатній». Лише третина з них визначала шляхи та поетапні кроки в діяльності керівника, спрямовані на створення власного позитивного іміджу. Це дає підставу для припущення про завищену самооцінку управлінців щодо психологічної готовності до формування позитивного іміджу.

Привертає увагу той факт, що результати дослідження *операційної складової психологічної готовності* керівників до формування позитивного іміджу дещо вище: що високий рівень її розвитку виявлено у третини досліджуваних (30,9%), середній рівень – у половини управлінців (50,3%), а низький – у 18,8% досліджуваних. Пояснити цей факт, на наш погляд, можна тим, що досліджувані володіють окремими прийомами формування позитивного іміджу, хоча переважно його зовнішньої складової, що підтверджують результати когнітивної складової готовності.

Разом з тим показники рівнів розвитку даної складової є недостатніми. У більшості управлінців констатовано недостатньо розвинуті вміння та навички з використання прийомів та методів формування власного позитивного іміджу в процесі управлінської діяльності, вони не прагнуть проводити індивідуальну роботу з персоналом та вихованцями ПТНЗ, виступати взірцем для наслідування, одночасно висувуючи завищені вимоги до навколишніх.

Щодо особистісної складової готовності керівників освітніх організацій до формування позитивного іміджу: за опитувальником М. Снайдера встановлено, що половина досліджуваних (52,1%) мають середній, оптимальний рівень самомоніторингу. Водночас 24,2% управлінців характеризуються високою орієнтацією щодо відповідності між бажаною і реальною самопрезентацією, гнучкістю і трансформацією своїх позицій залежно від обставин (табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл керівників освітніх організацій за рівнями розвитку особистісних характеристик, значущих для формування позитивного іміджу

Характеристики особистісної складової	Рівні сформованості (кількість досліджуваних, у %)		
	низький	середній	високий
Самомоніторинг	23,7	52,1	24,2
Емпатія	30,3	50,5	19,2
Потреба у спілкуванні	41,1	35,8	23,1
Креативний потенціал	25,5	64,8	9,7

23,7% керівників стійко орієнтовані на власне Я, їхня самопрезентація ґрунтується на стійких диспозиціях, відрізняючись більшою природністю у поєднанні з недостатньою гнучкістю, небажанням враховувати думку навколишніх людей.

За результатами опитувальника І. Юсупова виявлено *рівні розвитку емпатії* досліджуваних управлінців: високий рівень властивий 19,2%, середній рівень – 50,5%, а низький – 30,3% керівників. Це, на наш погляд, свідчить про неготовність більшості досліджуваних управлінців прийняти почуття інших, відгукуватись на переживання довколишніх. Керівники з середнім і низьким рівнями розвитку емпатії схильні приймати більш раціональні рішення, які базуються більш на вчинках оточуючих, ніж на власних враженнях. Варто зазначити, що для таких керівників це може бути перешкодою на шляху побудови позитивного враження відповідно до інтересів і потреб інших осіб.

Високий рівень *потреби у спілкуванні* за опитувальником Ю. Орлова виявлено лише у 23,1% керівників. Для них є властивим прагнення до спільного виконання завдань з іншими, налагодження добрих, емоційно насичених стосунків, розширення сфери свого спілкування. Натомість, 35,8% досліджуваних мають середній, а 41,1% – низький рівень розвитку потреби у спілкуванні, через що їм складно відмовитися від власної позиції заради досягнення згоди у процесі спілкування, такі керівники недостатньо прагнуть допомагати іншим чи шукати в них підтримки. Отже, для переважної кількості управлінців таке ставлення до взаємин з довколишніми може виступати потужним бар'єром до формування власного позитивного іміджу.

Керівників, які мають високий рівень *креативного потенціалу* (9,7%), характеризує творчий підхід до розв'язання проблем, що виникають у процесі управління освітньою організацією. Водночас вони здатні надихати інших до нестандартних способів вирішення складних ситуацій у професійної діяльності. Разом з тим 64,8% досліджуваних мають середній рівень креативного потенціалу, а 25,5% – низький (див. табл. 3).

За результатами узагальнення одержаних результатів встановлено загальний показник рівнів розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до формування позитивного іміджу: високий рівень – у 23,8%, середній – у 50,2%, а низький – у 26,0% досліджуваних управлінців.

На наступному етапі нашого дослідження було виявлено особливості психологічної готовності керівників ПТНЗ до формування позитивного іміджу залежно від стажу управлінської діяльності, віку та статі.

Щодо *стажу управлінської діяльності*: у цілому за загальним показником готовності статистично значущих відмінностей встановлено не було. Разом з тим за результатами дисперсійного аналізу визначено відмінності у рівнях розвитку окремих складових психологічної готовності залежно від стажу управлінців.

Привертає увагу той факт, що зі збільшенням стажу управлінської діяльності керівників ПТНЗ рівні розвитку когнітивної та особистісної складової готовності зменшуються ($p < 0,01$). Особливо чітко ця тенденція виявляється у старших за віком чоловіків.

Натомість рівні розвитку операційної та мотиваційної складових значно зростають. Так, якщо у керівників зі стажем роботи до 5 років високий рівень розвитку операційної складової мають лише 21,1% досліджуваних, то зі стажем понад 30 років високий рівень виявлено у 52,3% управлінців.

Подібні показники виявлено й щодо мотиваційної складової, що, на наш погляд, свідчить про бажання керівників мати позитивний імідж в очах навколишніх людей, але, як свідчать результати дослідження, переважно через зовнішні атрибути.

До того ж, чим старші керівники за віком, тим більше вони орієнтовані на формування позитивного іміджу. Так, якщо в управлінців до 35 років високий рівень мотиваційної складової готовності мають 21,6%, то серед керівників віком понад 50 років їх стає вже 32,4%. При цьому жінки є більш вмотивованими до формування позитивного іміджу, ніж управлінці чоловічої статі.

Крім того, виявлено відмінності в рівнях розвитку операційної складової готовності залежно від статі: жінки мають дещо більший рівень розвитку, ніж чоловіки.

Також, якщо серед жінок-управлінців виявлено 11,3% осіб, які мають високий рівень розвитку особистісної складової готовності, то серед чоловіків таких не виявлено. Водночас низький рівень особистісної складової виявлено у 25,5% чоловіків, тоді як серед жінок – у 26,4% ($p < 0,05$).

Більш детальне дослідження за результатами дисперсійного аналізу дозволило зробити висновок, що такий стан речей зумовлений більшим рівнем емпатії жінок та їхньою потребою в спілкуванні. Зокрема, низький рівень емпатії мають 1,8% жінок та 26,7% чоловіків - управлінців; середній рівень емпатії – 8,4% жінок та 63,3% чоловіків, високий рівень – 89,8% та 10% досліджуваних відповідно. Таким чином, можна зробити висновок, що у керівників-жінок емпатія розвинута краще, ніж у чоловіків.

Схожі дані отримано за результатами дисперсійного аналізу щодо вираженості потреби в спілкуванні: у жінок вона є більш розвинута, ніж у чоловіків, хоча з роками представленість цієї потреби стає меншою у представників обох статей ($p < 0,05$).

Висновки. Загалом, результати емпіричного дослідження засвідчили недостатній рівень розвитку психологічної готовності керівників ПТНЗ до формування позитивного іміджу як чинника їхньої ефективної діяльності в умовах змін. Тому постає нагальна потреба сприяти розвитку відповідної готовності керівників в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Перспективи подальших досліджень. У перспективі уявляється доцільним теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити програму розвитку психологічної готовності керівників ПТНЗ до формування позитивного іміджу. Являє інтерес дослідження психологічної готовності викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти до відповідної діяльності у процесі підвищення кваліфікації управлінців, а викладачів ВНЗ – до психологічної підготовки майбутніх менеджерів до формування позитивного іміджу тощо.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
2. Дзячкова Э. К. Имиджология для руководителя / Э. К. Дзячкова. – Новосибирск, 1998. – 84 с.
3. Зазыкин В. Г. Психологические характеристики эффективного политического имиджа / В. Г. Зазыкин, И. Э. Белоусова – М. : Политиздат, 1999. – 126 с.
4. Карамушка Л. М. Психология освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
5. Катюк Я. Л. Розвиток професійної самосвідомості керівників професійно-технічних навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. :19.00.07 / Я. Л. Катюк; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2009. – 18 с.
6. Кричевский Р. Л. Психология лидерства / Р. Л. Кричевский – М. : Статут, 2007 – 544 с.
7. Почепцов Г. Г. Имиджология / Г. Г. Почепцов. – М. – К. : Ваклер, 2002. – 766 с.
8. Радченко О. Б. Причины возникновения та психологічні умови подолання організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. : 19.00.10 / Радченко Ольга Борисівна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології імені Г. С. Костюка. – Київ, 2014. – 20 с.
9. Скрипаченко Т. В. Соціально-психологічний імідж сучасного керівника : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Т. В. Скрипаченко ; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 2001. – 196 с.
10. Сэмпсон Э. Фактор имиджа / Э. Сэмпсон ; пер. с англ. // Почепцов Г. Имидж : от фараонов до президентов. Строительство вообразяемых миров в мифе, сказке, анекдоте, рекламе, пропаганде и паблик рилейшенз. – К. : АДЕФ-Украина, 1997. – С. 315 – 322.
11. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін : навч.-метод. посіб. ; за ред. Л. М. Карамушки. – Біла Церква : КОІПОПК, 2008. – 100 с.
12. Фадеева М. В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування позитивного іміджу освітньої організації : дис. ... к. психол. н : спец. 19.00.07 / Фадеева Марія Володимирівна. – К., 2010. – 297 с.
13. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – 2-е изд., доп. – М. : Психотерапия, 2009. – 544 с.
14. Шепель В. М. Имиджология. Секреты личного обаяния / В. М. Шепель. – М. : Политиздат, 1994. – 126 с.
15. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Мн. : АСАР, 2005. – 768 с.
16. Forrester M. Psychology of the Image / Michael Forrester. – London :Routledge, 2000. – 216 p.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bondarchuk O. I. Social'no-psychologichni osnovy osobystisnogo rozvytku kerivnykiv zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv u profesijnij dijal'nosti : monografija / O. I. Bondarchuk. – K. : Nauk. svit, 2008. – 318 s.
2. D'jachkova E. K. Ymydzhelogyja dlja rukovodytelja / E. K. D'jachkova. – Novosybyrsk, 1998. – 84 s.
3. Zazykyn V. G. Psychologycheskye harakterystyky efektyvnogo polytycheskogo ymydza / V. G. Zazykyn, Y. E. Belousova – M. : Polytyzdat, 1999. – 126 s.
4. Karamushka L. M. Psychologija osvitynoho menedzhmentu : navch. posib. / L. M. Karamushka. – K. : Lybid', 2004. – 424 s.
5. Katjuk Ja. L. Rozvytok profesijnoi' samosvidomosti kerivnykiv profesijno-tehnichnyh navchal'nyh zakladiv u procesi pidvyshhennja kvalifikacij : avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk : spec. :19.00.07 / Ja. L. Katjuk; DVNZ «Un-t menedzh. osvity». – K., 2009. – 18 c.
6. Krychevskij R. L. Psychologija lyderstva / R. L. Krychevskij – M. : Statut, 2007 – 544 s.
7. Pohepcov G. G. Ymydzhelogyja / G. G. Pohepcov. – M. – K. : Vakler, 2002. – 766 s.
8. Radchenko O. B. Prychyny vynyknennja ta psychologichni umovy podolannja organizacijnyh konfliktiv u profesijno-tehnichnyh navchal'nyh zakladah : avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk : spec. : 19.00.10 / Radchenko Ol'ga Borysivna ; Nac. akad. ped. nauk Ukrai'ny, In-t psykologii' imeni G. S. Kostjuka. – Kyi'v, 2014. – 20 s.
9. Skrypachenko T. V. Social'no-psychologichnij imidzh suchasnogo kerivnyka : dys. ... kandydata psyhol. nauk : 19.00.05 / T. V. Skrypachenko ; Zaporiz'kij derzh. un-t. – Zaporizhzhja, 2001. – 196 s.
10. Sempson Э. Faktor ymydza / Э. Sempson ; per. s angl. // Pohepcov G. Ymydzh : ot faraonov do prezidentov. Stroytel'stvo voobrazhaemyh myrov v myfe, skazke, anekdote, reklame, propagande y pablyk rylejshezn. – K. : ADEF-Ukrayna, 1997. – S. 315 – 322.
11. Tehnologija pidgotovky personalu osvitnih organizacij do roboty v umovah social'no-ekonomichnyh zmin : navch.-metod. posib. ; za red. L. M. Karamushky. – Bila Cerkva : KOIPOP, 2008. – 100 s.
12. Fadjejeva M. V. Psychologichni umovy pidgotovky kerivnykiv zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv do formuvannja pozytyvnogo imidžu osvitynoi' organizacij : dys. ... k. psyhol. n : spec. 19.00.07 / Fadjejeva Marija Volodymyrivna. – K., 2010. – 297 s.
13. Fetyskyn N. P. Socjal'no-psychologicheskaja dyagnostyka rozvytyja lychnosti y malyh grupp / N. P. Fetyskyn, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov. – 2-e yzd., dop. – M. : Psichoterapija, 2009. – 544 s.
14. Shepel' V. M. Ymydzhelogyja. Sekrety lychnogo obajanyja / V. M. Shepel'. – M. : Polytyzdat, 1994. – 126 s.
15. Janchuk V. A. Vvedenye v sovremennuju socjal'nuju psichologiju / V. A. Janchuk. – Mn. : ASAR, 2005. – 768 s.
16. Forrester M. Psychology of the Image / Michael Forrester. – London : Routledge, 2000. – 216 r.

Bondarchuk O.I., Pinchuk N.I. Based trends and factors of psychological readiness of heads of vocational schools to creating a positive image. The article deals with the results of the empirical research of features of development motivational, cognitive, operational and personal components of heads of vocational schools' psychological readiness to creating a positive image.

The essence of the concepts of «image» and «image of the head of vocational schools» are defined. The content of components of psychological readiness of leaders of vocational schools to creating a positive image, and their research methods are shown.

The basic trends of psychological readiness of psychological readiness of the heads of vocational schools to creating a positive image are revealed. Insufficient level of development of all components as well as a general indicator of readiness is shown. The results of the study of organizational and professional and gender-age factors of its development are shown.

Found that with increasing length of service of heads of vocational schools the level of cognitive and personal component of readiness decreases, especially in older men. Instead level of operational and motivational components of readiness has significantly increases, especially in women managers.

The advisability of development of psychological readiness of heads of vocational schools to create a positive image in terms of postgraduate pedagogical education is outlined.

Keywords: image, positive image, heads of vocational schools, psychological readiness to creating a positive image, levels of psychological readiness.

Відомості про авторів

Бондарчук Олена Іванівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

Bondarchuk, Olena Ivanivna, doctor of psychological science, professor, Head of chair of management psychology SHEE «University of educational management» NAPN Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: bei.07@mail.ru

Пінчук Наталія Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

Pinchuk, Natalia Ivanivna, PhD, docent, docent of chair of Management Psychology SHEE «University of educational management» NAPN Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: tacya3@gmail.com

Отримано 19 січня 2015 р.
Рецензовано 9 лютого 2015 р.
Прийнято 23 лютого 2015 р.

159.923:377.4:371.113

Вознюк А.В.

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ СПЕЦКУРСУ «ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ»

Вознюк А.В. Аналіз ефективності впровадження спецкурсу «Формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками». У статті виділено дві групи критеріїв оцінки ефективності спецкурсу. Проведено порівняльний аналіз даних, отриманих в експериментальній та контрольній групах до початку та після формувального експерименту, які стосуються загального показника психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками. Наведено оцінку ефективності спецкурсу з боку учасників експериментальної групи.

Ключові слова: психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками, спецкурс, критерії ефективності.

Вознюк А.В. Анализ эффективности внедрения спецкурса «Формирование психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками». В статье выделены две группы критериев оценки эффективности спецкурса. Проведен сравнительный анализ данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах до начала и после формирующего эксперимента, которые касаются общего показателя психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками. Приведена оценка эффективности спецкурса со стороны участников экспериментальной группы.

Ключевые слова: психологическая готовность руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками, спецкурс, критерии эффективности.

Постановка проблеми. Одним із актуальних питань в системі післядипломної освіти є психологічна підготовка керівників освітніх організацій до управлінської діяльності взагалі і до управління педагогічними працівниками зокрема. Це обґрунтовується тим, що саме від вдало розвинутих особистісних характеристик, чітко визначених професійних потреб і ціннісних орієнтацій, вчасно отриманих знань і набутого управлінського досвіду буде залежати як успішність управлінської діяльності керівників освітніх організацій, так і розвиток освітньої організації в цілому. Тому заклади післядипломної педагогічної освіти мають бути орієнтовані на випереджальний характер підготовки керівників освітніх організацій, здатних до інноваційних перетворень в сфері управлінської діяльності, задоволення запитів професійно-управлінської діяльності. Отже, ефективне навчання керівників освітніх організацій є однією з актуальних проблем сучасної науки та практики, зокрема, в контексті психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наших попередніх дослідженнях визначено сутність та основні компоненти психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками [1]; розкрито зміст і структуру психологічної підготовки керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками у системі післядипломної педагогічної освіти [2]; підібрано комплекс активних методів та форм психологічної підготовки керівників до управління педагогічними працівниками в системі післядипломної педагогічної освіти [3]. Також досліджено стан розробки проблеми формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками в системі післядипломної педагогічної освіти [4]. Разом із тим, залишається не вивченим питання, яке стосується ефективності впровадження спецкурсу «Формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками».

Мета статті – визначити ефективність впровадження спецкурсу «Формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками».

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Вивчення ефективності спецкурсу щодо формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками в системі післядипломної педагогічної освіти було здійснено на основі підходів до організації та аналізу ефективності експерименту, які розроблені в лабораторії організаційної психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

З цією метою були визначені дві групи критеріїв ефективності формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками:

1) основні критерії – критерії, які стосуються загального показника психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками;

2) додаткові критерії – критерії, які пов'язані з оцінкою керівників освітніх організацій значущості для них психологічної готовності.

Розпочнемо аналіз результатів **першої групи критеріїв, які стосуються загального показника психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками**. Порівняльний аналіз результатів діагностичних зрізів – до та після формуючого експерименту в експериментальній та контрольній групах – які стосуються узагальнюючого показника «рівень психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками», показав, що в експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка рівня психологічної готовності до управління педагогічними працівниками, в той час, як в контрольній групі такої динаміки практично не зафіксовано (табл. 1).

Таблиця 1

Загальний показник психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками

Рівень розвитку особистісного компонента	Експериментальна група		Контрольна група	
	До формування експерименту	Після формування експерименту	До формування експерименту	Після формування експерименту
Низький «базовий»	51,1**	19,1**	52,2	43,5
Середній «ситуативно-стратегічний»	31,9**	38,3**	32,6	37,0
Високий «персоналізований»	17,0**	42,6**	15,2	19,6

**p < 0,01

Отримані результати дозволяють говорити про те, що в експериментальній групі в результаті формування експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності (за критерієм χ^2) між результатами першого та другого зрізів щодо загального показника психологічної готовності до управління педагогічними працівниками.

Так, до початку експерименту в експериментальній групі 51,1% керівників виявили низький («базовий») рівень розвитку загального показника психологічної готовності до управління педагогічними працівниками, а після експерименту таких керівників освітніх організацій стало значно менше (19,1%). Дещо збільшилась кількість керівників освітніх організацій із середнім («ситуативно-стратегічним») рівнем розвитку загального показника (з 31,9% до 38,3%) і суттєво збільшилась за високим («персоналізованим») рівнем (з 17,0% до 42,6%).

У свою чергу, у контрольній групі статистично значущих відмінностей між результатами першого та другого зрізів зафіксовано не було. Разом із тим, відмічаються певні позитивні тенденції рівня розвитку загального показника психологічної готовності, наприклад, дещо збільшилися середній («ситуативно-стратегічний») рівень (з 32,6% до 37,0%) та високий («персоналізований») рівень (з 15,2% до 19,6%), а низький («базовий»), у свою чергу, зменшився із 52,2% до 43,5%.

При цьому за G-критерієм знаків було підтверджено статистично значуще покращення результатів формування експерименту в експериментальній групі ($p < 0,00$), в той час, як в контрольній групі статистично значущого покращення результатів зафіксовано не було.

Таким, чином, дослідження довело, що в експериментальній групі в результаті формування експерименту відбулися такі позитивні зміни у розвитку психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками: значно зменшилась кількість керівників, які мали низький («базовий») рівень психологічної готовності; дещо збільшилась кількість керівників, які мали середній («ситуативно-стратегічний») рівень психологічної готовності, та істотно збільшилась кількість керівників з високим («персоналізованим») рівнем психологічної готовності.

Загалом, дані формування експерименту, отримані за першою групою критеріїв ефективності впровадження спецкурсу, підтвердили ефективність визначеного спецкурсу та довели можливість його застосування на курсах підвищення кваліфікації керівних кадрів.

Тепер звернемося до аналізу даних, які стосуються **другої групи критеріїв, пов'язаних із оцінкою керівниками освітніх організацій значущості для них психологічної готовності**.

У першу чергу слід нагадати, що дана група критеріїв включала такі показники: а) оцінка ступеню задоволення очікувань керівників освітніх організацій стосовно психологічної підготовки; б) аналіз ефективності проведеного спецкурсу; в) оцінка можливості використання керівниками освітніх організацій набутих знань для успішного управління педагогічними працівниками.

Зазначимо, що, виходячи зі змісту показників критеріїв, дослідження проводилося в експериментальній групі до та після проведення формувального експерименту.

Розпочнемо з аналізу даних, які стосуються першого показника критерія – *оцінки ступеню задоволення очікувань керівників освітніх організацій стосовно психологічної підготовки*.

Проаналізуємо, насамперед, *аналіз очікувань керівників освітніх організацій щодо спецкурсу*, які були зафіксовані на початку проведення експериментальної навчальної програми. З цією метою було проведено опитування керівників освітніх організацій за допомогою відкритого запитання анкети «Чого Ви очікуєте від спецкурсу?».

Так, керівники освітніх організацій, відповідаючи на дане запитання анкети, здебільшого відзначали, що вони очікують «отримати нові знання, щодо управління педагогічними працівниками», «почути новітні підходи до управління педагогічними працівниками», «дізнатися про сучасні методи та форми роботи з педагогічними працівниками», «поглибити та систематизувати набуті знання щодо роботи з підлеглими», «віднайти ефективні шляхи співпраці з педагогічними працівниками» тощо.

Певна частина учасників експериментальної групи наголосила на тому, що для неї важливо «отримати нові вміння та навички щодо роботи з педагогічними працівниками», «вдосконалити набутий досвід у роботі з підлеглими», «спільно обговорити актуальні проблеми для успішного управління педагогічними працівниками» тощо.

І лише незначна частина опитаних учасників експериментальної групи вважають, у першу чергу, за необхідне «здійснити глибинний самоаналіз управлінської діяльності», «подивитись на себе «з боку» та побачити об'єктивно свої «сильні» й «слабкі» сторони», «ближче познайомитися з колегами з метою обміну досвідом», «налагодити тісні зв'язки з досвідченими людьми у роботі з педагогічними працівниками», «свідомо переглянути свої позиції щодо спільної діяльності з педагогічними працівниками» тощо.

Контент-аналіз відповідей дозволив нам стверджувати, що більшість досліджуваних мають потребу в отриманні нових знань та практичних вмінь щодо успішного управління педагогічними працівниками. В той же час, незначна кількість керівників освітніх організацій очікують можливості до об'єктивного самоаналізу та підвищення своїх установок щодо конструктивної співпраці з педагогічними працівниками.

Таким чином, загальна установка керівників освітніх організацій до участі у спецкурсі – отримати, в першу чергу, знання та вміння щодо успішного управління педагогічними працівниками. Зазначимо, що на основі визначених очікувань, в процесі розробки спецкурсу основний акцент було зроблено на здобуття керівниками освітніх організацій знань, формування первинних вмінь та вдосконалення управлінського досвіду щодо інноваційного підходу до управління педагогічними працівниками. Тому ці показники були визначені, як основні в контексті загальної структури спецкурсу та представлені в чотирьох із шести занять. Але разом з тим, на активізацію потреби в розвитку, як особистісних характеристик, так і переважаючих потреб й ціннісних орієнтацій керівників освітніх організацій теж було зроблено акцент при розробці спецкурсу. З цією метою було підготовлено два спеціально спрямованих заняття, а також протягом інших чотирьох занять постійно зверталась увага на розвиток та самовдосконалення особистісних характеристик та потреб керівників освітніх організацій щодо означеної проблеми.

Щодо міри виправдання очікувань учасників експериментальної групи (після завершення експериментальної навчальної програми), то в процесі аналізу відповідей керівників освітніх організацій на запитання «На скільки в цілому виправдалися Ваші очікування від проведеного спецкурсу?» були отримані такі дані (див. Рис. 1.). Зазначимо, для вивчення міри виправдання очікувань учасників спецкурсу ми використовували наступну шкалу: «Очікування виправдалися повністю»; «Очікування майже виправдалися»; «Очікування виправдалися частково»; «Очікування виправдалися невеликою мірою»; «Важко відповісти».

Отримані дані свідчать про те, що лише у 2,1% учасників експериментальної групи очікування виправдалися невеликою мірою та у 6,3% опитаних очікування виправдалися частково. Щодо інших учасників експериментальної групи, то дані показують, що у 39,6% опитаних очікування майже виправдалися, а у 52,1% – виправдалися повністю. Слід відмітити той факт, що така шкала, як «важко відповісти», взагалі відсутня (0,0%). Це дозволяє висунути припущення про те, що після проведення спецкурсу жоден керівник освітньої організації не залишився байдужим до визначеної тематики і, тією чи іншою мірою, мав можливість задовольнити проблеми, пов'язані з управлінням педагогічними працівниками.

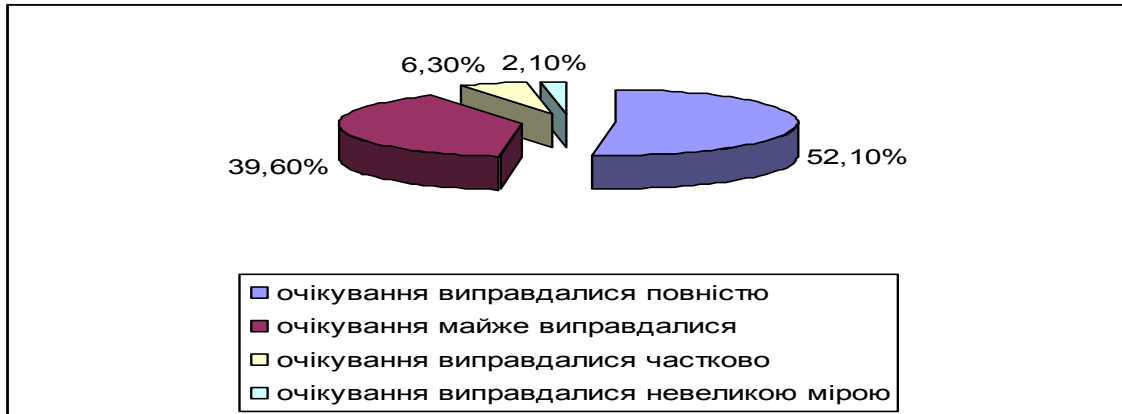


Рис. 1. Міра виправдання очікувань учасників експериментальної групи

Як ми бачимо, отримані результати показали ефективність впровадження спецкурсу щодо психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками.

Наступник крок – **аналіз ефективності проведеного спецкурсу** щодо психологічної підготовки керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками.

Так, у процесі визначення ступеню значущості представленого матеріалу для керівників освітніх організацій (питання «Який матеріал виявився для Вас більшою мірою корисний під час проведення спецкурсу?») аналіз відповідей учасників експериментальної групи на запропоноване нами запитання показав, що вони в основному стосуються особистісних характеристик та переважаючих потреб керівників щодо управління педагогічними працівниками, і це знайшло свій вияв, наприклад, у таких відповідях «переосмислення ціннісних орієнтацій по відношенню до педагогічних працівників», «побудова власного психологічного портрету», «виокремлення переважаючих потреб пов'язаних з управлінською діяльністю», «визначення сприятливих умов для розвитку особистісних характеристик» тощо.

Інший блок відповідей стосувався практичного застосування отриманих знань. Свідченням цього є такі відповіді учасників експериментальної групи: «визначити сприятливі шляхи для власного особистісного зростання», «розробити стратегічне планування управління педагогічними працівниками, враховуючи напрями діяльності освітньої організації та її специфіку функціонування», «визначити оптимальний варіант вирішення актуальних проблем щодо роботи з педагогічними працівниками» тощо.

Хочеться зазначити, що дуже несподівано для нас виявилися результати з даного запитання анкети. Попри те, що на початку проведення спецкурсу учасники експериментальної групи переважно звертали увагу на отримання нових знань та вдосконалення управлінського досвіду (за результатами аналізу очікувань керівників освітніх організацій), то після прийняття участі у даному спецкурсі вони усвідомили, що успішність управління педагогічними працівниками більшою мірою залежить від вдосконалення їх власних особистісних характеристик та свідомого переосмислення ціннісних орієнтацій по відношенню до підлеглих.

Що стосується *успішності вирішення управлінських проблем щодо управління педагогічними працівниками*, то в процесі аналізу відповідей учасників експериментальної групи на запитання анкети «Які проблеми психологічної готовності до управління педагогічними працівниками були задоволені Вами під час проведення спецкурсу?» були отримані переважно відповіді типу «можливість винесення актуальних проблем мого навчального закладу на спільне обговорення з метою отримання компетентної допомоги у їх вирішенні», «отримав можливість оцінити свою управлінську діяльність по відношенню до підлеглих», «набув первинних вмінь об'єктивно оцінювати свою управлінську діяльність та визначати шляхи її вдосконалення», «мав нагоду оцінити свої можливості щодо управління педагогічними працівниками, враховуючи низку чинників», «можливість «відкритого» спілкування з колегами та фахівцями з означеної проблеми» тощо.

Як бачимо, отримані відповіді учасників експериментальної групи були переважно спрямовані на самоаналіз власної управлінської діяльності та на отримання практичного досвіду для вирішення означених проблем.

Далі проаналізуємо відповіді учасників експериментальної групи щодо *ефективності спецкурсу в цілому*. Зазначимо, що для оцінки ефективності спецкурсу в цілому (було використано питання «Оцініть в цілому ефективність такого спецкурсу особисто для Вас?») нами було запропоновано також

спеціальну шкалу: «Спецкурс дуже ефективний»; «Спецкурс ефективний»; «Спецкурс достатньо ефективний»; «Спецкурс мало ефективний»; «Спецкурс неефективний»; «Важко відповісти».

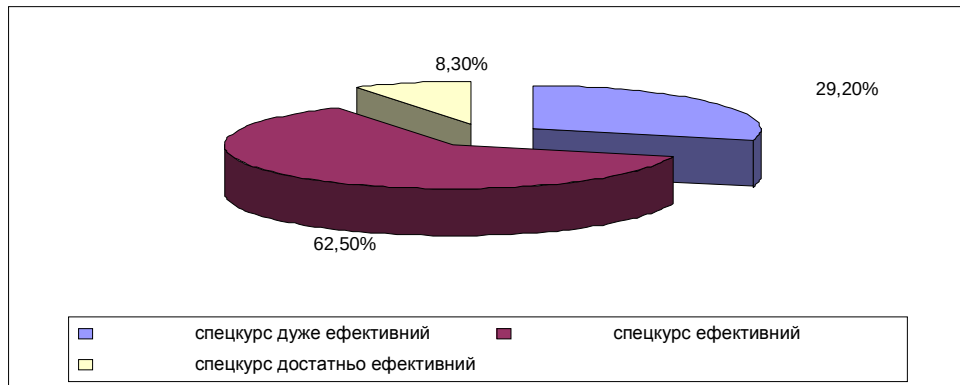


Рис. 2. Ефективність спецкурсу в цілому

Отримані результати дають підстави стверджувати, що переважна більшість (62,5%) учасників експериментальної групи вважають спецкурс ефективним для них, приблизно третина опитаних (29,2%) визначає спецкурс дуже ефективним. У свою чергу, 8,3% учасників експериментальної групи оцінюють запропонований спецкурс як достатньо ефективним. Разом із тим, жоден учасник експериментальної групи не оцінив спецкурс як мало ефективний та неефективний (див. рис. 2.).

І на завершення розглянемо результати формульовального експерименту за третім показником критерія – *оцінка можливості використання керівниками освітніх організацій набутих знань для успішного управління педагогічними працівниками*. З цією метою нами було використано запитання анкети «Чи зможете Ви використовувати набуті знання для успішного управління педагогічними працівниками?», результати якого аналізували за допомогою наступної шкали: «Так, зможу використовувати»; «Скоріше зможу використовувати»; «Рівною мірою і зможу і не зможу»; «Скоріше не зможу використовувати»; «Не зможу використовувати».

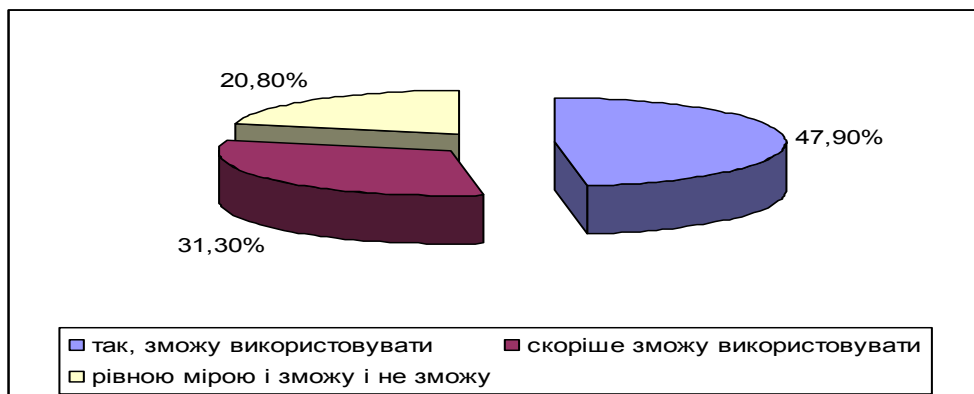


Рис. 3. Оцінка можливості використання керівниками набутих знань для успішного управління педагогічними працівниками

Аналіз даних, представлених у рис. 3., також показав ефективність впровадження спецкурсу, про що свідчить той факт, що 47,9% опитаних учасників експериментальної групи вважають, що зможуть використовувати у своїй управлінській діяльності набуті знання. Третина опитаних (31,3%) визначають, що скоріше зможуть використовувати набуті знання для успішного управління педагогічними працівниками. У свою чергу, приблизно четверта частина опитаних (20,8%) вважають, що рівною мірою зможуть і не зможуть використовувати набуті знання у практичній діяльності. Додатковим підтвердженням ефективності впровадження даного спецкурсу є і те, що жоден із опитаних учасників експериментальної групи не вказав на неможливість використання набутих знань.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У цілому результати формульовального експерименту підтвердили те, що ефективна психологічна готовність керівників до управління

педагогічними працівниками забезпечується в результаті використання спеціально розробленого спецкурсу. Експериментальне впровадження навчального спецкурсу виявило статистично значущі відмінності між експериментальною та контрольною групами за визначеними критеріями, що підтвердило його ефективність.

Список використаних джерел

1. Вознюк А. В. Сутність та основні компоненти психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками / А. В. Вознюк // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць / голова ред. колегії збірника Н. Є. Завацька. – Луганськ : вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2012. – № 3 (29). – С. 71-79.
2. Вознюк А. В. Зміст і структура психологічної підготовки керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками у системі післядипломної педагогічної освіти / А. В. Вознюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Вип. 5 – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_5_35.pdf
3. Вознюк А. В. Комплекс активних методів та форм психологічної підготовки керівників до управління педагогічними працівниками в системі післядипломної педагогічної освіти / А. В. Вознюк // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. Вип. 567. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – С. 39–47.
4. Вознюк А. В. Стан розробки проблеми формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками в системі післядипломної педагогічної освіти / А. В. Вознюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка [Текст]. Вип. 121. Т. I / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – С. 64-68. (Серія: Психологічні науки)

Spisok vikoristanih dzherel

1. Voznjuk A. V. Sutnist' ta osnovni komponenti psihologichnoji gotovnosti kerivnikov osvitnih organizacij do upravlinnja pedagogichnimi pracivnikami / A. V. Voznjuk // Teoretichni i prikladni problemi psihologii : zb. nauk. prac' / golova red. kolegii zbirnika N. E. Zavačka. – Lugansk' : vid-vo SNU im. V. Dalja, 2012. – № 3 (29). – S. 71-79.
2. Voznjuk A. V. Zmist i struktura psihologichnoji pidgotovki kerivnikov osvitnih organizacij do upravlinnja pedagogichnimi pracivnikami u sistemi pisljadiplomnoji pedagogichnoji osviti / A. V. Voznjuk // Visnik Nacional'noji akademii Derzhavnoji prikordonnoji sluzhbi Ukraini. – 2013. – Vip. 5 – Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_5_35.pdf
3. Voznjuk A. V. Kompleks aktivnih metodiv ta form psihologichnoji pidgotovki kerivnikov do upravlinnja pedagogichnimi pracivnikami v sistemi pisljadiplomnoji pedagogichnoji osviti / A. V. Voznjuk // Naukovij visnik Chernivec'kogo universitetu : zbirk naukovih prac'. Vip. 567. Pedagogichka ta psihologija. – Chernivci : Chernivec'kij nac. un-t, 2011. – S. 39–47.
4. Voznjuk A. V. Stan rozrobki problemi formuvannja psihologichnoji gotovnosti kerivnikov osvitnih organizacij do upravlinnja pedagogichnimi pracivnikami v sistemi pisljadiplomnoji pedagogichnoji osviti / A. V. Voznjuk // Visnik Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni T.G. Shevchenka [Tekst]. Vip. 121. T. I / Chernigivs'kij nacional'nij pedagogichnij universitet imeni T.G. Shevchenka; gol. red. Nosko M.O. – Chernigiv : ChNPU, 2014. – S. 64-68. (Serija: Psihologichni nauki)

Voznyuk, A.V. Analysis of the effectiveness of a special course 'Formation of Psychological Readiness of Heads of Educational Organizations for Teaching Staff Management'. The article deals with two groups of criteria for a special course effectiveness (basic criteria concerning the general index of psychological readiness of heads of educational organizations for teaching staff management and the additional criteria related to the educational organization heads' measurement of their psychological readiness). The author discusses the results of a comparative analysis of the data obtained in the experimental and control groups before and after the pilot course taking which concerned the general index of psychological readiness of heads of educational organizations for teaching staff management. The statistically significant differences between the experimental and control groups before and after the pilot course taking confirmed the course's effectiveness which agreed with the control group members' assessments. It was concluded that the data obtained after the pilot course taking and analyzed according to the two effectiveness criteria groups confirmed the effectiveness of the special course and proved its applicability in managers' refresher training.

Keywords: psychological readiness of heads of educational institutions for teaching staff management, special course, performance criteria.

Відомості про автора

Вознюк Алла Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна.

Voznyuk, Alla Viktorivna, PhD, assoc. professor, dept. of Psychology, Sumy Regional Institute of Postgraduate Teachers' Education, Sumy, Ukraine.

E-mail: allavoznuk11@rambler.ru

Отримано 20 січня 2015 р.
Рецензовано 9 лютого 2015 р.
Прийнято 23 лютого 2015 р.

УДК:159.9:005.73:378 – 057.875

Ишук О.В.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: АНАЛІЗ СТУДЕНТСЬКИХ УЯВЛЕНЬ

Ишук О.В. Особливості організаційної культури вищого навчального закладу: аналіз студентських уявлень. У статті представлено актуальність психологічного аналізу теоретичних та емпіричних проблем особливостей організаційної культури вищого навчального закладу з точки зору сприйняття її студентами. Запропоновано обґрунтування застосування методики «Оцінки організаційної культури» К. Камерона та Р. Куїнна, а також аналіз результатів діагностики. Розкрито сутність організаційної культури вищого навчального закладу, здійснено аналіз особливостей організаційної культури вишів різних форм власності за даними діагностики сприйняття студентами власного університету, проаналізовано отримані діагностичні показники, рекомендовано психологічну тренінгову роботу з неузгодженістю уявлень студентської молоді щодо домінуючих типів організаційної культури.

Ключові слова: організаційна культура, студенти, державна форма власності, приватна форма власності, вищий навчальний заклад, методика оцінки організаційної культури, узгодженість уявлень студентів.

Ишук О.В. Особенности организационной культуры высшего учебного заведения: анализ студенческих представлений. В статье предложена актуальность психологического анализа теоретических и эмпирических проблем особенностей организационной культуры высшего учебного заведения с точки зрения восприятия ее студентами. Представлено обоснование применения методики «Оценки организационной культуры» К. Камерона и Р. Куинна, а также анализ результатов диагностики. Раскрыта сущность организационной культуры высшего учебного заведения, осуществлен анализ особенностей организационной культуры ВУЗов разных форм собственности по данным диагностики восприятия студентами собственного университета, проанализированы полученные диагностические показатели, рекомендована психологическая тренинговая работа с несогласованностью представлений студенческой молодежи относительно доминирующих типов организационной культуры.

Ключевые слова: организационная культура, студенты, государственная форма собственности, частная форма собственности, высшее учебное заведение, методика оценки организационной культуры, согласованность представлений студентов.

Постановка проблеми. Актуальним напрямом дослідження в сучасних умовах є підвищення ефективного функціонування вищих навчальних закладів. У свою чергу, ефективність діяльності сучасних вищих навчальних закладів обумовлена багатьма факторами, серед яких, важливе місце займають організаційно-психологічні чинники, а саме організаційна культура. Прагнучи відповідати стандартам успішного закладу освіти, університети мають звернути пильну увагу на формування організаційної культури, а також правильне її сприйняття студентами та викладачами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-управлінської літератури свідчить, що проблема організаційної культури знайшла досить широке відображення в роботах західних (С. Девіс, М. Мескон, У. Оучі, Е. Петтігрю, В. Сате, Д. Сміт, В. Співак, Р. Уотерман, Ф. Харріс, Дж. Хофштеде, Е. Шейн та ін.) та українських (Л. Карамушка, В. Кириченко, Л. Орбан-Лембрик, М. Семикіна, Ж. Серкіс, І. Сняданко, Л. Спіцина, О. Францев та ін.) вчених.

Не зважаючи на значний внесок вчених у наукову розробку проблем організаційної культури, теоретико-методологічних та емпіричних даних недостатньо [1; 3-5]. Тож, нами розглядається організаційна культура вищого навчального закладу як сукупність когнітивних схем, що формує певні переконання у працівників та студентів, визначає спосіб взаємодії з довколишнім середовищем, включає систему цінностей, очікувань, ритуалів, патернів поведінки тощо, які приймаються та передаються новим членам організації [2, с. 90]. Виходячи з даного визначення й було побудовано емпіричне дослідження.

Мета дослідження полягає в аналізі психологічних особливостей організаційної культури вищого навчального закладу з точки зору сприйняття її студентами.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження проводилося у вищих навчальних закладах різної форми власності у різних регіонах України, загальний обсяг вибірки склав 619 студентів молодших та старших курсів денного відділення, віком від 16 до 31 року.

Задля вивчення особливостей уявлень студентів щодо домінуючого типу організаційної культури власного вищого навчального закладу використовувалась «Методика оцінки організаційної культури» (Organizational Culture Assessment Instrument – OCAI), К. Камерона та Р. Куїнна [8, с. 192]. Обрахунок даних здійснювався за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS Statistics 17,0 та Microsoft Office Excel 2007 [6, с. 124].

Отже, продіагностувавши уявлення студентів щодо домінуючого типу організаційної культури та здійснивши певні статистико-математичні розрахунки, маємо чотири квадранти – клановий тип, адхократичний тип, ринковий тип, ієрархічний (бюрократичний) тип організаційної культури, кожен з яких втілює чіткий набір індикаторів організаційної культури. Тобто, як зазначають К. Камерон та Р. Куїнн [8, с. 66] «чотири групи критеріїв визначають стрижневі цінності, котрі обумовлюють судження про організацію».

Тож, були підраховані суми балів відповідей усіх респондентів за типами організаційної культури вищого навчального закладу (табл. 1). Отримані результати засвідчили: на думку студентів *ВНЗ державної форми власності*, в їхньому навчальному закладі переважає кланова культура – (38,3%) та ринкова культура – (32,2%); натомість у *ВНЗ приватної форми власності* домінуючою є виключно кланова культура – (70,3%).

Таблиця 1

Таблиця спряженості між уявленнями студентів щодо домінуючого типу організаційної культури у ВНЗ різної форми власності

Тип ОК	ВНЗ		Усього %
	ВНЗ державної форми власності	ВНЗ приватної форми власності	
Кланова	38,3	70,3	51,1
Адхократична	5,1	4,5	4,8
Ринкова	32,2	14,2	25,0
Ієрархічна	24,4	11,0	19,1
Усього%	100	100	100

Отримані емпіричні дані лише ілюструють різноманітність розподілів переваг, виявлених стосовно кожного з чотирьох типів організаційної культури.

Тож, у студентів *ВНЗ державної форми власності* у їхніх власних уявленнях про організаційну культуру першу позицію займає кланова культура у 38,3% від загального розподілу, і ринкова культура у 32,2% від загального розподілу, інші ж типи адхократична культура ієрархічна культура значно поступаються показниками. Що ж стосується студентів *ВНЗ приватної форми власності*, то явним домінуючим типом організаційної культури тут є кланова культура з показником у 70,3% від загального розподілу. Інші ж типи організаційної культури досить різко відстають. Для більшої наочності результатів домінування типів організаційної культури у *ВНЗ державної форми власності* та *ВНЗ приватної форми власності* пропонуємо рис. 1.

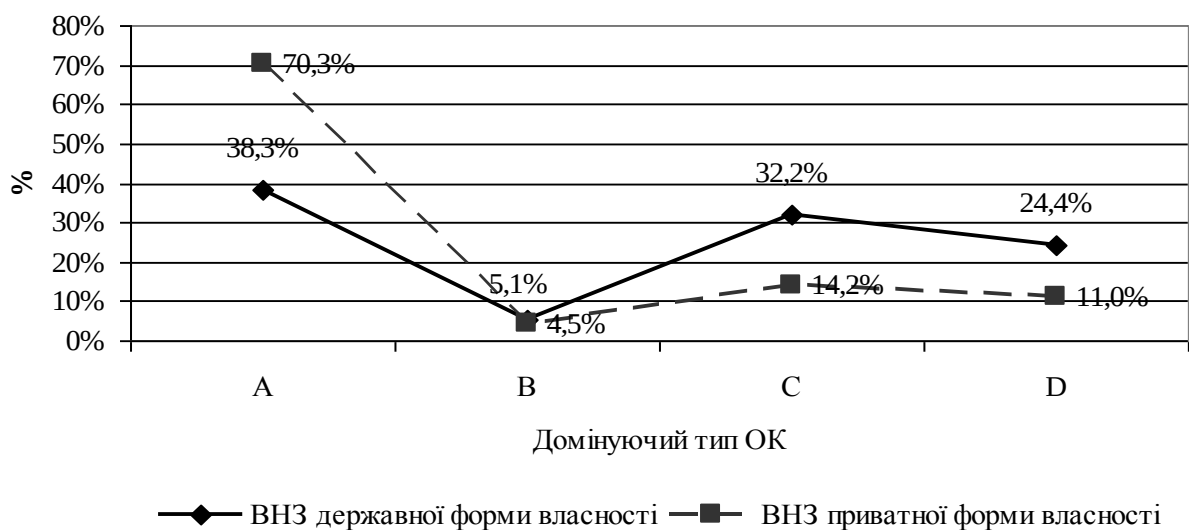


Рис. 1. Розподіл показників уявлень студентів щодо домінуючого типу ОК в залежності від форми власності ВНЗ

З рисунку добре видно і міру розбіжності між показниками домінуючих типів організаційної культури у *ВНЗ державної форми власності* та *ВНЗ приватної форми власності* і виражене домінування типів культур у кожному з університетів.

Дослідження розподілу за домінуючим типом організаційної культури у відповідності з курсом ВНЗ різної форми власності засвідчує таблиця 2.

Таблиця 2

**Співвідношення між домінуючим типом ОК та курсом навчання студентів ВНЗ
різної форми власності**

ВНЗ	Тип ОК	Курс	
		Молодший	Старший
<i>ВНЗ державної форми власності</i>	Клановий (А)	42,1	33,5
	Адхократичний (В)	5,3	4,9
	Ринковий (С)	28,7	36,6
	Ієрархічний (D)	23,9	25
	Усього%	100	100
<i>ВНЗ приватної форми власності</i>	Клановий (А)	72,3	68,1
	Адхократичний (В)	3,8	5,2
	Ринковий (С)	14,6	13,8
	Ієрархічний (D)	9,2	12,9
	Усього%	100	100

Дослідження розподілу (табл. 2) за домінуючим типом організаційної культури у відповідності з курсом у кожному ВНЗ свідчить, що у сприйнятті студентів молодших курсів у *ВНЗ державної форми власності* явно домінує клановий тип ОК (42,1%), а на старших – цей розподіл майже однаковий: кланова культура –33,5% і ринкова культура –36,6%. У *ВНЗ приватної форми власності* студенти і молодших і старших курсів визнають перевагу кланового типу ОК, відповідно 72,3% і 68,1%.

Також, для наочності отриманих результатів пропонуємо рисунки 2 – 3, де відображені у відсотковому співвідношенні кількісні показники домінуючих типів організаційної культури кожного з вищих навчальних закладів, що були продіагновані. Почнемо з результатів студентів ВНЗ державної форми власності.



Рис. 2. Розподіл показників уявлення студентів різних курсів за домінуючим типом ОК у ВНЗ державної форми власності

Отже, з графіка видно, що на молодших курсах студенти з власних уявлень про організаційну культуру віддають значну перевагу (42,1%) саме клановій культурі, далі розподіляють домінування між ринковим (28,7%), ієрархічним (23,9%) та адхократичним (5,3%) типами культури. А от студенти вже старших курсів розподілили майже однаково власні погляди на домінування ринковою (36,6%) та клановою (33,5%) культурами, далі ієрархічна (25%) та адхократична (4,9%) культури. Спостерігається тенденція до зміни уявлень про домінуючу організаційну культуру *ВНЗ державної форми власності* зі зростанням курсу навчання.

Можемо припустити, що такі розбіжності залежать від перебігу процесів інтеріоризації організаційної культури студентами на різних етапах навчання. На першому та другому курсах ці

процеси починаються, а от уже на старших курсах (четвертий, п'ятий) – вони добігають завершення. Тобто, уявлення відносно типу культури вимальовується чіткіше у студентів старшокурсників, ніж у першачків. Ще одним припущенням щодо пояснення отриманих результатів діагностики організації культури у *ВНЗ державної форми власності* є позиція відносно феномену ОК у вищому навчальному закладі. Керівництво вишу мало приділяє уваги феномену культури, не заглиблюється в проблеми виявлення і тим паче корекції організаційної культури і сприймає культуру лише як феномен, який можна констатувати, але не активно взаємодіяти з ним. Саме такою пасивною позицією можна пояснити і ставлення студентів до організаційної культури *ВНЗ державної форми власності*.

Далі подивимось на унаочнення результатів показників студентів *ВНЗ приватної форми власності*.

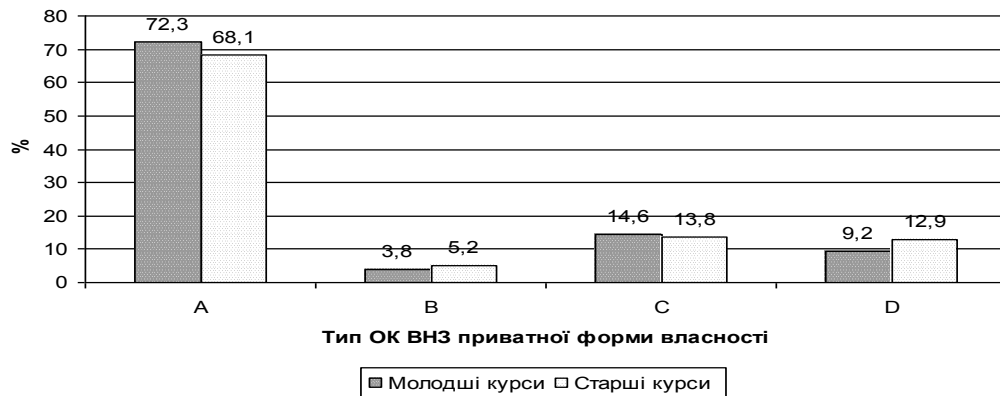


Рис. 3. Розподіл показників уявлення студентів різних курсів за домінуючим типом ОК у ВНЗ приватної форми власності

З отриманого графіка результатів розподілу переваг студентів *ВНЗ приватної форми власності* стосовно їхньої домінуючої організаційної культури, бачимо однаковість думок респондентів усіх курсів – з першого по п'ятий. На нашу думку, це також можливо пояснити позицією по відношенню до організаційної культури університету. З певністю говоримо, що увага культурі у цьому закладі вищої освіти однозначно приділяється, а також, керівництво *ВНЗ приватної форми власності* вбачає культуру як феномен з яким активно можна взаємодіяти, конструювати, розвивати та, при необхідності, змінювати.

Для більш детального аналізу існуючого бачення студентами домінуючого типу організаційної культури у власному вищому навчальному закладі, розглянемо окремо кожне питання. Інструмент оцінки ОСАІ дає змогу оцінити шість ключових параметрів організаційної культури. До них відносять: 1) найважливіші відмінності; 2) загальний стиль керівництва; 3) управління персоналом (кадровим потенціалом); 4) сутнісний зв'язок (зв'язуюча сутність); 5) стратегічні цілі функціонування та розвитку; 6) критерії успішної діяльності [7, с. 106].

Виокремленні ключові параметри відповідають номеру питання у діагностичній методиці організаційної культури ВНЗ [8, с. 64], що була запропонована студентам. Пропонуємо зведену таблицю даних (табл. 3) отриманих в результаті діагностики студентів *ВНЗ державної форми власності*.

Таблиця 3

Співвідношення ключових позицій організаційної культури ВНЗ державної форми власності

№ питання	Тип ОК			
	Кланова	Адхократична	Ринкова	Ієрархічна
1	25,0	16,5	37,5	21,0
2	31,2	14,1	28,0	26,7
3	23,7	20,5	31,7	24,0
4	27,8	22,7	19,2	30,4
5	26,9	23,1	24,3	25,7
6	30,1	16,8	25,2	27,9

Що стосується першого параметру організаційної культури – *найважливіші відмінності* – студенти *ВНЗ державної форми власності* охарактеризували свій ВНЗ як такий, що відповідає насамперед ринковому типу (37,5%), по-друге – клановому типу культури (25%), по-третє – бюрократичному типу (21%) і останнє, четверте місце отримав адхократичний тип культури (16,5%). Отже, в уявленнях студентів домінує думка, що їхній вищий навчальний заклад орієнтується перш за все на досягнення певного результату. Головна мета організації в цілому – домогтися виконання завдання. Керівництво ВНЗ, керівництво факультету, кафедр та, зрештою, самі студенти орієнтовані на суперництво і досягнення поставленої мети.

Наступна позиція – *загальний стиль керівництва* – також відображена незначними розбіжностями між домінуючим клановим типом (31,2%), ринковим типом (28%), бюрократичним типом (26,7%) культури, адхократичний тип культури займає останню позицію – 14,1% усіх виборів. Представлені результати ілюструють розбіжності між існуючими стилями лідерства в межах 3%, що свідчить про неможливість дослідниками вирізнити єдину стратегію серед уявлень студентської молоді. 31,2% студентів вважають, що загальний стиль існуючих у ВНЗ лідерів являє собою приклад моніторингу, прагнення допомогти або навчити. 28% респондентів вбачають стиль лідерства належним до ринкового типу організаційної культури, а саме демонстрацію діловитості, агресивності та стійку орієнтацію на досягнення результатів. І 26,7% опитаних впевнені, що загальний стиль керівництва в університеті являє собою приклад координації, чіткої організації та плавного ведення справ в руслі рентабельності. 14,1% виборів студентів вказує на домінування тенденції до підприємництва, вміння передбачати, готовності йти на ризик та концентрація уваги на майбутньому. Отже, знову ж таки спостерігаємо неоднозначність виборів студентів серед яких випереджає на декілька пунктів кланова культура – 31,2%.

Управління персоналом (кадровим потенціалом) як наступна ключова позиція домінує у ринковому варіанті (31,7%) уявлень студентської молоді. На їхню думку, загальний стиль управління персоналом у закладі вищої освіти характеризується високою вимогливістю, жорстким прагненням до конкурентоспроможності. При цьому, керівництво всіляко заохочує і працівників і студентів до можливих досягнень. Вище окреслена характеристика відповідає ринковому типу культури.

Ключова позиція під назвою *сутнісний зв'язок* бачиться студентам у домінуванні (30,4%) бюрократичного типу культури, а ринковий тип займає взагалі останнє місце (19,2%). Отже, зв'язуючою сутністю у вищому навчальному закладі на думку 30,4% опитаних студентів є формальні правила та офіційна політика університету. У даному типі культури, бюрократичному, важливою є підтримка рівного ходу діяльності університету.

Між *стратегічними цілями функціонування та розвитку* не виявлено однозначного домінування, адже відсоткові розбіжності приблизно в межах 1,5%. Тож, стратегічні цілі функціонування та розвитку уявляються студентами, що у відсотковому співвідношенні дорівнює 26,9% усіх виборів, у гуманному розвитку, у підтримці атмосфери високої довіри, відкритості та взаємодопомоги, що відповідає клановому типу організаційної культури.

І остання ключова позиція – *критерії успішної діяльності організації*, виявляє себе у домінуванні кланової (30,1%), ієрархічної або ж бюрократичної (27,9%) і ринкової (25,2%) культури. Мало вираженими лишаються критерії успіху, що відповідають адхократичній культурі, лише 16,8% відповідей респондентів. Отже, 30,1% студентів вважає, що керівництво *ВНЗ державної форми власності* визначає успіх на базі розвитку людських ресурсів, колективної роботи, захопленості працівників справою, а студентів освітою, яку вони отримують, і турботою про людей. Отже, у підсумку, думки студентів розбіжні та не визначають однозначно домінуючого типу організаційної культури.

Тож, проаналізувавши результати методики оцінки організаційної культури (OCAI), у розробці К. Камерона та Р. Куінна для *ВНЗ державної форми власності*, можемо припустити, що не має єдиного розуміння домінуючого типу організаційної культури вищого навчального закладу. Спостерігається тенденція зміни уявлень відносно характеристик ключових позицій, які переважають у загальній стратегії життєдіяльності вищого навчального закладу. В загальному здобутку, домінує клановий тип культури, але ринковий тип відстає лише на 6,1% загальних виборів студентів.

Стосовно *ВНЗ приватної форми власності* є наступні результати, які відображено у таблиці 4.

Таблиця 4

Співвідношення ключових позицій організаційної культури ВНЗ приватної форми власності

№ питання	Тип ОК			
	Кланова	Адхократична	Ринкова	Ієрархічна
1	45,2	14,0	27,5	13,3
2	43,1	13,9	18,3	24,7
3	34,9	22,2	20,1	22,8
4	40,0	22,2	16,6	21,2
5	36,6	22,4	20,9	20,1
6	38,5	18,6	20,6	22,3

Перший ключовий параметр – загальна характеристика *найважливіших відмінностей* вищого навчального закладу – демонструє значне домінування кланової культури, що становить 45,2% відповідей студентів. Отже, дані студенти вважають свій університет унікальним за його характеристиками та показниками. Тож переважна більшість зазначає, що їхній заклад вищої освіти подібний до великої сім'ї, адже і як викладачі, так і студенти, мають багато спільного.

Загальний стиль керівництва також відповідає уявленням студентської молоді клановому типу організаційної культури, де 43,1% респондентів визначили, що загальний стиль керівництва у вищому навчальному закладі являє собою приклад моніторингу, прагнення допомогти або навчити.

Наступна ключова позиція – *управління персоналом* – уявляється студентами як заохочення до командної роботи, створення атмосфери однаковості та колективного прийняття важливих рішень, а все це відповідає клановому типу організаційної культури (34,9%).

Сутнісний зв'язок також в уявленнях студентів університету приватної форми власності відповідає клановому типу культури – 40% відповідей респондентів. Вони вважають зв'язуючою сутністю у власному закладі вищої освіти відданість справі і взаємну довіру. Студенти знають, що університет виконує зобов'язання у стосунках з ними і ця обов'язковість знаходиться на високому рівні.

Позиції *стратегічних цілей функціонування та розвитку* студенти *ВНЗ приватної форми власності* також віддали перевагу у клановому варіанті організаційної культури – 36,6%.

Ключова позиція організаційної культури у якості *критеріїв успішної діяльності* виявляє себе у домінуванні кланового типу за відсотком оцінки студентської молоді (38,5%). Критерієм успіху власного вищого навчального закладу є уявлення щодо розвитку людських ресурсів, колективної роботи, захопленості працівників справою і турботою про студентів.

Тож, даний аналіз ключових позицій демонструє єдність та стабільність організаційної культури в уявленнях респондентів будь-яких курсів та факультетів. Респонденти з першого по п'ятий курс єдині в своєму виборі домінуючого типу організаційної культури, а саме клановій культурі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Встановлено, що студенти *ВНЗ державної форми власності* демонструють неузгодженість уявлень щодо ключових параметрів організаційної культури (найважливіші відмінності, загальний стиль керівництва, управління персоналом, сутнісний зв'язок, стратегічні цілі функціонування та розвитку, критерії успішної діяльності). Студенти *ВНЗ приватної форми власності* відносно ключових параметрів організаційної культури власного вищого навчального закладу виявляють узгодженість уявлень, перевага віддається одному типу культури.

Дослідження відкриває *перспективи для подальшого вивчення* проблеми організаційної культури вищого навчального закладу. Автор вбачає їх у розробці моделі психолого-організаційного консультування керівників та студентів вищих навчальних закладів щодо психологічних особливостей організаційної культури.

Список використаних джерел

1. Гордієнко В. І. Аналіз методів дослідження організаційної культури професійно-освітніх середовищ / В. І. Гордієнко // Наукові записки НаУКМА. — 2005. — Т. 47 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. — С. 60—67.
2. Ішук О. В. Тренінг усвідомлення впливу організаційної культури вищих навчальних закладів на становлення професійної ідентичності студентів / О. В. Ішук // Актуальні проблеми психології. — Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. : С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К. : А.С.К., 2012. — Вип. 35— С. 89—94.
3. Карамушка Л. М. Психологія організаційної культури (на матеріалі промислових підприємств) : навч. посіб. / Л. М. Карамушка, І. І. Сняданко — К. ; Львів : Край, 2010. — 212 с.

4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. : у 2 кн. Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. — Чернівці : Книги — ХХІ, 2010. — 464 с.
5. Серкис Ж. В. Организационная культура школы: методика диагностики / Ж. В. Серкис // Актуальные проблемы психологии. Т. 1: Социальная психология. Психология управления. Организационная психология. — К. : Ин-т психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины. — 2001. — Вып. 1. — С. 240—245.
6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко — СПб. : Речь, 2004. — 350 с.
7. Элвессон М. Организационная культура / Мэтс Элвессон ; пер. с англ. — Харьков : Гуманитарный Центр, 2005. — 460 с.
8. Cameron K. S. Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework / Cameron, Kim S., Quinn, Robert E. — Reading, Mass. : Addison-Wesley Prentice Hall, 1999. — XVIII, 221 p.

Spisok vikoristаниh dzhерel

1. Gordienko V. I. Analiz metodiv doslidzhennja organizacijnoji kul'turi profesijno-osvitnih seredovishh / V. I. Gordienko // Naukovi zapiski NaUKMA. — 2005. — Т. 47 : Pedagogichni, psihologichni nauki ta social'na robota. — С. 60—67.
2. Ishhuk O. V. Trening usvidomlennja vplivu organizacijnoji kul'turi vishhih navchal'nih zakladiv na stanovlennja profesijnoji identichnosti studentiv / O. V. Ishhuk // Aktual'ni problemi psihologiji. — Т. 1 : Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. pr. In-tu psihologiji imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrajini / za red. : S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. — K. : A.S.K., 2012. — Vip. 35— S. 89—94.
3. Karamushka L. M. Psihologija organizacijnoji kul'turi (na materiali promislovih pidpriemstv) : navch. posib. / L. M. Karamushka, I. I. Snjadanko — K. ; L'viv : Kraj, 2010. — 212 s.
4. Orban-Lembrik L. E. Social'na psihologija : pidruch. dlja stud. vishh. navch. zakl. : u 2 kn. Кн. 1 : Social'na psihologija osobistosti i spil'kuvannja / L. E. Orban-Lembrik. — Chernivci : Knigi — HHI, 2010. — 464 s.
5. Serkis Zh. V. Organizacionnaja kul'tura shkoly: metodika diagnostiki / Zh. V. Serkis // Aktual'nye problemy psihologi. Т. 1: Social'naja psihologija. Psihologija upravlenija. Organizacionnaja psihologija. — K. : In-t psihologii im. G. S. Kostjuka APN Ukrainy. — 2001. — Vyp. 1. — S. 240—245.
6. Sidorenko E. V. Metody matematicheskoi obrabotki v psihologii / E. V. Sidorenko — SPb. : Rech', 2004. — 350 s.
7. Jelvesson M. Organizacionnaja kul'tura / Mjets Jelvesson ; per. s angl. — Har'kov : Gumanitarnyj Centr, 2005. — 460 s.
8. Cameron K. S. Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework / Cameron, Kim S., Quinn, Robert E. — Reading, Mass. : Addison-Wesley Prentice Hall, 1999. — XVIII, 221 p.

Ishchuk O.V. The features of organizational culture of institution of higher education: an analysis of student submissions. The article highlights the relevance of theoretical and empirical study of psychological characteristics of student's perception of their own organizational culture of the university, presented a methodology for evaluating of organizational culture and analysis of diagnosis. Revealed the essence of the organizational culture of the university, are features of student's perception of public institutions of higher education and of private institutions of higher education of the organizational culture of their own university. The article explains that, in public institutions of higher education the dominant types of organizational culture were the clan and market cultures. The private institutions of higher education had mainly clan culture. This example demonstrates the inconsistency of student's perception of organizational culture of institution of higher education. Detailed analysis of real student's vision by dominant type of organizational culture in their own university. Organizational Culture Assessment Instrument – OCAI allows to estimate six key parameters of organizational culture, which include: 1) the major differences; 2) the overall style of leadership; 3) HR (human resources); 4) essential communications (connection nature); 5) the strategic objectives of the operation and development; 6) the criteria for success. The psychological analysis features and provides guidance regarding the inconsistency of student's perception about the dominant type of organizational culture. This article describes the prospects for further study of the problem of the organizational culture of institution of higher education. The article states, that the research findings can be used in psychological counseling of managers and students as well as organizational culture training courses.

Keywords: organizational culture, students, state ownership, private ownership, institution of higher education, organizational culture assessment methodology, consistency ideas of students.

Відомості про автора

Ищук Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Запорізького національного університету, м. Запоріжжя, Україна.

Ishchuk, Olga Viktorivna, PhD, senior lecturer, Department of Applied Psychology, Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya, Ukraine.

E-mail: Olga.ischuk@gmail.com

Отримано 22 січня 2015 р.
Рецензовано 12 лютого 2015 р.
Прийнято 26 лютого 2015 р.

УДК 316.477

Канівець Т.М.

МОТИВИ ЗДІЙСНЕННЯ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Канівець Т.М. Мотиви здійснення майбутньої професійної кар'єри студентами вищих навчальних закладів. У статті проаналізовано основні групи мотивів, що складають мотиваційний компонент психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: мотиви навчальної діяльності та мотиви майбутньої роботи. Досліджено рівні розвитку мотивів навчальної діяльності, яких було об'єднано в п'ять основних груп: набуття знань, оволодіння професією, отримання диплома, визнання та поваги, фінансові мотиви. Вивчено п'ять груп мотивів майбутньої роботи: мотиви змісту роботи, мотиви взаємовідносин з керівниками та працівниками, мотиви досягнення та визнання, мотиви підвищення в посаді, фінансові мотиви. Проаналізовано рівень розвитку узагальнюючого показника мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри.

Ключові слова: вищі навчальні заклади; студенти; мотиви навчальної діяльності; мотиви професійної діяльності; психологічна готовність студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри; мотиваційний компонент психологічної готовності.

Канівець Т.Н. Мотивы осуществления будущей профессиональной карьеры студентами высших учебных заведений. В статье проанализированы основные группы мотивов, составляющих мотивационный компонент психологической готовности студентов высших учебных заведений к осуществлению будущей профессиональной карьеры: мотивы учебной деятельности и мотивы будущей работы. Исследованы уровни развития мотивов учебной деятельности, которые были объединены в пять основных групп: приобретения знаний, овладения профессией, получения диплома, признания и уважения, финансовые мотивы. Изучено пять групп мотивов будущей работы: мотивы содержания работы, мотивы взаимоотношений с руководителями и работниками, мотивы достижения и признания, мотивы повышения в должности, финансовые мотивы. Проанализирован уровень развития обобщающего показателя мотивационного компонента психологической готовности студентов к осуществлению профессиональной карьеры.

Ключевые слова: высшие учебные заведения; студенты; мотивы учебной деятельности; мотивы профессиональной деятельности; психологическая готовность студентов к осуществлению будущей профессиональной карьеры; мотивационный компонент психологической готовности.

Постановка проблеми. Важливим напрямком підготовки студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри є формування в них психологічної готовності до здійснення майбутньої професійної кар'єри. Однією із значущих складових такої готовності виступає мотиваційний компонент, що являє собою сукупність мотивів, які стимулюють активність студентів у контексті здійснення їх майбутньої професійної кар'єри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури показує, що проблема професійної кар'єри знайшла відображення в цілій низці праць, які стосуються сутності кар'єри [1; 8; 10; 11; 16], її видів [9; 11; 12], особливостей здійснення кар'єри менеджерами та персоналом організацій [9; 19], управління кар'єрою в організації [11; 19].

Разом із тим, вивчення літературних джерел свідчить про те, що проблема психологічних особливостей підготовки студентів до майбутньої професійної кар'єри ще не знайшла достатнього висвітлення в літературі, оскільки основний акцент робиться на «дорослій» аудиторії, тобто на персоналі організацій. Можна назвати лише декілька досліджень, які стосуються вивчення тих чи інших аспектів підготовки до професійної кар'єри на матеріалі діяльності студентів різних професійних груп (майбутніх менеджерів, інженерів-металургів, психологів та ін.) [17; 18; 20].

Проблема ж рівня розвитку психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри, зокрема, її мотиваційного компонента, наскільки нам відомо, раніше не виступала предметом спеціального дослідження.

Виходячи із актуальності та недостатньої розробки проблеми, нами визначено таку **мету дослідження:** дослідити мотиви здійснення майбутньої професійної кар'єри студентами вищих навчальних закладів та проаналізувати рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Для вивчення *мотивів студентів, що стосуються навчання у вищому навчальному закладі*, було використано такі методики: методика «Мотивація навчання у ВНЗ» (Т. Ільїна) [3] та методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. Реана, В. Якуніна) [3]. Перша методика спрямована на вивчення трьох основних мотивів навчання студентів у ВНЗ (набуття знань; оволодіння професією; отримання диплома). Друга методика спрямована на вивчення 16 мотивів навчальної діяльності, які за своїм змістом нами були об'єднані в

п'ять основних груп (набуття знань; оволодіння професією; отримання диплома; визнання та поваги; фінансові мотиви). Такі методики використовувались як взаємоперевірні та взаємодоповнювальні.

З метою дослідження *мотивів роботи* було використано тест «Визначення мотивації в роботі» [14], спрямований на вивчення восьми груп мотивів, які за своїм змістом були об'єднані нами також у п'ять груп: мотиви змісту роботи; мотиви взаємовідносин з керівниками та працівниками; мотиви досягнення та визнання; мотиви підвищення в посаді; фінансові мотиви.

Дослідження проводилось серед студентів 4–5 курсів Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича. Всього в дослідженні взяло участь 461 студентів, із них – 26,9% хлопців та 73,1% дівчат. 33,3% опитаних були студентами педагогічного факультету, 33,1% – студентами економічного факультету та 33,6% – студентами юридичного факультету. 50,0% студентів навчались на денній формі навчання та 50,0% – на заочній формі навчання. Серед опитаних були 49,8 % студентів 4-го курсу та 50,2% студентів 5-го курсу. 42,9% студентів народились у селі, а 57,1% – у місті. 64,8% були неодруженими, 35,2% студентів – одруженими.

Базуючись на наявних у літературі підходах [2; 13; 15] та на наших попередніх дослідженнях [4–7], під *мотиваційним компонентом психологічної готовності* студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри розуміється комплекс мотивів, які стимулюють активність студентів у контексті здійснення їх майбутньої професійної кар'єри.

Зазначені мотиви на основі аналізу літератури [3; 14] та власного теоретичного аналізу проблеми були розподілені нами на дві основні групи: 1) мотиви, які стосуються навчання у вищому навчальному закладі; 2) мотиви здійснення роботи.

До *мотивів, які стосуються навчання у вищому навчальному закладі*, нами було віднесено п'ять груп мотивів:

а) *мотиви набуття знань* (постійно отримувати глибокі та міцні знання; отримувати інтелектуальне задоволення; успішно навчатися, складати іспити на «добре» та «відмінно»; успішно продовжити навчання на наступних курсах; не запускати вивчення предметів навчального циклу; уникати осуду та покарання за погане навчання; бути постійно готовим до чергових занять; виконувати педагогічні вимоги тощо);

б) *мотиви оволодіння професією* (стати висококваліфікованим спеціалістом; забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності тощо);

в) *мотиви отримання диплома* (отримати диплом про вищу освіту);

г) *фінансові мотиви* (постійно отримувати стипендію);

д) *мотиви визнання та поваги* (досягнути поваги викладачів; не відставати від однокурсників; бути прикладом для однокурсників; досягнути визнання батьків та оточуючих тощо).

Група *мотивів здійснення роботи* включає такі компоненти:

а) *мотиви, які стосуються змісту роботи та особливостей здійснення роботи* (мотиви змісту роботи; мотиви самостійності та відповідальності в прийнятті рішень);

б) *мотиви взаємовідносин з керівниками та працівниками* (мотиви відносин із керівництвом; мотиви співпраці з працівниками);

в) *мотиви досягнення та визнання* (мотиви досягнення; мотиви визнання і винагород);

г) *мотиви посадового зростання* (мотиви підвищення в посаді);

д) *фінансові мотиви* (мотиви фінансового забезпечення).

Згідно з розробленою нами моделлю мотиваційного компонента психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри, названі вище види мотивів мають бути гармонійно представлені в структурі мотиваційного компонента.

Проаналізуємо рівень розвитку *мотивів навчання (як складової мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри)*. Цей аспект дослідження включав аналіз двох підгруп мотивів: а) дослідження «базових» мотивів навчання; б) аналіз «базових» та «додаткових» мотивів навчання.

Представимо насамперед результати, які стосуються особливостей розвитку у студентів «базових» *мотивів навчання*. Як свідчать дані, отримані за методикою «Мотивація навчання у ВНЗ» (Т. Ільїна) [3], які представлені на *рис. 1*, найбільш вираженим мотивом навчання у ВНЗ є такий мотив, як «отримання диплома». Високий рівень розвитку цього мотиву було виявлено більше ніж у половини опитаних (52,6%). Далі, приблизно на одному рівні, знаходяться такі мотиви, як «набуття знань» та «оволодіння професією». Високий рівень цих мотивів виявлено відповідно у 33,1% та 31,0% опитаних, тобто в середньому в однієї третини опитаних. Отже, можна говорити, що існує певна *диспропорція* між «внутрішніми» мотивами («набуття знань» та «оволодіння професією»), які стосуються безпосередньо

змісту діяльності, та «зовнішнім» мотивом («отримання диплома»), який стосується результату діяльності і винагород за діяльність, яка виконується. Така диспропорція полягає в тому, що *«зовнішні» мотиви переважають над «внутрішніми»*. Згідно з підходами, які мають місце в літературі [3], та нашим власним розумінням проблеми [6; 7], для формування психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри важливим є *баланс «внутрішніх» та «зовнішніх» мотивів*.

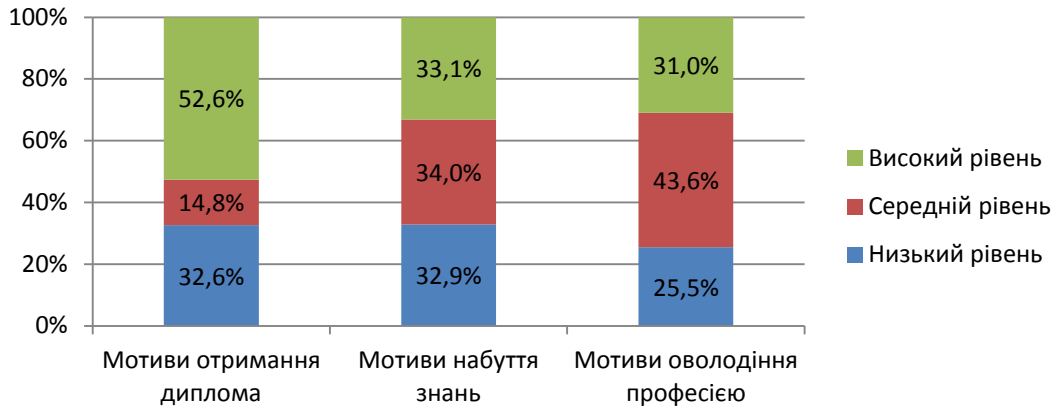


Рис. 1. Рівень розвитку «базових» мотивів навчання студентів у ВНЗ

Далі, на основі аналізу таких показників, як «наявність трьох груп мотивів» та «рівень розвитку кожного із видів мотивів» нами було виділено три рівні розвитку загального показника «базових» мотивів навчання у студентів (табл. 1).

Високий рівень розвитку «базових» мотивів навчання спостерігається тоді, коли всі навчальні мотиви («набуття знань», «оволодіння професією» та «отримання диплома») досягають високого рівня розвитку. Як видно із табл. 1, високий рівень загального показника мотивів навчання спостерігається у дуже невеликої частини опитаних студентів (10,7%).

Середній рівень розвитку «базових» мотивів навчання спостерігається у переважної частини опитаних студентів – у 63,8%, майже у двох третіх опитаних. Для таких студентів характерно те, що всі навчальні мотиви («набуття знань», «оволодіння професією» та «отримання диплома») досягають лише середнього рівня розвитку, або в мотиваційному компоненті представлено лише дві групи мотивів, які можуть досягати як високого, так і середнього рівня.

Таблиця 1

Рівні розвитку загального показника «базових» мотивів навчання студентів у ВНЗ
(у % від загальної кількості опитаних)

Рівень розвитку загального показника	%
Високий	10,7
Середній	63,8
Низький	25,5

І *низький рівень* розвитку «базових» мотивів навчання зафіксовано в однієї четвертої студентів – у 25,5%. Цим студентам притаманні такі характеристики: всі групи мотивів представлені на низькому рівні або мотиви навчання відсутні. Окрім того, можливим є такий варіант, коли одна група мотивів представлена на середньому або високому рівні, а інші дві групи мотивів виражені на низькому рівні або ж відсутні.

В цілому результати дослідження показали, що існують певні *резерви* розвитку «базових» мотивів навчання студентів (як складової мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри), в контексті *посилення значущості* для студентів таких мотивів навчання, як «набуття знань» та «оволодіння професією».

Далі проаналізуємо особливості розвитку *«базових» та «додаткових» мотивів навчання*. Зазначимо, що дослідження здійснювалось за допомогою методики «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. Реана, В. Якуніна) [3]. Нагадаємо, що згадана методика дає можливість дослідити значущість 16 різних мотивів навчальної діяльності студентів. За своїм змістом ці мотиви були нами класифіковані та об'єднані у дві основні групи: а) *«базові»* («набуття знань», «оволодіння професією» та «отримання диплома»); б) *«додаткові»* («фінансові» мотиви та мотиви «визнання»).

Такий підхід дав можливість, з одного боку, виділити «спільні» («базові») мотиви, що досліджувались за допомогою першої та другої методики, які використовувались для аналізу навчальних мотивів, та взаємоперевірити дані, отримані за допомогою першої методики, що стосувались «базових» навчальних мотивів. З іншого боку, це дало можливість «ввести» групу «додаткових» базових мотивів, які є значущими в «реальній» професійній кар'єрі персоналу в організації, та ідентифікувати деякі «спільні» мотиви, що є серед навчальних мотивів студентів та мотивів роботи (які можуть бути значущими для студентів в майбутньому). До таких мотивів були віднесені *фінансові мотиви* («постійно отримувати стипендію») та *мотиви визнання* («досягнути визнання батьків та оточуючих»; «досягнути поваги викладачів»; «не відставати від однокурсників»; «бути прикладом для однокурсників»). Актуалізація останньої групи мотивів є, на наш погляд, особливо значущою в контексті підготовки студентів до майбутньої професійної кар'єри.

Окрім того, слід сказати, що задана методика дає можливість дослідити окремі групи мотивів достатньо детально, оскільки включає низку додаткових складових. Це стосується таких груп мотивів, як мотиви «набуття знань», «оволодіння професією» та «визнання». Наприклад, мотив «набуття знань» досліджувався за допомогою таких додаткових складових: «постійно отримувати глибокі та міцні знання»; «отримати інтелектуальне задоволення»; «успішно навчатися», «складати іспити на «добре» та «відмінно»; «успішно продовжити навчання на наступних курсах»; «не запускати вивчення предметів навчального циклу»; «уникнути осуду та покарання за погане навчання»; «бути постійно готовим до чергових занять»; «виконувати педагогічні вимоги». Мотив «оволодіння професією» аналізувався за допомогою таких складових: «стати висококваліфікованим спеціалістом»; «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності».

Зазначимо, що у процесі використання методики «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. Реана, В. Якуніна) [3] нами за окремими складовими вивчались не рівні розвитку мотивів, а визначалась кількість осіб, які вибрали ті чи інші мотиви (табл. 2).

Таблиця 2

**Рівень розвитку «базових» та «додаткових» мотивів навчання студентів у ВНЗ
(у % від загальної кількості опитаних)**

«Базові» та «додаткові» мотиви навчання	%
<i>Мотиви отримання диплома</i>	
Отримати диплом	54,3
<i>Загальний показник мотивів отримання диплома</i>	54,3
<i>Мотиви набуття знань:</i>	
Постійно отримувати глибокі та міцні знання	56,9
Отримати інтелектуальне задоволення	47,9
Успішно навчатися, складати іспити на «добре» та «відмінно»	27,6
Успішно продовжити навчання на наступних курсах	18,3
Не запускати вивчення предметів навчального циклу	14,3
Уникати осуду та покарання за погане навчання	11,9
Бути постійно готовим до чергових занять	10,2
Виконувати педагогічні вимоги	9,0
<i>Загальний показник мотивів набуття знань</i>	68,6
<i>Оволодіння професією</i>	
Стати висококваліфікованим спеціалістом	75,0
Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	51,2
<i>Загальний показник мотивів оволодіння професією</i>	43,1
<i>Фінансові мотиви</i>	
Постійно отримувати стипендію	37,6
<i>Загальний показник фінансових мотивів</i>	37,6
<i>Мотиви визнання</i>	
Досягнути визнання батьків та оточуючих	30,7
Досягнути поваги викладачів	25,5
Не відставати від однокурсників	18,8
Бути прикладом для однокурсників	12,1
<i>Загальний показник мотивів визнання</i>	20,5

Як видно із отриманих даних, наведених в табл. 2, тут також спостерігається певна *диспропорція* між мотивами «набуття знань» та «отримання диплома», з одного боку, та «оволодіння професією», з іншого боку. На значущість таких мотивів вказали відповідно 68,6%, 54,3% та 43,1% опитаних. Це частково збігається із даними, які отримані за першою методикою, де мотив «оволодіння професією» був виражений менше, ніж мотиви «отримання диплома» та «набуття знань». Отже, *посилення мотиву* «оволодіння професією» повинно стати, на наш погляд, одним із важливих напрямків підготовки студентів до майбутньої кар'єри.

У дослідженні також були отримані дані, що стосуються «фінансових» мотивів та мотивів «визнання». На значущість таких мотивів, які названі нами «додатковими» мотивами навчання, вказали відповідно 37,6% та 20,5%. У контексті підготовки студентів до професійної кар'єри суттєвим є те, що лише у невеликій частині опитаних студентів виявлено значущість *мотивів «визнання»*, які, згідно із існуючими в літературі підходами [11], є важливими в контексті здійснення професійної кар'єри. Отже, *актуалізація цього мотиву* у студентів є, на наш погляд, важливим напрямком підготовки студентів до майбутньої професійної кар'єри.

Наступним кроком у результаті використання таких показників, як «наявність п'яти груп мотивів» та «рівень розвитку кожного із видів мотивів», було виділення трьох рівнів розвитку загального показника «базових» та «додаткових» мотивів навчання студентів (табл. 3).

Таблиця 3

Рівень розвитку загального показника «базових» та «додаткових» мотивів навчання студентів у ВНЗ (у % від загальної кількості опитаних)

Рівень розвитку загального показника	%
Високий	3,1
Середній	73,1
Низький	23,8

Наступним кроком дослідження виявився аналіз *рівня розвитку мотивів роботи (як складової мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри)*.

Високий рівень розвитку «базових» та «додаткових» мотивів навчання спостерігається тоді, коли «базові» та «додаткові» мотиви навчання (мотиви «отримання диплома»; «набуття знань»; «оволодіння професією»; «визнання» та «фінансові» мотиви) виражені на високому рівні розвитку. Як свідчать дані табл. 3, високий рівень загального показника «базових» та «додаткових» мотивів навчання спостерігається у дуже невеликій частині опитаних студентів (3,1%).

Середній рівень розвитку «базових» та «додаткових» мотивів навчання спостерігається у переважної частини опитаних студентів – у 73,1 %, майже у трьох четвертих опитаних. Для таких студентів характерно те, що всі 5 «базових» та «додаткових» мотивів навчання досягають лише середнього рівня розвитку, або в мотиваційному компоненті представлено лише 2–4 групи мотивів, які можуть досягати високого або середнього рівня.

І низький рівень розвитку «базових» та «додаткових» мотивів навчання виявлено майже у одній п'ятій студентів – у 23,8%. Цим студентам притаманні такі характеристики: всі групи мотивів навчання представлені на низькому рівні або мотиви навчання відсутні. А також можливим є такий варіант, коли одна група мотивів представлена на середньому або високому рівні, а інші дві групи мотивів виражені на низькому рівні або ж відсутні.

В цілому результати дослідження показали, що існують певні *резерви* розвитку мотивів навчання студентів (як складової мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри), в контексті *посилення значущості* для студентів мотивів «оволодіння професією» та «визнання», які є, на наш погляд, важливими для підготовки до здійснення професійної кар'єри.

Аналіз даних, які стосуються рівня розвитку мотивів роботи студентів (рис. 2) показав, що вони в цілому виражені менше, ніж мотиви навчання. З одного боку, це можна пояснити змістом того виду діяльності, якою займаються студенти (навчанням, а не роботою в організації). А з іншого боку, можливо, тим, що підготовка студентів до реальної професійної діяльності в організації, зокрема, в контексті здійснення професійної кар'єри, практично не здійснюється.

Що стосується **конкретних видів мотивів**, то, як свідчать дані, які представлені на рис. 2, окремі види мотивів, такі як «фінансові» мотиви та «просування в посаді», займають провідні місця серед мотивів роботи. Високий рівень розвитку таких мотивів виявлено в 31,7% та 26,2% опитаних.

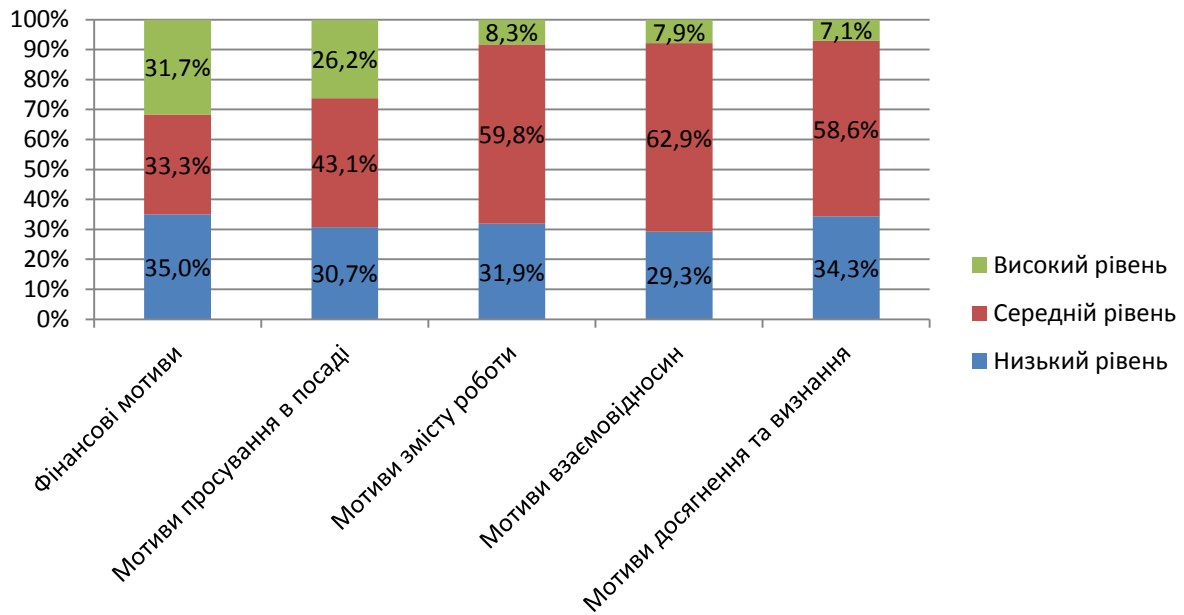


Рис. 2. Рівні розвитку мотивів роботи у студентів

Такі ж мотиви, як мотиви «змісту роботи» («позитивне ставлення до змісту роботи»; «самостійність та відповідальність у прийнятті рішень»), «взаємовідносини з керівниками та працівниками» («позитивні відносини з керівництвом»; «співпраця з працівниками») і «досягнення та визнання» (мотиви досягнення; мотиви визнання і винагород) виражені в середньому в три-чотири рази менше, ніж перші дві групи мотивів. Високий рівень вираженості цих мотивів виявлено відповідно лише у 8,3%, 7,9% та 7,1% опитаних.

Отже, можна говорити про те, що тут також спостерігається певна *диспропорція* між «зовнішніми» мотивами роботи (які стосуються винагород за роботу, зокрема, фінансові винагороди та просування в посаді) та «внутрішніми» мотивами роботи (позитивне ставлення до змісту роботи та можливість вияву самостійності в роботі, досягнення та визнання в роботі, хороші взаємовідносини між керівником та працівниками). Отже, посилення значущості «внутрішніх» мотивів у роботі може становити один із *важливих напрямків підготовки* студентів до майбутньої професійної кар'єри.

Далі, на основі аналізу таких показників, як «наявність п'яти груп мотивів» та «рівень розвитку кожного із видів мотивів» нами було виділено три рівні розвитку загального показника мотивів роботи у студентів (див. табл. 4).

Таблиця 4

Рівні розвитку загального показника мотивів роботи у студентів
(у % від загальної кількості опитаних)

Рівень розвитку загального показника	%
Високий	6,9
Середній	71,7
Низький	21,4

Високий рівень розвитку мотивів роботи спостерігається тоді, коли всі мотиви роботи (фінансові мотиви; мотиви просування в посаді; мотиви змісту роботи; мотиви взаємовідносин з керівниками та працівниками; мотиви досягнення та визнання) досягають високого рівня розвитку. Як видно із табл. 4, високий рівень загального показника мотивів навчання спостерігається у дуже невеликою частини опитаних студентів (6,9%).

Середній рівень розвитку мотивів роботи спостерігається у переважної частини опитаних студентів – у 71,7 %, більше ніж у трьох четвертих. Для таких студентів характерно те, що всі 5 мотивів у роботі досягають лише середнього рівня розвитку, або в мотиваційному компоненті представлено лише 2–4 групи мотивів, які можуть досягати високого або середнього рівня.

І *низький рівень* розвитку мотивів роботи зафіксовано у однієї п'ятої студентів – у 21,4%. Цим студентам притаманні такі характеристики: всі групи мотивів представлені на низькому рівні або

мотиви в роботі відсутні. А також можливим є такий варіант, коли одна група мотивів представлена на середньому або високому рівні, а інші дві групи мотивів виражені на низькому рівні або ж відсутні.

В цілому результати дослідження показали, що існують певні *резерви* розвитку мотивів у роботі студентів (як складової мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри), в контексті *посилення значущості* для студентів таких мотивів у роботі, які стосуються мотивів змісту роботи, взаємовідносин з керівниками та працівниками, мотивів досягнення та визнання.

На основі аналізу рівня розвитку мотивів навчання та мотивів роботи у студентів було виділено рівні розвитку **узагальнюючого показника мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри**.

Про високий рівень розвитку узагальнюючого показника мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри можна говорити тоді, коли «базові» навчальні мотиви (3 мотиви), «базові» та «додаткові» навчальні мотиви (5 мотивів) та мотиви роботи (5 мотивів) виражені на високому рівні. Як видно із *табл. 5*, високий рівень узагальнюючого показника мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри спостерігається всього в однієї десятої опитаних студентів (10,7%).

Середній рівень розвитку узагальнюючого показника мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної спостерігається у переважній більшості опитаних студентів – у 76,0%, більше ніж у трьох четвертих. Для таких студентів характерно те, що всі 13 мотивів у роботі досягають лише середнього рівня розвитку, або в мотиваційному компоненті представлено лише 2–12 групи мотивів, які можуть досягати високого або середнього рівня.

Таблиця 5

Рівень розвитку узагальнюючого показника мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри в цілому (у % від загальної кількості опитаних)

Рівень розвитку узагальнюючого показника	%
Високий	10,7
Середній	76,0
Низький	13,3

І *низький рівень* розвитку узагальнюючого показника мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри виявлено у невеликої частини студентів – у 13,3%. Для таких студентів характерним є те, що всі мотиви мають низький рівень розвитку, або ж складові мотиваційного компонента відсутні. Окрім того, можливим є такий варіант, коли одна група мотивів представлена на середньому або високому рівні, а інші дві групи мотивів виражені на низькому рівні або ж відсутні.

Висновки. Спираючись на результати дослідження, можна зробити такі висновки:

1. Мотиви, які входять до складу мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри, можна розподілити на дві основні групи: а) мотиви, які стосуються навчання у вищому навчальному закладі; б) мотиви, які стосуються здійснення роботи.

2. Мотиви навчання студентів за рівнем розвитку в цілому переважають над мотивами роботи.

3. Дослідження виявило недостатній рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення професійної кар'єри.

4. Існує певна диспропорція між рівнем вираженості складових мотиваційного компонента психологічної готовності студентів навчальних закладів до здійснення професійної кар'єри: «зовнішні» мотиви переважають над «внутрішніми» мотивами. Це стосується як «базових» мотивів навчання (мотив «отримання диплома» переважає над мотивами «набуття знань» та «оволодіння професією»), так і мотивів роботи (фінансові мотиви та мотиви просування в посаді переважають над мотивами позитивного ставлення до змісту роботи та можливістю вияву самостійності в роботі, досягнення та визнання в роботі, хороших взаємовідносин між керівником та працівниками).

5. Виявлено певні резерви розвитку мотивів студентів до здійснення професійної кар'єри: а) посилення значущості для студентів мотивів роботи; б) підвищення значущості «внутрішніх» мотивів та досягнення балансу між «зовнішніми» та «внутрішніми» мотивами.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці спеціальних навчальних курсів та тренінгових програм з розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І. Професійна кар'єра керівників шкіл: психологічний аспект / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології. Том 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2002. – Част. 6. – С. 86–89.
2. Дьяченко М.М. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.М. Дьяченко, А.А. Кандыбович. – Мн. : Белорус. ун-т, 1976. – 176 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
4. Канівець Т.М. Про деякі особливості підготовки до здійснення професійної кар'єри майбутніх спеціалістів економічного профілю / Т.М. Канівець // Психологічні умови розвитку конкурентоздатної організації : тези VI наук- практ. конференції з організаційної та економічної психології (25–27 червня 2009 р., м. Керч) / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, О.А. Філь. – К. : Інтерлінк, 2009. – С. 124–126.
5. Канівець Т.М. Комплекс методик для дослідження психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри / Т.М. Канівець // Психологічні основи управління та організаційного розвитку в системі державної служби : тези VII Міжнар. наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (23–25 верес. 2010 р., м. Луцьк) / за наук. ред. Л.М. Карамушки, Л.Я. Малімон, О.А. Філь, Т.М. Литвиненко. – Луцьк, 2010. – С. 60–61.
6. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
7. Карамушка Л.М. Психологія управління : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К. : Міленіум. – 2003. – 344 с.
8. Карамушка Т.В. Аналіз основних підходів до сутності феномену кар'єри в контексті конкурентоздатності особистості / Т.В. Карамушка // Психологічні умови розвитку конкурентоздатної організації : тези VI наук- практ. конф. з організаційної та економічної психології (25–27 червня 2009 р., м. Керч). – К. : Інтерлінк, 2009. – С. 133–135.
9. Кибанов А.Я. Управление деловой карьерой персонала / А.Я. Кибанов // Управление персоналом организации : учебник. – М. : ИНФРА-М., 1997. – С. 298–307.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – С. 123–127.
11. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технология, тренинг : монография / Е.А. Могилевкин. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
12. Молл Е. Управленческая карьера в России / Е. Молл // Проблемы теории и практики управления. – 1996. – № 6. – С. 117–120.
13. Моляко В.А. Психологічна готовність до творчої праці / В.А. Моляко. – К. : Освіта, 1989. – 48 с.
14. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2001. – 448 с.
15. Смирнов А.А. О психологической подготовке к труду / А.А. Смирнов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 107–114.
16. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : [навч. посіб для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.
17. Сурякова М.В. Уявлення про професійну кар'єру майбутніх інженерів-металургів / М.В. Сурякова // Актуальні проблеми психології. Том 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2008. – Част. 21–22. – С. 125–131.
18. Терновская О.П. Карьерные ориентации психологов в системе вузовской подготовки / О.П. Терновская // Материалы международной конференции Министерства образования и науки РФ и Федерации психологов образования России «Психология образования: проблемы и перспективы» (16–18 декабря 2004 г.). – М., 2004. – С. 344–345.
19. Толстая А.Н. Управление карьерой в организации / А.Н. Толстая // Психология управления / под ред. А.В. Федотова. – Л. : ЛГТУ, 1991. – С. 49–62.
20. Чернявська В.В. Особливості розвитку кар'єрних орієнтацій студентів-менеджерів / В.В. Чернявська // Актуальні проблеми психології. Том 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2006. – Част. 18. – С. 70–72.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bondarchuk O.I. Profesijna kar'era kerivnikov shkil: psihologichnij aspekt / O.I. Bondarchuk // Aktual'ni problemi psihologiji. Tom 1 : Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija : zb. naukovih prac' Institutu psihologiji im. G.S. Kostjuka APN Ukraini. – K. : Milenium, 2002. – Chast. 6. – S. 86–89.
2. D'jachenko M.M. Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti / M.M. D'jachenko, A.A. Kandybovich. – Mn. : Belorus. un-t, 1976. – 176 s.
3. Il'in E.P. Motivacija i motivy / E.P. Il'in. – SPb. : Piter, 2003. – 512 s.
4. Kanivec' T.M. Pro dejaki osoblivosti pidgotovki do zdijsnennja profesijnoji kar'eri majbutnih specialistiv ekonomichnogo profilju / T.M. Kanivec' // Psihologichni umovi rozvitku konkurentozdatnoji organizaciji : tezi VI nauk- prakt. konferenciji z organizacijnoji ta ekonomichnoji psihologiji (25–27 chervnja 2009 r., m. Kerch) / za nauk. red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki, O.A. Fil'. – K. : Interlink, 2009. – S. 124–126.
5. Kanivec' T.M. Kompleks metodik dlja doslidzhennja psihologichnoji gotovnosti studentiv do zdijsnennja majbutn'oji profesijnoji kar'eri / T.M. Kanivec' // Psihologichni osnovi upravlinnja ta organizacijnogo rozvitku v sistemi derzhavnoji sluzhbi : tezi VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. z organizacijnoji ta ekonomichnoji psihologiji (23–25 veres. 2010 r., m. Luc'k) / za nauk. red. L.M. Karamushki, L.Ja. Malimon, O.A. Fil', T.M. Litvinenko. – Luc'k, 2010. – S. 60–61.
6. Karamushka L.M. Psihologija osvith'ogo menedzhmentu : navch. posib. / L.M. Karamushka. – K. : Libid', 2004. – 424 s.
7. Karamushka L.M. Psihologija upravlinnja : navch. posib. / L.M. Karamushka. – K. : Milenium. – 2003. – 344 s.
8. Karamushka T.V. Analiz osnovnih pidhodiv do sutnosti fenomenu kar'era v konteksti konkurentozdatnosti osobistosti / T.V. Karamushka // Psihologichni umovi rozvitku konkurentozdatnoji organizaciji : tezi VI nauk.- prakt. konf. z organizacijnoji ta ekonomichnoji psihologiji (25–27 chervnja 2009 r., m. Kerch). – K. : Interlink, 2009. – S. 133–135.
9. Kibanov A.Ja. Upravlenie delovoj kar'eroj personala / A.Ja. Kibanov // Upravlenie personalom organizacii : uchebnik. – M. : INFRA-M., 1997. – S. 298–307.
10. Markova A.K. Psihologija professionalizma / A.K. Markova. – M., 1996. – S. 123–127.

11. Mogilevkin E.A. Kar'ernyj rost: diagnostika, tehnologija, trening : monografija / E.A. Mogilevkin. – SPb. : Rech', 2007. – 336 s.
12. Moll E. Upravlencheskaja kar'era v Rossii / E. Moll // Problemy teorii i praktiki upravlenija. – 1996. – № 6. – S. 117–120.
13. Moljako V.A. Psihologichna gotovnist' do tvorchoji praci / V.A. Moljako. – K. : Osvita, 1989. – 48 s.
14. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti / pod red. G.S. Nikiforova, M.A. Dmitrievoj, V.M. Snetkova. – SPb. : Rech', 2001. – 448 s.
15. Smirnov A.A. O psihologicheskoy podgotovke k trudu / A.A. Smirnov // Voprosy psihologii. – 1984. – № 5. – S. 107–114.
16. Sindrom «profesijnogo vigorannja» ta profesijna kar'era pracivnikiv osvithnih organizacij: renderni aspekti : [navch. posib dlja stud. vishh navch. zakl. ta sluhachiv in-tiv pisljadiplom. osviti] / za nauk. red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki, T.V. Zajchikovoji. – K. : Milenium, 2004. – 264 s.
17. Surjakova M.V. Ujavlennja pro profesijnu kar'eru majbutnih inzheneriv-metalurgiv / M.V. Surjakova // Aktual'ni problemi psihologii. Tom 1 : Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija : zb. naukovih prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraini. – K. : Milenium, 2008. – Chast. 21–22. – S. 125–131.
18. Ternovskaja O.P. Kar'ernye orientacii psihologov v sisteme vuzovskoj podgotovki / O.P. Ternovskaja // Materialy mezhdunarodnoj konferencii Ministerstva obrazovanija i nauki RF i Federacii psihologov obrazovanija Rossii «Psihologija obrazovanija: problemy i perspektivy» (16–18 dekabnja 2004 g.). – M., 2004. – S. 344–345.
19. Tolstaja A.N. Upravlenie kar'eroy v organizacii / A.N. Tolstaja // Psihologija upravlenija / pod red. A.V. Fedotova. – L. : LGGU, 1991. – S. 49–62.
20. Chernjavs'ka V.V. Osoblivosti rozvitku kar'ernih orientacij studentiv-menedzheriv / V.V. Chernjavs'ka // Aktual'ni problemi psihologii. Tom 1 : Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija : zb. naukovih prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraini. – K. : Milenium, 2006. – Chast. 18. – S. 70–72.

Kanivets, T.M. University students' motives for future professional career making. The article analyzes the main groups of motives that make up the motivational component of university students' psychological readiness for future professional career making: education motivation and future work motivation. The author investigated the levels of development of the education motives, which were divided into five main groups: the knowledge acquisition motive, professional skills development motive, graduation motive, recognition and respect motive, and financial motive. The following five groups of future work motives were analyzed: work content motives, motive of good managers-employees relations, achievement and recognition motives, career promotion motives, and financial motives. The levels of overall motivational component of students' professional career making readiness were discussed in detail. There were found some discrepancies between the levels of the motivational components of students' professional career making readiness: the external motives dominated over the internal ones, which applied both to the basic education motives (the graduation motive dominated over the knowledge acquisition motive and the skills development motive) and the work motives (financial motive and career promotion motive outweighed the positive work attitude motive, work independence motive, achievement and recognition motive, and good managers-employees relations motive). The author noted that improvement of students' future professional career motivation could be done by: a) increased importance of work motivation; b) increased importance of internal motives and a balance between the external and internal motives.

Keywords: institutions of higher education; students; education motives; professional motives; students' career making psychological readiness; motivational component of psychological readiness.

Відомості про автора

Канівець Тетяна Миколаївна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича, м. Чернівці, Україна.

Kanivets, Tetiana Mykolaivna, PhD, dept. of Applied Psychology, Chernivtsi National University named after Yu. Fedkovych, Chernivtsi, Ukraine.

E-mail: kaniv79@ukr.net

Отримано 26 січня 2015 р.

Рецензовано 12 лютого 2015 р.

Прийнято 26 лютого 2015 р.

УДК 378.091.12:005.32

Карамушка Л.М., Толков О.С.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОПОРУ ЗМІНАМ ПЕРСОНАЛОМ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Карамушка Л.М., Толков О.С. Психологічні особливості опору змінам персоналом вищої школи. У статті проаналізовано особливості опору змінам персоналом у процесі перетворень у вищій школі. Розглянуто поняття опору змінам у різноманітних наукових джерелах. Проаналізовано окремі види опору змінам в організаціях: за формою прояву, силою впливу, рівнем виникнення і тривалістю існування. Виокремлено причини опору змінам працівників, що пов'язані з новим змістом роботи, зниженням авторитету працівників, стосунками в колективі, страхом втрати роботи, нерозумінням значущості змін для організації, нерозумінням значущості змін особисто для себе. Розкрито взаємозв'язок між рівнем опору змінам персоналом вищої школи та окремими організаційно-професійними й соціально-демографічними чинниками.

Ключові слова: вища школа, персонал вищої школи, опір змінам, види опору змінам, причини опору змінам, організаційно-професійні чинники, соціально-демографічні чинники.

Карамушка Л.М., Толков О.С. Психологические особенности сопротивления изменениям персоналом высшей школы. В статье проанализированы особенности сопротивления изменениям персоналом в процессе преобразований в высшей школе. Рассмотрено понятие сопротивления изменениям в разнообразных научных источниках. Проанализированы отдельные виды сопротивления изменениям в организациях: за формой проявления, силой влияния, уровнем возникновения и длительностью существования. Выделены причины сопротивления изменениям работников, которые связаны с новым содержанием работы, снижением авторитета работников, отношениями в коллективе, страхом потери работы, непониманием значимости изменений для организации, непониманием значимости изменений лично для себя. Раскрыта взаимосвязь между уровнем сопротивления изменениям персоналом высшей школы и отдельными организационно-профессиональными и социально-демографическими факторами.

Ключевые слова: высшая школа, персонал высшей школы, сопротивление изменениям, виды сопротивления изменениям, причины сопротивления изменениям, организационно-профессиональные факторы, социально-демографические факторы.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства повсякчас супроводжується новими соціальними викликами, передбачає реформування системи освіти, введення інновацій у функціонування освітніх установ, а, відтак, і діяльність персоналу закладів освіти в умовах змін. Перетворення спрямовуються на удосконалення структурних компонентів, змісту освіти, інтеграції в світовий освітній простір тощо. Все це передбачає необхідність в активному та цілеспрямованому управлінні процесами перетворень у вищій школі, залучення найбільш кваліфікованих кадрів, здатних до впровадження інноваційних змін. Водночас, працівники нерідко чинять опір змінам та перетворенням, що впливає на процес введення інновацій. У таких умовах актуальним постає завдання щодо зменшення опору змінам персоналу, покращення показників їх професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наш час організації все частіше змушені впроваджувати організаційні зміни різної спрямованості та складності у відповідь на вимоги ринку та потреби споживачів. Організації змушені перетворюватися, пристосовуватися до нових умов функціонування задля посилення власної конкурентоспроможності та удосконалення форм діяльності.

Водночас, однією із важливих та складних проблем у процесі перетворень в організаціях виступає опір працівниками майбутніх змін.

Проблематику опору змінам в організаціях розробляли такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як І. Ансофф, О. Віханський, М. Деванна, Д. Єрохін, А. Зуб, Л. Карамушка, Дж. Коттер, А. Куликов, К. Левін, Ю. Лапігін, О. Можвіло, А. Наумов, А. Пригожин, Х. Рамперсад, Н. Тічі, С. Фролов, Й. Хейнтце, Г. Широкова, Д. Щербакова та ін. [1-11].

У наукових джерелах наведено досить велику різноманітність визначень терміну "опір змінам". Проаналізуємо деякі з них.

На думку Ю. Лапігіна, опір – це "проблеми, що виникають при проведенні змін як наслідок непередбачених дій керівників щодо членів трудового колективу" [5, с. 125].

Дослідниця О. Люваліна під опором змінам розуміє будь-які дії чи бездіяльність працівників, які спрямовуються на протидію здійсненню перетворень в організації, їх дискредитацію. У першу чергу, на думку автора, здійснюють опір змінам не ті працівники, які бояться самих змін, а ті, які самі бояться змінитися у результаті цих змін. Тому вони намагаються перешкодити змінам, щоб не потрапити в нову, не зовсім зрозумілу для них систему, в якій необхідно буде практично усе робити за новими правилами, новими вимогами. Водночас, О. Люваліна стверджує, що будь-які зміни завжди будуть викликати опір у працівників організації. Це призводить до появи відтермінування початку цього процесу, відставання у майбутньому від планів та термінів введення змін [4].

Під опором І. Ансофф розуміє багатогранне явище, що викликає непередбачені відстрочки, додаткові витрати та нестабільність процесу змін [1]. Цей опір виникатиме завжди у відповідь на різноманітні зміни у результаті чого спостерігатимуться непередбачені відстрочки впровадження змін, уповільняться або взагалі припиняться будь-які перетворення в організації.

Опір працівників організації залежить від таких факторів: величини зміни організаційних цінностей та норм; швидкості й інтенсивності процесу змін; масштабів здійснення перетворень. Якщо зміни у організації стосуються практично усіх напрямків її функціонування, то опір працівниками змінам у таких умовах буде найбільшим. Оскільки у цьому випадку працівникам доведеться у багатьох аспектах змінювати й власну поведінку та діяльність.

Т.І. Панова зазначає, що опір змінам може проявлятися у різних формах залежно від особливостей самих змін і організаційної культури. Формами прояву опору змінам у організаціях виступають акції протесту, конфлікти між працівниками, страйки через нововведення, відмови від виконання покладених обов'язків, часткове виконання завдань тощо.

Задля розуміння сутності опору змінам варто усвідомити, у першу чергу, з яким видом опору зіштовхується організація. Розглянемо більш детально класифікацію видів опору організаційним змінам. Виокремлюють класифікацію різноманітних видів опору змінам за наступними характеристиками: формою прояву, силою впливу, рівнем виникнення і тривалістю існування [1].

За формою прояву розрізняють: латентний (прихований, пасивний) опір змінам (працівники не демонструють у відкритій формі свого невдоволення, небажання працювати в умовах змін); відкритий (явний, активний) опір змінам (працівники відкрито демонструють невдоволення змінами в організаціях, виступають проти впровадження нововведень).

За силою впливу виокремлюють: незначний, відчутний або сильний опір змінам (показники опору градуються від найменшого за силою впливу до максимального аж до повного несприйняття змін).

За рівнем виникнення виокремлюють: індивідуальний (опір окремих працівників), груповий (опір окремого колективу людей), системний (опір усієї організації).

За тривалістю існування класифікують: короткостроковий опір (нетривалий опір змінам, спостерігається негативна реакція на конкретні ситуації), довгостроковий опір (працівники за будь-яких умов та переконань не бажають працювати в умовах змін або впроваджувати інновації).

Вагомим чинником на шляху усвідомлення опору змінам виступає розуміння причин його виникнення. Адже дієвий, швидкий та активний вплив на причини опору можуть зменшити нерозуміння працівниками організаційних перетворень.

У організаціях опором змінам є певна установка або поведінка працівників, які демонструють небажання впроваджувати або підтримувати зміни. Причини опору криються в особистих і структурних бар'єрах, на думку Й. Хентце, на індивідуальному та груповому рівнях.

С.С. Фролов розрізняє технічні, політичні та культурологічні причини опору змінам в організаціях [11, с. 354-357].

Технічні причини пов'язуються з впливом технічних умов організації, які представляють собою способи поєднання людських і технічних ресурсів в організації. Такими причинами можуть виступати відсутність ресурсів і комунікацій для впровадження змін, внутрішня роз'єднаність організації, невідомий результат або страх перед новим, відсутність планів, незрозумілість цілей змін, відсутність лідерів, відсутність системи навчання і консультування.

Політичні причини опору змінам пов'язуються із перерозподілом влади у зв'язку з появою структурних та культурологічних змін в організації. У випадку впровадження значних організаційних змін перед керівництвом різних структурних підрозділів постає завдання у визначенні відповідальних за прийняття управлінських рішень в нових умовах. Такі причини пов'язуються з можливістю втрати впливу та авторитету працівниками, наявністю критики зі сторони оточуючих, зміною змісту процесу ухвалення рішень, зміною форм впливу на працівників.

Культурологічні причини опору змінам пов'язуються зі зміною ціннісних орієнтацій і соціальних норм організацій. Ці причини виявляються при наявності впливу попередніх цінностей та норм, бажанні повернутися до традиційних форм діяльності, існуванні контролю за виконанням діяльності.

Сформульована у результаті теоретичного та практичного аналізу класифікація причин виникнення опору організаційним змінам, була зведена Л.М. Карамушкою до таких основних груп факторів, які, у свою чергу, поділяються на більш розширені причини опору змінам у організаціях [2]. Ці причини пов'язані з новим змістом роботи, зниженням авторитету працівників, стосунками у колективі, страхом втрати роботи, нерозумінням значущості змін для організації, нерозумінням значущості змін особисто для себе. Більш конкретні види змін нами буде розглянуто та проаналізовано у емпіричному дослідженні, спрямованому на вивчення причин опору змінам серед працівників організацій.

Виходячи з актуальності проблеми та її недостатньої розробки, нами визначено таку **мету дослідження**: проаналізувати та визначити причини опору змінам серед персоналу освітніх організацій.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Перетворення у системі вищої освіти – це процес, який вимагає вагомих інвестицій, позитивного ставлення та сприйняття персоналом вищої школи змін і цілеспрямованого управління.

Організаційні зміни у вищій школі виникають у зв'язку із впровадженням інноваційних форм та методів діяльності, утворенням нових структурних підрозділів, кадровими змінами, зміною навчальних планів та програм тощо.

З метою більш якісного усвідомлення проблем, що виникають у діяльності персоналу вищої школи в умовах змін нами здійснено емпіричне дослідження, спрямоване на визначення причин пору змін працівників.

У дослідженні приймали участь 123 працівники вищих навчальних закладів західного регіону країни, серед них проректори, завідувачі кафедр, заступники деканів з наукової роботи, науково-педагогічні працівники, керівники та співробітники низки структурних підрозділів.

За посадами респонденти розподілилися на дві групи: 36,6 % склали керівники вищих навчальних закладів, 63,4 % – працівники. За статтю учасниками дослідження стали 60,2 % чоловічої та 39,8 % – жіночої статі. Математична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS.

У емпіричному дослідженні використано частину анкети "Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін" (Л.М. Карамушка), спрямовану на визначення причин виникнення опору змін [9].

Анкета складається з трьох частин. У першій її частині встановлювалася наявність опору змін у вищій школі та його міра. Аналіз відповідей на наступні запитання анкети дав змогу визначити у якій мірі проявлялися основні причини опору змін у діяльності персоналу вищої школи.

Анкета допомагає встановити найбільш значущі причини опору змін в організації, розробити відповідні рекомендації для оптимізації її діяльності. Результати, отримані за допомогою емпіричного дослідження, дають змогу виокремити найбільш суттєві причини опору змін в освітніх організаціях та розробити шляхи з їх подолання.

Також в анкеті зазначаються запитання, які допомагають з'ясувати соціально-демографічні та організаційно-професійні характеристики досліджуваних. За допомогою цих показників можна проаналізувати вплив зазначених чинників на оцінку персоналом міри опору змін в освітніх організаціях та причин їх виникнення і з'ясувати особливості оцінки опору змін різними категоріями респондентів [9].

У результаті проведеного емпіричного дослідження встановлено, що 4,1 % працівників вищої школи завжди здійснюють опір змін в організації; 18,5 % опитаних працівників вищої школи швидше чинять опір при введенні змін, аніж ні; 24 % персоналу можуть чинити опір або ні в залежності від умов. Можна стверджувати, що, досить значна кількість персоналу вищої школи здійснюють опір змін, не бажають працювати у нових умовах, важко налаштовуються на нову діяльність. Водночас, сучасні умови передбачають постійне перетворення власної діяльності, у зв'язку із поглибленням наукових знань, розширення форм та методів навчання, потребами глобалізації та демократизації освіти.

У цьому плані важливим виступає аналіз причин, які призводять до виникнення опору змін у персоналу вищої школи.

У результаті емпіричного дослідження нами встановлено, що одними із причин, які заважають успішному введенню змін у вищій школі є те, що:

- працівників дратує нова, невизначена діяльність, для якої потрібно докладати нових інтелектуальних, емоційних та вольових зусиль (36,6 %);
- працівники не знають, як виконувати нову роботу (13,9 %);
- працівники бояться, що не справляться з новими завданнями та втратять набутий раніше авторитет (21,2 %);
- працівники бояться, що у них погіршаться стосунки з керівництвом (8,2 %);
- працівники бояться, що у них погіршаться стосунки з колегами (4,1 %);
- працівники бояться, що погіршиться соціально-психологічний клімат у колективі (4,1 %);
- працівники бояться, що втратять роботу (11,5 %);
- працівники не розуміють значущість нової діяльності для перспектив розвитку організації (25,2 %);
- працівники не розуміють, які винагороди для них особисто принесе нова діяльність (26,0 %).

За результатами проведеного дослідження визначено, що найбільш вагомою причиною, яка призводить до виникнення опору у персоналу вищої школи є, на думку 36,6 % опитуваних, те, що працівників дратує нова, невизначена діяльність, для якої потрібно докладати нових інтелектуальних, емоційних та вольових зусиль. Це свідчить про небажання персоналу вищої школи змінювати форми та методи власної діяльності, адже призводитиме до їх виснаження, втрати сил, бажання ефективно працювати. Працівники не бажають змінювати власну діяльність відповідно до вимог часу, адже дехто з них уже роками працював за допомогою певних методів і виробив власну стратегію поведінки. А зміни – це завжди щось нове, досить часто незрозуміле.

Ще однією вагомою причиною є те, що, на думку 26,0 % опитуваних, працівники вищої школи не розуміють, які винагороди для них особисто принесе нова діяльність. Персонал вищої школи зневіряється у змінах або чинить їм вагомий опір, якщо не помічає індивідуальної вигоди від них. Вони не помічають перспектив від діяльності у нових умовах, іноді їм здається, що затрачені зусилля на реалізацію змін не корелюють з очікуваною користю. Усвідомлення необхідності змін та власна зацікавленість у них, безперечно, призвели б до кращого їх впровадження, відсутності протидії зі сторони працівників. Тобто, на початку процесу введення змін необхідно, у першу чергу, окреслити ті винагороди, які будуть отримані від введення змін особисто для кожного працівника.

На думку 25,2 % персоналу вищої школи опір змінам виникає через те, що вони не розуміють значущість нової діяльності для перспектив розвитку організації. Досить часто на початку введення змін персонал вищої школи вважає, що зміни вводяться лише заради самих змін, для формальної зміни окремих форм діяльності. Грунтовного ж впливу на загальні показники діяльності вищої школи вони не матимуть. Досить часто це відбувається через недостатню кількість інформації. У такому разі працівники не можуть у повній мірі усвідомити переваги від введення змін і не знають кінцевої мети керівного персоналу.

За визначенням 21,2 % опитуваних, персонал вищої школи боїться, що не справиться з новими завданнями та втратить набутий раніше авторитет. Працівники вищої школи деколи остерігаються того, що не зможуть успішно пристосуватися до діяльності в умовах змін, а це, у свою чергу, призведе до втрати авторитету серед колег. Й той статус, якого вони роками досягали може нівелюватися.

Дещо менш значимою причиною здійснення опору змінам є, на думку 13,9 % опитуваних те, що працівники не знають як виконувати нову роботу. Досить часто серед рекомендацій із введення змін є суперечливі моменти, які працівники самостійно не можуть розв'язати. Їм буває важко зорієнтуватися у нових видах діяльності без допомоги керівного персоналу або працівників, на яких покладені обов'язки із забезпечення процесу введення змін. У цьому випадку необхідні більш чіткі роз'яснення, доведення до кожного працівника методики виконання новітньої діяльності.

У процесі змін у вищій школі 11,5 % працівників боїться втратити роботу. Поширеною є думка, що зміни призводять до певного скорочення кадрів, висування вимог, які неможливо виконати працівникам, що, у свою чергу, призведе до скорочення навчального навантаження, навчальних дисциплін й, відповідно, до втрати місця роботи або частини заробітної плати. Й люди, які роками працювали у сфері освіти можуть залишитися без роботи. Це спричиняє виникнення значного опору змінам серед персоналу вищої школи.

На думку 8,2 % опитуваних, персоналом чиниться опір змінам тому, що вони бояться зіпсувати стосунки з керівництвом вищої школи (ректором, проректорами, завідувачами кафедр, керівниками структурних підрозділів тощо). А 4,1 % працівників вважає, що у процесі введення змін погіршаться стосунки з колегами. Досить часто процес введення змін є складним з психологічної точки зору. Він передбачає витрату додаткових емоційних, моральних, фізичних зусиль на виконання нової діяльності, що може призвести до психологічного виснаження, неврозів, стресів тощо. Такі стани нерідко призводять до виникнення агресивності у діяльності, зростання конфліктності особистості, що може призвести до виникнення суперечок з керівництвом та колегами.

Соціально-психологічний клімат у колективі може погіршитися, на думку 4,1 % опитуваних, за умови введення змін у вищій школі. У такому разі працівники не зможуть ефективно виконувати свої обов'язки, не будуть відчувати підтримки зі сторони колег та керівництва. А соціальна напруженість призведе до погіршення взаємовідносин між працівниками, їх згуртованості тощо.

Наступним етапом нашого дослідження було виявлення взаємозв'язку між причинами виникнення опору змінам та організаційно-професійними (посада) й соціально-демографічними (стать) чинниками.

У результаті проведеного аналізу взаємозв'язку між причинами здійснення опору змінам працівниками вищої школи та посади персоналу вищої школи нами на рівні статистичної значущості $p < 0,05$ встановлено, що 35,6 % керівників та 37,7 % науково-педагогічних працівників думають, що опір змінам відбувається через необхідність у докладанні нових зусиль для виконання інноваційної діяльності. Водночас, 13,3 % керівників та 14,3 % науково-педагогічних працівників у таких умовах не знають як виконувати нову роботу ($p < 0,05$). Це призводить до виникнення труднощів у роботі, пов'язаних із з'ясуванням сутності змін, особливостей їх впровадження, а відтак призводить до додаткових затрат зусиль.

На рівні статистичної тенденції цікавими виявилися результати щодо того, що керівники у процесі введення змін більше схильні до виникнення страху погіршення взаємовідносин із керівниками

галузі (15,6 %), аніж науково-педагогічні працівники із керівництвом вищої школи (3,9 %). 26,7 % керівників вищої школи та 18,2 % працівників стверджують, що у процесі змін вони бояться, що не зможуть ефективно виконувати нові завдання та втратять набутий раніше авторитет. 22,2 % керівників та 28,6 % науково-педагогічних працівників вважають, що причинами опору змінам є не розуміння особистісних винагород від введення змін. За визначенням 28,9 % керівників та 23,4 % працівників опір відбувається через те, що вони не розуміють значущість нової діяльності для перспектив розвитку вищої школи.

Результати дослідження причин здійснення опору змінам персоналом вищої школи залежно від статі показали, що 35,6 % представників чоловічої та 38,8 % жіночої статі вважають основною причиною опору змінам те, що працівників дратує нова, невизначена діяльність, для якої потрібно докладати нових інтелектуальних, емоційних та вольових зусиль ($p < 0,05$).

Встановлено на рівні статистичної значущості $p < 0,05$, що 18,4 % жінок у порівнянні з 6,8 % чоловіків здійснюють опір змінам у зв'язку із можливістю втрати роботи у процесі введення змін від появи нової діяльності, нових форм роботи. Це, у першу чергу, пов'язується із більшою емоційністю жінок, нерідко з наявністю хвилювання та стурбованості. Водночас, на рівні статистичної тенденції встановлено, що у 20,5 % чоловіків та 22,4 % жінок наявне хвилювання через те, що у процесі введення змін вони не зможуть повноцінно виконувати покладені на них обов'язки.

На рівні статистичної значущості $p < 0,001$ встановлено, що 4,1 % чоловіків та 4,1 % жінок протидіють змінам через можливість погіршення стосунків із колегами та погіршення соціально-психологічного клімату у колективі.

На рівні статистичної тенденції встановлено, що 27,4 % чоловіків та 24,5 % жінок не розуміють, які особистісні винагороди для них принесе нова діяльність. Більша частина чоловіків (28,8 %), аніж жінок (20,4 %) не розуміють яку користь принесе нова діяльність для розвитку вищої школи.

Таким чином, як показують результати нашого емпіричного дослідження, опір є важливою перешкодою в освітніх організаціях на шляху введення змін. Дослідженням також встановлено вплив між причинами виникнення опору змінам та організаційно-професійними (посада) й соціально-демографічними (стать) чинниками.

Висновки. На основі результатів дослідження зроблено наступні висновки:

1. Достатньо велика частина персоналу вищої школи у процесі введення змін чинить їм вагомий опір.

2. Найбільш вагомими причинами здійснення опору працівниками вищої школи є те, що:

- працівників дратує нова, невизначена діяльність, для якої потрібно докладати нових інтелектуальних, емоційних та вольових зусиль;
- працівники не розуміють, які винагороди для них особисто принесе нова діяльність;
- працівники не розуміють значущість нової діяльності для перспектив розвитку організації;
- працівники бояться, що не зможуть ефективно виконувати нові завдання та втратять набутий раніше авторитет.

3. Виявлено статистично значущий зв'язок між причинами виникнення опору змінам й посадою персоналу вищої школи. Практично однакова кількість керівників та працівників вважають, що опір змінам відбувається через необхідність докладання нових зусиль для виконання інноваційної діяльності; недостатні знання для забезпечення нової діяльності ($p < 0,05$).

3. Виявлено статистично значущий зв'язок між причинами виникнення опору змінам та статтю персоналу вищої школи. Практично однакова кількість чоловіків та жінок вважає основною причиною опору змінам те, що працівників дратує нова, невизначена діяльність, для якої потрібно докладати нових інтелектуальних, емоційних та вольових зусиль ($p < 0,05$). Значно більша кількість жінок у порівнянні з чоловіками чинить опір змінам у зв'язку із можливістю втрати роботи у процесі введення змін ($p < 0,05$). Чоловіки та жінки протидіють змінам через можливість погіршення стосунків із колегами та соціально-психологічного клімату у колективі ($p < 0,001$).

Перспективи подальших досліджень полягають у аналізі інших причин виникнення опору змінам серед персоналу вищої школи, встановленні закономірностей виникнення опору змінам, розробці практичних шляхів подолання опору змінам у персоналу вищої школи.

Список використаних джерел

1. Ансофф И. Стратегическое управление / Игорь Ансофф; пер. с англ. Е.Л. Леонтьева, В.Н. Смирнов. – М.: Экономика, 1989. – 519 с.
2. Карамушка Л.М. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін: монографія / Л.М. Карамушка, О.С. Толков. – К. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – 254 с.

3. Карамушка Л.М. Психологічні особливості введення змін в освітніх організаціях / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. Том I.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2005. – Ч.16. – С. 43-49.
4. Кудрявцев Д.И. Сопротивление управленческим инновациям в вузовской организации в условиях модернизации образования: автореф. дисс. ... кандидата социологических наук: 22.00.08/ Д.И. Кудрявцев. – Ростов н/Д, 2012. – 38 с.
5. Лапыгин Ю.Н. Стратегический менеджмент: учебное пособие / Ю.Н. Лапыгин. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 236 с.
6. Можвіло О.А. Класифікація психологічних причин опору інноваційним змінам персоналу організацій / О.А. Можвіло // Актуальні проблеми психології. Том I.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Науковий світ, 2008. – Ч. 21-22. – С. 24-28.
7. Пригожин А.И. Методы развития организаций / Аркадий Ильич Пригожин. – М.: МЦФЭР, 2003. – 864 с.
8. Сидоренко О.Л. Проблемы реформирования системы высшей освіти в Украине: наук.-практ. посіб. для працівників системи освіти / Олександр Леонідович Сидоренко. – Х., 2000. – 52 с.
9. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): навчальний посібник / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Науковий світ, 2008. – 230 с.
10. Толков О.С. Психологічні особливості діяльності персоналу вищої школи в умовах опору змінам / О.С. Толков // Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць / Університет менеджменту освіти НАПН України; ред. кол. О.Л. Онуфрієва та ін. – К., 2010. – Вип. 1 (14). – Ч.2: Психологія. – С. 415-422.
11. Фролов С.С. Социология организаций: учебник / С.С. Фролов. – М.: Гардарики, 2001. – 304 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Ansoff I. Strategicheskoe upravlenie / Igor' Ansoff; per. s angl. E.L. Leont'eva, V.N. Smirnov. – М.: Jekonomika, 1989. – 519 s.
2. Karamushka L.M. Formuvannya psyhologichnoi' gotovnosti personalu vyshhoi' shkoly do dijal'nosti v umovah social'no-ekonomichnyh zmin: monografija / L.M. Karamushka, OS. Tolkov. – К. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Medobory-2006, 2013. – 254 s.
3. Karamushka L.M. Psyhologichni osoblyvosti vvedennja zmin v osvithih organizacijah / L.M. Karamushka // Aktual'ni problemy psyhologii'. Tom I.: Organizacijna psyhologija. Ekonomichna psyhologija. Social'na psyhologija: Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psyhologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny / Za red. Maksymenka S.D., Karamushky L.M. – К.: Milenium, 2005. – Ch.16. – S. 43-49.
4. Kudrjavcev D.I. Soprotivlenie upravlencheskim innovacijam v vuzovskoj organizacii v uslovijah modernizacii obrazovanija: avtoref. diss. ... kandidata sociologicheskix nauk: 22.00.08 / D.I. Kudrjavcev. – Rostov n/D, 2012. – 38 s.
5. Lapygin Ju.N. Strategicheskij menedzhment: uchebnoe posobie / Ju.N. Lapygin. – М.: INFRA-M, 2007. – 236 s.
6. Mozhvilo O.A. Klyasyfikacija psyhologichnyh prychnyn oporu innovacijnym zminam personalu organizacij / O.A. Mozhvilo // Aktual'ni problemy psyhologii'. Tom I.: Organizacijna psyhologija. Ekonomichna psyhologija. Social'na psyhologija / Za red. Maksymenka S.D., Karamushky L.M. – К.: Naukovyj svit, 2008. – Ch. 21-22. – S. 24-28.
7. Prigozhin A.I. Metody razvitija organizacij / Arkadij Il'ich Prigozhin. – М.: MCFJeR, 2003. – 864 s.
8. Sydorenko O.L. Problemy reformuvannya systemy vyshhoi' osvity v Ukrai'ni: nauk.-prakt. posib. dlja pracivnykiv systemy osvity / Oлександр Леонідович Sydorenko. – Х., 2000. – 52 s.
9. Tehnologija psyhologichnoi' pidgotovky personalu organizacij do roboty v umovah social'no-ekonomichnyh zmin (na materialі osvithih organizacij): navchal'nyj posibnyk / Za nauk. red. L.M. Karamushky. – К.: Naukovyj svit, 2008. – 230 s.
10. Tolkov O.S. Psyhologichni osoblyvosti dijal'nosti personalu vyshhoi' shkoly v umovah oporu zminam / O.S. Tolkov // Visnyk pisljadyploimnoi' osvity: zbirnyk naukovyh prac' / Universytet menedzhmentu osvity NAPN Ukrai'ny; red. kol. O.L. Onufrijeva ta in. – К., 2010. – Vyp. 1 (14). – Ch.2: Psyhologija. – S. 415-422.
11. Frolov S.S. Sociologija organizacij: uchebnik / S.S. Frolov. – М.: Gardariki, 2001. – 304 s.

Karamushka, L.M., Tolkov, O.S. Psychological features of resistance to change by staff of institutions of higher education. The article deals with psychological features of resistance to change by staff of institutions of higher education in the process of transformation of higher education. The authors consider definitions of the concept of resistance to change in found in scientific literature as well as analyze different types of opposition to changes in organizations: to form of display, force of influence, the level of origin and duration of existence. The technical, political and culturological reasons of resistance to change in organizations were considered. The authors select the reasons of resistance to changes of workers, which are related with the new content of work, decline the authority of workers, relations in the collective, fear to loss of work, ununderstanding of significance of changes for organization, ununderstanding of significance of changes personally for themselves.

As a result the empirical investigation the author has defined presence of measure of resistance to changes in personnel of higher school. In research was revealed that greater part of workers of higher school resistance to changes, doesn't wish to work in new terms.

By the most sufficient causes of realization the resistance by the workers of higher school are that: workers are irritated by new, indefinite activity for which they need to add the new intellectual, emotional and volitional efforts; workers do not understand, what rewards will be brought by new activity for them personally; workers do not understand meaningfulness of new activity for the prospects of development of organization; workers are afraid that they can not effectively to execute the new tasks and will lose the authority purchased before.

Intercommunication between the level of resistance to changes by the personnel of higher school and separate organizational, professional and socio-demographic causes is exposed.

Keywords: institutons of higher education, staff of institutons of higher education, resistance to change, types of resistance to change, causes of resistance to change, organizational and professional causes, socio-demographic causes.

Відомості про авторів

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

Karamushka, Liudmila Mykolaivna, corresponding member, NAPS of Ukraine, Dr. of Psychology, Professor, Chief, Laboratory of Organizational Psychology, G.S.Kostiuk Institute of psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.
E-mail: LKARAMA01@gmail.com

Толков Олександр Сергійович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Tolkov, Olexander Sergiyovich, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Educational Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Ohienko str. 61, Kamianets-Podilskyi.
E-mail: tolkov83@ukr.net

Отримано 27 січня 2015 р.

Рецензовано 16 лютого 2015 р.

Прийнято 2 березня 2015 р.

УДК 159.9.019.3:130.2

Карамушка Л.М. Шевченко А.М.

ВПЛИВ ХАРАКТЕРИСТИК ОРГАНІЗАЦІЇ НА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Карамушка Л.М., Шевченко А.М. Вплив характеристик організацій на особливості розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів. У статті на основі емпіричного дослідження виявлено вплив характеристик організації (тип навчального закладу та кількість осіб, які працюють у загальноосвітньому навчальному закладі) на особливості розвитку організаційної культури. Проаналізовано взаємозв'язок між характеристиками організації та рівнем розвитку основних компонентів організаційної культури («робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль»). Розкрито взаємозв'язок між характеристиками організації і типами організаційної культури («влада», «завдання», «особистість», «ролі»; «кланова», «адхократична», «ринкова», «ієрархічна»). Показано відмінності між «реальними» та «бажаними» типами організаційної культури.

Ключові слова: організаційна культура; компоненти організаційної культури; типи організаційної культури; характеристики організації.

Карамушка Л.М., Шевченко А.М. Влияние характеристик организации на особенности развития организационной культуры общеобразовательных учебных заведений. В статье на основе эмпирического исследования выявлено влияние характеристик организации (тип учебного заведения и количество лиц, которые работают в общеобразовательном учебном заведении) на особенности развития организационной культуры. Проанализирована взаимосвязь между характеристиками организации и уровнем развития основных компонентов организационной культуры ("работа", "коммуникации", "управление", "мотивация и мораль"). Раскрыта взаимосвязь между характеристиками организации и типами организационной культуры ("власть", "задание", "личность", "роли"; "клановая", "адхократична", "рыночная", "иерархическая"). Показаны отличия между "реальными" и "желательными" типами организационной культуры.

Ключевые слова: организационная культура; компоненты организационной культуры; типы организационной культуры; характеристики организации.

Постановка проблеми. Перехід на нові освітні стандарти, інтеграція в європейський і світовий освітній простір актуалізували проблему ефективності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Важливу роль у розв'язанні вказаної проблеми відіграє організаційна культура загальноосвітніх навчальних закладів, яка має свій специфічний профіль у загальноосвітніх навчальних закладах традиційного та інноваційного типів (гімназії, ліцеї, спеціалізовані школи, колегіуми та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз літератури, проблема організаційної культури виступала предметом спеціальних досліджень західних [3; 4; 9; 17; 28] та російських [12; 22; 24; 26] дослідників.

Протягом останніх років проблема організаційної культури почала активно розглядатися й українськими вченими. Ними було досліджено окремі вияви організаційної культури в різних соціальних сферах – державній службі [2; 13; 18], промисловості [5; 8; 20], бізнесі [15; 21; 25], вищій школі [1; 6; 14].

Що ж стосується дослідження організаційної культури в організаціях системи середньої освіти, зокрема в загальноосвітніх навчальних закладах, то тут можна назвати лише окремі дослідження, які виконані переважно педагогами. Так, висвітлено роль організаційної культури навчальних закладів у впровадженні громадсько-державного управління [16], досліджено організаційні механізми розвитку організаційної культури школи [7], здійснено вивчення організаційної культури керівників як одного із видів організаційної культури [23] та ін.

У той же час, важливим є питання дослідження сучасних підходів до виявлення взаємозв'язку між рівнем розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів і характеристиками організації.

На основі аналізу наукової літератури та підходів, розроблених у лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г. Костюка НАПН України, нами було виділено характеристикам організації, які можуть впливати на рівень розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів. До них віднесено, зокрема, тип загальноосвітнього навчального закладу та кількість осіб, які працюють у загальноосвітньому навчальному закладі.

У зв'язку з актуальністю дослідження та недостатньою розробленістю даного питання було визначено **мету дослідження**: виявити та проаналізувати взаємозв'язок між рівнем розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів та характеристиками організації.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження взаємозв'язку між рівнем розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів і чинниками мезорівня здійснювалося на основі використання опитувальників «Як розвивається Ваша організація?» В. Зігерта, Л. Ланга (модифікація Л. Карамушки) [10], «Оцінка рівня організаційної культури» (І. Ладанов) [12], методик «Визначення типу організаційної культури» (Ч. Хенді) [27] та «Інструмент оцінки організаційної культури» (К. Камерон та Р. Куїн) [9] і анкети-«паспортички».

У дослідженні взяли участь 452 учасника, а саме: директори, заступники директорів, практичні психологи, соціальні педагоги та педагогічні працівники шести загальноосвітніх навчальних закладах інноваційного та традиційного типів Київської області.

Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 13).

На **першому етапі** дослідження проаналізовано взаємозв'язок між **типом загальноосвітніх навчальних закладів та рівнем розвитку компонентів організаційної культури**.

У результаті проведеного дослідження виявлено *статистично значущі відмінності* ($p < 0,001$) між усіма компонентами організаційної культури («робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль») традиційних та інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів. Суть цих відмінностей полягає в тому, що *інноваційні загальноосвітні навчальні заклади в середньому вдвічі випереджають* ($p < 0,001$) традиційні загальноосвітні навчальні заклади за рівнем розвитку всіх компонентів організаційної культури, особливо це спостерігається у визначенні високого рівня розвитку такого компонента, як «робота» (49,6% проти 19,5%) (табл. 1).

Таблиця 1

Взаємозв'язок між типом загальноосвітніх навчальних закладів і рівнем розвитку складових організаційної культури (у % від загальної кількості опитаних)

Компоненти організаційної культури	Типи загальноосвітніх навчальних закладів	Рівні розвитку організаційної культури		
		Низький	Середній	Високий
«робота»	традиційні	11,0***	69,5***	19,5***
	інноваційні	0,8***	49,6***	49,6***
«комунікації»	традиційні	5,8***	64,3***	29,9***
	інноваційні	2,0***	39,9***	58,1***
«управління»	традиційні	12,3***	57,8***	29,9***
	інноваційні	3,6***	44,0***	52,4***
«мотивація і мораль»	традиційні	12,3***	56,5***	31,2***
	інноваційні	2,4***	40,7***	56,9***

*** $p < 0,001$

Аналогічні показники виявлено в ході дослідження *позитивних і негативних проявів* організаційного розвитку освітніх організацій традиційного й інноваційного типів розвитку, проведеного Л. Карамушкою [11]. На основі здійсненого автором дослідження виявлено відмінності, що проявляються в тому, що освітні організації інноваційного типу розвитку значно випереджають освітні організації традиційного типу розвитку щодо виявів організаційного розвитку.

У цілому отримані дані свідчать про існування певних *відмінностей* між традиційними й інноваційними загальноосвітніми навчальними закладами щодо рівня розвитку компонентів

організаційної культури та підтверджують думку про *випереджаючі* темпи розвитку організаційної культури в інноваційних загальноосвітніх навчальних закладах.

Далі здійснимо аналіз взаємозв'язку між типом загальноосвітніх навчальних закладів і **рівнем розвитку типів організаційної культури**.

Як свідчать отримані дані, у дослідженні виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,001$) між трьома типами організаційної культури («влада», «завдання», «особистість») традиційних та інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів (табл. 2).

Таблиця 2

**Взаємозв'язок між типом загальноосвітніх навчальних закладів і
рівнем розвитку типів організаційної культури
(у % від загальної кількості опитаних)**

Типи організаційної культури	Типи загальноосвітніх навчальних закладів	Рівні розвитку організаційної культури		
		Низький	Середній	Високий
«влада»	традиційні	9,7***	40,9***	49,4***
	інноваційні	48,2***	36,7***	15,1***
«ролі»	традиційні	29,9	39,6	30,5
	інноваційні	28,0	39,1	32,9
«завдання»	традиційні	41,5***	27,3***	31,2***
	інноваційні	20,2***	20,5***	59,3***
«особистість»	традиційні	36,4***	39,6***	24,0***
	інноваційні	19,4***	30,2***	50,4***

*** $p < 0,001$

Суть таких відмінностей проявляється в тому, що, з одного боку, традиційні загальноосвітні навчальні заклади переважають інноваційні загальноосвітні навчальні заклади за рівнем розвитку організаційної культури, а з іншого, інноваційні загальноосвітні навчальні заклади переважають традиційні загальноосвітні навчальні заклади.

Так, констатовано, що загальноосвітні навчальні заклади інноваційного типу значно випереджають загальноосвітні навчальні заклади традиційного типу за рівнем розвитку таких «прогресивних» типів організаційної культури, як «завдання» ($p < 0,001$) та «особистість» ($p < 0,001$). Про це свідчить той факт, що на високий рівень розвитку такого типу культури, як «завдання» вказало 59,3% опитаних інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів і значно менше, у два з половиною рази (31,2%), опитаних інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів. Приблизно така ж ситуація спостерігається і стосовно такого типу культури, як «особистість»: 50,4% – інноваційні загальноосвітні навчальні заклади; 24,0% – традиційні загальноосвітні навчальні заклади.

Також визначено, що навчальні заклади традиційного типу значно випереджають ($p < 0,001$) навчальні заклади інноваційного типу за рівнем розвитку такого «консервативного» типу організаційної культури, як «влада». Це підтверджує той факт, що на високий рівень розвитку організаційної культури цього типу вказало 49,4% педагогічних працівників традиційних загальноосвітніх навчальних закладів і лише 15,1%, практично втричі менше, працівників інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів.

Разом із тим, не виявлено статистично значущих відмінностей між традиційними та інноваційними загальноосвітніми навчальними закладами щодо такого типу організаційної культури, як «ролі». На цей тип організаційної культури вказала майже одна третина педагогічних працівників (30,5%) традиційних загальноосвітніх навчальних закладів і практично така ж сама кількість (32,9%) педагогічних працівників інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів. Це свідчить, скоріше всього, про те, що культура «ролі» є менш чутливою до впливу такого чинника, як «тип загальноосвітнього навчального закладу».

У цілому можна зробити висновок, що одним із напрямів розвитку організаційної культури традиційних загальноосвітніх навчальних закладів може бути *посилення таких типів організаційної культури, як «завдання» та «особистість»*, і *зменшення* такого типу організаційної культури, як «влада».

Далі проаналізуємо відмінності між традиційними та інноваційними загальноосвітніми навчальними закладами щодо **рівня розвитку «реальних» і «бажаних» типів організаційної культури** (табл. 3).

Таблиця 3

Взаємозв'язок між типом загальноосвітніх навчальних закладів і рівнем розвитку «реальної» та «бажаної» типів організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів (у % від загальної кількості опитаних)

Типи організаційної культури	Типи загальноосвітніх навчальних закладів	Рівні розвитку організаційної культури					
		Низький		Середній		Високий	
		Реальна	Бажана	Реальна	Бажана	Реальна	Бажана
«кланова»	традиційні	40,4**	30,5	34,4**	37,7	25,2**	31,8
	інноваційні	24,7**	34,4	44,1**	36,4	31,2**	29,2
«адхократична»	традиційні	47,0***	41,7***	37,1***	36,4***	15,9***	21,9***
	інноваційні	21,5***	23,1***	43,7***	50,6***	34,8***	26,3***
«ринкова»	традиційні	16,6*	27,8	67,5*	43,7	15,9*	28,5
	інноваційні	25,5*	29,1	64,8*	37,7	9,7*	33,2
«ієрархічна»	традиційні	32,5***	31,1	29,1***	40,4	38,4***	28,5
	інноваційні	41,7***	29,5	36,8***	47,4	21,5***	23,1

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

Порівняльний аналіз даних, наведених у таблиці 3, показав що існують певні *закономірності* щодо виявів «реальних» і «бажаних» типів організаційної культури, які відображають специфіку діяльності традиційних та інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів.

Це проявилось, насамперед, у тому, що інноваційні навчальні заклади випереджають традиційні навчальні заклади за рівнем розвитку таких *«прогресивних»* типів організаційної культури, як «кланова» та «адхократична». Одночасно відмічаються деякі тенденції вияву цих типів культур в «реальному» та «бажаному» вимірах.

Що стосується *«кланового»* типу організаційної культури, то в дослідженні виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) стосовно *«реального»* стану цього типу організаційної культури щодо більшого його вияву в інноваційних загальноосвітніх навчальних закладах. Так, 31,2% опитаних інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів засвідчили високий рівень розвитку «реального» стану цього типу організаційної культури. І лише 25,2% опитаних традиційних загальноосвітніх навчальних закладів вказали на наявність такого показника.

Одночасно не виявлено статистично значущих відмінностей між *«бажаним»* вектором цього типу організаційної культури між представниками традиційних та інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів. Це підтверджується даними, які свідчать про те, що на «бажаність» стану (високий рівень розвитку) такого типу організаційної культури вказало 31,8% працівників традиційних загальноосвітніх навчальних закладів і 29,2% опитаних інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів.

Отже, можна констатувати, що, як традиційні, так і інноваційні загальноосвітні навчальні заклади в майбутньому будуть орієнтовані на сприятливий психологічний клімат у колективі, упровадження командного принципу організації роботи, дух партнерства тощо.

Також виявлено, що інноваційні навчальні заклади більше, ніж традиційні навчальні заклади, орієнтовані на *«адхократичний»* тип організаційної культури, який відображає орієнтацію навчального закладу в «зовнішньому» освітньому просторі й базується, насамперед, на проявах ініціативи і творчості членів педагогічного колективу. При цьому слід зазначити, що це стосується як «реального» ($p < 0,001$), так і «бажаного» ($p < 0,001$) вимірів цього типу організаційної культури. Так, наприклад, встановлено, що на високий рівень розвитку «адхократичного» типу організаційної культури вказали 34,8% опитаних педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційного типу і майже вдвічі менше (15,9%) педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів традиційного типу.

Що ж до *«бажаного»* вектору «адхократичного» типу організаційної культури, то тут традиційні загальноосвітні навчальні заклади явно, безперечно, відстають від інноваційних. Так, на низький рівень розвитку цього типу організаційної культури, як «бажаного», вказали майже половина (47,0%) опитаних традиційних загальноосвітніх навчальних закладів, тоді як на низький рівень розвитку «адхократичного» типу організаційної культури, як «бажаного», вказало значно менше (двічі) педагогічних працівників інноваційних навчальних закладів (21,5%).

Стосовно *«консервативних»* типів організаційної культури встановлено, що тут спостерігається протилежна картина: традиційні загальноосвітні навчальні заклади випереджають інноваційні навчальні заклади за рівнем розвитку даних типів організаційної культури.

Так, виявлено, що в традиційних загальноосвітніх навчальних закладах більше, ніж в інноваційних загальноосвітніх навчальних закладах, розвинутий *«ієрархічний»* тип організаційної культури, який стосується *«жорсткої»* організації внутрішньої діяльності навчального закладу ($p < 0,001$). Про це свідчить, зокрема, той факт, що на високий рівень розвитку цього типу культури як *«реального»* вказало 38,4% педагогічних працівників традиційних загальноосвітніх навчальних закладів, тоді як такий показник був виявлений лише у 21,5% опитаних із інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів.

Що ж до *«бажаного»* «ієрархічного» типу організаційної культури, то тут не виявлено статистично значущих відмінностей між традиційними й інноваційними загальноосвітніми навчальними закладами. Так, на високий рівень розвитку «ієрархічного» типу культури як «бажаного» вказало 28,5% опитаних традиційних загальноосвітніх навчальних закладів та 23,1% педагогів інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів. І при цьому спостерігається зменшення такого типу організаційної культури, як «бажаного», у традиційних загальноосвітніх навчальних закладах (28,5% проти 38,4%). Отже, можна говорити про те, що в традиційних загальноосвітніх навчальних закладах усвідомлюється значущість зменшення в майбутнього «ієрархічного» типу організаційно культури.

Також виявлено, що між традиційними й інноваційними загальноосвітніми навчальними закладами існує статистично значущі відмінності ($p < 0,005$) щодо «реального» рівня розвитку *«ринкового»* типу організаційної культури, який має «зовнішню» спрямованість. Так, на високий рівень розвитку «реального» «ринкового» типу організаційної культури вказали 15,9% опитаних працівників традиційних і 9,7% працівників інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів. Цей факт, напевно, можна пояснити, на наш погляд, тим, що, як уже зазначалося вище, цей тип організаційної культури передбачає «жорсткі» методи здійснення конкуренції, і він більше представлений у традиційних загальноосвітніх навчальних закладах, ніж у інноваційних загальноосвітніх навчальних закладах, які, швидше за все, більше орієнтовані на партнерські способи взаємодії.

Також традиційні й інноваційні загальноосвітні навчальні заклади в однаковій мірі орієнтовані на впровадження в майбутньому «ринкового» типу організаційної культури як «бажаного» (між двома типами загальноосвітніх навчальних закладів не виявлено статистично значущих відмінностей щодо «реального» рівня розвитку організаційної культури). Як свідчать отримані дані, 28,5% працівників традиційних загальноосвітніх навчальних закладів і 33,2% працівників інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів засвідчили про «бажаний» стан цього типу організаційної культури на високому рівні.

Отже, можна зробити висновок про те, що інноваційні загальноосвітні навчальні заклади, безперечно, випереджають традиційні загальноосвітні навчальні заклади за рівнем розвитку *«прогресивних»* типів організаційної культури в «реальному» вимірі. Разом з тим, в «бажаному» вимірі традиційні загальноосвітні навчальні заклади «наближаються» до інноваційних навчальних закладів щодо розуміння розвитку в майбутньому «кланового» типу організаційної культури, але *недостатньо ще усвідомлюють необхідність розвитку* в майбутньому «адхократичного» типу організаційної культури. Тому *посилення* розвитку «адхократичного» типу організаційної культури в загальноосвітніх навчальних закладах традиційного типу можна розглядати як один із перспективних напрямів його розвитку.

Що ж до традиційних загальноосвітніх навчальних закладів, то вони однозначно випереджають інноваційні загальноосвітні навчальні заклади за рівнем розвитку *«консервативних»* типів організаційних культур в «реальному» вимірі. Також у «бажаному» вимірі традиційні загальноосвітні навчальні заклади «наближаються» до інноваційних навчальних закладів щодо розуміння зменшення в майбутньому значущості «ієрархічного» типу організаційної культури. Однак, спостерігається деякий парадоксальний факт, який свідчить про деяке «наближення» інноваційних загальноосвітніх закладів до традиційних щодо посилення в майбутньому «ринкового» типу організаційної культури. Це свідчить, на наш погляд, про недостатнє розуміння навіть інноваційними навчальними закладами механізмів взаємодії навчального закладу із зовнішнім середовищем, що свідчить про необхідність *посилення* аналізу цього аспекту розвитку організаційної культури в майбутньому.

Щодо взаємозв'язку між типом загальноосвітніх навчальних закладів і загальним показником розвитку організаційної культури традиційних та інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів, то тут встановлено наступне (рис.1).

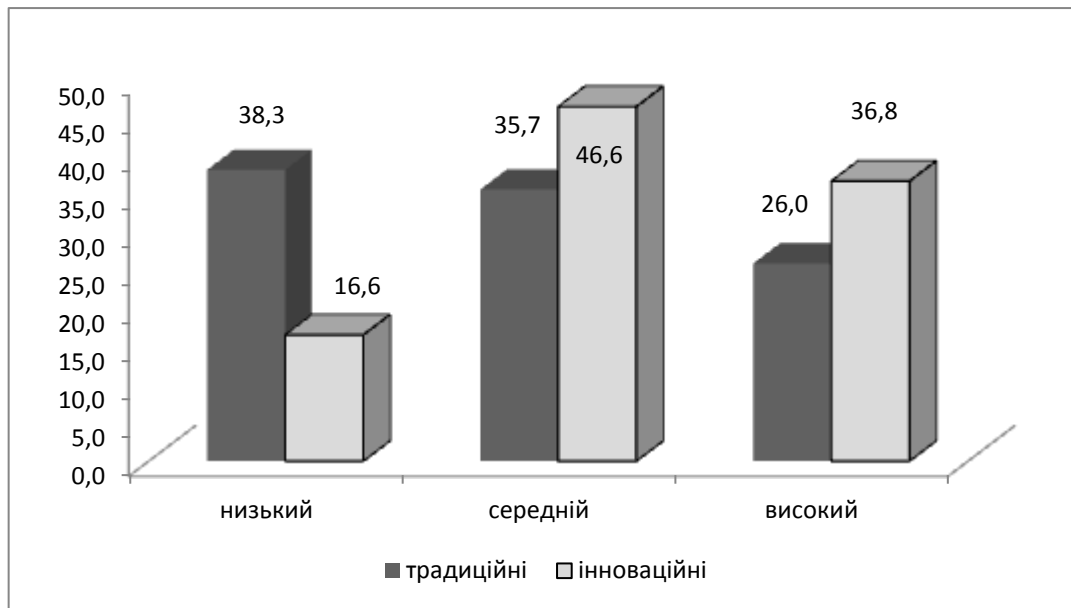
*** $p < 0,001$

Рис. 1. Взаємозв'язок між типом загальноосвітніх навчальних закладів і рівнем розвитку загального показника організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів (у % від загальної кількості опитаних)

Загальноосвітні навчальні заклади інноваційного типу забезпечують більш високий рівень розвитку загального показника розвитку організаційної культури ($p < 0,001$).

Як свідчать дані представлені на рис. 1, то на високий рівень розвитку загального показника організаційної культури вказали 36,8% опитаних інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів і 26,0% опитаних інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів. Разом із тим навпаки, на низький рівень розвитку загального показника організаційної культури вказало 38,3% опитаних традиційних загальноосвітніх навчальних закладів й удвічі менше (16,6%) працівників традиційних загальноосвітніх навчальних закладів.

У цілому *доведено* орієнтацію загальноосвітніх навчальних закладів інноваційного типу на «прогресивні» типи організаційної культури, які в цілому забезпечують більш високий рівень розвитку організаційної культури і, відповідно, більш ефективне виконання завдань, які стоять перед сучасними освітніми організаціями.

Другий етап дослідження полягав у виявленні взаємозв'язку між **кількістю працівників, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах, і рівнем розвитку організаційної культури**

Проаналізуємо спочатку взаємозв'язок між кількістю працівників, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах, і **рівнем розвитку компонентів організаційної культури** загальноосвітніх навчальних закладів (табл. 4).

За даними, представленими в табл. 4, виявлено статистично значущий зв'язок між кількістю працівників, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах, і рівнем розвитку таких компонентів організаційної культури, як «робота» ($p < 0,01$), «комунікації» ($p < 0,05$), «мотивація та мораль» ($p < 0,01$). Суть такої закономірності проявляється в тому, що із збільшенням кількості педагогічних працівників, які працюють в організації, збільшується число осіб, які оцінюють як високий рівень розвитку майже всі компоненти організаційної культури. Так, наприклад, на високий рівень розвитку такого компонента організаційної культури, як «робота», вказало 28,4% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників до 50 осіб, 36,4% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 50 до 100 осіб і 45,9% опитаних, опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 100 до 200 осіб.

Окрім того, виявлено статистично значущу тенденцію ($p < 0,01$) між кількістю працівників, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах, і рівнем розвитку такого компонента організаційної культури, як «управління».

Таблиця 4

Взаємозв'язок між кількістю осіб, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах і рівнем розвитку складових організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів (у % від загальної кількості опитаних)

Компоненти організаційної культури	Рівень розвитку компонентів	Кількість осіб в організації		
		до 50 осіб	50-100 осіб	100-200 осіб
«робота»	Низький	8,8**	5,6**	1,3**
	Середній	62,7**	58,0**	52,9**
	Високий	28,4**	36,4**	45,9**
«комунікації»	Низький	5,9*	2,8*	2,5*
	Середній	58,8*	48,3*	43,9*
	Високий	35,3*	49,0*	53,5*
«управління»	Низький	11,8	48,0	40,2
	Середній	6,3	52,4	41,3
	Високий	4,5	47,1	48,4
«мотивація і мораль»	Низький	11,8**	6,3**	2,5**
	Середній	52,9**	46,9**	42,7**
	Високий	35,3**	46,9**	54,8**

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

Що стосується взаємозв'язку між кількістю працівників, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах, і **рівнем розвитку типів організаційної культури** загальноосвітніх навчальних закладів, то констатовано, що із збільшенням кількості людей, які працюють у навчальних закладах, зменшується рівень розвитку таких «консервативних» типів організаційної культури, як «влада» ($p < 0,001$) та «ролі» ($p < 0,01$) (табл. 5).

Таблиця 5

Взаємозв'язок між кількістю осіб, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах, і рівнем розвитку типів організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів (у % від загальної кількості опитаних)

Тип організаційної культури	Рівень розвитку типів організаційної культури	Кількість осіб в організації		
		до 50 осіб	50-100 осіб	100-200 осіб
Культура «влада»	Низький	23,5***	19,7***	52,3***
	Середній	42,2***	39,4***	34,8***
	Високий	34,3***	40,9***	12,9***
Культура «ролі»	Низький	23,5**	26,1**	34,6**
	Середній	33,3**	47,2**	35,9**
	Високий	43,2*	26,8*	29,5*
Культура «завдання»	Низький	32,4*	33,3*	21,4*
	Середній	24,5*	26,2*	19,5*
	Високий	43,1*	40,5*	59,1*
Культура «особистості»	Низький	32,4***	33,5***	14,6***
	Середній	38,2***	34,3***	30,6***
	Високий	29,4***	32,2***	54,8***

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

Наприклад, на високий рівень розвитку такого типу організаційної культури, як «влада» вказало 34,3% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників до 50 осіб, 40,9% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 50 до 100 осіб, та 12,9% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 100 до 200 осіб.

Разом із тим, збільшується рівень розвитку таких «прогресивних» типів організаційної культури, як «завдання» ($p < 0,05$) та «особистість» ($p < 0,001$) (табл. 10). Про це свідчить, наприклад, той факт, що на високий рівень розвитку такого типу організаційної культури, як «особистість», вказало 29,4% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників до 50 осіб, 32,2% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 50 до 100 осіб, та 54,8% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 100 до 200 осіб.

Щодо взаємозв'язку між кількістю працівників, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах, і рівнем розвитку «реальних» і «бажаних» типів організаційної культури, то виявлено наступне.

Установлено, що зі збільшенням кількості людей, які працюють у навчальних закладах, спостерігаються певні відмінності між «реальними» та «бажаними» типами організаційної культури (табл. 6).

Так, наприклад, виявлено, що зі збільшенням кількості людей у організації збільшується рівень розвитку такого «прогресивного» типу організаційної культури, як «адхократичний», як в «реальному», так і в «бажаному» форматах ($p < 0,001$) (табл. 6). Так, на високий рівень розвитку «реального» «адхократичного» типу культури вказало 16,6% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників до 50 осіб, 17,9% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 50 до 100 осіб, та 43,6% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 100 до 200 осіб.

Така ж закономірність виявлена й щодо «бажаного» «адхократичного» типу організаційної культури. Констатовано, що на високий рівень розвитку «бажаного» «адхократичного» типу організаційної культури вказало 14,7% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників до 50 осіб, 22,9% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 50 до 100 осіб, та значно більше (32,7%) опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 100 до 200 осіб.

Одночасно зменшується рівень розвитку такого «регресивного» типу організаційної культури, як «ринковий», як у «реальному», так і в «бажаному» вимірах ($p < 0,01$) (див. табл. 6).

Таблиця 6

Взаємозв'язок між кількістю осіб, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах, і рівнем розвитку «реальних» та «бажаних» типів організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів (у % від загальної кількості опитаних)

Тип організації культури	Рівень розвитку типів організаційної культури	Кількість осіб в організації					
		до 50 осіб		50-100 осіб		100-200 осіб	
		«Реальна»	«Бажана»	«Реальна»	«Бажана»	«Реальна»	«Бажана»
«Кланова»	Низький	32,4	31,4	30,0	30,7	30,1	35,9
	Середній	43,1	39,2	37,9	33,6	41,0	38,5
	Високий	24,5	29,4	32,1	35,7	28,9	25,6
«Адхократична»	Низький	41,2***	37,3***	39,3***	37,8***	17,3***	18,6***
	Середній	42,2***	48,0***	42,8***	39,3***	39,1***	48,7***
	Високий	16,6***	14,7***	17,9***	22,9***	43,6***	32,7***
«Ринкова»	Низький	10,8**	23,5*	21,4**	27,1*	30,1**	33,3*
	Середній	74,5**	32,4*	65,7**	42,9*	60,3**	42,3*
	Високий	14,7**	44,1*	12,9**	30,0*	9,6**	24,4*
«Ієрархічна»	Низький	27,4*	23,5	41,4*	36,4	42,3*	28,8
	Середній	42,2*	52,9	26,5*	39,3	35,3*	44,3
	Високий	30,4*	23,6	32,1*	24,3	22,4*	26,9

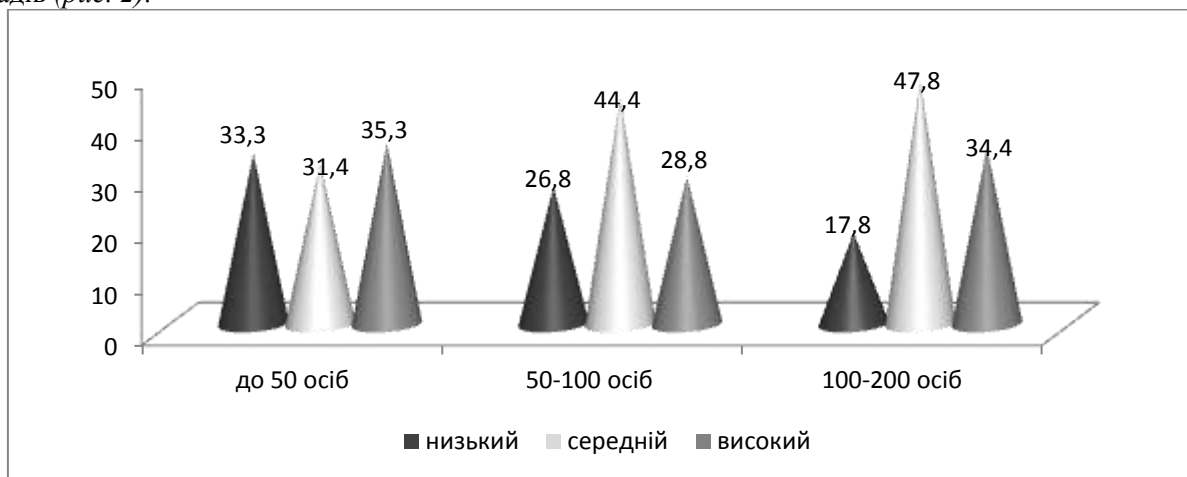
*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Так, виявлено, що на високий рівень розвитку «реального» «ринкового» типу організаційної культури вказало 14,7% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних

працівників до 50 осіб, 12,9% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 50 до 100 осіб, та 9,6% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 100 до 200 осіб.

Така ж закономірність виявлена і щодо «бажаного» «ринкового» типу організаційної культури. Констатовано, що на високий рівень розвитку «бажаного» «ринкового» типу організаційної культури вказало 44,1% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників до 50 осіб, 30,0% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 50 до 100 осіб, та 24,4% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 100 до 200 осіб.

У процесі аналізу взаємозв'язку між кількістю працівників, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах, і рівнем розвитку загального показника організаційної культури, виявлено статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$) між кількістю працівників у загальноосвітніх навчальних закладах і рівнем розвитку загального показника організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів (рис. 2).



* $p < 0,05$

Рис. 2. Взаємозв'язок між кількістю працівників, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах, і рівнем розвитку загального показника організаційної культури

Суть такого зв'язку проявляється в тому, що із збільшення кількості педагогічних працівників, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах, зростає рівень розвитку організаційної культури. Про це свідчить, наприклад, той факт, що на низький рівень розвитку організаційної культури вказало 33,3% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників до 50 осіб, 26,8% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 50 до 100 осіб, і 17,8% опитаних, які працюють у навчальних закладах із кількістю педагогічних працівників від 100 до 200 осіб.

Аналогічна закономірність і щодо середнього рівня розвитку організаційної культури (до 50 педагогічних працівників – 31,4%; від 50 до 100 педагогічних працівників – 44,4%; від 100 до 200 педагогічних працівників – 47,8%).

Виявлені закономірності стосовно впливу кількості педагогічних працівників на рівень розвитку компонентів, типів і загального показника розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів переважно можна пояснити тим, що збільшення кількості осіб в організації сприяє більш чіткій організаційній структурі, а також більш конкретному визначенню цінностей, норм, правил тощо, та їх доведенню до членів організації, позитивного впливу інших членів організації тощо. Також слід зазначити, що виявлена закономірність потребує свого подальшого підтвердження на інших вибірках досліджуваних, особливо якщо враховувати, що вплив кількісного складу організації на психологічні особливості її діяльності є практично не досліджуваним у вітчизняних роботах.

У цілому доведено, що збільшення кількості людей в організації може впливати на рівень розвитку організаційної культури.

Отже, у цілому виявлено, що чинники мезорівня істотно впливають на рівень розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема інноваційні загальноосвітні навчальні заклади та заклади з «конструктивним» рівнем організаційного розвитку сприяють розвитку «прогресивних» типів організаційної культури.

Висновки. Таким чином, в результаті емпіричного дослідження виявлено вплив характеристик організації (тип навчального закладу та кількість осіб, які працюють у загальноосвітньому навчальному закладі) на особливості розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладах, що знайшло відображення в таких виявах: а) особливостях розвитку основних компонентів організаційної культури («робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль»); б) особливостях розвитку основних типів організаційної культури («влада», «завдання», «особистість», «ролі»; «кланова», «адхократична», «ринкова», «ієрархічна»); в) особливостях розвитку «реальних» та «бажаних» типів організаційної культури.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні взаємозв'язку між впливом психологічних особливостей управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів на рівень розвитку організаційної культури.

Список використаних джерел

1. Апішева А. Ш. Організаційна культура кафедри як чинник розвитку конкурентоздатності вищого навчального закладу / А. Ш. Апішева // Тези VI Міжнародної науково-практичної конференції з організаційної психології (Керч, 25–27 червня 2009 р.) / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, О. А. Філь. – К. : Інтерлінк, 2009. – С. 222–224.
2. Баранюк Н. І. Організаційна культура як чинник ефективної діяльності правоохоронних органів / Н. І. Баранюк // Психологічні особливості розвитку організаційної культури в системі державної служби, освіти, промисловості та бізнесу : тези IX Міжнар. конфер. з організаційної та економічної психології (Київ, 30–31 травня 2013 р.) / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Алчевськ : ДонДТУ, 2013. – С. 21–23.
3. Дафт Р. Менеджмент : учебник / Р. Дафт ; пер. с англ. – [6-е изд.]. – СПб. : Питер, 2007. – 864 с.
4. Дил Т. Корпоративные клики: определение культуры / Т. Дил, А. Кеннеди // Эффективный менеджер: взгляды и иллюстрации ; под общ. ред. Д. Биллсберри. – М. : МИМ Линк, 1999. – С. 98–112.
5. Захарчин Г. М. Забезпечення конкурентоспроможності та розвиток організаційної культури: сучасна парадигма і прикладний аспект : монографія / Г. М. Захарчин, А. А. Теребух, Л. С. Лісовська. – Львів : Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2009. – 440 с.
6. Ішук О. В. Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник становлення професійної ідентичності студентів : автореф. ... канд. психологічних наук, спец. : 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія / О. В. Ішук. – К. : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2013. – 20 с.
7. Калініна Л. М. Моделі управлінської діяльності керівника школи – педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи / Л. М. Калініна // Збірник наук. праць / [ред. кол. : Л. І. Даниленко та ін.]. – К. : Логос, 2000. – С. 35–41.
8. Калініченко Т. І. Формування та розвиток організаційної культури агропромислових підприємств : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.04 / Т. І. Калініченко ; Міжнар. ун-т бізнесу та права. – Херсон, 2010. – 20 с.
9. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн / пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
10. Карамушка Л. М. Організаційна культура загальноосвітніх навчальних закладів : науково-методичний посібник / Л. М. Карамушка, А. М. Шевченко. – Біла Церква : КОІПОПК. – 2013. – 120 с.
11. Карамушка Л. М. Позитивні та негативні вияви організаційного розвитку: відмінності між освітніми організаціями традиційного та інноваційного типів / Л. М. Карамушка // Актуальні проблеми психології : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : збірник наукових праць / ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) [та ін.]. – К. : Наук. світ, 2010. – Т. 1. – Ч. 25 / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, 2010. – С. 5–10.
12. Ладанов И. Д. Практический менеджмент. Психотехника управления и самотренировки : учебное пособие / И. Д. Ладанов. – М. : Корпоративные стратегии, 2004. – 496 с.
13. Малімон Л. Я. Психологічні методи впливу керівника на підлеглих у системі державного управління / Л. Я. Малімон // Психологічні основи управління та організаційного розвитку в системі державної служби : Тези VII наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (23–25 верес. 2010 р., м. Луцьк) / за наук. ред. Л. М. Карамушки, Л. Я. Малімон, О. А. Філь, Т. М. Литвиненко. – Луцьк : Видавництво, 2010. – С. 17–19.
14. Мітчикіна О. О. Соціально-психологічні чинники формування організаційної культури студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи / О. О. Мітчикіна ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2012. – 20 с.
15. Овчаренко М. І. Методичне забезпечення оцінки стану корпоративної культури промислових підприємств / М. І. Овчаренко, С. В. Червякова // Маркетинг і менеджмент інновацій. – 2013. – №2. – С. 130–141.
16. Онаць О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. М. Онаць ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2006. – 250 с.
17. Оучи У. Методы организации производства. Японско-американские подходы : пер. с англ. / У. Оучи. – М. : Прогресс, 1984. – 217 с.
18. Охотницька К. Ю. Організаційна культура як чинник підвищення ефективності діяльності державної служби зайнятості / К. Ю. Охотницька // Психологічні особливості розвитку організаційної культури в системі державної служби, освіти, промисловості та бізнесу : тези IX Міжнар. конфер. з організаційної та економічної психології (Київ, 30–31 травня 2013 р.) / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Алчевськ : ДонДТУ, 2013. – С. 31–32.
19. Психологічні засади організаційного розвитку : монографія / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 206 с.
20. Сняданко І. І. Соціально-психологічні умови формування організаційної культури промислового підприємства [Текст] : дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / І. І. Сняданко ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 333 с.
21. Станіславська М. В. Психологічні особливості організаційної культури як чинника вибору особистістю майбутнього місця роботи / М. В. Станіславська // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. :

- С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2011. – Вип.32. – С. 324–328.
22. Стеклова О. Е. Организационная культура : учебно-метод. комплекс / О. Е. Стеклова. – Ульяновск: УлГТУ, 2005. – 132 с.
23. Тимошко Г. М. Аналіз феномену «Організаційна культура» у педагогічній теорії і практиці / Г. М. Тимошко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Чернігівський НПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2012. – Вип. 96. – С. 148–153.
24. Томилов В. Формирование организационной культуры экономических систем / В. Томилов // Проблемы теории и практики управления. – 1995. – №1. – С. 69–73.
25. Францев А. Н. Психосемантический анализ межобъектных отношений работников в контексте сложившейся организационной культуры / А. Н. Францев // Психологічні особливості розвитку організаційної культури в системі державної служби, освіти, промисловості та бізнесу : тези IX Міжнар. конфер. з організаційної та економічної психології (Київ, 30–31 травня 2013 р.) / за наук. ред. : С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Алчевськ : ДонДТУ, 2013. – С. 123–124.
26. Хувейк Р. В. Продукт конфликта и консенсуса. Заметки об изменениях организационной культуры / Р. В. Хувейк // Директор школы. – 1997. – №3. – С. 25–30.
27. Хэнди Ч. По ту сторону уверенности. О новом мире внутри и вокруг организаций / Ч. Хэнди. – СПб. : Питер, 2002. – 224.
28. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн ; [пер. с англ. / под ред. Т. Ю. Ковалевой.]. – [3-е изд.]. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Apisheva A. Sh. Organizacijna kul'tura kafedri jak chinnik rozvitku konkurentozdatnosti vishhogo navchal'nogo zakladu / A. Sh. Apisheva // Tezi VI Mizhnarodnoji naukovopraktychnoji konferenciji z organizacijnoi psihologiji (Kerch, 25–27 chervnja 2009 r.) / za nauk. red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki, O. A. Fil'. – K. : Interlink, 2009. – S. 222–224.
2. Baranjuk N. I. Organizacijna kul'tura jak chinnik efektyvnoji dijal'nosti pravooohoronnih organiv / N. I. Baranjuk // Psihologichni osoblivosti rozvitku organizacijnoi kul'turi v sistemi derzhavnoi sluzhbi, osviti, promislivosti ta biznesu : tezi IH Mizhnar. konfer. z organizacijnoi ta ekonomichnoi psihologiji (Kijiv, 30–31 travnja 2013 r.) / za nauk. red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K. ; Alchev'sk : DonDTU, 2013. – S. 21–23.
3. Daft R. Menedzhment : uchebnik / R. Daft ; per. s angl. – [6-e izd.]. – SPb. : Piter, 2007. – 864 s.
4. Dil T. Korporativnye kliki: opredelenie kul'tur / T. Dil, A. Kennedy // Jeffektivnyj menedzher: vzgljady i illjustracii ; pod obshh. red. D. Billsberri. – M. : MIM Link, 1999. – S. 98–112.
5. Zaharchin G. M. Zabezpechennja konkurentospromozhnosti ta rozvitok organizacijnoi kul'turi: suchasna paradigma i prikladnij aspekt : monografija / G. M. Zaharchin, A. A. Terebuh, L. S. Lisov'ska. – L'viv : Vid-vo NU «L'viv'ska politehnika», 2009. – 440 s.
6. Ishhuk O. V. Organizacijna kul'tura vishhogo navchal'nogo zakladu jak chinnik stanovlennja profesijnioji identichnosti studentiv : avtoref. ... kand. psihologichnih nauk, spec. : 19.00.10 – organizacijna psihologija; ekonomichna psihologija / O. V. Ishhuk. – K. : In-t psihologiji imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraini, 2013. – 20 s.
7. Kalinina L. M. Modeli upravlin'skoji dijal'nosti kerivnika shkoli – pedagogichni innovacii: ideji, realiji, perspektivi / L. M. Kalinina // Zbirnik nauk. prac' / [red. kol. : L. I. Danilenko ta in.]. – K. : Logos, 2000. – S. 35–41.
8. Kalinichenko T. I. Formuvannja ta rozvitok organizacijnoi kul'turi agropromislovih pidpriemstv : avtoref. dis. ... kand. ekon. nauk : 08.00.04 / T. I. Kalinichenko ; Mizhnar. un-t biznesu ta prava. – Herson, 2010. – 20 s.
9. Kameron K. Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tury / K. Kameron, R. Kuinn / per. s angl. pod red. I. V. Andreevoj. – SPb. : Piter, 2001. – 320 s.
10. Karamushka L. M. Organizacijna kul'tura zagal'noosvitnih navchalnih zakladiv : naukovometodichnij posibnik / L. M. Karamushka, A. M. Shevchenko. – Bila Cerkva : KOIPOPK. – 2013. – 120 s.
11. Karamushka L. M. Pozitivni ta negativni vijavi organizacijnogo rozvitku: vid-minnosti mizh osvithnimi organizacijami tradicijnogo ta innovacijnogo tipiv / L. M. Karamushka // Aktual'ni problemi psihologiji : Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zbirnik naukovih prac' / red. kol. : S. D. Maksimenko (gol. red.) [ta in.]. – K. : Nauk. svit, 2010. – T. 1. – Ch. 25 / za red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki, 2010. – S. 5–10.
12. Ladanov I. D. Prakticheskij menedzhment. Psihotehnika upravlennja i samotrenirovki : uchebnoe posobie / I. D. Ladanov. – M. : Korporativnye strategii, 2004. – 496 s.
13. Malimon L. Ja. Psihologichni metodi vplivu kerivnika na pidleglih u sistemi derzhavnogo upravlinnja / L. Ja. Malimon // Psihologichni osnovi upravlinnja ta organizacijnogo rozvitku v sistemi derzhavnoi sluzhbi : Tezi VII nauk.-prakt. konf. z organizacijnoi ta ekonomichnoi psihologiji (23–25 veres. 2010 r., m. Luc'k) / za nauk. red. L. M. Karamushki, L. Ja. Malimon, O. A. Fil', T. M. Litvinenko. – Luc'k : Vidavnicтво, 2010. – S. 17–19.
14. Mitichkina O. O. Social'no-psihologichni chinniki formuvannja organizacijnoi kul'turi studentiv vishhih navchal'nih zakladiv : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.05 – social'na psihologija; psihologija social'noi roboti / O. O. Mitichkina ; Shidnoukr. nac. un-t im. V. Dalja. – Lugans'k, 2012. – 20 s.
15. Ovcharenko M. I. Metodichne zabezpechennja ocinki stanu korporativnoji kul'turi promislovih pidpriemstv / M. I. Ovcharenko, S. V. Chervjakova // Marketing i menedzhment innovacij. – 2013. – №2. – S. 130–141.
16. Onac' O. M. Upravlinnja rozvitkom profesijnioji kompetentnosti molodogo vchitelja zagal'noosvitn'ogo navchal'nogo zakladu : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / O. M. Onac' ; Institut pedagogiki APN Ukraini. – K., 2006. – 250 s.
17. Ouchi U. Metody organizacij proizvodstva. Japonsko-amerikanskije podhody : per. s angl. / U. Ouchi. – M. : Progress, 1984. – 217 s.
18. Ohotnic'ka K. Ju. Organizacijna kul'tura jak chinnik pidvishhennja efektyvnoji dijal'nosti derzhavnoi sluzhbi zajnjatosti / K. Ju. Ohotnic'ka // Psihologichni osoblivosti rozvitku organizacijnoi kul'turi v sistemi derzhavnoi sluzhbi, osviti, promislivosti ta biznesu : tezi IH Mizhnar. konfer. z organizacijnoi ta ekonomichnoi psihologiji (Kijiv, 30–31 travnja 2013 r.) / za nauk. red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K. ; Alchev'sk : DonDTU, 2013. – S. 31–32.
19. Psihologichni zasadi organizacijnogo rozvitku : monografija / za nauk. red. L. M. Karamushki. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2013. – 206 s.
20. Snjadanko I. I. Social'no-psihologichni umovi formuvannja organizacijnoi kul'turi promislivogo pidpriemstva [Tekst] : dis... kand. psihol. nauk: 19.00.05 / I. I. Snjadanko ; In-t psihologiji im. G. S. Kostjuka APN Ukraini. – K., 2007. – 333 s.
21. Stanislav'ska M. V. Psihologichni osoblivosti organizacijnoi kul'turi jak chinnika viboru osobististju majbutn'ogo miscja roboti / M. V. Stanislav'ska // Aktual'ni problemi psihologiji : zb. naukovih prac' Institutu psihologiji imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraini / [red. kol. : S. D. Maksimenko (gol. red.) ta in.]. T. I : Organizacijna psihologija. Social'na psihologija. Eko-nomichna psihologija / za red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2011. – Vip. 32. – S. 324–328.
22. Steklova O. E. Organizacionnaja kul'tura : uchebno-metod. kompleks / O. E. Steklova. – Ul'janovsk: UIGTU, 2005. – 132 s.

23. Timoshko G. M. Analiz fenomenu «Organizacijna kul'tura» u pedagogichnij teorii i praktici / G. M. Timoshko // Visnik Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu. – Chernigivs'kij NPU im. T. G. Shevchenka, 2012. – Vip. 96. – S. 148–153.
24. Tomilov V. Formirovanie organizacionnoj kul'tury jekonomicheskikh sistem / V. Tomilov // Problemy teorii i praktiki upravlenija. – 1995. – №1. – S. 69–73.
25. Francev A. N. Psihosemanticheskij analiz mezhobjektnyh odnoszenij rabotnikov v kontekste slozhivshejsja organizacionnoj kul'tury / A. N. Francev // Psihologichni osoblivosti rozvitku organizacijnoji kul'turi v sistemi derzhavnoji sluzhbi, osviti, promislovosti ta biznesu : tezi IH Mizhnar. konfer. z organizacijnoji ta ekonomichnoji psihologiji (Kijiv, 30–31 travnja 2013 r.) / za nauk. red. : S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K. ; Alchevs'k : DonDTU, 2013. – S. 123–124.
26. Huvejk R. V. Produkt konflikta i konsensusa. Zametki ob izmenenijah organizacionnoj kul'tury / R. V. Huvejk // Direktor shkoly. – 1997. – №3. – S. 25–30.
27. Hjendi Ch. Po tu storonu uverenosti. O novom mire vnutri i vokrug organizacij / Ch. Hjendi. – SPb. : Piter, 2002. – 224.
28. Shejn Je. Organizacionnaja kul'tura i liderstvo / Je. Shejn ; [per. s angl. / pod red. T. Ju. Kovalevoj.]. – [3-e izd.]. – SPb.: Piter, 2007. – 336 c.

Karamushka, L.M., Shevchenko, A.M. Effects of organizational characteristics on the development of organizational culture of secondary educational institutions. Based on the results of empirical research, the authors analyze the effects of secondary schools' organizational characteristics (school type and teaching staff number) on their organizational culture characteristics. The authors discuss the relationships between the organizational characteristics and the levels of development of the main components of organizational culture (work, communication, management, motivation and morality) as well as describe the relationships between the organizational characteristics and the following organizational culture types: authority, task, personality, roles, clan, adhocratic, market, and hierarchical. Much attention is given to analyzing the differences between the real and desirable organizational cultures.

It was shown that innovative secondary schools were oriented toward more progressive types of organizational cultures (work culture and personality culture), which generally associated with higher levels of organizational culture and better accomplishment of tasks faced by educational institutions today. However, the traditional secondary schools were more oriented than the innovative ones toward the authority culture being a conservative organizational culture type.

It was also found that the larger the teaching staff, the lower the levels of the conservative culture types (authority culture and roles culture), and the higher the levels of the progressive culture types (task culture and personality culture).

Keywords: organizational culture; organizational culture components; organizational culture types; organizational characteristics.

Відомості про авторів

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

Karamushka, Liudmila Mykolaivna, corresponding member, NAPS of Ukraine, Dr. of Psychology, Professor, Chief, Laboratory of Organizational Psychology, G.S.Kostiuk Institute of psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.
E-mail: LKARAMA01@gmail.com

Шевченко Антоніна Михайлівна, кандидат психологічних наук, завідувач кабінету педагогічних інновацій комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів», м. Біла Церква, Україна.

Shevchenko, Antonina Mykhaylivna, PhD, Chief of Department of pedagogical innovations of municipal educational establishment of Kyiv Regional Council «Kyiv Regional Institute of Teachers' Post-Graduate Training», Bila Tserkva, Ukraine.
E-mail: t131103@ukr.net

Отримано 11 лютого 2015 р.

Рецензовано 27 лютого 2015 р.

Прийнято 18 березня 2015 р.

УДК: 005.73:373

Креденцер О.В.

ДОСЛІДЖЕННЯ ТИПІВ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ВПЛИВ ЧИННИКІВ МЕЗО- ТА МІКРОРІВНІВ

Креденцер О.В. Дослідження типів організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів: вплив чинників мезо- та мікрорівнів. В статті представлені результати емпіричного дослідження рівня розвитку типів організаційної культури освітніх організацій (органічна, партитивна, підприємницька та бюрократична). Показано, що найбільш вираженими типами організаційної культури освітніх організацій є органічний та партитивний типи, а найменш – підприємницький та бюрократичний типи організаційної культури. Окрім того, проведено аналіз кореляційного зв'язку між типами організаційної культури та чинниками мезорівня (тип освітнього закладу) та мікрорівня (посадово-кваліфікаційними, освітньо-стажевими та соціально-демографічними).

Ключові слова: тип організаційної культури, освітні організації, чинники мезо- та мікрорівнів.

Креденцер О.В. Исследование типов организационной культуры общеобразовательных учебных заведений: факторов мезо- та микроуровней. В статье представлены результаты эмпирического исследования уровня развития типов организационной культуры образовательных организаций (органическая, партиципативная, предпринимательская и бюрократическая). Показано, что наиболее выраженными типами организационной культуры образовательных организаций является органический и партиципативный типы, а наиболее - предпринимательский и бюрократический типы организационной культуры. Кроме того, проведен анализ корреляционной связи между типами организационной культуры и факторами мезоуровня (тип образовательного учреждения) и микроуровня (посадово-квалификационными, образовательно-стажными та соціально-демографическими).

Ключевые слова: тип организационной культуры, образовательные организации, факторы мезо- и микроуровней.

Постановка проблеми. Багатьма дослідниками в сфері психології, економіки та менеджменту доведено, що організаційна культура є вагомим чинником підвищення ефективності діяльності сучасних організацій. Тому дослідження проблем, пов'язаних зі змістом, структурою, детермінантами розвитку організаційної культури тривалий час залишаються досить актуальними в сучасній науці. Не дивлячись на досить велику кількість досліджень організаційної культури, залишаються недостатньо розробленими підходи щодо аналізу типів організаційної культури, існує певна дискусійність як в теоретичній, так і в емпіричній площинах.

Організаційну культуру можна спостерігати в будь-якій організації, але вона скрізь різна. Будь-яка типологія організаційної культури виділяє деякі ідеальні типи, що виражають лише провідні тенденції в діяльності тих або інших організацій. У реальному ж житті, в «чистому вигляді» вони зустрічаються досить рідко. Проте з метою діагностики розвитку культури організацій, варто проводити типологічний аналіз організаційної культури. При цьому можливі різні критерії, отже, і різні класифікації, типології.

Однією із відомих типологій організаційної культури є *типологія Д. Коула* (пізніше доповнена та модифікована Т.Ю. Базаровим та П.В. Маліновським) на основі таких критеріїв, як орієнтація на задачу, орієнтація на стосунки та орієнтація на якість, виділяє чотири типи організаційної культури: 1) *бюрократична культура*; 2) *органічна культура*; 3) *підприємницька культура*; 4) *партиципативна культура*. Характеристика основних типів організаційної культури за цією типологією подані в таблиці 1 [12].

Таблиця 1

Типи організаційної культури за Д. Коулом

Типи організаційних культур	Органічна	Підприємницька	Бюрократична	Партиципативна
Організація спрямовується	згодою із загальною ідеєю	вільною ініціативою	сильним керівництвом	всебічними обговореннями
Проблеми розв'язуються на основі	вихідної згоди із цілями й завданнями	індивідуальної творчості	ясного й зосередженого продумування	відкритої взаємодії
Лідерство ґрунтується на	поділюваних поглядах про напрямки загального руху	наявності авторитету й визнання	владі й положенні	сприяттві контактам і співробітництву
Із хронічними проблемами справляються за допомогою	ненадання їм значення й відмовою від обговорення	пошуку нових творчих підходів	зміцненням керівництва й дотриманням правил	більш напруженою дискусією й виробленням способів рішення
Повсякденна робота	здійснюється при мінімальному втручанні	виконується й видозмінюється кожним по-своєму	залежить від незмінності курсу й активності керівництва	постійно перевіряється для більшої досконалості
Комунікації (спілкування)	обмежені й несуттєві	міняються за інтенсивністю й непередбачені	формальні й підкоряються правилам	відкриті й насичені

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед найвідоміших концепцій організаційної культури, розроблених зарубіжними фахівцями можна назвати праці І. Ансоффа [1], Т. Дейла [6], К. Камерона [2], Б. Карлоф, Р. Куінна [2], М. Мескона [5], У. Оучи [7], Т. Рюттінгера [9], С. Ханді [6], Г. Хофстеде [3], Э. Шейна [13] та ін.

Значну увагу проблемам формування та розвитку організаційної культури приділено й українськими дослідниками (Л. Карамушка [3; 4], П. Прокоп'єва [8], Ж. Серкіс [10], І. Сняданко [3], А.Шевченко [4] та ін.). Разом з тим, питання, щодо чинників розвитку різних типів організаційної культури освітніх організацій, висвітлені, на наш погляд, недостатньо.

Мета дослідження: дослідити рівень розвитку основних типів організаційної культури освітніх організацій, а також проаналізувати зв'язок між типами організаційної культури освітніх організацій та чинниками мезорівня (тип освітнього закладу) та мікрорівня (посадово-кваліфікаційними, освітньо-стажєвими та соціально-демографічними).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження проводилось в 2014 році в загальноосвітніх навчальних закладах м. Києва та Київської обл. Дослідженням охоплено 355 працівників освітніх організацій.

Методи дослідження: а) для аналізу типів організаційної культури освітніх організацій використовувався «Опитувальник на визначення схильності до типу організаційної культури» Д.Коула [12]; б) організаційно-професійні та соціально-демографічні чинники визначались за допомоги спеціально розробленої «анкети-паспортички» (Л.М. Карамушка); в) для статистичної обробки та аналізу даних використовувались методи описової статистики, кореляційний та дисперсійний аналізи.

Математична обробка даних здійснювались за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13).

Дослідження проведене в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури» (2013-2015 рр.) під науковим керівництвом д.п.н., професора Л.М. Карамушки.

На першому етапі дослідження нами було проаналізовано рівень розвитку типів організаційної культури освітніх організацій за Д. Коулом. Дана типологія передбачає наявність 4 типів організаційної культури: органічна, підприємницька, бюрократична та партиципативна [12].

Аналіз отриманих даних показав (рис. 1), що найбільші показники має партиципативна організаційна культура (4.32) та органічна організаційна культура (3.82), а найменші - підприємницький тип організаційної культури (1.57) та бюрократичний тип організаційної культури (2.29).



Рис. 1. Середні показники вираженості типів організаційної культури освітніх організацій

Нагадаємо, що *партиципативний* (від англ. «participate» - приймати участь) тип організаційної культури передбачає орієнтацію працівників на взаємодію, співробітництво, роботу в команді. Більшість проблемних питань в такому випадку вирішуються всебічним обговоренням для спільного вироблення способів рішення проблеми, а роль керівництва зводиться до координації групової взаємодії персоналу організації.

Органічна організаційна культура передбачає чітко визначену та побудовану ієрархічну структуру, функції та відповідальність кожного із членів цієї структури також визначені чітко й виконуються в точності. Пріоритетними є інтереси спільної справи, тому бажання й інтереси особистості оцінюються й мають значення тільки у випадку їхньої погодженості з метою організації.

Підприємницький тип організаційної культури передбачає організацію діяльності за допомоги вільних ініціатив персоналу, працівники здатні приймати творчі та нестандартні рішення та брати на себе відповідальність за результати цих рішень. Ця культура орієнтується в більшій мірі на особистість, ніж на організацію. Разом з тим, задовольняючи потреби персоналу, організація має співробітників, які самореалізуються в рамках даної структури, і при цьому приносять їй прибуток.

Діяльність організації з *бюрократичним типом організаційної культури* визначається й направляється сильним керівництвом, лідерство та функції персоналу ґрунтуються на формальних посадах, офіційному положенні і статусі. У такій організації важко адаптуватися творчим особистостям, що звикли працювати не з конкретними завданнями, а із проблемами й шукати шляхи рішення самостійно.

Таким чином, на наш погляд, можна говорити про те, що в більшості досліджених освітніх закладах переважаючим типом організаційної культури є партиципативна та органічна організаційні культури, які на нашу думку, є певною мірою «традиційними» для вітчизняної сфери освіти.

Разом з тим, можна говорити про те, що такий більш «інноваційний» типи організаційної культури, як підприємницький, представлений, на наш погляд в недостатній мірі. Адже, в сучасних умовах, на наш погляд, необхідно надавати працівникам освіти можливості більшої ініціативи, творчості, відповідальності, самореалізації.

Бюрократичний тип організаційної культури більше притаманний для таких соціальних сфер, як, наприклад, військова, правоохоронна, тощо. Тому низька вираженість бюрократичного типу організаційної культури, на нашу думку, є досить логічним фактом. Разом з тим, в окремих випадках, в освітніх організаціях наявність такого типу організаційної культури є можливим, адже виконання певних завдань іноді вимагає прояву у керівництва та персоналу лідерських якостей, чіткої організації та виконання посадових функцій.

Отже, отримані дані говорять, на наш погляд, по-перше, про певний дисбаланс між рівнем вираженості різних типів організаційної культури, а, по-друге, про необхідність розвитку організаційної культури освітніх закладів, шляхом можливості гармонійного поєднання різних типів організаційної культури.

На другому етапі нашого дослідження нами був проаналізований *кореляційний зв'язок між типами організаційної культури освітніх організацій та чинником мезорівня (тип освітньої організації)*.

За методом спряжених таблиць виявлено, що 66,7 % персоналу традиційних освітніх закладів оцінили рівень органічної організаційної культури на низькому рівні та 30,4 % - на високому. В той же час, майже дві треті працівників інноваційних шкіл (69,6 %) оцінили вираженість цього типу організаційної культури на високому рівні, а 33,3 % - на низькому (табл. 2).

Таблиця 2

Зв'язок між рівнем розвитку органічного типу організаційної культури та типом освітньої організації (у % від загальної кількості)*

Рівень розвитку органічного типу ОК	Тип освітньої організації	
	<i>традиційні</i>	<i>інноваційні</i>
Низький	66,7	33,3
Середній	49,7	50,3
Високий	30,4	69,6

* $p < 0,001$

І зовсім протилежні дані встановлені щодо партиципативного типу організаційної культури (табл. 3). Так, 30,4% опитаних працівників традиційного типу навчальних закладів вказали на високий рівень розвитку партиципативного типу організаційної культури, 66,7 % - на низькому рівні. Разом з тим, 69,6 % персоналу інноваційних навчальних закладів оцінили цей тип організаційної культури на високому рівні, а третина (33,3 %) – на низькому рівні.

Таблиця 3

Зв'язок між рівнем розвитку партиципативного типу організаційної культури та типом освітньої організації (у % від загальної кількості)*

Рівень розвитку партиципативного типу ОК	Тип освітньої організації	
	<i>традиційні</i>	<i>інноваційні</i>
Низький	36,7	63,3
Середній	57,7	42,3
Високий	69,1	30,9

* $p < 0,001$

Результати кореляційного аналізу підтвердили, що існують статистично значущі відмінності в традиційних та інноваційних організаціях щодо вираженості органічного ($r = 0,254$; $p < 0,001$), підприємницького ($r = 0,140$; $p < 0,05$) та партиципативного типів ($r = -0,322$; $p < 0,001$) організаційної культури. Тобто, дані показують, що в інноваційних освітніх організаціях більш вираженими є органічний та підприємницький тип організаційної культури, а в традиційних – партиципативний тип організаційної культури.

Виявлені закономірності можна аргументувати, на наш погляд, тим, що в інноваційних організаціях працюють співробітники, які в більшій мірі орієнтовані на самореалізацію, ініціативу та творчість. Отже, можна говорити про те, що в інноваційних освітніх організаціях, надаючи персоналу можливості орієнтуватися на свої потреби та самореалізовуватись, потрібно робити «акцент» і на обов'язкове досягнення цілей організації в цілому, поєднуючи їх з власними цілями та інтересами.

На третьому етапі нашого дослідження нами був проаналізований *кореляційний зв'язок між типами організаційної культури освітніх організацій та чинниками мікрорівня (посадово-кваліфікаційними, освітньо-стажевими та соціально-демографічними)*. До посадово-кваліфікаційних чинників віднесені такі характеристики персоналу освітніх організацій, як посада, кваліфікаційна категорія, педагогічне звання; до освітньо-стажєвих – рівень освіти, тип освіти, загальний стаж роботи та стаж роботи на посаді; до соціально-демографічних – стать, вік та сімейний стан.

Що стосується *організаційно-професійних чинників*, то результати дослідження показали наявність статистично значущого кореляційного зв'язку між рівнем розвитку партиципативної організаційної культури та кваліфікаційною категорією педагогічних працівників ($r = 0,125$; $p < 0,05$). Тобто, можна говорити про те, що підвищення кваліфікаційної категорії працівників сприяє більшій вираженості партиципативної організаційної культури (табл. 4).

Таблиця 4

Зв'язок між посадово-кваліфікаційними чинниками та типами організаційної культури освітніх організацій (коефіцієнт кореляції (r_s))

Тип організаційної культури	Посада	Кваліфікаційна категорія	Педагогічне звання
Органічна організаційна культура	0,057	-0,056	-0,062
Підприємницька організаційна культура	0,042	-0,088	-0,068
Бюрократична організаційна культура	-0,013	-0,038	0,009
Партиципативна організаційна культура	-0,057	0,125*	0,079

* $p < 0,05$

Окрім того, як бачимо з таблиці 5, дослідження виявило наявність зворотнього статистично значущого кореляційного зв'язку між органічним типом організаційної культури та такими «стажєвими» характеристиками персоналу, як загальний стаж роботи та стаж роботи на посаді ($r = -0,116$ та $r = -0,126$; $p < 0,05$), який полягає в тому, що зі збільшенням як загального стажу роботи, так і стажу роботи на посаді, зменшується вияв органічного типу організаційної культури. Це логічно пояснюється, на наш погляд, тим, що вже досвідчені працівники не хочуть тільки чітко виконувати посадові функції, а вони прагнуть до більш вираженої самореалізації, самоактуалізації, до тісної взаємодії з іншими працівниками, до командної роботи, мають потреби у реалізації власних інтересів тощо.

Таблиця 5

Зв'язок між освітньо-стажєвими чинниками та типами організаційної культури освітніх організацій (коефіцієнт кореляції (r_s))

Тип організаційної культури	Рівень освіти	Тип освіти	Загальний стаж роботи	Стаж роботи на посаді
Органічна організаційна культура	-0,029	0,005	-0,116*	-0,126*
Підприємницька організаційна культура	0,074	0,085	-0,026	-0,056
Бюрократична організаційна культура	-0,068	-0,074	0,018	0,043
Партиципативна організаційна культура	0,031	0,005	0,086	0,093

* $p < 0,05$

Щодо соціально-демографічних чинників, то дані таблиці 6 говорять про те, що існує статистично значущий зв'язок між рівнем розвитку партиципативної організаційної культури та віком працівників ($r = 0,111$; $p < 0,05$). Суть цього зв'язку полягає в тому, що зі збільшенням віку персоналу

освітніх організацій збільшується вираженість партиципативного типу організаційної культури. Даний факт підтверджує тенденції, виявлені стосовно кореляційного зв'язку, пов'язаних зі стажем роботи персоналу загальноосвітніх навчальних закладів. Люди більш старшого віку в більшій мірі прагнуть до партнерської взаємодії, командної роботи тощо.

Таблиця 6

Зв'язок між соціально-демографічними чинниками та типами організаційної культури освітніх організацій (коефіцієнт кореляції (r_s))

Типи організаційної культури	Вік	Стать	Сімейний стан
Органічна організаційна культура	-0,075	0,006	0,006
Підприємницька організаційна культура	-0,073	0,059	-0,057
Бюрократична організаційна культура	-0,014	-0,023	-0,072
Партиципативна організаційна культура	0,111*	-0,021	0,089

* $p < 0.05$

Висновки. Проведене дослідження показало:

1. Найбільш вираженими типами організаційної культури освітніх організацій є органічний та партиципативний типи. В найменшій мірі – підприємницький та бюрократичний типи організаційної культури.

2. Кореляційний аналіз даних показав наявність статистично значущих зв'язків між типами організаційної культури та типом освітньої організації. Це знайшло відображення в наступному: в інноваційних освітніх організаціях більш вираженими є органічний та підприємницький тип організаційної культури, а в традиційних – партиципативний тип організаційної культури.

3. Кореляційний аналіз даних показав наявність статистично значущих зв'язків між типами організаційної культури та такими організаційно-професійними та соціально-демографічними характеристиками персоналу загальноосвітніх навчальних закладів як кваліфікаційна категорія, загальний стаж роботи, стаж роботи на посаді та вік. Це знайшло відображення в наступному:

- підвищення кваліфікаційної категорії працівників сприяє більшій вираженості партиципативної організаційної культури;
- зі збільшенням як загального стажу роботи, так і стажу роботи на посаді, зменшується вияв органічного типу організаційної культури;
- зі збільшенням віку персоналу освітніх організацій збільшується вираженість партиципативного типу організаційної культури.

4. Практична значущість ідентифікації різних типів організаційних культур полягає, на наш погляд, в тому що, знання типу організаційної культури дає можливість, по-перше більш адекватніше оцінити позитивні та негативні аспекти даного типу культури, що існує в організації (враховуючи, наприклад, національні особливості, специфіку соціальної сфери, потреби менеджменту тощо), по-друге, більш ефективно побудувати систему управління існуючою організаційною культурою, та, по-третє, за потребою, більш точно виробляти технології формування та зміни організаційної культури.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в дослідженні психологічних чинників (особистісні характеристики персоналу освітніх організацій), що впливають на рівень вираженості різних типів організаційної культури освітніх організацій.

Список використаних джерел

1. Ансофф И. Стратегическое управление. / И. Ансофф / [Пер. с англ.] - М.: Прогресс, 1989. - 519 с.
2. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куин / [Пер. с англ. под ред. И.В. Андреевой]. - СПб.: Питер, 2001. - 320 с.
3. Карамушка Л.М. Психологія організаційної культури: [Навчальний посібник] / Л.М. Карамушка, І.І. Сняданко / – К. – Львів: Край, 2010. – 212 с.
4. Карамушка Л.М. «Прогресивні» та «консервативні» типи організаційної культури: порівняльний аналіз організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів традиційного та інноваційного типів / Л.М. Карамушка, А.М. Шевченко / Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. - Алчевськ : ЛАДО, 2014. – Т. 1. – Вип. 40. – С. 15-20.
5. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури / – М.: Дело, 1992. - 464 с.
6. Молл Е.Г. Организационная культура / Е.Г. Молл // Организационное поведение : [Хрестоматия]. – Самара : Издательский дом «Бахрах-М», 2006. – С. 38-49.
7. Оучи У. Методы организации производства. Японско-американские подходы: [пер. с англ.] / У. Оучи / – М.: Прогресс, 1984 - 217 с.
8. Прокоп'єва П.В. Психологічні особливості стилів керівництва як фактор організаційної культури освітньої організації / П.В. Прокоп'єва // Проблеми сучасної психології: 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. – Вип. 1. – Кам'янець_Подільський: Аксіома. – 2008. – Стр. 238-249.
9. Рюттінгер Р. Культура предпринимательства. [Пер. с нем.] / Р. Рюттінгер / – М: ЭКОМ, 1992. – 240 с.
10. Серкіс Ж.В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування організаційної культури школи / Ж.В. Серкіс / Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 2004. – 21 с.
11. Стеклова О. Е. Организационная культура: учебное пособие / О. Е. Стеклова. – Ульяновск: УлГТУ, 2007. – 127 с.
12. Управление персоналом: Учебник для вузов /Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. — [2-е изд., перераб. и доп.] — М: ЮНИТИ, 2002. —560 с.
13. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство: Построение. Эволюция. Совершенствование /Э.Х. Шейн/ [Пер. с англ.] под ред. В.А. Спивака. – СПб: Питер, 2002. – 336 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Ansoff I. Strategicheskoe upravlenie./ I. Ansoff / [Per. s angl.] - M.: Progress, 1989. - 519 s.
2. Kameron K., Kuin R. Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tury / K.Kameron, R.Kuin / [Per. s angl. pod red. I.V.Andreevoj]. - SPb.: Piter, 2001. -320s.
3. Karamushka L.M. Psihologija organizacijnoji kul'turi: [Navchal'nij posibnik] / L.M. Karamushka, I.I. Snjadanko /– K. – L'viv: Kraj, 2010. – 212 s.
4. Karamushka L.M. «Progresivni» ta «konservativni» tipi organizacijnoji kul'turi: porivnjal'nij analiz organizacijnoji kul'turi zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv tradicijnogo ta innovacijnogo tipiv / L.M. Karamushka, A.M. Shevchenko / Aktual'ni problemi psihologiji: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. - Alchevs'k : LADO, 2014. – T. 1. – Vip. 40. – S. 15-20.
5. Meskon M., Al'bert M., Hedouri F. Osnovy menedzhmenta / M. Meskon, M. Al'bert, F. Hedouri / – М.: Delo, 1992. - 464 s.
6. Moll E.G. Organizacionnaja kul'tura / E.G. Moll // Organizacionnoe povedenie : [Hrestomatija]. – Samara : Izdatel'skij dom «Bahrah-M», 2006. – S. 38-49.
7. Ouchi U. Metody organizacii proizvodstva. Japonsko-amerikanskije podhody: [per. s angl.] /U. Ouchi/ – М.: Progress, 1984 - 217 s.
8. Prokop'eva P.V. Psihologichni osoblivosti stiliv kerivnictva jak faktor organizacijnoji kul'turi osvith'oji organizaciji / P.V. Prokop'eva // Problemi suchasnoji psihologiji: Zbirnik naukovih prac' Kam'janec'_Podil'skogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka, Institutu psihologiji im. G.S. Kostjuka APN Ukraini / Za red. S.D. Maksimenka, L.A. Onufrijevi. – Vip. 1. – Kam'janec'_Podil'skij: Aksioma. – 2008. – Str. 238-249.
9. Rjuttinger R. Kul'tura predprinimatel'stva. [Per. s nem.] / R. Rjuttinger / – М: JeKOM, 1992. – 240 s.
10. Serkis Zh.V. Psihologichni umovi pidgotovki kerivnikiv zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv do formuvannja organizacijnoji kul'turi shkoli / Zh.V. Serkis / Avtoref. dis... kand. psih. nauk: 19.00.07. – К., 2004. – 21 с.
11. Steklova O. E. Organizacionnaja kul'tura: uchebnoe posobie / O. E. Steklova. – Ul'janovsk: UIGTU, 2007. – 127 s.
12. Upravlenie personalom: Uchebnik dlja vuzov /Pod red. T.Ju. Bazarova, B.L. Eremina. — [2-e izd., pererab. i dop.] — М: JuNITI, 2002. —560 s.
13. Shejn Je.H. Organizacionnaja kul'tura i liderstvo: Postroenie. Jevoljucija. Sovershenstvovanie /Je.H. Shejn/ [Per. s angl.] pod red. V.A. Spivaka. – SPb: Piter, 2002. – 336 s.

Kredentser, O.V. Investigation into types of organizational culture of secondary educational institutions: effects of meso- and micro-level factors. The article presents the results of an empirical study into the levels of development of organizational culture types (organic, participatory, entrepreneurial, and bureaucratic) of educational institutions. It was shown that the organic and the participatory culture types were the most developed organizational cultures of secondary educational institutions, while the entrepreneurial and the bureaucratic types were the least developed.

The author also discusses the results of the analysis of correlations between the types of organizational culture and the educational organizations' organizational (number of staff working in the organizations, organizations' length of life, location, and type) and social-demographic (staff's age, gender, marital status) characteristics.

The investigation found that the development levels of organizational culture types in educational institutions were influenced by a number of staff working in the educational organization and the organization's location and type. In particular, it was shown that the more the number of staff, the less developed was the organic type of organizational culture; the bureaucratic type of organizational culture was more developed in educational organizations located in cities rather than in villages and small towns; the participatory type of organizational culture was more developed in educational organizations located in villages and small towns; the innovative educational organizations had more developed organic and entrepreneurial type of organizational culture, while the traditional educational organizations were characterized by the developed participatory type of organizational culture.

Keywords: type of organizational culture, educational organization, organizational factors, innovative and traditional educational organizations.

Відомості про автора

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

Kredentser, Oksana Valeriivna, PhD, associate professor, senior researcher, Laboratory of Organizational Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: okred@mail.ru

Отримано 11 лютого 2015 р.
Рецензовано 2 березня 2015 р.
Прийнято 16 березня 2015 р.

УДК 159.920.27:35.08

Куриця Д.І., Куриця А.І.

ОБ'ЄКТИВНИЙ РІВЕНЬ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ У ДЕРЖСЛУЖБОВЦІВ ТА ЙОГО ПОРІВНЯННЯ З САМООЦІНКОЮ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ПРАЦІВНИКАМИ ДЕРЖСЛУЖБИ

Куриця Д.І., Куриця А.І. Об'єктивний рівень професійного стресу у держслужбовців та його порівняння з самооцінкою рівня професійного стресу працівниками держслужби. У даній статті висвітлено сутність поняття «стрес» та «професійний стрес», представлено особливості професійного стресу в психологічній літературі, розкрито основні напрямки вивчення професійного стресу в сучасній науці. На основі ряду опитувальників здійснено аналіз даних які стосуються об'єктивної оцінки професійного стресу у держслужбовців, а також аналіз результатів самооцінки працівниками держслужби рівня професійного стресу в організації та особистого професійного стресу.

Ключові слова: стрес; професійний стрес; особливості професійного стресу; модель виникнення професійного стресу; об'єктивна оцінка професійного стресу; самооцінка професійного стресу.

Куриця Д.И., Куриця А.И. Объективный уровень профессионального стресса у госслужащих и его сопоставление с самооценкой уровня профессионального стресса работниками госслужбы. В данной статье рассматриваются сущность понятия «стресс» и «профессиональный стресс», представлены особенности профессионального стресса в психологической литературе, раскрыты основные направления изучения профессионального стресса в современной науке. На основе ряда опросников предпринят анализ данных касающихся объективной оценки профессионального стресса у госслужащих, а также анализ результатов самооценки работниками госслужбы уровня профессионального стресса в организации и личного профессионального стресса.

Ключевые слова: стресс; профессиональный стресс; особенности профессионального стресса; модель возникновения профессионального стресса; объективная оценка профессионального стресса; самооценка профессионального стресса.

Постановка проблеми. Складність соціально-економічного становища держави вимагає від такої категорії працівників як держслужбовці, чітких, узгоджених і високопрофесійних дій. Працівники державного апарату, метою діяльності яких в умовах сьогодення є виконання складних професійних завдань в системі державної служби, піддаються впливу стресових факторів, що в свою чергу чинить негативний вплив на можливість ефективного виконання ними своїх безпосередніх професійних обов'язків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури показує, що проблема стресу та професійного стресу виступала предметом спеціальних досліджень як зарубіжних (Дж. Брайт, К. Вайман, Дж. Грінберг, Р. Лазарус, П. Парсон, Г. Сельє, Р. Скотт, С. Фолкман, Дж. Фуллер та ін.), так і російських (В. Бодров, Б. Величковський, Н. Водоп'янова, Г. Леонова, Н. Наєнко, Г. Никифоров, М. Магомет-Єминов, Ю. Щербатих та ін.) дослідників.

На протязі останніх років проблематика професійного стресу почала активно розроблятися і українськими дослідниками. Зокрема, виконано дослідження, які стосуються особливостей вияву професійного стресу та синдрому «професійного вигорання» у керівників та працівників освітніх організацій, медичних установ, комерційних, правоохоронних, спортивних організацій, психологічних служб, працівників МНС (О. Бондарчук, М. Білова, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, Н. Козубай, В. Корольчук, Г. Ложкін, К. Малишева, С. Максименко, В. Паньковець, Н. Перегончук, Я. Плужник, О. Раковчена, О. Склень, О. Тімченко, Л. Тишук та ін.).

Також започатковано дослідження виявів професійного стресу та синдрому «професійного вигорання» у працівників системи державної служби, зокрема, у працівників державної податкової служби України (Т. Грубі) та в працівників системи державної служби (О. Габрилевич, Л. Малімон).

Істотну роль в осмисленні змісту, структури та психологічних особливостей стресу та професійного стресу відіграли праці зарубіжних (Дж. Грінберг, К. Вайман, Р. Лазарус, П. Парсон, Г. Сельє, С. Фолкман, Дж. Фуллер та ін.), російських (В. Бодров, Б. Величковський, Н. Водоп'янова, А. Леонова, Г. Никифоров, М. Магомет-Єминов, Ю. Щербатих та ін.) і українських (О. Бондарчук, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, В. Корольчук, Г. Ложкін, К. Малишева, С. Максименко, В. Паньковець, Я. Плужник та ін.) дослідників.

Беручи до уваги актуальність вищезазначеної проблеми, нами визначено таку мету дослідження: розкрити сутність понять «стрес» та «професійний стрес» у держслужбовців, висвітлити основні особливості професійного стресу, і, власне, проаналізувати об'єктивний та суб'єктивний показники професійного стресу у працівників державного апарату.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Сьогодні термін «стрес» використовують у психології, фізіології, медицині для пояснення широкого кола станів людини, які

виникають внаслідок негативної дії зовнішніх і внутрішніх факторів. Відповідно, існує багато теорій, які пояснюють природу стресу.

Детальний аналіз різноманітних теорій стресу представлено в роботі російського дослідника В. Бодрова [1]. Автором здійснено класифікацію теорій стресу на основі таких критеріїв: 1) чинників, що обумовлюють виникнення стресу; 2) способів управління стресом.

Згідно підходу відомого вченого Г. Сельє, стрес або загальний адаптаційний синдром – це фізіологічна реакція організму, яка виникає у результаті впливу фізичних, хімічних або органічних факторів [13]. Головні ідеї теорії Г. Сельє знайшли відображення в чотирьох основних положеннях:

1) усі біологічні організми володіють вродженими механізмами підтримки рівноваги функціонування своїх систем, оскільки підтримка стану внутрішнього балансу є життєво важливим завданням організму;

2) сильні зовнішні подразники, або стресори, порушують внутрішню рівновагу. На будь-який вплив, позитивний або негативний, організм реагує специфічним фізіологічним збудженням. Ця реакція має пристосувально-захисний характер;

3) розвиток і пристосування до такої адаптаційної реакції відбувається у декілька стадій, час перебігу й переходу на кожен етап залежить від рівня стійкості організму, інтенсивності й тривалості дії стресора;

4) організм має обмежені резерви адаптаційних можливостей попередження і подолання стресу – їх виснаження може призвести до захворювання й смерті [13].

Окрім того, Г. Сельє вказав на існування двох рівнів адаптаційної енергії: «поверхнева», складає перший рівень, яка може активізуватися при первинній зустрічі зі стресором. Вона може поповнювати свій резерв за рахунок другого рівня – «глибокої» адаптаційної енергії. Наголошується, що виснаження останньої носить незворотний характер і призводить до серйозних змін в організмі [13].

Отже, можна заключити, що адаптаційні можливості організму є обмеженими і їх основною функцією є попередження та подолання стресів. Виснаження адаптаційних можливостей людини може призвести до захворювань і смерті.

Щодо особливостей професійного стресу, то слід зазначити, що в сучасній психологічній літературі використовується кілька понять, близьких до даного поняття («робочий стрес», «професійний стрес», «організаційний стрес», «організаційно-управлінський стрес»).

Якщо опиратись на літературні джерела [11], то можна говорити про те, що робочий стрес («job stress», «stress at work») виникає в результаті ускладнень, які пов'язані із робочим середовищем (особливості робочого місця, умови праці тощо). Професійний стрес («occupational stress») пов'язаний, насамперед, з особливостями самої професії, роду та виду діяльності. Організаційний стрес («organizational stress») виникає в результаті негативного впливу особливостей організації, в якій працює суб'єкт діяльності. Організаційно-управлінський стрес є одним із видів стресу, який виникає в організації у певній професійній категорії (менеджерів) [12].

Під професійним стресом, власне, найчастіше розуміють такий негативний психічний стан, який викликаний особливостями та вимогами самої професії. Виділяють такі основні причини професійного стресу: а) ускладнення, які виникають при виконанні функціональних обов'язків суб'єктом професійної діяльності, яка обумовлена специфікою кожної професії; б) ускладнення, які виникають при відсутності рольового балансу між професійною сферою та особистісною сферою (рольові перевантаження; рольова недостатність; нечітка визначеність ролі; рольові конфлікти та ін.); в) ускладнення, які обумовлені низьким рівнем задоволеності потреб та мотивів суб'єкта професійної діяльності.

Професійний стрес розглядається як специфічна форма порушення фізіологічної та психічної діяльності, яка виникає у відповідь на негативний вплив професійної ситуації, і яка обумовлена індивідуально-психологічними характеристиками працівників.

Що стосується сутності професійного стресу держслужбовців, то на основі існуючих підходів у літературі [3]; [4]; [11] можна заключити, що професійний стрес держслужбовців – це специфічна форма порушення фізіологічної та психічної діяльності держслужбовців, яка виникає у відповідь на негативний вплив управлінсько-професійної ситуації в органах державної влади і обумовлена як характеристиками персоналу, так і соціально-психологічними особливостями підрозділу, в якому працюють держслужбовці.

З урахуванням існуючих підходів до вивчення професійного стресу [3; 4; 11], було зроблено висновок про те, що модель виникнення професійного стресу держслужбовців включає такі основні складові:

1) Блок чинників макrorівня (чинники, які стосуються суспільства), та мезорівня (чинники, які стосуються організації).

2) Блок чинників мікрорівня (чинники, які стосуються особистості персоналу).

3) Блок фізіологічних і психологічних виявів та наслідків професійного стресу держслужбовців (рис.1).

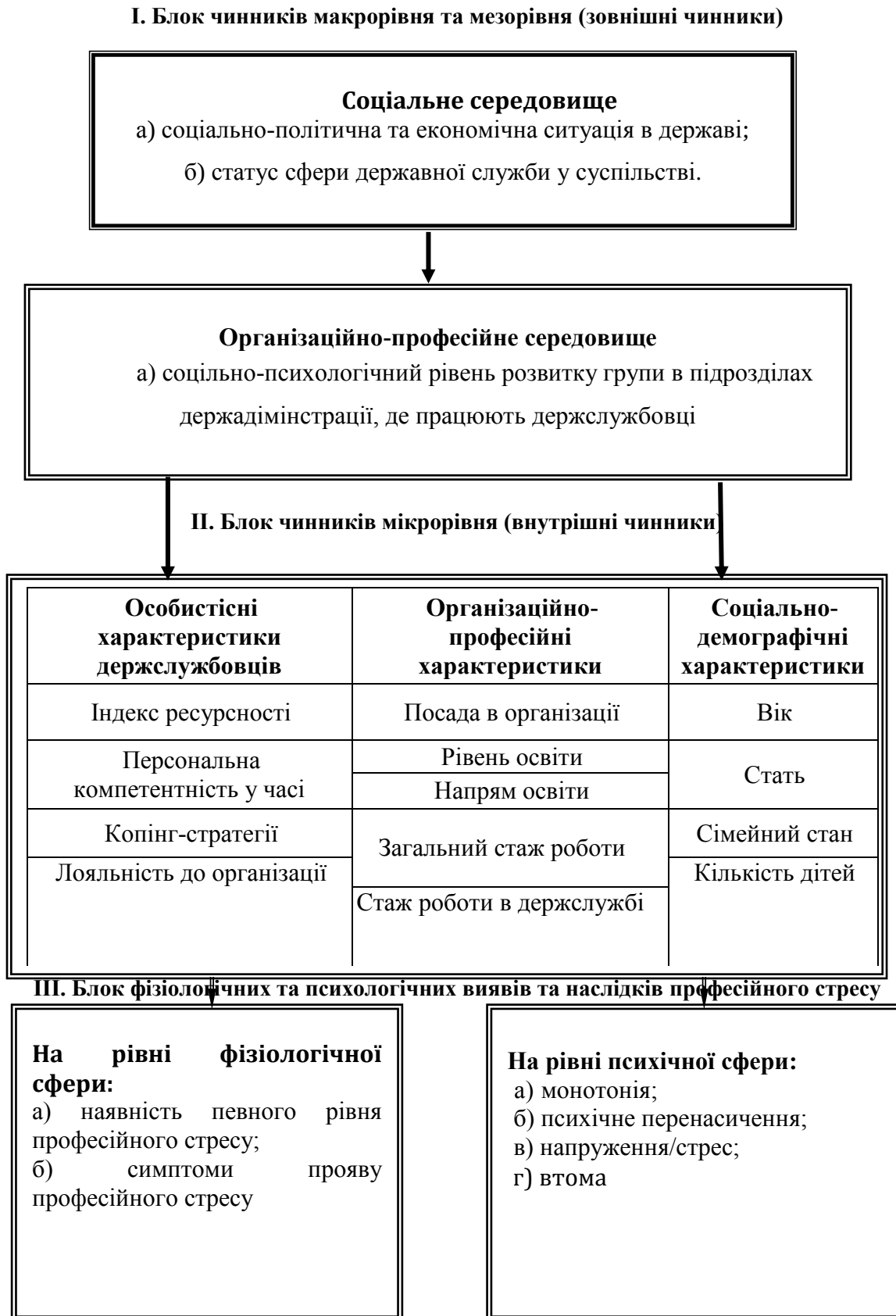


Рис 1. Модель виникнення професійного стресу у держслужбовців

Розглянувши поняття стресу та професійного стресу, перейдемо до аналізу об'єктивного рівня професійного стресу у держслужбовців та його порівняння з суб'єктивним рівнем.

Для визначення об'єктивної оцінки професійного стресу у держслужбовців використовувались опитувальники: «Рівень професійного стресу» К. Ваймана [3], «Диференційована оцінка зниженої працездатності» Г. Леонової, Б. Величковського [2] та «Інвентаризація симптомів стресу» Т. Іванченко [2]. Далі на основі результатів, отриманих по кожній методиці та узагальнення даних визначався загальний показник рівня професійного стресу.

Проаналізуємо, насамперед дані, які стосуються власне рівня професійного стресу [7; 8; 9], і які отримані за допомогою опитувальника «Рівень професійного стресу» К. Ваймана [3] (рис.2).

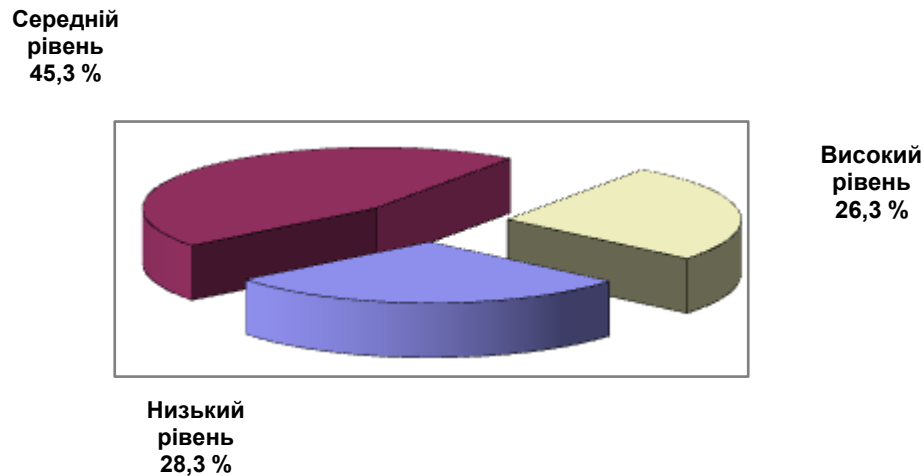


Рис. 2. Рівень професійного стресу в держслужбовців

У процесі дослідження виявлено, що майже в одній третині опитаних (26,3%) виявлено високий рівень професійного стресу. Для 45,3% характерний середній рівень професійного стресу. І для 28,3% притаманний низький рівень професійного стресу. Тобто можна говорити про те, що для переважної більшості опитаних характерна наявність професійного стресу високого або середнього рівня вираженості.

Далі проаналізуємо дані, що відображають симптоми стресу, які отримані за допомогою опитувальника «Інвентаризація симптомів стресу» Т. Іванченко [2] (рис. 3).

Як показали результати дослідження, тут спостерігається така ж сама ситуація, яка виявлена з допомогою попереднього опитувальника. Нагадаємо, що дана методика дає можливість дослідити частоту прояву стресових ознак в цілому в життєдіяльності людини та вияви негативного впливу стресу.

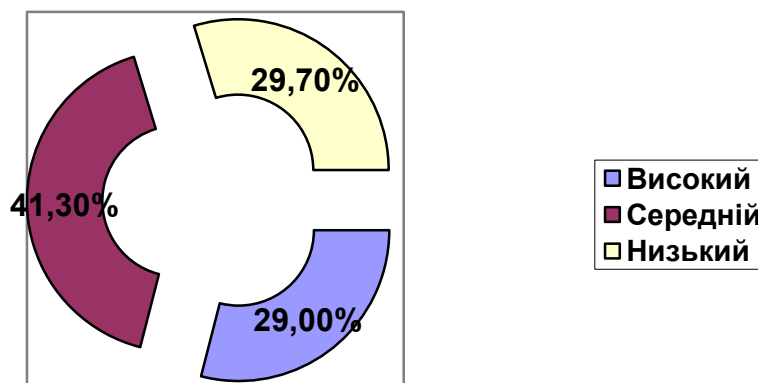


Рис. 3. Рівень інвентаризації симптомів стресу у держслужбовців

Встановлено, що майже для однієї третини опитаних (29,0%) характерний високий рівень стресу. Згідно з методикою дослідження для такої категорії опитаних характерні високий рівень честолюбства, орієнтація на максимальні результати, високий рівень орієнтації на кар'єру, залежність від чужих оцінок, що в цілому робить їх життя постійною боротьбою. Це призводить до успіху в професійному та особистому плані, і, разом з тим, не приносить радості, задоволення та обумовлює надмірне психічне навантаження, що стає загрозою для здоров'я. Одна із рекомендацій для такої групи опитаних полягає в тому, щоб змінити спосіб життя, відмовитись від того, щоб весь час досягати максимуму, а бути гнучким в побудові планів тощо.

Для 41,3% опитаних характерний середній рівень стресу. Для представників даної групи характерна активна діяльність та напруження. Вони підпорядковані стресу, як у позитивному плані (намагаються досягнути чого-небудь), так і в негативному плані (мають досить багато проблем та турбот). Одна із рекомендацій для такої групи полягає в тому, щоб більше уваги приділяти особисто для себе та дотримуватися певного балансу між позитивними та негативними симптомами стресу.

І для 29,7% учасників дослідження притаманний низький рівень професійного стресу. Для представників даної групи опитуваних характерним є те, що вони живуть спокійно, розумно та справляються з проблемами, з якими стикаються в житті. Вони не страждають ні надмірною сором'язливістю, ні надмірним честолюбством. Одна із рекомендацій, яка може бути корисною для даної групи, є посилення об'єктивності оцінки свого способу життя.

В цілому можна говорити про те, що для переважної більшості опитаних (70,3%) характерна наявність професійного стресу високого або середнього рівня вираженості.

Наступним кроком буде представлення результатів дослідження, які відображають рівень станів зниженої працездатності у держслужбовців [6]. Нагадаємо, що дослідження проводилось за допомогою опитувальника «Диференційована оцінка зниженої працездатності» Г. Леонової, Б. Величковського [2].

Аналіз станів вияву зниженої працездатності у держслужбовців показав, що більше, ніж у третини опитаних (36,7%) спостерігається високий рівень вираженості таких станів (табл. 1). Для 28,7% опитаних характерний середній рівень вираженості таких станів і лише у 34,7% – низький рівень.

Таблиця 1

**Рівень вияву станів зниженої працездатності в держслужбовців
(у % від загальної кількості опитаних)**

Стани зниженої працездатності	Рівні вияву станів		
	Високий	Середній	Низький
Втома	37,0	34,7	28,3
Психічне перенасичення	36,3	31,3	32,3
Напруження/ стрес	35,3	32,7	32,0
Монотонія	31,3	35,0	33,7
Загальний показник	36,7	28,7	34,7

Що стосується рівня прояву окремих станів зниженої працездатності, то, як видно із табл. 1, перше місце посідає втома. Так, у 37,0% виявлено високий рівень вияву такого стану. Згідно з підходами авторів методики, втома являє собою стан виснаження та дискоординації в перебігу основних процесів які реалізують діяльність. Цей стан розвивається внаслідок тривалого та інтенсивного впливу робочих навантажень, з домінуючою мотивацією на завершення роботи та відпочинок [2; 10].

На другому місці за ступенем вираженості знаходиться такий стан, як психічне перенасичення, високий рівень якого виявлено у 36,3% опитаних. Як відомо, для такого стану характерним є неприйняття занадто простої та суб'єктивно нецікавої або мало осмисленої діяльності, що проявляється у вираженому намаганні припинити роботу або внести різноманіття в заданий стереотип виконання.

На третьому місці знаходиться такий психічний стан, як напруження/стрес. Високий рівень такого стану зафіксовано у 35,3% опитаних. Напруження/стрес – це такий стан, для якого характерна

підвищена мобілізація психологічних та енергетичних ресурсів, яка розвивається у відповідь на підвищення складності або суб'єктивної значущості діяльності, з домінуванням мотивації на подолання утруднення, що реалізується, як в продуктивній, так і в деструктивній формі (переважання процесуальних мотивів – мотивів самозбереження або психологічного захисту) [2; 10].

І четверте, останнє місце, займає такий стан, як монотонія. У 31,3% опитаних спостерігається високий рівень вияву такого стану. Як відомо, монотонія характеризується зниженим свідомим контролем за виконанням діяльності, який виникає в ситуації одноманітної роботи з частим повторенням стереотипних дій та збідненого зовнішнього середовища, який супроводжується переживанням нудьги, сонливості та домінуючою мотивацією до зміни діяльності [2; 10].

Звертає увагу на себе той факт, що втома, психічне насичення та напруження/стрес виражені в опитаних держслужбовців дещо вище, ніж монотонія. Про це свідчить той факт, що якщо перші три названі психічні стани виявлено у 35,3–37,0% опитаних, то монотонія – у 31,3%.

На основі описаних вище результатів визначався загальний показник рівня професійного стресу у держслужбовців (рис. 4).

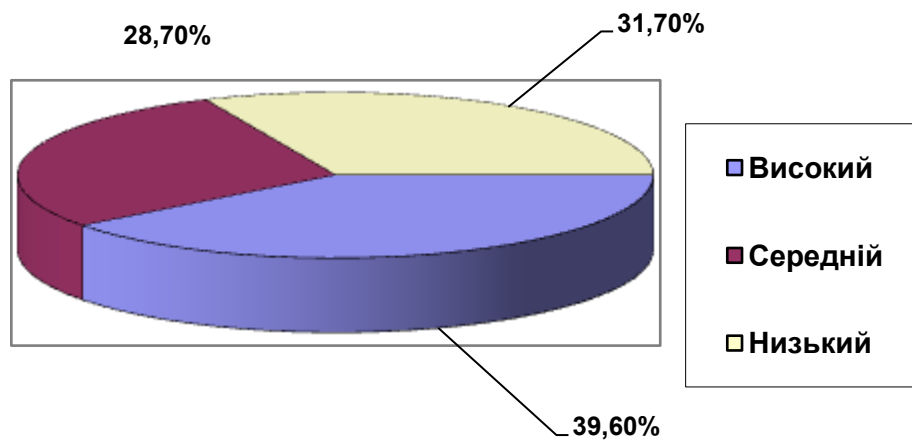


Рис. 4. Загальний показник рівня професійного стресу у держслужбовців

Як видно із наведених на рис. 4 даних, більше, ніж для однієї третьої опитаних (39,6%), характерний високий рівень професійного стресу. Можна говорити про те, що для даної групи опитаних характерним є високий рівень власне професійного стресу, високий рівень вираженості станів зниженої працездатності, а також високий рівень стресу в більш широкому життєвому контексті.

Для 28,7% опитаних притаманний середній рівень стресу. Для представників даної групи характерними є середні показники за всіма трьома складовими: професійний стрес, стани зниженої працездатності та стрес в широкому життєвому контексті.

І для 39,6% опитаних характерний низький рівень професійного стресу, для якого притаманні низькі показники вияву професійного стресу за трьома основними складовими.

Отримані дані узгоджуються із даними, які стосуються вираженості професійного стресу у працівників інших соціальних сфер. Так, Н. Козубай [5] виявлено, що високий та дуже високий рівень професійного стресу притаманний для майже половини (41,5%) менеджерів будівельних компаній.

Наряду з об'єктивною оцінкою професійного стресу у держслужбовців (за допомогою тестових методик) нами аналізувалась оцінка держслужбовцями рівня професійного стресу в організації та особистого професійного стресу (табл. 2) з метою визначення адекватності усвідомлення рівня наявного професійного стресу. Задля цього використовувались спеціальні питання анкети. Зокрема, для вивчення «суб'єктивної» оцінки рівня професійного стресу використовувались такі «закриті» питання анкети: «Оцініть, будь ласка, рівень професійного стресу, який, на Ваш погляд, характерний для Вашої організації на цей момент» та «Оцініть, будь ласка, Ваш особистий рівень професійного стресу, який, на Ваш погляд, характерний для Вас на цей момент».

Як видно із табл. 2, де представлені дані об'єктивної оцінки та самооцінки, спостерігається деяка недооцінка держслужбовцями наявного у них рівня професійного стресу. Так, наприклад, про наявність високого рівня професійного стресу (самооцінка) вказало 23,4% опитаних, в той час, як

високий рівень професійного стресу, згідно з об'єктивною оцінкою, зафіксовано у 39,7%. Це свідчить, на наш погляд, про деяку неадекватність самооцінки персоналом держадміністрацій власного професійного стресу.

Разом з тим, дані, які стосуються самооцінки рівня професійного стресу в організації, більше наближаються до результатів об'єктивної оцінки. Так, на високий рівень стресу в організації вказало 33,0%. І, відповідно у 39,7% опитаних, згідно з об'єктивною оцінкою, виявлено високий рівень професійного стресу.

Отримані дані співпадають з результатами дослідження професійного стресу у менеджерів будівельних компаній, котре проведене Н. Козубай [5], які показали, що об'єктивна оцінка професійного стресу дещо переважає над самооцінкою. Автором було зроблено висновок про те, що, скоріше всього, менеджери чітко не знають основних ознак професійного стресу та його виявів.

Таблиця 2

**Об'єктивна оцінка рівня професійного стресу у держслужбовців та його самооцінка
(у % від загальної кількості опитаних)**

Рівень професійного стресу	Об'єктивна оцінка професійного стресу	Суб'єктивна оцінка професійного стресу	
		Професійний стрес в організації	Особистий рівень професійного стресу
Високий	39,7	33,0	23,4
Середній	28,7	46,0	43,6
Низький	31,7	21,0	33,0

В цілому, отримані дані свідчать про необхідність посилення адекватності оцінки держслужбовцями рівня вираженості професійного стресу, що передбачає, насамперед, наявність умінь адекватно аналізувати його симптоми. Це повинно складати, на наш погляд, одну із важливих складових психологічної підготовки держслужбовців з даного напрямку.

Висновки. На основі результатів дослідження зроблено наступні висновки:

1. Стрес або загальний адаптаційний синдром – це фізіологічна реакція організму, яка виникає у результаті впливу фізичних, хімічних або органічних факторів.

2. Професійний стрес держслужбовців – специфічна форма порушення їх фізіологічної та психічної діяльності, що виникає у відповідь на негативний вплив управлінсько-професійної ситуації в органах державної влади й обумовлена як характеристиками персоналу, так і соціально-психологічними особливостями підрозділу, де працюють держслужбовці.

3. Модель виникнення професійного стресу держслужбовців включає такі основні складові: 1) Блок чинників макрорівня (чинники, які стосуються суспільства), та мезорівня (чинники, які стосуються організації); 2) Блок чинників мікрорівня (чинники, які стосуються особистості персоналу); 3) Блок фізіологічних і психологічних виявів та наслідків професійного стресу держслужбовців.

4. В результаті дослідження виявлено, що майже в однієї третини опитаних (26,3%) виявлено високий рівень професійного стресу, для 45,3% характерний середній рівень професійного стресу, і для 28,3% притаманний низький рівень професійного стресу.

5. Помічено заниження оцінки персоналом держадміністрацій наявного рівня професійного стресу («розрив» між самооцінкою та об'єктивною оцінкою професійного стресу) як стосовно організації в цілому, так і стосовно особистого професійного стресу персоналу. При цьому «розрив» між самооцінкою та об'єктивною оцінкою стосовно особистого професійного стресу є більш вираженим, порівняно із професійним стресом стосовно організації в цілому.

Перспективи подальшого дослідження полягають в аналізі причин виникнення суттєвої розбіжності між об'єктивною та суб'єктивною оцінкою працівниками державного апарату рівня вираженості професійного стресу.

Список використаних джерел

1. Бодров В.А. Информационный стресс / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
2. Водопьянова Н.Э. Психодиагностика стресса / Н.Э. Водопьянова. – СПб., 2009. – 336 с.
3. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.

4. Карамушка Л.М. Психологічні особливості професійного стресу у працівників медичних установ / Л.М. Карамушка, О.О. Раковчена // Главный врач. – №12. – К. : Блиц-Информ, 2009. – С. 88–93.
5. Козубай Н.Ф. Особливості професійного стресу в будівельних організаціях в умовах економічної кризи / Н.Ф. Козубай // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка/ за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2011. – Т. 1. – Ч. 28. – С. 104–107.
6. Куриця Д.І. Аналіз вияву станів зниженої працездатності в персоналі держадміністрацій / Д.І. Куриця, Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. – Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2010. – Ч. 26. – С. 273–282.
7. Куриця Д.І. Вплив соціально-демографічних та організаційно-професійних чинників на рівень професійного стресу у персоналі держадміністрацій / Д.І. Куриця // Актуальні проблеми психології. – Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2010. – Ч. 25–26. – С. 73–79.
8. Куриця Д.І. Професійний стрес у персоналі держадміністрацій: сутність, рівень розвитку, психологічні чинники та умови профілактики і подолання / Д.І. Куриця, Л.М. Карамушка // Методичні рекомендації. – К. : КМЦППК, 2012. – 40 с.
9. Куриця Д.І. Психологічні особливості професійного стресу в персоналі держадміністрацій / Д.І. Куриця, Л.М. Карамушка // Психологічні основи ефективної професійної діяльності в системі державної служби : монографія / за наук. ред. Л.М. Карамушки, Л.Я. Малімон. – Луцьк : СПД Гадяк Жанна Володимирівна, 2011. – С. 230–258.
10. Леонова А.Б. Дифференціальна діагностика зниженої роботоосередності / А.Б. Леонова, С.Б. Величковская // Психология психических состояний / под ред. А.О. Прохорова. – Вып. 4. – Казань, 2002. – С. 326–340
11. Паньковець В.Л. Психологічні чинники професійного стресу менеджерів освітніх організацій : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.10 / Паньковець Віталій Леонідович ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 21 с.
12. Плужник Я.А. Соціально-психологічні детермінанти організаційно-управлінського стресу : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05 / Плужник Яна Анатоліївна ; Східноукр. нац. ун-т імені Володимира Даля. – Луганськ, 2011. – 21 с.
13. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1979. – 124 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bodrov V.A. Informacionnyj stress / V.A. Bodrov. – M. : PER SJe, 2000. – 352 s.
2. Vodop'janova N.Je. Psihodiagnostika stressa / N.Je. Vodop'janova. – SPb., 2009. – 336 s.
3. Grinberg Dzh. Upravlenie stressom / Dzh. Grinberg. – SPb. : Piter, 2002. – 496 s.
4. Karamushka L.M. Psihologichni osoblivosti profesijnogo stresu u pracivnikov medicnih ustanov / L.M. Karamushka, O.O. Rakovchena // Glavnyj vrach. – №12. – K. : Blic-Inform, 2009. – S. 88–93.
5. Kozubaj N.F. Osoblivosti profesijnogo stresu v budivel'nih organizacijah v umovah ekonomichnoji krizi / N.F. Kozubaj // Aktual'ni problemi psihologiji: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologiji im. G.S. Kostjuka / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2011. – T. 1. – Ch. 28. – S. 104–107.
6. Kuricja D.I. Analiz vijavu staniv znizhenoji pracezdatnosti v personalu derzhadministracij / D.I. Kuricja, L.M. Karamushka // Aktual'ni problemi psihologiji. – T. 1: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologiji im. G.S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2010. – Ch. 26. – S. 273–282.
7. Kuricja D.I. Vpliv social'no-demografichnih ta organizacijno-profesijnih chinnikov na riven' profesijnogo stresu u personalu derzhadministracij / D.I. Kuricja // Aktual'ni problemi psihologiji. – T. 1: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologiji im. G.S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2010. – Ch. 25–26. – S. 73–79.
8. Kuricja D.I. Profesijnij stres u personalu derzhadministracij: sutnist', riven' rozvitku, psihologichni chinniki ta umovi profilaktiki i podolannja / D.I. Kuricja, L.M. Karamushka // Metodichni rekomendaciji. – K. : KMCPPK, 2012. – 40 s.
9. Kuricja D.I. Psihologichni osoblivosti profesijnogo stresu u personalu derzhadministracij / D.I. Kuricja, L.M. Karamushka // Psihologichni osnovi effektivnoji profesijnoji dijal'nosti v sistemі derzhavnoji sluzhbi : monografija / za nauk. red. L.M. Karamushki, L.Ja. Malimon. – Luc'k : SPD Gadjak Zhanna Volodimirivna, 2011. – S. 230–258.
10. Leonova A.B. Differencial'naja diagnostika snizhennoj rabotosposobnosti / A.B. Leonova, S.B. Velichkovskaja // Psihologija psihicheskikh sostojanij / pod red. A.O. Prohorova. – Vyp. 4. – Kazan', 2002. – S. 326–340
11. Pan'kovec' V.L. Psihologichni chinniki profesijnogo stresu menedzheriv osvitnih organizacij : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.10 / Pan'kovec' Vitalij Leonidovich ; In-t psihologiji im. G.S. Kostjuka APN Ukraini. – K., 2006. – 21 s.
12. Pluzhnik Ja.A. Social'no-psihologichni determinanti organizacijno-upravlinskogo stresu : avtoref. dis. ... kand. psih. nauk : 19.00.05 / Pluzhnik Jana Anatolijivna ; Shidnoukr. nac. un-t imeni Volodimira Dalja. – Lugans'k, 2011. – 21 s.
13. Sel'e G. Stress bez distressa / G. Sel'e. – M. : Progress, 1979. – 124 s.

Kurytsia, D.I., Kurytsia, A.I. Objective level of occupational stress among civil servants and its comparison with their occupational stress self-reports. This article deals with the concepts of 'stress' and 'occupational stress'. The authors dwell upon the basic tenets of the H. Selye's theory of stress that treats it as a general adaptation syndrome, that is a body's physiological response to the physical, chemical or organic factors. Although in today's psychological literature one can find several concepts similar to that of 'occupational stress' ('job stress', 'professional stress', 'organizational stress', 'organizational management stress'), occupational stress is considered as an individual-specific form of physiological and mental dysfunction due to a negative impact of work situations.

Based on the results of a number of interviews the authors analyzed the data concerning the objective assessments of civil servants occupational stress. It was found that high levels of occupational stress were diagnosed in 26.3%, average levels in 45.3%, and low levels in 28.3% of the respondents. The analysis of the results of the respondents' occupational stress self-reports showed their significant underestimation of the actual levels of occupational stress both in organizations

as a whole and among individuals (discrepancy between self-reported stress levels and objective stress levels). The discrepancy between the individuals' self-reported stress levels and their objectively diagnosed stress levels was found to be more distinct compared to the discrepancy between the subjective and objective organization's stress levels.

Keywords: stress; occupational stress; features of occupational stress; model of occupational stress development; objective assessment of occupational stress; self-reported occupational stress.

Відомості про авторів

Куриця Денис Іванович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Kurytsya, Denis Ivanovich, PhD in Psychology, senior Lecturer of the Department of Educational Psychology Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Deputy Dean for educational work Department of Correction and Social Pedagogy and Psychology, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

E-mail: denis_kouritsa@mail.ru

Куриця Алла Іванівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Kurytsya, Alla Ivanivna, PhD in Psychology, senior Lecturer of the Department of Educational Psychology Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

E-mail: alla_kouritsa@mail.ru

Отримано 12 лютого 2015 р.

Рецензовано 3 березня 2015 р.

Прийнято 17 березня 2015 р.

УДК 364.62-47-058.6 (072)

Лазос Г.П.

ПРОФЕСІЙНІ РИЗИКИ В РОБОТІ ПСИХОЛОГА З ПОСТТРАВМАТИЧНИМИ ВНАСЛІДОК ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ

Лазос Г.П. Професійні ризики в роботі психолога з постраждалими внаслідок травматичних подій.

Стаття присвячена теоретичному розгляду негативних емоційних станів, пов'язаних з професійним ризиком роботи психологів, психотерапевтів та фахівців інших «помічних» професій із травмованими клієнтами. Здійснено спробу виокремити певні різновиди психічних проявів та емоційних реакцій фахівців на травматичний матеріал клієнта, а саме: травматичне контрперенесення, травматизація психотерапевта (вікарна, секундарна, індукована тощо); вторинний травматичний стрес та «втома від співчуття» (compassion fatigue); віктимізація психотерапевта; професійне (емоційне) вигорання. Надано первинні результати опитування вітчизняних фахівців-волонтерів, які працюють із різними групами постраждалих, щодо їх психічних станів та окреслено перспективи подальших досліджень у цьому напрямку.

Ключові слова: професійні ризики, психолог, психотерапевт, постраждалий, травматичний матеріал, травматичне контрперенесення, травматизація, емоційне вигорання.

Лазос Г.П. Профессиональные риски в работе психолога с пострадавшими вследствие травматических событий. Статья посвящена теоретическому рассмотрению негативных эмоциональных состояний, связанных с профессиональным риском работы психологов, психотерапевтов и специалистов других «помогающих» профессий с травмированными клиентами. Предпринята попытка выделить некоторые разновидности психических проявлений и эмоциональных реакций специалистов на травматический материал клиента, а именно: травматический контрперенос, травматизация психотерапевта (викарная, секундарная, индуцированная и т.д.); вторичный травматический стресс и «усталость от сопереживания» (compassion fatigue); виктимизация психотерапевта; профессиональное (эмоциональное) выгорание. Описаны результаты предварительного опроса отечественных специалистов-волонтеров, работающих с разными группами пострадавших, об их психических состояниях, очерчены перспективы дальнейших исследований в указанном направлении.

Ключевые слова: профессиональные риски, психолог, психотерапевт, пострадавшие, травматический материал, травматический контрперенос, травматизация, эмоциональное выгорание.

Постановка проблеми. Професійна діяльність психологів і представників інших «помічних» професій завжди передбачає ризик через особливості контакту з травмованими клієнтами. Цей ризик значно зростає в кризові періоди життя суспільства, коли кількість постраждалих людей, що потребують психологічної допомоги, суттєво збільшується. У сучасних умовах навіть досвідчені

психотерапевти, які часто стикалися у своїй роботі з людськими стражданнями і втратами, говорять про досить серйозне і виснажливе навантаження в професійній діяльності. Особливо це стосується тих фахівців, які при виконанні свого обов'язку мали справу з постраждалими на Майдані, працюють нині в кризових центрах, шпиталях, зоні АТО. Тому на часі є дослідження явищ, пов'язаних із професійним ризиком психологів/психотерапевтів, та психічних станів фахівців; створення спеціальних програм з метою профілактики та психологічної підтримки фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійних ризиків психотерапевтів та їхніх наслідків досить широко розглядається в західних публікаціях. Наразі з'являється чимало досліджень з питань негативних емоційних реакцій психологів/психотерапевтів, які працюють із травмованими клієнтами у тих країнах, які зазнали подібних кризових і травматичних подій у своїй сучасній історії (наприклад, Грузія, Хорватія, Ізраїль, США) [2; 5; 7; 10; 15; 22]. Так, наприклад, згідно з даними J. Негман, негативні емоційні реакції виникають у 70% психотерапевтів унаслідок опису клієнтами тортур, катувань і різного роду знущань, яких вони зазнали [10]. Як показує досвід хорватських психотерапевтів (часи розпаду Югославії), саме тому, що психотерапевтична робота відбувалася в умовах війни і тотальної небезпеки, в умовах подолання наслідків війни, психотерапевти і їхні клієнти були травмовані однаково [22]. Висновки дослідження американських вчених під керівництвом D. Meichenbaum свідчать, що 50% всіх фахівців, що працюють із травмованими пацієнтами, відчують стани дистресу, 30% — стани «надзвичайного дистресу» [15].

Науковці з Австрії, Німеччини, Франції активно розвивають теорію і практику травмотерапії, у рамках якої однією з найважливіших тем є тема психопрофілактики фахівців [20; 22]. Отже, огляд основних тенденцій у дослідженнях сучасних науковців з цієї проблематики дає змогу виділити такі напрямки: дослідження травматичного контрперенесення психотерапевта і консультанта під час роботи з травмою [2; 5; 10; 24], проблема вікарної та вторинної травматизації психотерапевтів під час роботи з травмою [3; 7; 12; 16; 18; 19]; емоційне вигорання психологів-консультантів, психотерапевтів і психогігієна фахівців «помічних» професій [1; 4; 8; 14; 17]. Багато досліджень присвячено методам і технікам роботи з фахівцями для попередження емоційного вигорання та вікарної травматизації [7; 13; 15; 16; 20].

Водночас для України ця тема досить нова і актуальна. Варто зазначити, що найрозробленішою вітчизняними фахівцями проблемою в даному контексті є проблема емоційного вигорання психологів-консультантів та шкільних психологів. У наукових дослідженнях українських науковців проаналізовано синдром «емоційного вигорання», розглянуто симптоми та фактори, які призводять до його виникнення, досліджено особливості розвитку та прояву емоційного вигорання в різних категорій фахівців, що працюють з людьми. Проблема синдрому емоційного вигорання знайшла своє відображення в роботах С.Д. Максименко, Л.М. Карамушки, Г.В. Ложкіна, М.Л. Смульсон, Н.М. Булатевич, Т. В. Зайчикової, К.О. Малишевої та інших дослідників.

Отже, **метою** статті є теоретичний аналіз проблеми професійних ризиків та пов'язаних із ними психічних станів психологів, психотерапевтів, які працюють із різними категоріями постраждалих унаслідок травматичних подій.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Розглянемо, у чому саме полягають професійні ризики фахівців, що працюють з травмованими людьми. Теоретичне вивчення цього питання показало, що в межах дослідження проблеми професійного ризику психологів/психотерапевтів, які надають допомогу постраждалим, вивчаються такі феномени: контрперенесення (травматичне контрперенесення), негативні емоційні реакції психотерапевта; різні види психологічної травматизації психотерапевтів (вікарна, делегована, секундарна, індукована) травматизація; вторинний травматичний стрес (дистрес) тавтома від співчуття (compassion fatigue); віктимізація психотерапевта; професійне (емоційне) вигорання. Разом з тим, нам не вдалося знайти чіткої класифікації цих феноменів, їх сталих визначень і назв, а також критеріїв їх розрізнення. Розглянемо докладніше вказані феномени і фактори, які призводять до травматизації психологів та емоційного вигорання.

Загальновідомо, що Мілтон Еріксон зазвичай говорив своїм пацієнтам: «Мій голос залишиться з вами». Але він не казав їм про те, що голоси пацієнтів також можуть залишатися з психотерапевтами. Як зазначає М. Mahoney, історії наших пацієнтів так чи інакше стають частиною нас — психологів-консультантів, психотерапевтів — частиною нашого щоденного життя, навіть частиною наших сновидінь. Звичайно, не всі історії є негативними, чимало з них «надихають і змінюють нас» [13, с. 2]. Отже, почуття, які переживає психолог/психотерапевт під час надання допомоги клієнту, впливають як

на процес психотерапії, так і на самого фахівця. Емоційні реакції психотерапевта стосовно клієнта та його розповіді називають **контрперенесенням**. У контексті теми, яку ми розглядаємо, важливо зупинитись на двох моментах, пов'язаних із увагою до процесу контрперенесення в психотерапії. По-перше, у сучасній практичній психології та психотерапії контрперенесення розглядається як перший засіб діагностики стосунку між психотерапевтом і клієнтом, а також як засіб впливу під час психотерапії [23; 24]. По-друге, клієнт може викликати у психолога/психотерапевта сильний імпульс відігравати власні старі драми та задовольняти давні власні потреби, і саме від цього фахівець має убезпечити як свого клієнта, так і себе. Як зазначають науковці, у випадку роботи з травмованими клієнтами ризик виникнення такого імпульсу у фахівця є особливо великим [5; 24]. Саме тому американські науковці J.P. Wilson, J.D. Lindy акцентують свою увагу на тому, що різні імпульси, викликані у психотерапевтів трагічними розповідями клієнтів, неможливо легко інтегрувати і тому фахівець застосовує проти них цілу низку власних психологічних захистів (витискання, проекція, заперечення тощо). Ці захисти призводять до порушення функціонування психолога як під час сеансів, так і в стосунках з колегами [24].

Інші науковці розглядають контрперенесення як емоційні реакції психотерапевта, що виникають в результаті взаємодії його власних невирішених внутрішніх конфліктів з конфліктами, що містяться в історіях, які розповідає клієнт [5; 15]. Так, відомий американський науковець, травмотерапевт D. Meichenbaum визначає контрперенесення як процес емоційної реакції психотерапевта, на якого впливають його власні нерозв'язані/невирішені проблеми (наприклад, неопрацьований досвід страждань, знущань у життєвій історії фахівця). Подібні реакції можуть призводити до уникання або до надідентифікації з клієнтом. Психотерапевт може взяти на себе роль «оборонця» або «рятівника» клієнта, тим самим перетворюючись на «переможця» над клієнтом. Психотерапевт може мимоволі стати «сурогатною лобною долею» свого клієнта [15].

Феномен контрперенесення в роботі з травмованими клієнтами чи не вперше проаналізувала американський психолог Y. Danieli. Авторка описала низку характерних емоційних реакцій, які відчували фахівці в роботі з жертвами Голокосту: захист; провина спостерігача; гнів; сором та пов'язані з ним емоції відрази, приниження; страх; горе та скорбота; героїзація тих, хто вижив після тортур; привілейований вуйаєризм; почуття тісного зв'язку з клієнтом тощо [6].

На наш погляд, досить вичерпно є класифікація різновидів травматичного контрперенесення, яку запропонувала J. Herman. За визначенням авторки, «травматичне контрперенесення — це широкий континуум емоційних реакцій психотерапевта, що виникають у нього внаслідок спілкування з жертвами насильства і ознайомлення з обставинами травматичних подій» [10, с.141].

Увесь спектр контрперенесень, що відчуває психотерапевт під час роботи з клієнтами, які пережили лихо у своєму житті, описується J. Herman за допомогою таких їхніх різновидів: емоційна ідентифікація психотерапевта з почуттям горя клієнта, ідентифікація з жертвою чи насильником, ідентифікація з нетравмованим спостерігачем («провина свідка») [10]. Розглянемо їх детальніше. По-перше, психотерапевт при роботі з психічними наслідками травми клієнта, найчастіше ідентифікується з почуттям його горя, відчуваючи втрату так само, як і його клієнт. Працюючи з жертвами насильства, L. Shengold запровадив свій термін цього виду контрперенесення — «*via dolorosa*» (шлях скорботи), який проходить психотерапевт разом зі своїм клієнтом [21]. Багато психотерапевтів, які працювали з людьми, що пережили Голокост, так описували свої відчуття під час роботи: «поглинання мукою», «занурення у відчай» тощо. На думку J. Herman, якщо у психотерапевта немає достатньої підтримки, щоб переживати такі стани, він не може виконати свою обіцянку бути свідком і емоційно усувається від терапевтичного альянсу [10].

Оскільки у своїй ролі спостерігача психотерапевт потрапляє в конфлікт між жертвою та насильником, то він може ідентифікуватися не тільки з почуттями жертви, а й з почуттями насильника. Тоді як емоційна ідентифікація з жертвою може бути досить інтенсивною і болючою для психотерапевта, ідентифікація з насильником може викликати в нього неймовірний жах, бо вона кидає виклик його власній ідентичності як емпатійної людини та фахівця, що допомагає. Є багато свідчень психотерапевтів, які були вимушені зіткнутися з власними переживаннями садистичного характеру, працюючи з жертвами насильства. J. Herman пише про те, що психотерапевт у такому

*термінологія D. Meichenbaum

випадку має побачити і визнати можливість того, що в стані екстремального фізичного та душевного стресу або в атмосфері насильства, яке заохочується та схвалюється, він сам може вбити [10].

Цей різновид контрперенесення може мати різні форми прояву. Так, психотерапевт може відчувати сильний скептицизм і не вірити в правдивість свідчень клієнта; може мінімізувати чи раціоналізувати насильство [10; 24]. Психотерапевт так само може відчувати відразу до поведінки клієнта або почати засуджувати його, якщо останньому не вдається відповідати уявленню психотерапевта про поведінку «ідеальної жертви». Інколи психотерапевт може відчути презирство щодо безпорадності клієнта та його гніву, або миттєво відчути щире ненависть й бажання позбутися клієнта. Американські дослідники M. Vinar, J.P. Wilson та J.D. Lindy зазначають, що не лише жертви насилля, а й психотерапевти, які працюють з ними, можуть мати в психотерапевтичній ситуації інтенсивні агресивні почуття [10; 24].

Останній різновид контрперенесення з визначених J. Herman — ідентифікація психотерапевта з нетравмованим спостерігачем або свідком — є найгострішою та універсальною реакцією фахівців. Проявом цієї ідентифікації є реакція за типом «провина свідка». За своєю інтенсивністю вона схожа на «провину того, хто вижив», яку часто демонструють клієнти. Психотерапевт може відчувати провину лише від того факту, що він не зазнав тих страждань, яких зазнав його клієнт. Як наслідок, психотерапевту важко насолоджуватися комфортом або отримувати звичне задоволення від звичайних речей, від життя загалом. Крім того, психотерапевти можуть засуджувати себе за недостатність покладених на роботу зусиль, за невиконаний громадянський обов'язок і дійти висновку, що тільки повне заглиблення в роботу може компенсувати всі їхні вади і допомогти спокутувати провину. Як зазначає J. Herman, у разі, якщо «провина стороннього спостерігача» не усвідомлена психотерапевтом, він ризикує почати повністю ігнорувати власні інтереси. У психотерапевтичних стосунках він може перебирати на себе надлишкову відповідальність за життя та долю клієнта, тим самим знесилюючи його в черговий раз. Саме така реакція контрперенесення найчастіше призводить до емоційного вигорання психотерапевта [4; 10].

Важливо зазначити також, що в літературі розрізняються реакції контрперенесення психотерапевтів щодо клієнтів, які відносно нещодавно отримали травматичний досвід (під час переселення, воєнних дій), а до цього не мали серйозних психологічних проблем, та щодо клієнтів, які ще і в дитинстві пережили травматичну подію («вторинна травматизація») [3; 16]. Емоційні реакції психотерапевтів на нещодавно перенесені страждання та трагедії викликають у фахівців набагато сильніші переживання жаху, провини і гніву, ніж ті, які мали місце в минулому клієнта. Так само розрізняють процеси **травматизації і вторинної травматизації психотерапевта** [3; 9; 11]. У разі, якщо психолог/психотерапевт має у своєму досвіді психологічне травмування, а розповідь клієнта нагадує йому про ті події, фахівець зазнає «вторинної травматизації» (секундарної травматизації) (див. J.L. Brady et al., 1999; C.R. Figley, 1995; B.S. Kohlenberg et al., 2006; L.A. Pearlman, 1995; K.S. Pope, 1992). Ризик для психолога, який постійно працює з травмованими клієнтами, полягає у тому, що в такому випадку можуть актуалізуватись його власні психічні травми. Так, за висновками D. Golub, огляд арт-продукції, створеної клієнтом, та її обговорення можуть викликати в арт-терапевта спогади про травму, якої він сам зазнав у минулому (вторинна травматизація за S.R. Jenkins) [9].

Розглянемо інші трактування емоційних реакцій фахівців, що виникають у відповідь на травматичний матеріал клієнтів. Зазначимо, що в разі роботи з клієнтами, що пережили травматичний досвід, психологічні наслідки для фахівців, які не сформуvalи адекватних психологічних захистів, визначаються в літературі різними термінами, наприклад: «травматизація», «вікарна травматизація», «делегована травматизація», «індукована травматизація» тощо [6; 12]. Деякі науковці визначають цей феномен як «вторинний травматичний стрес» або «**втома від співчуття**» (compassion fatigue) [7; 19]. C.R. Figley зазначає, що постійно стикаючись із темним боком людської природи, зі злом, жажливими формами людської жорстокості та насильства, психолог/психотерапевт так чи інакше починає відчувати «втому від співчуття» [7].

До основних загальних **симптомів травматизації психотерапевта** науковці зараховують нічні жахіття, поведінку уникнення, нав'язливі думки, зміну мислення, емоційні реакції роздратування, плаксивості тощо. Під час контакту з внутрішнім світом травмованої людини відбувається так зване зараження психотерапевта, тобто якоюсь мірою він може перейняти психічні стани свого клієнта. У таких випадках емоційне навантаження, що спричиняє «індукцію травми» або «психологічне зараження», багато в чому пов'язане з необхідністю зустрічатись із темою смерті, що зазвичай є

табуїрованою в повсякденному житті сучасної людини. Водночас Н. Хеуш, посилаючись на власний досвід, зазначає, що піклування про тих, хто переживає емоційний дистрес, може бути частиною процесу зцілення самого психотерапевта [2]. Інші автори акцентують увагу на небезпечності процесу психотерапії, яку проводить травмований психотерапевт (а особливо психотерапевт, що перебуває в процесі дії вторинної травматизації), з огляду на те, що опрацювання власних проблем за рахунок клієнта може неусвідомлено переважати над процесами його зцілення [2; 9]. Американські науковці L. Comas-Dias, A.M. Padilla, S. Watson у своїх роботах наголошують на високому ризику віктимізації психотерапевтів травмованими клієнтами і можливості замісної травматизації [5]. Психотерапевти, що стали жертвами замісної травматизації, можуть відчувати спустошення, безпорадність і мати сумніви щодо своєї компетентності.

Зазначимо, що наразі помітного поширення набуває термін **«вікарна травматизація»** (ВТ), який узагальнює всі різновиди травматизації. Так, науковці M. Mahoney, L.A. Pearlman, K. Saakvitne, визначають ВТ як «кумулятивну трансформацію, що відбувається у внутрішньому досвіді терапевта, і виникає внаслідок емпатичного втягування в травматичний матеріал клієнта» [13, с. 17; 18; 19]. Як зазначає D. Meichenbaum, саме емпатія є найбільшим «капіталом» психотерапевта і водночас найбільшою перешкодою для самозбереження [15].

Як бачимо, наразі не існує узгодженості щодо назв різних психічних феноменів, які виникають у психотерапевта під час роботи з травмованими клієнтами. У науковій літературі часто вживають термін «втома від співчуття» як синонім до вікарної травматизації, але, на думку D. Meichenbaum, вікарна травматизація передбачає швидше постійні, ніж тимчасові стрес-реакції [15]. Так само ВТ досить часто ототожнюють із феноменом емоційного вигорання. Однак розробляючи поняття «вікарна травматизація», D. Meichenbaum, виокремлює її та наполягає, що ВТ — не те саме, що й «вигорання», хоча «вигорання» через ВТ може посилюватись [15]. ВТ впливає на зміну ідей, переконань та адаптації у психотерапевта і може призводити до виникнення нав'язливих спогадів чи образів, інколи сенсорних реакцій. За визначенням M. Mahoney, ВТ постійно перетворює самовідчуття та сприйняття світу в психотерапевтів та фахівців інших «помічних» професій, так само, як і активно впливає на реакції контрперенесення [13].

Нарешті розглянемо останній з визначених вище феноменів, що стосуються проблеми професійного ризику психологів/психотерапевтів, які надають допомогу постраждалим, — феномен **«вигорання» (емоційного вигорання)**. Фахівці, які надають різноманітну підтримку іншим людям, і особливо ті, хто постійно має справу з людським горем, стражданнями тощо, так чи інакше можуть відчувати певні психологічні проблеми, що впливають на їхній емоційний стан і професійну поведінку та призводять до емоційного вигорання [1]. Термін «вигорання» запровадив 1974 року американський лікар Г.Дж. Фрейденбергер. Він описав його як синдром втрати енергії, відчуття перевантаження себе проблемами інших, розчарування в роботі і як такий, що виникає в співробітників кризових центрів та психіатричних лікарень [8]. Процес вигорання, як зазначає С. Cherniss, зазвичай починається з інтенсивного й тривалого стресу, що викликає почуття напруженості, роздратування та втоми і завершується психологічним відстороненням від роботи, коли людина стає апатичною, цинічною та ригідною [4].

Дослідники називають низку ознак, за якими можна визначити процес емоційного вигорання у фахівця. Так, наприклад, американські вчені послуговуються такими ознаками при діагностуванні емоційного вигорання у психологів/психотерапевтів: почуття емоційного виснаження, розвиток негативного ставлення до клієнта, розвиток негативного ставлення до себе та своєї роботи [14]. С. Maslach вважає, що вигорання — це не втрата творчого потенціалу, не реакція на сум, а скоріш за все, емоційне виснаження, що виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням [14]. Деякі дослідники прирівнюють вигорання до дистресу в його крайніх проявах і до третьої стадії загального адаптаційного синдрому за Г. Сельє — стадії виснаження [1; 8].

Отже, розглянувши види психічних феноменів, що зазвичай виникають у фахівців «помічних» професій у взаємодії з травмованими клієнтами, стають зрозумілими свідчення вітчизняних колег — психологів-волонтерів, які скаржаться на страх зустрічі з сильно постраждалими, «емоційне оніміння», депресивні стани, відразу, спроби звинувачення клієнта або намагання зайняти щодо нього позицію «спасителя», знецінення себе, своєї роботи, змішування психологічної підтримки з соціальною роботою тощо. За отриманими попередніми даними, медичні працівники на фоні перевантаження та критичності ситуації у шпиталях (збільшення кількості поранених, брак медичних препаратів, досвіду роботи з

«бойовими травмами» солдат, міжвідомча неузгодженість тощо) так само відзначають сильні переживання, найчастіше злість, роздратування та розгубленість (особливо ті, які не мають у своєму професійному досвіді практики роботи з важко травмованими). Волонтери благодійних фондів та інших громадських організацій теж досить швидко «перегорають»: активно долучаючись до різних видів допомоги, вони виснажуються, а почуття роздратування та образи призводять до знецінення своєї праці, що з часом переростає в знесилання, апатію, почуття провини або відсторонення.

Висновки. Окресливши на теоретичному рівні коло феноменів, пов'язаних із професійним ризиком психологів/психотерапевтів зазначимо, що:

по-перше, наразі немає чіткого упорядкування понять всього спектру негативних емоційних станів (феноменів) психологів, психотерапевтів та працівників інших “помічних” професій, пов'язаних із роботою із травмованими клієнтами;

по-друге, вітчизняні фахівці, працюючи із різними категоріями постраждалих внаслідок трагічних, кризових подій в Україні, зіткнулись із наслідками професійного ризику “помічних” професій, а саме – власними негативними емоційними станами, що потребують спеціального опрацювання та створення комплексної системи профілактичних заходів.

Перспективи подальших досліджень полягають у власне концептуалізації основних понять (травматичне контрперенесення, вікарна травматизація, емоційне вигорання тощо), які виникають у психологів/психотерапевтів під час взаємодії з травмованими клієнтами; створенні програми емпіричного дослідження негативних емоційних станів вітчизняних фахівців-волонтерів; підборі ефективних підходів та засобів для попередження означених станів, запобігання емоційного вигорання, створенні комплексної, постійно діючої програми надання допомоги тим із них, хто вже відчуває описані симптоми.

Список використаних джерел

1. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Под ред. Г. У. Солдатовой. — М. : Смысл, 2002. — 479 с.
2. Хеуш Н. Контрперенос арт-терапевта: работа с беженцами — жертвами организованного насилия / Н. Хеуш // Арт-терапия — новые горизонты / Под ред. А. И. Копытина. — М. : Когито-Центр, 2006. — С. 21-40
3. Avery M. J. Secondary traumatic stress among trauma counselors: What does the research say? / M.J. Avery // International Journal for the Advancement of Counseling, 2001. — № 23. — pp. 283 - 293.
4. Cherniss C. Long-term consequences of burnout: an exploratory study / Cary Cherniss // Journal of Organizational Behavior. — V.13, # 1. — 1992. — pp. 1-11
5. Comas-Dias L., Padilla A.M. Countertransference in working with victims of political repression / L. Comas-Dias, A.M. Padilla // American Journal of Orthopsychiatry — 1991. — #61. — pp. 179 — 185.
6. Danieli Y. Confronting the unimaginable: psychotherapists' reaction to victims of the nazi Holocaust / Yael Danieli // Human adaptation to extreme stress / Ed. Wilson J.P., Z. Harel and others. — NY: Plenum Press, 1988. — pp. 219-238.
7. Figley C. R. Compassion fatigue: coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized / C.R.Figley. — NY: Brunner/Mazel, 1995. — 564 p.
8. Freudenberg H.J. Staff burn-out / H.J. Freudenberg // Journal of Social Issues, 1974. — Vol. 30. — pp. 159-165.
9. Golub D. Cross-cultural dimensions of art psychotherapy / D. Golub // Advances in Art Therapy / Ed. By H.Wadson, J. Durkin, D. Perach. — NY: Wiley, 1989. — pp. 95-105.
10. Herman J. Trauma and Recovery. The aftermath of violence — from domestic abuse to political terror / Judith Herman. — NY: Harper Collins, 1992. — 387 p.
11. Holmquist R., Anderson K. Therapists reactions to survivors of political torture / R.Holmquist, K. Anderson // Professional Psychology: Research and Practice, 2003. — V. 34. — pp. 294 - 300.
12. Jenkins S. R., Baird S. Secondary traumatic stress and vicarious trauma: A validation study / S.R. Jenkins, S. Baird // Journal of Traumatic Stress, 2002. — V. 15. — pp. 423 - 432.
13. Mahoney M. J. Constructive psychotherapy: A practical guide / M.J. Mahoney. — New York: Guilford, 2003.
14. Maslach C. Professional burnout: Recent developments in the theory and research / C. Maslach. — Washington: Taylor & Francis, 1993. — pp. 19 - 32.
15. Meichenbaum D. Self-care for trauma psychotherapists and caregivers: individuals? Social and organizational interventions. — [Електронний ресурс] : www.melissainstitute.org/documents/Meichenbaum_SelfCare — назва з екрану.
16. Munroe J.F., Shay J., Fisher L., Makary C., Rappaport K., Zimering, R. Preventing compassion fatigue: A team treatment model // In C.R. Figley (Ed.), Compassion fatigue: coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized, New York: Brunner/Mazel, Inc., 1995. — pp. 209-231.
17. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout / S.Maslach, S. E. Jackson // Journal of Occupational Behavior. — 1981, #2. — pp. 99-113.
18. Pearlman L. A., Saakvitne K. Vicarious traumatization : The cost of empathy / L.A. Pearlman, K. Saakvitne.—Ukiah, CA: Cavalade Productions, 1995.

19. Pearlman L. A., Saakvitne K. Treating therapists with vicarious traumatization and secondary traumatic stress disorders // In C. Figley (Ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorders in those who treat the traumatized.*—New York: Brunner/Mazel, Inc., 1995. — pp. 150-177.
20. Salinsky J, Otten H. The Doctor, the Patient and their well-being — world wide: proceedings of the thirteenth International Balint Congress / J. Salinskiy, H. Otten. — Berlin: H. Ruckdruck Celle, 2003.
21. Shengold L.L. Child abuse and deprivation soul murder. Psychoanalytic understanding of violence and suicide / L.L. Shengold // Published in association with the institute of psycho-analysis. — London: 2010. — pp. 89-108.
22. Ulri I. Über. PTSD und Gruppen-psychotherapie mit Menschen, die durch Kriegstraumatisiert sind. Die kroatische Erfahrung / Ivan Ulrić // Trauma und Gruppe. Arbeitshefte Gruppenanalyse. Fürderverein Gruppentherapie. — Münster: 2000. — pp.87-109.
23. Van der Veer G. Counselling and Therapy with Refugees: Psychological Problems of Victims of War, Torture and Repression (Paperback) / G. Van der Veer. — Michigan Univ.: John Wiley& Sons Ltd, 1998. — 206 p.
24. Wilson J.P. Empathic strain and countertransference // Countertransference in the Treatment of PTSD / J.P. Wilson // Ed. by J.P. Wilson, J.D. Lindy. — NY: Guilford, 1994. — 342 p.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Psihologicheskaja pomoshh' migrantam: travma, smena kul'tury, krizis identichnosti / Pod red. G. U. Soldatovoj. — M. : Smysl, 2002. — 479 s.
2. Heush N. Kontrperenos art-terapevta: rabota s bezhencami — zhertvami organizovannogo nasilija / N. Heush // Art-terapija — novye gorizonty / Pod red. A. I. Kopytina. — M. : Kogito-Centr, 2006. — S. 21-40
3. Avery M. J. Secondary traumatic stress among trauma counselors: What does the research say? / M.J. Avery // International Journal for the Advancement of Counseling, 2001. — № 23. — pp. 283 - 293.
4. Cherniss C. Long-term consequences of burnout: an exploratory study / Cary Cherniss // Journal of Organizational Behavior. — V.13, # 1. — 1992. — pp. 1-11
5. Comas-Dias L., Padilla A.M. Countertransference in working with victims of political repression / L. Comas-Dias, A.M. Padilla // American Journal of Orthopsychiatry — 1991. — #61. — pp. 179 — 185.
6. Danieli Y. Confronting the unimaginable: psychotherapists' reaction to victims of the nazi Holocaust / Yael Danieli // Human adaptation to extreme stress / Ed. Wilson J.P., Z. Harel and others. — NY: Plenum Press, 1988. — pp. 219-238.
7. Figley C. R. Compassion fatigue: coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized / C.R.Figley. — NY: Brunner/Mazel, 1995. — 564 p.
8. Freudenberger H.J. Staff burn-out / H.J. Freudenberger // Journal of Social Issues, 1974. — Vol. 30. — pp. 159-165.
9. Golub D. Cross-cultural dimensions of art psychotherapy / D. Golub // Advances in Art Therapy / Ed. By H.Wadeson, J. Durkin, D. Perach. — NY: Wiley, 1989. — pp. 95-105.
10. Herman J. Trauma and Recovery. The aftermath of violence — from domestic abuse to political terror / Judith Herman. — NY: Harper Collins, 1992. — 387 p.
11. Holmquist R., Anderson K. Therapists reactions to survivors of political torture / R.Holmquist, K. Anderson // Professional Psychology: Research and Practice, 2003. — V. 34. — pp. 294 - 300.
12. Jenkins S. R., Baird S. Secondary traumatic stress and vicarious trauma: A validation study / S.R. Jenkins, S. Baird // Journal of Traumatic Stress, 2002. — V. 15. — pp. 423 - 432.
13. Mahoney M. J. Constructive psychotherapy: A practical guide / M.J. Mahoney. — New York: Guilford, 2003.
14. Maslach S. Professional burnout: Recent developments in the theory and research / C. Maslach. — Washington: Taylor &Trancis, 1993. — rr. 19 - 32.
15. Meichenbaum D. Self-care for trauma psychotherapists and caregivers: individuals? Social and organizational interventions. — [Elektronnij resurs] : www.melissainstitute.org/documents/Meichenbaum_SelfCare — nazva z ekranu.
16. Munroe J.F., Shay J., Fisher L., Makary C., Rapperprot K., Zimering, R. Preventing compassion fatigue: A team treatment model // In C.R. Figley (Ed.), *Compassion fatigue: coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*, New York: Brunner/Mazel, Inc., 1995. — rr. 209-231.
17. Muslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout / S.Muslach, S. E. Jackson // Journal of Occupational Behavior. — 1981, #2. — pp. 99-113.
18. Pearlman L. A., Saakvitne K. Vicarious traumatization : The cost of empathy / L.A. Pearlman, K. Saakvitne.—Ukiah, CA: Cavaliade Productions, 1995.
19. Pearlman L. A., Saakvitne K. Treating therapists with vicarious traumatization and secondary traumatic stress disorders // In C. Figley (Ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorders in those who treat the traumatized.*—New York: Brunner/Mazel, Inc., 1995. — rr. 150-177.
20. Salinsky J, Otten H. The Doctor, the Patient and their well-being — world wide: proceedings of the thirteenth International Balint Congress / J. Salinskiy, H. Otten. — Berlin: H. Ruckdruck Celle, 2003.
21. Shengold L.L. Child abuse and deprivation soul murder. Psychoanalytic understanding of violence and suicide / L.L. Shengold // Published in association with the institute of psycho-analysis. — London: 2010. — rr. 89-108.
22. Ulri I. Über. PTSD und Gruppen-psychotherapie mit Mensshen, die dursh Kriegstraumatisiert sind. Die kroatisshe Erfahrung / Ivan Ulrić // Trauma und Gruppe. Arbeitshefte Gruppenanalyse. Fürderverein Gurrentherapie. — Müpster: 2000. — rr.87-109.
23. Van der Veer G. Counselling and Therapy with Refugees: Psychological Problems of Victims of War, Torture and Repression (Paperback) / G. Van der Veer. — Michigan Univ.: John Wiley& Sons Ltd, 1998. — 206 p.
24. Wilson J.P. Empathic strain and countertransference // Countertransference in the Treatment of PTSD / J.P. Wilson // Ed. by J.P. Wilson, J.D. Lindy. — NY: Guilford, 1994. — 342 p.

Lazos, G.P. Professional risks in the psychologists' work with trauma victims. *Psychologists' and other helping professionals' work has always been fraught with risks associated with the contacts with traumatized individuals. A contact with the inner world of the traumatized person causes a so-called therapist infection. In other words a therapist can 'catch' some mental conditions of the client. Common adverse conditions and behaviors of psychologists and psychotherapists who render help to trauma survivors include nightmares, avoidance behaviors, obsessive thoughts, altered thinking, irritability, tearfulness, devaluation of themselves and their work, anxiety and depression, etc.*

A theoretical study shows that occupational risks for psychologists / therapists who work with psychological trauma victims comprise counter-transference (traumatic counter-transference), negative emotional reactions, different types of psychological traumatization (vicarious, delegated, secondary, induced), secondary traumatic stress (distress), compassion fatigue, therapist victimization, and burnout. Currently researchers have no clear concepts of the entire range of negative emotional states experienced by psychologists, therapists and other trauma workers.

Preliminary research data show that volunteer psychologists often complain about fears of meeting victims, emotional numbness, depression, disgust, attempts to blame clients or to act as a savior, devaluation of themselves and / or their work, confusing psychological aid with social work, etc. Other helping professionals (medics, social workers, charity organization / foundation volunteers) also have all the signs of compassion fatigue and, consequently, all the symptoms of burnout. These negative emotional conditions require special techniques to handle with as well establishing a system of preventive measures to protect trauma workers from even more grave symptoms in the future.

Keywords: professional risks, psychologist, psychotherapist, victims, traumatic material, traumatic counter-transference, traumatization, burnout.

Відомості про автора

Лазос Гелена Петрівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Lazos, Gelena Petrivna, PhD, researcher, Laboratory of counselling psychology and psychotherapy, G.S.Kostyuk Institute of psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: lazos.gelena@yahoo.com

Отримано 12 лютого 2015 р.

Рецензовано 4 березня 2015 р.

Прийнято 18 березня 2015 р.

УДК 005.32

Ліплянська О.В.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЛИННОСТІ ПЕРСОНАЛУ КОМЕРЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ: ВПЛИВ ЧИННИКІВ МЕЗО- ТА МІКРОРІВНЯ

Ліплянська О.В. Дослідження плинності персоналу комерційних організацій: вплив чинників мезо- та мікрорівня. Статтю присвячено вивченню плинності персоналу, її різновидам та чинникам у комерційних організаціях. Досліджено загальний рівень плинності персоналу в комерційних організаціях. Проаналізовано вплив чиннику мезорівня (організаційний розвиток) на рівень плинності персоналу комерційних організацій. Висвітлено особливості взаємозв'язку плинності персоналу та таких чинників мікрорівня: задоволеність роботою та лояльність персоналу. Наведено результати емпіричного дослідження та їх інтерпретація. Показано, що для попередження плинності персоналу слід забезпечити зменшення проблемності організаційного розвитку та виведення організації на конструктивний рівень організаційного розвитку, а також збільшувати задоволеність роботою персоналу комерційних організацій.

Ключові слова: плинність персоналу, організаційний розвиток, задоволеність роботою, лояльність, комерційні організації.

Липлянская О.В. Исследование текучести персонала коммерческих организаций: влияние факторов мезо- и микроуровня. Статья посвящена изучению текучести персонала, ее разновидностям и факторам в коммерческих организациях. Исследован общий уровень текучести персонала в коммерческих организациях. Проанализировано влияние фактора мезоуровня (организационное развитие) на уровень текучести персонала коммерческих организаций. Освещены особенности взаимосвязи текучести персонала и таких факторов микроуровня: удовлетворенность работой и лояльность персонала. Приведены результаты эмпирического исследования и их интерпретация. Показано, что для предупреждения текучести персонала следует обеспечить уменьшение проблемности организационного развития и вывод организации на конструктивный уровень организационного развития, а также увеличивать удовлетворенность работой персонала коммерческих организаций.

Ключевые слова: текучесть персонала, организационное развитие, удовлетворенность работой, лояльность, коммерческие организации.

Постановка проблеми. Світова економічна криза призвела до масового банкрутства підприємств, внаслідок чого вивільнилася числена робоча сила. Економічні негаразди викликали підвищення плинності персоналу, насамперед у комерційних організаціях. У сучасних умовах діяльності комерційних організацій значну увагу починають приділяти персоналу організацій. Важливе місце, поряд з іншими психологічними проблемами діяльності організацій, посідає проблема плинності персоналу комерційних організацій. Зокрема, окремим завданням постає аналіз чинників, що впливають на рівень плинності персоналу комерційних організацій.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Різні аспекти задоволеності роботою, лояльності, мотивації та задоволення базових потреб персоналу комерційних організацій детально розглядали вітчизняні вчені І.А. Андрєєва [1], А.В. Бездітко [2], Л.М. Карамушка [5], О. В. Креденцер [6], О.І. Бондарчук [3], О.А. Філь [8] та ін. Проте особливості взаємозв'язку плинності персоналу та виділених чинників у комерційних організаціях не були належно висвітлені в науковій літературі.

Отже, актуальність проблеми обумовила **мету нашого дослідження** – дослідити загальний рівень плинності персоналу комерційних організацій, а також взаємозв'язок між рівнем плинності персоналу комерційних організацій та чинниками мезорівня (рівень організаційного розвитку) та чинниками макрорівня (задоволеність роботою, лояльність персоналу).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.

У дослідженні взяли участь 215 працівників комерційних організацій торговельної спрямованості. Серед опитаних чоловіки склали – 66 %, жінки – 34%.

Було використано опитувальник «Як розвивається Ваша організація?» (модифікація Л.М. Карамушки) [5] та анкета, розроблена Н.В. Самоукіною [7]. Кореляційний аналіз виконано за допомогою програми статистично-математичної обробки даних SPSS (версія 14).

Насамперед наведемо результати дослідження щодо **загального рівня плинності персоналу комерційних організацій**.

Аналіз отриманих даних щодо вияву плинності персоналу в комерційних організаціях показав наявність *плинності персоналу* на рівні 52,1% (див. *табл.1*). Такі дані можуть бути катастрофічними для організації, тому було запропоновано виокремити групу з персоналом, який не хоче працювати в організації, однак не збирається її залишати: група «організаційного баласту».

Таблиця 1

Плинність персоналу в комерційних організаціях (у % від загальної кількості опитаних)

Види плинності персоналу	Кількість досліджуваних, %
Відсутність плинності	47,9
«Організаційний баласт»	9,3
Плинність персоналу	42,8

Як видно з табл. 1, дані дещо змінилися, оскільки «організаційний баласт» склав 9,3%, проте *плинність персоналу* склала більше третини респондентів. Це говорить про те, що показники такого рівня можуть призвести до банкрутства організації, за умов звільнення третини працівників у короткі строки. Також це вказує на те, що група з *відсутністю плинності* на рівні 47,9% не зможе забезпечити стабільну роботу організації.

При більш детальному розгляді плинності персоналу та виокремленні видів плинності виявилось: близько десятої частини досліджуваних реально бажають покинути організацію (10,7% – реальна плинність), а близько третини співробітників зважують рішення про залишення організації найближчим часом чи перебувають у процесі пошуку іншого місця роботи (32,1% – потенційна плинність персоналу). Це можна розцінити, на наш погляд, як позитивний факт для організації, оскільки заміна персоналу відбудеться в пом'якшеному режимі для організації і не принесе фатальних змін, однак буде відчутною як у психологічному, так і в матеріальному аспектах.

Отже, за результатами аналізу вияву плинності персоналу в комерційних організаціях встановлено домінування показників груп «організаційного баласту» та плинності персоналу над групою з відсутністю плинності персоналу, що свідчить про актуальність аналізу проблеми з метою її подальшого розв'язання.

Що стосується взаємозв'язку між рівнем плинності персоналу комерційних організацій та **чинниками мезорівня** (рівень організаційного розвитку), то дослідження показало, що існує обернений кореляційний зв'язок між плинністю персоналу та *організаційним розвитком* ($r=-0,182$, $p<0,01$) (табл. 2). Це означає, що плинність персоналу може впливати на рівень організаційного розвитку, і при

побудові конструктивного організаційного розвитку слід приділити увагу наявності плинності персоналу, її обсягу та можливим причинам. Адже, зменшуючи плинність персоналу, можливо покращити рівень організаційного розвитку та організаційної зрілості.

Таблиця 2

**Матриця інтеркореляцій показників плинності персоналу та організаційного розвитку
в комерційних організаціях**

Показники організаційного розвитку	Відсутність плинності	«Організаційний баласт»	Плинність персоналу
Організаційна зрілість	,216**	-,116	-,150*
Проблемність організаційного розвитку	-,250**	,098	,195**
Організаційний розвиток	,221**	-,070	-,182**

** – рівень значущості $p < 0,01$; * – рівень значущості $p < 0,05$

Детальний аналіз показників організаційного розвитку показав прямий кореляційний зв'язок з проблемністю організаційного розвитку ($\rho = 0,195$, $p < 0,01$) та дещо слабший, але статистично значущий обернений зв'язок з організаційною зрілістю ($\rho = -0,150$, $p < 0,05$). Можемо говорити про тенденцію у зв'язку між плинністю персоналу та організаційною зрілістю та про те, що істотно плинність персоналу на наявний рівень організаційної зрілості не впливає. Однак плинність впливає на проблемність розвитку та показує сталий взаємозв'язок, де з підвищенням плинності збільшується і рівень проблемності організаційного розвитку. Разом із тим, можемо назвати проблемність організаційного розвитку чинником плинності персоналу, оскільки збільшення проблемності призводить до збільшення плинності персоналу в комерційних організаціях.

Що стосується зв'язку групи з відсутністю плинності з групою організаційного розвитку та його компонентами, то дослідження виявило сталий прямий кореляційний зв'язок з організаційним розвитком ($\rho = 0,221$, $p < 0,01$) та організаційною зрілістю ($\rho = 0,216$, $p < 0,01$). Проблемність організаційного розвитку має обернений кореляційний зв'язок з групою відсутності плинності персоналу. Слід зазначити, що такі дані підтверджують позицію, що при збільшенні стабільності персоналу зменшиться плинність, одночасно відмітимо, що покращення рівня організаційного розвитку збільшує стабільність групи та сприяє відсутності плинності.

Отже, наявні дані дозволяють зробити висновок, що організаційний розвиток та його компоненти є чинниками запобігання плинності персоналу в комерційних організаціях, оскільки, покращуючи рівень організаційного розвитку та зменшуючи його проблемність, можна зменшити плинність персоналу. Окрім того, цілеспрямована робота із запобігання плинності персоналу може покращити рівень організаційного розвитку та зменшити його проблемність.

За результатами теоретичного аналізу проблеми ми також припустили, що існує взаємозв'язок між плинністю персоналу та **чинниками мікрорівня** (задоволеність роботою, лояльність та міра задоволення базових потреб персоналу в комерційних організаціях). Відповідно, складові базових потреб: потреба в самовираженні, потреба в повазі, потреба в безпеці, соціальні та фізіологічні потреби також, на нашу думку, будуть мати взаємозв'язок з плинністю персоналу в комерційних організаціях. Насамперед проаналізуємо **взаємозв'язок між плинністю та задоволеністю роботою в комерційних організаціях**.

Аналіз результатів дослідження, представлених в табл. 3, показує наявність статистично значущого зв'язку між плинністю персоналу та задоволеністю роботою (на рівні $p < 0,001$). Так, отримані дані говорять про те, що 55,3% опитаних респондентів, які показують стабільний рівень плинності, задоволені своєю роботою в організації. Разом із тим, на цьому ж рівні визначений невеликий відсоток (2,9%) абсолютно незадоволених. Також ця група характеризується наявністю третини не зовсім задоволених та не задоволених роботою.

На рівні плинності персоналу 57,6% та 20,7% респондентів не цілком задоволені та не задоволені (відповідно) своєю роботою, однак, відсутня абсолютна незадоволеність роботою.

Таким чином, дані стабільної та плинної групи показують протилежні дані, що означає, чим задоволеніші працівники, тим менша плинність персоналу.

Окрім того, група організаційного баласту, згідно з характеристиками, не задоволена своєю роботою. Однак, група людей, яка не бажає її залишати, склала близько 65% від кількості всіх респондентів та вказала на неповне задоволення своєю роботою.

Таблиця 3

**Взаємозв'язок між плинністю персоналу та рівнем задоволеності роботою
(у % від загальної кількості опитаних) *****

Рівень плинності	Рівень задоволеності				
	абсолютно задоволені	задоволені	не зовсім задоволені	не задоволені	абсолютно не задоволені
Стабільність	8,7	55,3	26,2	6,8	2,9
Баласт	0,0	15,0	65,0	20,0	0,0
Плинність	1,1	20,7	57,6	20,7	0,0

*** $p < 0,001$

Таким чином, можемо говорити, що високий рівень задоволеності роботою знижує плинність і, отже, є чинником запобігання плинності персоналу.

Щодо *взаємозв'язку між плинністю персоналу та лояльністю до організації*, то результати дослідження нас здивували, оскільки статистично значущого зв'язку між цими показниками не було виявлено (див. *табл. 4*). Можемо говорити лише про дуже слабку тенденцію на рівні $p < 0,2$.

Таблиця 4

**Взаємозв'язок між плинністю персоналу та рівнем лояльності до організації
(у % від загальної кількості опитаних)**

Рівень плинності	Рівні лояльності			
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Відсутність
Стабільність	10,7	42,7	43,7	2,9
Баласт	15,0	55,0	25,0	5,0
Потенційна плинність	10,1	49,3	33,3	7,2
Реальна плинність	4,3	65,2	17,4	13,0

Як бачимо з табл. 4, більшість працівників проявили лояльність на середньому та низькому рівнях, незалежно від групи плинності персоналу. Працівники, які не бажають залишати організацію і належать до стабільної групи, проявили низький (43,7%) та середній (42,7%) рівні лояльності до організації. Разом із цим, найбільші показники лояльності у групах плинності також припадають на середній рівень (49,3%; 65,2%) та низький рівень лояльності (33,3%; 17,4%). Причому, групи з плинністю більш лояльні до організації, ніж їхні колеги зі стабільної групи.

Таким чином, лояльність працівників у комерційних організаціях не є фактором плинності персоналу і не може виступати чинником запобігання плинності персоналу в комерційних організаціях. Проте нами був виявлений значущий зв'язок лояльності з віком та загальним стажем роботи ($p < 0,05$). Це слід враховувати при подальших дослідженнях в цьому напрямі, а також за необхідності покращувати показники, з якими пов'язана лояльність.

Висновки.

Проведене дослідження показало:

1. Встановлено високий рівень плинності в комерційних організаціях.
2. Визначено взаємозв'язок організаційного розвитку та плинності персоналу в комерційних організаціях.
3. Детальний аналіз показників організаційного розвитку показав прямий кореляційний зв'язок з проблемністю організаційного розвитку та дещо слабший обернений зв'язок з організаційною зрілістю.
4. Отримані результати, на наш погляд, свідчать про те, що для попередження плинності персоналу слід забезпечити зменшення проблемності організаційного розвитку та виведення організації на конструктивний рівень організаційного розвитку.
5. Встановлено, що на рівень плинності персоналу впливає рівень задоволеності роботою.
6. Отримані результати, на наш погляд, свідчать про те, що плинність персоналу може бути значно зменшена в комерційних організаціях за умови забезпечення планомірної роботи фахівців із досліджуваними чинниками.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці спеціальної програми психологічної підготовки менеджерів до запобігання плинності персоналу в комерційних організаціях.

Список використаних джерел

1. Андреева І.А. Роль мотивації в організаційній поведінці персоналу / І.А. Андреева // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2011. – Т. I. – Вип. 32. – С. 233–237.
2. Бездітко А.В. Взаємозв'язок мотиваційної спрямованості та функціональних ролей у команді управлінців виробничого підприємства / А.В. Бездітко // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2011. – Т. I. – Вип. 32. – С. 237–241.
3. Бондарчук О.І. Особливості взаємозв'язку організаційного розвитку та особистісного розвитку керівників освітніх організацій / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2010. – Т. I. – Вип. 29. – С. 3–8.
4. Даниленко Л. Інноваційний освітній менеджмент : навч. посіб. / Л. Даниленко. – К. : Главник, 2006. – 144 с.
5. Карамушка Л.М. Чинники розвитку лідерських якостей у аспірантів / Л.М. Карамушка, Т.Г. Фелькель // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2011. – Т. I. – Вип. 32. – С. 277–283.
6. Креденцер О.В. Теоретичний аналіз основних підходів до проблеми організаційного розвитку / О.В. Креденцер // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2009. – Т. I. – Вип. 23. – С. 16–21.
7. Самоукина Н.В. Эффективная мотивация персонала при минимальных финансовых затратах / Н.В. Самоукина. – М. : Вершина, 2008. – 224 с.
8. Філь О.А. Теоретичний аналіз конкурентоздатності організацій в умовах організаційного розвитку / О.А. Філь // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2008. – Т. I. – Вип. 21–22. – С. 40–45.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Andreeva I.A. Rol' motivacii v organizacijnij povedinci personalu / I.A. Andreeva // Aktual'ni problemi psihologiji: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2011. – T. I. – Vip. 32. – S. 233–237.
2. Bezditko A.V. Vzaemov'jazok motivacijnoji sprjamovanosti ta funkcional'nih rolej u komandi upravlinciv virobничого pidpriemstva / A.V. Bezditko // Aktual'ni problemi psihologiji: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2011. – T. I. – Vip. 32. – S. 237–241.
3. Bondarchuk O.I. Osoblivosti vzaemov'jazku organizacijnogo rozvitku ta osobistisnogo rozvitku kerivnikov osvitnih organizacij / O.I. Bondarchuk // Aktual'ni problemi psihologiji: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2010. – T. I. – Vip. 29. – S. 3–8.
4. Danilenko L. Innovacijnij osvitnij menedzhment : navch. posib. / L. Danilenko. – K. : Glavnik, 2006. – 144 s.
5. Karamushka L.M. Chinniki rozvitku liders'kih jakosteju u aspirantiv / L.M. Karamushka, T.G. Fel'kel' // Aktual'ni problemi psihologiji: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2011. – T. I. – Vip. 32. – S. 277–283.
6. Kredencer O.V. Teoretichnij analiz osnovnih pidhodiv do problemi organizacijnogo rozvitku / O.V. Kredencer // Aktual'ni problemi psihologiji: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2009. – T. I. – Vip. 23. – S. 16–21.
7. Samoukina N.V. Jefferktivnaja motivacija personala pri minimal'nyh finansovyh zatratah / N.V. Samoukina. – M. : Vershina, 2008. – 224 s.
8. Fil' O.A. Teoretichnij analiz konkurentozdatnosti organizacij v umovah organizacijnogo rozvitku / O.A. Fil' // Aktual'ni problemi psihologiji: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : Nauk. svit, 2008. – T. I. – Vip. 21–22. – S. 40–45.

Liplyanska, O.V. Research on staff turnover in business organizations: effects of meso- and micro-level factors.

The article deals with staff turnover in commercial organizations analyzing its forms and factors. Having found high levels of staff turnover in commercial organizations the author investigated the effects of meso-level (organizations' development levels) and micro-level factors (staff's job satisfaction and organizational loyalty) on it. Analyzing the results of an empirical investigation that she did the author concludes that in order to reduce staff turnover in commercial organizations one should solve the problems associated with their organizational development and raise the organizations to a constructive level of development as well as increase staff's job satisfaction. The author believes that a special managers' training course could be helpful in reducing staff turnover in commercial organizations.

Keywords: staff turnover, organizational development, job satisfaction, loyalty, commercial organizations.

Відомості про автора

Ліплянська Оксана Василівна, кандидат психологічних наук, викладач Національного університету фізичного виховання і спорту України, м. Київ, Україна.

Liplyanska, Oksana Vasilivna, PhD, lecturer, National University of Physical Education and Sports of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: sanalipl@mail.ru

Отримано 18 лютого 2015 р.

Рецензовано 11 березня 2015 р.

Прийнято 18 березня 2015 р.

УДК 159.964.21

Радченко О.Б.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Радченко О.Б. Психологічні чинники організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах. Стаття присвячена аналізу впливу психологічних чинників на вияви і перебіг організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах. Представлено результати дослідження, отримані на основі тестування працівників професійно-технічних навчальних закладів (майстрів виробничого навчання та викладачів загальноосвітніх та спеціальних дисциплін). Визначено коефіцієнти потенційної конфліктності членів колективів професійно-технічних навчальних закладів за сферами професійної діяльності, у яких найчастіше можливі конфліктні ситуації, а також проаналізовано стратегії поведінки інженерно-педагогічних працівників у конфліктних ситуаціях. Досліджено вплив потенційної конфліктності працівників на наявність організаційних конфліктів у різних сферах професійної діяльності. Встановлено зв'язки між виявами і характеристиками організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах та стратегіями поведінки працівників у конфлікті.

Ключові слова: професійно-технічні навчальні заклади; організаційні конфлікти; психологічні чинники організаційних конфліктів; потенційна конфліктність; стратегії поведінки в конфлікті; види організаційних конфліктів.

Радченко О.Б. Психологические факторы организационных конфликтов в профессионально-технических учебных заведениях. Статья посвящена анализу влияния психологических факторов на проявление и протекание организационных конфликтов в профессионально-технических учебных заведениях. Представлены результаты исследования, полученные на основе тестирования работников профессионально-технических учебных заведений (мастеров производственного обучения и преподавателей общеобразовательных и специальных дисциплин). Определены коэффициенты потенциальной конфликтности членов коллективов профессионально-технических учебных заведений по сферам профессиональной деятельности, в которых чаще всего возможные конфликтные ситуации, а также проанализированы стратегии поведения инженерно-педагогических работников в конфликтных ситуациях. Исследовано влияние потенциальной конфликтности работников на наличие организационных конфликтов в различных сферах профессиональной деятельности. Установлены связи между проявлениями и характеристиками организационных конфликтов в профессионально-технических учебных заведениях и стратегиями поведения работников в конфликте.

Ключевые слова: профессионально-технические учебные заведения; организационные конфликты; психологические факторы организационных конфликтов; потенциальная конфликтность; стратегии поведения в конфликте; виды организационных конфликтов.

Постановка проблеми. В умовах трансформації системи освіти особливе значення набуває формування сприятливого соціально-психологічного клімату навчальних закладів, що передбачає пошук причин виникнення та шляхів попередження організаційних конфліктів серед педагогічних працівників. Як відомо, виникнення конфліктів завжди обумовлене дією об'єктивних та суб'єктивних чинників. Що стосується організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах, об'єктивні чинники пов'язані із реальною соціально-демографічною, організаційно-професійною та управлінською ситуацією. Суб'єктивні – із психологічними характеристиками працівника професійно-технічного навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організація та зміст діяльності визначають специфіку конфліктів. Свої характерні особливості є і у конфліктів, які виникають у педагогічних колективах. Аналізу конфліктів у загальноосвітніх навчальних закладах присвячено низку праць вітчизняних авторів [1; 2; 3; 4]. Що стосується проблеми конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах, то ця проблема практично не відображена в літературі. Тим часом, ці колективи мають певну специфіку, в них особлива структура, і до них навряд чи можуть бути застосовані результати і висновки, отримані на матеріалі діяльності інших типів освітніх організацій. Таким чином, виникає очевидна суперечність між потребами практики управління педагогічними колективами професійно-технічних навчальних закладів і відсутністю в сучасній науці досліджень і розробок, необхідних для задоволення цих потреб.

Мета статті: охарактеризувати особливості впливу психологічних чинників на вияви і перебіг організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження проводилося на основі анкетування та тестування майстрів виробничого навчання та викладачів загальноосвітніх та спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів м. Донецька та м. Шахтарська Донецької області. Критерії відбору для участі в дослідженні: всі випробовувані повинні були займати посади майстрів або викладачів ПТНЗ і працювати в цьому колективі не менше одного року. Кількість

випробовуваних – 110 осіб (81 – жіночої статі, 29 – чоловічої). 54 осіб з вибірки працюють на посаді викладачів загальноосвітніх та спеціальних дисциплін, 56 осіб – на посаді майстрів виробничого навчання. За віком випробувані розподілилися наступним чином: до 40 років – 34 респондентів, від 41 до 50 – 45, респондентів, понад 50 років – 31 респондент. Серед випробовуваних 42 особи мають середньо-спеціальну освіту, 68 – вищу.

Для оцінки інженерно-педагогічними працівниками основних елементів вияву організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах використовувався метод опитування. Була використана авторська анкета «Опис реальних міжособистісних конфліктів», яка передбачає опис реальних конфліктів за заданими критеріями. Для обробки отриманих даних використовувався метод контент-аналізу, який дав можливість у процесі аналізу відповідей опитуваних на питання визначити види організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах та особливості їх перебігу.

З метою виявлення суб'єктивних чинників, які можуть впливати на організаційні конфлікти у професійно-технічних навчальних закладах, було використано метод тестування.

Методика «Прогнозування міжособистісних конфліктів» А. Лебедева [5] володіє прогностичною силою, дозволяючи передбачати організаційні конфлікти. Метод прогнозування конфліктів ґрунтується на методологічному принципі аналізу предметності міжособистісних відносин. Тобто виділяються об'єкти або предмети, які можуть стати причиною розбіжностей між людьми.

У методиці А. Лебедева виділено п'ять параметрів, за якими члени колективу повинні оцінити один одного в процесі дослідження.

1. Рівень професійної підготовленості, професійні знання, навички, уміння, досвід.
2. Ставлення до праці, якість і обсяг роботи, яка виконується самостійно.
3. Рівень розвитку етичних якостей (доброді, чесність, пошана до людей і т.д.).
4. Рівень здібностей до керівництва колективом, уміння організувати роботу, ефективно управляти людьми в процесі роботи.
5. Рівень розвитку інноваційних якостей, уміння швидко сприймати нові ідеї, творчо мислити.

Аналізуючи попарний розподіл взаємних оцінок і самооцінок членів колективу, можна прогнозувати, що саме стане предметом конфлікту і між ким такий конфлікт можливий.

З метою виявлення стратегій поведінки в конфлікті було використано методику діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса [6]. Обробка відповідей дозволила визначити, якою мірою в досліджуваних представлено такі стратегії поведінки в конфлікті: «співпраця», «уникання», «боротьба», «поступливість», «компроміс».

На **першому етапі дослідження** було розглянуто *особистісні характеристики, які можуть дати поштовх виникненню організаційних конфліктів*.

За допомогою методики «Прогнозування міжособистісних конфліктів» А. Лебедева [5] було визначено коефіцієнти потенційної конфліктності членів колективів професійно-технічних навчальних закладів за сферами професійної діяльності, у яких найчастіше можливі конфліктні ситуації, а саме – за рівнем професійної підготовки, ставленням до праці, якістю і обсягом самостійно виконуваної роботи, рівнем розвитком моральних якостей, рівнем здібностей до керівництва колективом, рівнем розвитку інноваційних якостей.

Аналізуючи отримані результати (рис. 1), можна констатувати, що майже у всіх сферах кількість випробовуваних з високим рівнем потенційної конфліктності більша, ніж із низьким рівнем. Найбільше це стосується сфери розвитку моральних якостей. І тільки за першим параметром, тобто на рівні професійної підготовленості, умінь і навичок, не спостерігається високої потенційної конфліктності. Одержані дані свідчать про високу згуртованість, спрацьованість саме на цьому рівні. Таким чином, виходячи з найбільшої кількості працівників колективу з високим рівнем конфліктності, можна прогнозувати виникнення конфліктів в першу чергу – у сфері рівня розвитку моральних якостей, а також – пов'язаних із рівнем розвитку інноваційних якостей, якістю та обсягом самостійно виконуваної роботи, рівнем здібностей до керівництва колективом. Саме ці причини можливих конфліктів і повинні, на нашу думку, стати основними під час роботи з профілактики організаційних конфліктів.

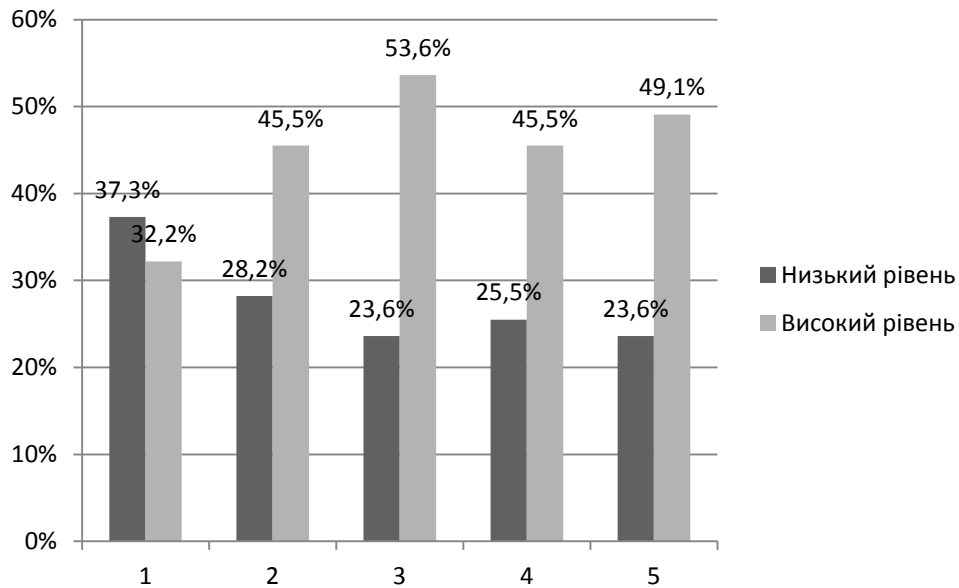


Рис. 1. Коефіцієнти потенційної конфліктності інженерно-педагогічних працівників у різних сферах професійної діяльності (% від загальної кількості опитуваних)

Примітка: 1 – «рівень професійної підготовки»; 2 – «ставлення до праці, якість і обсяг самостійно виконуваної роботи»; 3 – «рівень розвитку моральних якостей»; 4 – «рівень здібностей до керівництва колективом»; 5 – «рівень розвитку інноваційних якостей»

Далі проаналізуємо стратегії поведінки інженерно-педагогічних працівників у конфліктних ситуаціях, які отримані за допомогою методики діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса [6]. Отримані результати графічно представлені на *рис. 2*.

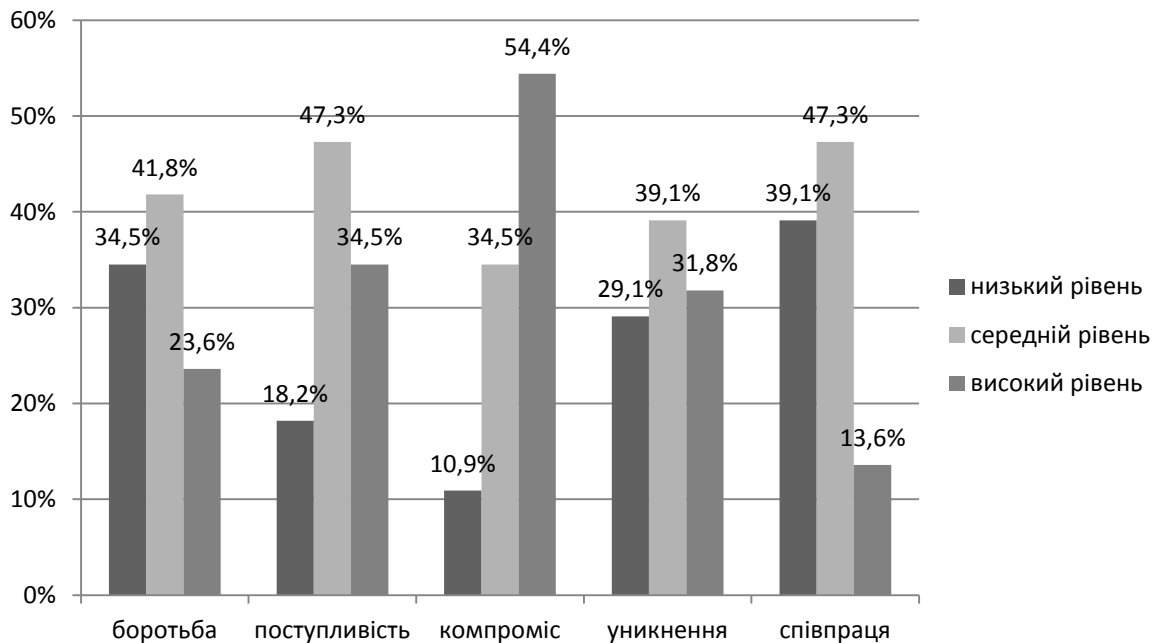


Рис. 2. Стратегії поведінки інженерно-педагогічних працівників у конфліктних ситуаціях (% від загальної кількості опитуваних)

Як видно з *рис. 2*, визначальною стратегією поведінки в конфлікті для викладачів і майстрів професійно-технічних навчальних закладів є «компроміс» (54,4% – високий рівень). Цей тип поведінки в конфліктній ситуації часто розцінюють як найбільш ефективний, що призводить до взаємної перемоги сторін, які конфліктують. Проте насправді, компроміс – це конфлікт, розтягнутий у часі, де має місце

програш обох сторін. Не отримавши задоволення своїх потреб або інтересів – за принципом «ні тобі, ні мені», або навіть отримавши, але не в повному обсязі – «тобі половина, мені половина», обидва опоненти опиняються в програві. І їм знов і знов потрібно повертатися до вирішення конфліктного питання. Тому, навіть враховуючи конструктивні можливості компромісної поведінки, прагнення інженерно-педагогічних працівників йти на компроміс завжди не є бажаним. Така думка підтверджується ще й тим, що, виходячи з отриманих даних, найменш використовуваною у майстрів і викладачів професійно-технічних навчальних закладів виявилася найконструктивніша стратегія поведінки у конфлікті – «співпраця» (низький рівень – 39,1%, високий рівень – усього 13,6%). Це свідчить про недостатню конфліктологічну компетентність інженерно-педагогічних працівників, тому що для успішного використання стилю співпраці необхідно затратити зусилля та час на пошук прихованих інтересів та потреб, для розробки способу задоволення справжніх бажань з обох сторін.

На **другому етапі** нашого дослідження проаналізовано вплив *психологічних чинників на виникнення та перебіг організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах*.

За результатами дослідження виявлено вплив потенційної конфліктності працівників, насамперед, на наявність організаційних конфліктів (табл. 1).

Таблиця 1

Вплив потенційної конфліктності працівників професійно-технічних навчальних закладів на організаційні конфлікти (у % від загальної кількості опитаних)

Вияви та характеристики організаційних конфліктів	Коефіцієнт потенційної конфліктності за різними організаційними сферами	
	Рівень професійної підготовки	
	Низький рівень	Високий рівень
Наявність конфліктів з майстрами	53,1*	31,3*
Наявність конфліктів з керівниками	50,0**	0,0**
	Ставлення до праці, якість і обсяг самостійно виконуваної роботи	
	Низький рівень	Високий рівень
Наявність конфліктів з викладачами	26,3*	55,3*
Наявність конфліктів з керівниками	0,0*	75,0*
	Рівень розвитку моральних якостей	
	Низький рівень	Високий рівень
Наявність конфлікту з викладачами	23,7**	50,0**
Наявність конфліктів з майстрами	12,5*	68,8*
Відсутність конфліктів з керівниками	22,1**	62,8**
	Рівень здібностей до керівництва колективом	
	Низький рівень	Високий рівень
Відсутність конфлікту з викладачами	12,2**	59,2**
Наявність конфліктів з майстрами	12,5**	40,6**
Відсутність конфліктів з керівниками	24,4**	52,3**
Учасники конфлікту належали до однієї професійної групи (горизонтальний конфлікт)	8,3*	41,7*
Учасники належали до різних професійних груп (горизонтальний конфлікт)	29,0*	43,5*
Вертикальний конфлікт	33,3*	54,2*
	Рівень розвитку інноваційних якостей	
	Низький рівень	Високий рівень
Наявність конфлікту з викладачами	18,4**	36,8**
Відсутність конфлікту з майстрами	13,0**	56,5**
Відсутність конфлікту з керівниками	20,9**	53,5**

* - ($p < 0,05$); ** - ($p < 0,01$)

Але якщо проаналізувати, зокрема, ці зв'язки стосовно різних організаційних сфер, то можна зробити цікаві висновки щодо причин наявних та латентних організаційних конфліктів. Конфлікти з викладачами і керівниками у сфері «Ставлення до праці, якість і обсяг самостійно виконуваної роботи», з викладачами і майстрами у сфері «Рівень розвитку моральних якостей», конфлікти з майстрами у сфері «Рівень здібностей до керівництва колективом» та конфлікти з викладачами у сфері «Рівень розвитку інноваційних якостей» є наявними, оскільки за цими параметрами наявність організаційних конфліктів збільшується з рівнем конфліктності. А ось конфлікти з майстрами і керівниками у сфері «Рівень професійної підготовки», конфлікти з керівниками у сфері «Рівень розвитку моральних якостей», конфлікти з викладачами та керівниками у сфері «Рівень здібностей до керівництва колективом» та конфлікти з майстрами у сфері «Рівень розвитку інноваційних якостей», скоріше за все, є або потенційно можливими, або латентними, тому що за цими параметрами більшість випробуваних із високою потенційною конфліктністю вказують на відсутність конфлікту.

Отже, можна спробувати визначити основні причини наявних конфліктів:

- конфлікти з керівниками відбуваються найчастіше з причини «Ставлення до праці, якість і обсяг самостійно виконуваної роботи»;
- конфлікти з викладачами загальноосвітніх та спеціальних дисциплін – з причин «Ставлення до праці, якість і обсяг самостійно виконуваної роботи», «Рівень розвитку моральних якостей» та «Рівень розвитку інноваційних якостей»;
- конфлікти з майстрами виробничого навчання – з причин «Рівень розвитку моральних якостей» та «Рівень здібностей до керівництва колективом».

Також з'ясовано, що збільшення потенційної конфліктності у сфері «Рівень здібностей до керівництва колективом» пов'язано з усіма трьома видами конфліктів за управлінським статусом учасників конфлікту (горизонтальними в одній професійній групі, горизонтальними в різних професійних групах та вертикальними) (див. *табл. 1*).

Крім того, проаналізовано значущі зв'язки між виявами і характеристиками організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах та стратегіями поведінки працівників у конфлікті. На підставі отриманих результатів, які представлено у *табл. 2*, можна зробити висновки про вплив стратегій поведінки на організаційні конфлікти у професійно-технічних навчальних закладах.

Таблиця 2

**Вплив стратегій поведінки інженерно-педагогічних працівників у конфлікті
на організаційні конфлікти у професійно-технічних навчальних закладах
(у % від загальної кількості опитаних)**

Вияви та характеристики організаційних конфліктів	Стратегії поведінки у конфлікті	
	Уникнення	
	Низький рівень	Високий рівень
Учасники конфлікту належали до однієї професійної групи (горизонтальний конфлікт)	33,3	12,5
Вертикальний конфлікт	29,2	50,0
	Співпраця	
	Низький рівень	Високий рівень
Учасники конфлікту належали до різних професійних груп (горизонтальний конфлікт)	41,9*	8,1*
	Поступливість	
	Низький рівень	Високий рівень
Наявність конфлікту з викладачами	7,9*	36,8*
	Компроміс	
	Низький рівень	Високий рівень
Учасники конфлікту належали до однієї професійної групи (горизонтальний конфлікт)	25,0*	54,2*
Учасники конфлікту належали до різних професійних груп (горизонтальний конфлікт)	4,8*	53,2*
Вертикальний конфлікт	12,5*	58,3*

* - ($p < 0,05$)

Зокрема, у працівників, які не використовують стратегію «Співпраця» у конфлікті, значно більше горизонтальних конфліктів, учасники яких належать до різних професійних груп (41,9%). Конфліктів з викладачами більше у тих, хто вибирає стратегію «Поступливість» (36,8%). Стратегія «Компроміс» значущо пов'язана з усіма видами конфліктів за управлінським статусом учасників. Це виявляється, зокрема, у тому, що у 54,2% випробуваних з високими балами за шкалою «Компроміс» є горизонтальні конфлікти, учасники яких належать до однієї професійної групи; у 53,2% – горизонтальні конфлікти, учасники яких належать до різних професійних груп; у 58,3% – вертикальні конфлікти.

Крім того, виявлено тенденцію ($p < 0,1$), яка показує, що у працівників, які використовують стратегію уникнення, частіше спостерігається вертикальний конфлікт (50%), але менше горизонтальних конфліктів, учасники яких належать до однієї професійної групи (12,5%).

Висновки:

1. Виявлено вплив потенційної конфліктності працівників на наявність організаційних конфліктів.

2. Конфлікти з керівниками у професійно-технічних навчальних закладах відбуваються найчастіше з причини «Ставлення до праці, якість і обсяг самостійно виконуваної роботи»; конфлікти з викладачами загальноосвітніх та спеціальних дисциплін – з причин «Ставлення до праці, якість і обсяг самостійно виконуваної роботи», «Рівень розвитку моральних якостей» та «Рівень розвитку інноваційних якостей»; конфлікти з майстрами виробничого навчання – з причин «Рівень розвитку моральних якостей» та «Рівень здібностей до керівництва колективом».

3. Визначальною стратегією поведінки в конфлікті для викладачів і майстрів професійно-технічних навчальних закладів є стратегія «компроміс», найменше використовується найконструктивніша стратегія «співпраця».

4. Стратегії поведінки в конфлікті найбільше пов'язані із видами конфліктів за управлінським статусом (горизонтальними та вертикальними конфліктами).

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці тренінгових програм із попередження та розв'язання організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І. Психологічні проблеми підготовки менеджерів у системі післядипломної освіти до управління конфліктами в освітніх організаціях / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2003, – Ч. 10. – С. 8–11.
2. Карамушка Л.М. Дослідження особливостей психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом в умовах конфлікту / Л.М. Карамушка, Т.М. Дзюба // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №8. – С. 1–10.
3. Карамушка Л. Управління конфліктами в освітніх організаціях / Л. Карамушка. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
4. Карамушка Л.М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія / Л.М. Карамушка, Т.М. Дзюба. – К. : Наук. світ, 2009. – 268 с.
5. Лебедев А.Н. Прогнозирование и профилактика межличностных производственных конфликтов в условиях нововведений / А.Н. Лебедев // Психологический журнал. – Т. 13. – 1992. – №5. – С. 71–79.
6. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта: учеб.пособ. – [2-е изд., стереотип.] / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bondarchuk O.I. Psihologichni problemi pidgotovki menedzheriv u sistemі pisljadyplomnoji osviti do upravlinnja konfliktami v osvithnih organizacijah / O.I. Bondarchuk // Aktual'ni problemi psihologiji. Tom 1: Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija : zb. naukovih prac' Institutu psihologiji im. G.S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : Milenium, 2003, – Ch. 10. – S. 8–11.
2. Karamushka L.M. Doslidzhennja osoblivostej psihologichnoji gotovnosti menedzheriv osviti do vzaemodiji z personalom v umovah konfliktu / L.M. Karamushka, T.M. Dzjuba // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2011. – №8. – S. 1–10.
3. Karamushka L. Upravlinnja konfliktami v osvithnih organizacijah / L. Karamushka. – K. : Shk. svit, 2011. – 128 s.
4. Karamushka L.M. Psihologija upravlinnja konfliktami v organizaciji (na materiali dijal'nosti osvithnih organizacij) : monografija / L.M. Karamushka, T.M. Dzjuba. – K. : Nauk. svit, 2009. – 268 s.
5. Lebedev A.N. Prognozirovanie i profilaktika mezhlichnostnyh proizvodstvennyh konfliktov v uslovijah novovvedenij / A.N. Lebedev // Psihologicheskij zhurnal. – T. 13. – 1992. – №5. – S. 71–79.
6. Lozhkin G.V. Prakticheskaja psihologija konflikta : ucheb. posob. – [2-e izd., stereotip.] / G.V. Lozhkin, N.I. Povjakel'. – K. : MAUP, 2002. – 256 s.

Radchenko, O.B. Psychological factors behind organizational conflicts in vocational schools. The article analyzes the effects of psychological factors on manifestations and character of organizational conflicts in vocational schools. The sample included masters of vocational training and teachers of general and special subjects. The author discusses potential conflictedness coefficients of vocational school staff by the professional activities prone to conflict situations as well as analyzes engineering teachers' conflict strategies. Investigating the effects of staff's potential conflictedness on the presence of organizational conflicts in various professional activities the author found the following main causes for organizational conflicts: conflicts with managers occurred mainly because of 'the attitudes toward work and quality and amount of individual work'; conflicts with teachers of general and special subjects were created by 'the attitudes toward work and quality and amount of individual work', 'the levels of moral attributes' and 'the level of innovative attributes'; conflicts with the masters of vocational training were caused by 'the levels of moral attributes' and 'the levels of managers' leadership skills.' Analysis of the links between organizational characteristics and manifestations of conflicts in vocational schools and conflict strategies found that the teaching staff's leading conflict strategy was 'compromise' while the least used strategy was 'cooperation.'

Keywords: vocational schools; organizational conflicts; psychological factors in organizational conflicts; potential conflicts; conflict strategies; types of organizational conflicts.

Відомості про автора

Радченко Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, науковий кореспондент лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Бердянськ, Україна.

Radchenko, Olga Borysivna, PhD, scientific correspondent, Laboratory of organizational psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAPS Ukraine, Berdyansk, Ukraine.

E-mail: olga.br@online.ua

Отримано 21 січня 2015 р.

Рецензовано 12 лютого 2015 р.

Прийнято 27 лютого 2015 р.

УДК 159.923.2

Сингаївська І.В.

ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ВИКЛАДАЧА ЯК ПЕРЕДУМОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ

Сингаївська І.В. Особистісні якості викладача як передумова його професійної успішності. У статті обґрунтовано актуальність дослідження особистісних якостей викладача як передумови його професійної успішності. Проаналізовано особливості особистості викладача як системоутворюючого фактора для досягнення успішності в професійній науково-педагогічній діяльності. Описано специфіку особистісних якостей і психологічних станів викладача, а також його індивідуальної мотиваційно-ціннісної системи. Накреслені перспективи подальших досліджень особливостей особистості викладача як чинника його професійної успішності.

Ключові слова: професійна успішність, професіоналізм, особистісні якості, мотиваційно-ціннісна система, наратив, професійний архетип.

Сингаевская И.В. Личностные качества преподавателя как предпосылка его профессиональной успешности. В статье обосновано актуальность исследования личностных качеств преподавателя как фактора его профессиональной успешности. Проанализированы особенности личности преподавателя как системообразующего фактора для достижения успешности в профессиональной научно-педагогической деятельности. Описано специфику личностных качеств и психологических состояний преподавателя, а также его индивидуальной мотивационно-ценностной системы. Начерчены перспективы дальнейших исследований особенностей личности преподавателя как фактора его профессиональной успешности.

Ключевые слова: профессиональная успешность, профессионализм, личностные качества, мотивационно-ценностная система, наратив, профессиональный архетип.

Постановка проблеми. Розвиток особистості, виявлення її психологічних особливостей є ключовою проблемою у дослідженні процесів, пов'язаних із досягненням професійної успішності. Особистість викладача є системоутворюючим фактором для успішного виконання професійної науково-педагогічної діяльності. Крім того, професійне буття особистості зазвичай втілюється в її професійній поведінці та відображується в її світогляді. З'ясувати сутність професійної успішності викладача вищого навчального закладу видається можливим саме завдяки вивченню специфіки його особистісних якостей і психологічних станів, а також індивідуальної мотиваційно-ціннісної системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження особистості в рамках професійної діяльності є однією з актуальних і динамічних галузей психології, про що свідчать численні публікації

вітчизняних і зарубіжних вчених (Г. Балла, І. Бежа, О. Бондарчук, С. Гарькавця, Л. Дикої, О. Донченко, А. Журавльова, Э. Зеєра, В. Зливкова, Л. Карамушки, В. Крайнюк, С. Максименка, Г. Олпорта, В. Онищенко, В. Семиченко, О. Сергєєнкової, Т. Титаренко, К. Холла, В. Ямницького). Спостерігається тенденція подолання наукової традиції щодо розгляду даної проблематики лише в контексті психології праці і професійної діяльності. Останнім часом переважають дослідження, де поєднуються буттєвий, ціннісний і професійний простір особистості. Внаслідок цього психологічний зміст професійної успішності збагачується певними теоретичними аспектами щодо інтеграції та структурування уявлень про цінність професії для окремої особистості; усвідомлення важливості професійної рефлексії; визначення та узгодження цілей і засобів досягнення професійних перспектив і реалізації стратегій професійної успішності тощо.

Варто зазначити, що разом із визначенням спрямованості професійної діяльності, формуванням та уточненням особистісних професійних цілей, здійснюється постійний професійний вибір, а відтак професійний розвиток і професійне самовизначення. Науковцями (Н. Андрєєва, Л. Балецька, Д. Белова, В. Гупаловська, С. Максименко, В. Москалець, Т. Приходько, М. Худишева) виокремлюється ряд показників професійного самовизначення, зокрема: професійний статус, рівень професійної ідентифікації, рівень задоволеності своєю професійною підготовкою і діяльністю, ціннісна спрямованість фахівця, професійна мотивація, емоційний стан, рівень професійних домагань, рівень визначеності і конкретності життєвих і професійних цілей, професійна активність, рівень реалізації особистісного потенціалу, наявність перспектив професійного та особистісного зростання тощо.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз особистості викладача як системоутворюючого фактора для досягнення успішності в професійній науково-педагогічній діяльності.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження особистості викладача як суб'єкта професійної діяльності та професійної успішності вимагає певного теоретико-методологічного інструментарію. Йдеться про необхідність інтеграції методологічних принципів і підходів з метою вияву сутнісних аспектів особистісного (а водночас професійного) саморозвитку та самовдосконалення. Відповідна методологія, а саме інтегративний підхід дозволить узгодити особистісну, теоретичну та практичну сферу досягнення професійної успішності у науково-педагогічній діяльності викладача. При цьому:

- *теоретична сфера* свідчитиме про відповідний рівень професійної готовності (освіта, рівень теоретичних знань тощо) викладача до успішного виконання своїх обов'язків;
- *практична сфера* відображатиме рівень професійних здібностей, компетенцій, досвіду, а також способів (організаційні, комунікативні, поведінкові тощо) їх застосування у професійній діяльності;
- *особистісна сфера* забезпечуватиме ціннісно-сміслові та мотиваційні ресурси для досягнення цілей професійної успішності.

Особистісні якості викладача безпосередньо впливають та обумовлюють його працездатність, задоволеність працею, рівень професійної відповідальності. До названих можна додати ще цілий ряд особистісних якостей, що виділяються дослідниками як професійно важливі для успішного здійснення науково-педагогічної діяльності: самоконтроль, емоційна стійкість, рефлексивність, гнучкість, креативність, відкритість, моральність тощо [3; 6; 21; 23; 24 та ін.]. Водночас особистісні особливості кожного викладача визначаються певною системою взаємодій, що істотно відбивається як на самому викладачеві, так і на його професійній діяльності та її результатах.

Отже, досліджуючи особистісні якості викладача, доцільно взяти до уваги теоретичні висновки С. Максименка про те, що «особистість є складною системою, що саморозвивається. Для того, щоб ... дослідити саму особистість, ми маємо створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали і не зупиняли його штучно, а викликали, співіснували б із ним. В ідеалі це є співіснування за принципом сполучальності (Г. Костюк): ми повинні дати змогу особистості (об'єкту вивчення) вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але, водночас, надавати їй керовано такі можливості (природні і соціальні), які підлягають емпіричній фіксації і верифікації» [10, с. 12].

Важливість урахування особистісних якостей підтверджується й психологічними дослідженнями розвитку інтелекту вченого та його впливу на ефективність, зокрема, наукової діяльності. Як відомо, не можна встановити прямий кореляційний зв'язок між високорозвиненими інтелектуальними здібностями і наступними науковими відкриттями або успішною професійною діяльністю.

Більше того, часом розвинутий інтелект без морального підкріплення стає так званим «злим генієм» і може зашкодити не лише окремій людині, а цілому поколінню і навіть людству. Відтак

морально-ціннісний вплив викладача на студента може бути як позитивним, так і негативним. Останній посилюватиметься внаслідок зростання негативних тенденцій в особистісному та професійному житті викладача. Зокрема, за низького рівня особистісної та професійної відповідальності психологічна і моральна шкода, завдана викладачем, може бути досить відчутною (і в рази більшою, ніж неясні теоретичні знання) з огляду на подальше професійне майбутнє студента.

З огляду на вищезазначене, вивчення особистісних якостей, що слугуватимуть умовою професійної успішності викладача, доцільно здійснювати, опираючись на попередній досвід і напрацьовані теоретико-методологічні підходи. Це означає, по-перше, врахування психоаналітичних (З. Фрейд, К. Юнг), диспозиційних (Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк), соціально-когнітивних (А. Бандура, Дж. Роттер), гуманістичних (Е. Фромм, А. Маслоу), феноменологічних (К. Роджерс), соціокультурних (К. Хорні) та інших концепцій особистісного розвитку. По-друге, слід зважати на біполярну природу людини, крайніми полюсами якої, за Л. Х'еллом і Д. Зіглером, виступають: свобода – детермінізм; раціональність – ірраціональність; холізм – елементалізм; конституціоналізм – інвайронменталізм; змінність – незмінність; суб'єктивність – об'єктивність; проактивність – реактивність; гомеостаз – гетеростаз; пізнавальність – непізнавальність [19].

Така *«парність» або поєднання протилежностей стає джерелом особистісного розвитку.* Кожний новий етап професійного вдосконалення додає нові внутрішньоособистісні та міжособистісні полюси. Внутрішні та зовнішні протиріччя потребують, насамперед, психологічного вирішення з метою запобігання можливих негативних явищ, пов'язаних зі зміною соціальних умов, професійних вимог, характеру міжособистісних стосунків тощо. З огляду на спрямованість професійної діяльності особистісна та професійна активність викладача може вибудовуватися в межах полюсів «успішності – неуспішності».

Сама система сучасної вищої освіти є багатополісним явищем. Для сучасного фахівця недостатньо лише глибоких і якісних теоретичних знань. Неодмінною умовою професіоналізму стають професійна та психологічна культура, світоглядні та моральні настанови, а також особистісно-ціннісна складова професійної діяльності. Отже, суттєвої ваги набирає акмеологічний вектор вдосконалення не лише професійної діяльності, особистісного професіоналізму, а й особистісних (насамперед, психологічних) якостей викладача.

Акмеологічний підхід дозволяє проаналізувати та переосмислити професійну діяльність та особистісні якості викладача вищого навчального закладу крізь призму наукової конкурентоспроможності, педагогічної майстерності, професійного іміджу та інших чинників, що сприяють досягненню його професійної успішності. Йдеться, зокрема, про посилення ролі акмеологічної компетентності як інтегральної здатності особистості викладача здійснювати свій професійний розвиток, задіюючи наявні психологічні ресурси та постійно оцінюючи свій особистісний і науково-педагогічний вплив на інших учасників освітнього процесу.

Останнім часом дослідники в галузі психології освіти та психології професійної діяльності приділяють багато уваги проблемам розвитку ціннісного потенціалу науково-педагогічних працівників. У світлі переосмислення та формування нової парадигми вищої освіти в Україні актуалізуються питання осучаснення сутності, змісту і структури педагогічного професіоналізму як акмеологічної категорії, акмеологічних засад професійного становлення та розвитку викладачів, їх особистісних стратегій досягнення професійної успішності [1; 5; 9; 14; 16; 18 та ін.].

Наявність акмеологічних компетенцій свідчить про сформовану систему особистісних та професійно значущих якостей викладача; високий рівень теоретичної підготовленості та практичного досвіду науково-педагогічної діяльності. У ракурсі досліджуваної проблематики сформована акмеологічна компетентність вказує на:

- високий рівень особистісного переосмислення та переживання набутих знань та їх трансляцію в ціннісному сенсі та значенні;
- переважання в психологічній структурі професійної мотивації готовності реалізувати стратегії досягнення успішності згідно з ціннісними настановами та переконаннями;
- розвиненість емоційного інтелекту, емпатії, комунікативних здібностей, позитивного мислення;
- узгоджену особистісно-професійну єдність теоретичних знань, особистісного світогляду, професійного досвіду та поведінки викладача.

Вищезазначене має функціонувати на тлі постійного самоаналізу, самооцінки з урахуванням громадської думки та оцінки особистісних досягнень з боку професійного середовища. Як справедливо

підкреслюють О. Бородуліна та А. Портнова, акмеологічна компетентність є системною взаємодією і взаємообумовленістю мотиваційних, інструментально-операційних, рефлексивно-оцінних і перцептивно-регулятивних компетенцій викладача [4].

У такий спосіб можна подати і цілу систему професійної діяльності, де важливу роль відіграє особистісно-ціннісна складова. Актуалізація особистісних цінностей у поєднанні з особистісними здібностями та професійно значущими якостями уможлиблює успішний перебіг професійної діяльності та досягнення позитивних результатів.

Загалом можна стверджувати, що застосування акмеологічного підходу сприяє формуванню сильної мотивації до професійного і особистісного розвитку. Слід також підкреслити, що досвід акмеологічних досліджень дозволяє здійснювати порівняльний аналіз професійної діяльності та професійної успішності викладачів ВНЗ. Йдеться про можливість виявлення різних варіантів успішної професійної поведінки, формуючи систему відповідних критеріїв. Водночас певний акмеологічний алгоритм уможлиблює процес узагальнення досягнутих професійних результатів і створення стратегій подальшого професійного розвитку. При цьому психолого-акмеологічна діагностика¹ спрямована, насамперед, на визначення особистісних якостей, що відповідають викладацькій професії та сприяють її успішній реалізації.

Ціннісна позиція викладача може визначатися як певний дискурс, коли задекларовані особистісні цінності (у тому числі професійні) відповідають та узгоджуються з його життєвою позицією. У протилежному випадку цінності залишаються певним ідеалом, абстракцією. Донести свою ціннісну позицію до студента може викладач, котрий володіє достатнім інтелектуальним, комунікативним потенціалом і водночас використовує відповідні вербальні засоби. Варто підкреслити, що невідповідність професійної поведінки задекларованим цінностям може суттєво зашкодити у досягненні професійної успішності викладача ВНЗ. Тому визначення індивідуальної стратегії досягнення професійної успішності необхідно здійснювати, керуючись принципом несуперечливості особистісних та професійних засад. Йдеться про те, що викладач сприймається студентами як певний взірць з відповідною системою цінностей, а «взірець як реальне або сконструйоване обличчя має мотивувати до наслідування» [8, с. 128].

Виникає нагальна потреба в нових дискурсах – теоретичних, освітніх, професійних, поведінкових тощо – для переосмислення професійних ролей викладача та відповідних особистісних якостей для їх успішної реалізації. Водночас актуалізується застосування дискурсивного та наративного підходів [2; 11; 15; 17; 22] у психологічних дослідженнях особистісного розвитку, за допомогою яких стає можливим пояснення психологічних (насамперед, психолінгвістичних) алгоритмів соціальних взаємодій та конструювання ідентичностей.

Зокрема, дискурсивний підхід уможлиблює пояснення формування особистісної ідентичності як взаємодії індивідуального та соціального досвіду. Особлива роль у цьому процесі відводиться комунікативним практикам. У викладацькій діяльності ефективний комунікативний дискурс є необхідною умовою успішних особистісно-професійних взаємодій. При цьому процес ідентифікації особистісного «Я», на думку дослідників з Единбурзького університету Б. Бенвелла та Е. Стоке, є результатом дискурсивних практик [20].

У професійній діяльності викладача дискурс слугує механізмом узгодження певних знакових систем для взаємопорозуміння між учасниками освітнього процесу. Аналіз використовуваних дискурсів може слугувати одним із засобів оцінки педагогічної майстерності викладача та рівня і глибини його теоретичних знань.

Натомість наративний підхід стає у нагоді, коли необхідно інтерпретувати ті чи інші дискурсивні форми людської поведінки. З психологічної точки зору важливим є спосіб конструювання особистісного «Я» викладача за допомогою наративу. Йдеться про особистісні здібності, важливі для викладача як інтерпретатора теоретичних знань (передусім, інтелектуальні та аналітичні). Донести інформацію, при

¹«П'ятифакторний особистісний опитувальник» Р. МакКрає і П. Коста («Велика п'ятірка»); «Короткий індекс самоактуалізації» (SI) А. Джонса, Р. Крендела; «Самоактуалізаційний тест» (CAT) Е. Шострома; «Шкала ясності Я-концепції» (SCC) Д. Кемпбела; багатофакторний особистісний опитувальник (16 PF) Р. Кеттелла, копінг-тест Р. Лазаруса і С. Фолкмана та ін.

цьому не спотворити її, запропонувати сучасне об'єктивне бачення подій – ці та інші комунікативні якості особистості можуть стати визначальними у професійній діяльності викладача.

Водночас слід підкреслити необхідність постійного особистісного та професійного самовдосконалення викладача, щоб завжди бути на часі, орієнтуватися в соціальних та теоретичних новелах, мати змогу їх фахової інтерпретації. Відтак чутливість наративу до часового модусу людського існування дозволяє зрозуміти специфіку змін в особистісній ідентифікації (зокрема, викладача вищого навчального закладу). Своєрідною схемою для пояснення цієї специфіки може слугувати схема наративу Дж. Брунера: «наратор, що знаходиться «тут і зараз», зобов'язується описати дії героя «там і тоді», героя, який носить його ім'я. Він повинен привести у відповідність минуле з сьогоденням таким чином, щоб герой і наратор зрештою злилися і стали однією людиною, з єдиною свідомістю. Отже, для того щоб привести героя в точку, де він стає наратором, потрібна теорія зростання або, принаймні, трансформації» [22].

В узагальненому вигляді *наратив* – це сукупність певних лінгвістичних і психологічних структур, переданих культурно-історично шляхом, обмежених рівнем мовної майстерності і соціально-комунікативних здібностей особистості (у нашому випадку – викладача). Наративна домінанта дискурсивної діяльності обумовлена психологічними особливостями особистості, які можна виявити, аналізуючи її мовленнєвий стиль та мовні практики. Стильовий різновид наративної дискурсії особистості викладача характеризується рядом лексичних, семантичних характеристик і комунікативних стратегій. У рамках певного мовного стилю можна спостерігати прояв психологічної спрямованості (екстраверсивна чи інтроверсивна) та інших ознак психологічної структури особистості.

Заслуговує на увагу наукове бачення професійного архетипу як природного покликання до діяльності, як результату наповнення родової архетипної форми змістом професійних потреб особистості [12, с. 48]. Відтак пізнання професійного архетипу відбувається в процесі самоактуалізації особистості. Для викладача – це насамперед його педагогічна діяльність. Саме в лекційній аудиторії розкриваються не лише професійні, а й особистісні якості викладача, його індивідуальні особливості (часом неусвідомлювані). Самоактуалізуючись, тобто професійно вдосконалюючись, викладач постійно транслює певні смисли і у такий спосіб змінює своє світобачення і світобачення студента. У процесі науково-педагогічної діяльності використовуються певні символи, схеми, моделі з досвіду попередніх поколінь. Для того, щоб діяльність викладача була успішною, йому необхідно перевести на рівень свідомості використовувані символи та подати їх в певному емоційному забарвленні. Рівень емоційного переживання виштовхує колективне несвідоме з надр людського досвіду і актуалізує його в свідомості окремої особистості.

Емоційна складова є суттєвою у психологічній структурі професійної діяльності викладача. Емоційна спрямованість визначається ціннісною та мотиваційною сферами особистості, а також залежить від її психологічного типу (альтруїстичний, гностичний, романтичний, гедоністичний тощо) [7, с. 98–103]. Викладацька діяльність завжди супроводжується емоційними переживаннями та емоційними затратами, що може впливати на її результати як позитивно (задоволеність, захоплення працею), так і негативно (емоційне вигорання). Для досягнення та підтримання високого рівня професійної успішності важливою умовою є певний емоційний баланс особистості викладача, що безпосередньо залежить від його психічного стану та психологічних компетенцій. Розвиток останніх допомагає досягненню емоційної рівноваги в поєднанні різних видів професійної діяльності викладача.

Загалом усі емоційні стани особистості, необхідні для успішної професійної діяльності викладача, можна окреслити поняттям *емоційної культури*. Дослідження емоційної культури охоплює процеси самоуправління, саморегуляції емоційним станом, емоційними реакціями, а також здатність до емпатії, що дає змогу усвідомлювати власні переживання та переживання навколишніх, а отже, функціонально забезпечувати адекватний вияв поведінки та активне включення суб'єкта в певний суспільний простір [13, с. 151]. Емоційна культура викладача – це своєрідний «лакмусовий папір», що віддзеркалює професійну придатність і готовність до самореалізації в професійній діяльності.

Зрештою, які б особистісні якості не розглядалися (когнітивні, мотиваційні, ціннісні, комунікативні тощо), важливим є їх бачення крізь призму професійної успішності. Навколо останньої мають вибудовуватися особистісні стратегії досягнення успіху. Ставши на цей шлях, доведеться спочатку діяти в межах правил та норм, визнаних суспільством, як таких, що призводять до успіху. Однак, це лише перший крок, тобто досягнення успішності на рівні адаптаційних стратегій. Натомість

для реалізації стратегії самоактуалізації доведеться вийти за межі соціальної, культурної, професійної обумовленості, подолати певні стереотипи професійної поведінки.

Зрозуміло, що для утвердження в професійному середовищі, викладачу необхідно отримати позитивну оцінку своєї діяльності з боку інших учасників освітнього процесу. Втім професійна самоактуалізація пов'язана, насамперед, з втіленням особистісно значущих якостей і цінностей. Цінності і спосіб професійної поведінки стають своєрідним індикатором узгодженості напрямку діяльності в професійному середовищі, а також мірою співвіднесення окремої особистості з даним середовищем.

Отже, шлях до професійної успішності – це процес постійного узгодження особистісних та соціальних сенсів у професійній діяльності. Стратегія досягнення професійної успішності має базуватися на особистісній ієрархії значущих цілей; соціально прийнятних способах досягнення цих цілей; отримання соціально значущих результатів та особистісного задоволення від професійних досягнень.

Висновки. Досягнення професійної успішності потребує саморозвитку особистості викладача та відповідних особистісних якостей. У певному сенсі викладач має бути уособленням «харизматичної особистості». Завдяки своїй особистісній харизмі викладач позитивно впливає на інших учасників освітнього процесу і водночас досягає професійних успіхів.

Харизма для викладача – це певна сукупність особистісних (насамперед, психологічних) якостей, що дозволяє успішно реалізовувати поставлені цілі, а також мотивувати та переконувати інших в істинності своїх поглядів і способів професійної поведінки. У поєднанні з іншими особистісними якостями (наполегливістю, педагогічною майстерністю, експресивністю тощо) харизматичність може стати запорукою професійної успішності і основою особистісного розвитку.

Особистісні якості мають вплітатися в психологічну культуру викладача з метою формування успішних особистісних та професійних взаємодій. Сукупність психологічних знань (у тому числі для самопізнання), емоційної лабільності та рівноваги, мотиваційних, ціннісних і поведінкових особливостей, помножених на виразну особистісну харизму, сприятимуть як особистісному саморозвитку, так і професійним досягненням викладача вищого навчального закладу.

Перспективи подальших досліджень. Перспективними є дослідження прояву особистісних якостей викладача у професійній діяльності на рівні смислових, ціннісно-мотиваційних, комунікативних та інших взаємодій. Також важливо дослідити особливості особистісної самоактуалізації як творчого самовдосконалення та самореалізації, що є важливим підґрунтям і необхідною передумовою професійного розвитку та професійної успішності викладача вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 17 – 18 лют. 2011 р., Київ / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Укр. акад. акмеол. наук / Ред.: В. О. Огнев'юк. – К., 2011. – 229 с.
2. Андреева Г.М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 26 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n26/772-andreeva26.html>
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: уч. пособие для вузов / В. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
4. Бородулина Е.М., Портнова А.Г., Каган Е.С. Акмеологическая компетентность личности в профессиональной деятельности педагогов // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 25 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012v5n25/727-borodulina25.html>
5. Гладкова В. Акме-синергетичний підхід як методологія забезпечення якісної підготовки майбутніх менеджерів освіти / В. Гладкова // Наука і освіта. – 2011. – № 6. – 2011. – С. 45-47.
6. Деркач А.А. Акмеология в вопросах и ответах: Учеб.пособие. / Деркач А.А., Селезнева Е. В. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО МОДЭК, 2007. – 248 с.
7. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
8. Донченко О. Насильство, заборона і вірець як складові педагогічної свідомості / О. Донченко // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 120-132.
9. Дубасенюк О. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, О.С. Березюк, С.С. Вітвіцька, О.М. Власенко; ред.: О.А. Дубасенюк; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2011. – 388 с.
10. Максименко С. Д. Генетико-модельючий метод дослідження особистості / С. Д. Максименко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2.13. – С. 8-16.
11. Мельникова О. Дискурсивный подход к исследованию идентичности / О. Мельникова, Е. Кутковая // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2014. – № 1. – С. 59-71.
12. Морогин В. Методологические принципы ценностно-потребностного анализа профессиональной идентичности / В. Морогин // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2010. – Т. 3. – № 4. – С. 44-61.

13. Нікіфорова Л. Структура та функції емоційної культури особистості / Л. Нікіфорова // Гуманітарні науки : наук.-практ. журн. – 2007. – № 2. – С. 150-154.
14. Подолянко Л. Аксиологічні параметри буття людини: контекст науки / Л. Подолянко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2011. – N 2. – С. 9-14.
15. Преображенская А.О. Реализация позиции субъекта в автобиографическом нарративе / А. Преображенская. – Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – № 4(1). – С. 142-150.
16. Проценко О. Акмеологічні засади формування професійної компетентності викладача вищого навчального закладу / О. Проценко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 6. – С. 295-303.
17. Турушева Ю. Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности / Ю. Турушева // Психологические исследования. – 2014. – № 7 (33) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2014v7n33/932-turusheva33.html>
18. Хрипко С. А. Аксиологія освіти в сфері комунікативної культури: ціннісні акценти; комунікативні тенденції; дистанційний формат: навч.-метод. посіб. / Уклад.: С.А Хрипко; С.А Яценко. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 270 с.
19. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследования, применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psylib.org.ua/books/hjelz01/index.htm>
20. Benwell B. Discourse and identity/ B. Benwell, E. Stokoe – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. – 308 p.
21. Boudreau J.W. Effect of personality on executive career success in the United States and Europe / Boudreau J.W., Boswell W.R., Judge T.A. // Journal of Vocational Behavior. – 2001. – Vol. 58. – P. 53-81.
22. Bruner J.S. The narrative construction of reality / Bruner J.S. // Critical Inquiry. – 1991. – № 17. – P. 1-21.
23. Luft J. The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness / Luft J., Ingham H. // Proceedings of the western training laboratory in group development. Los Angeles: UCLA, 1955. – P. 116-152.
24. Sutin A.R. Personality and career success: Concurrent and longitudinal relations / Sutin A.R., Costa P., Miech R., Eaton W. // European Journal of Personality. – 2009. – Vol. 23. – P. 71-84.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 17 – 18 лют. 2011 р., Київ / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Укр. акад. акмеол. наук / Red.: В. О. Огнев'юк. – К., 2011. – 229 с.
2. Andreeva G.M. Prezentatsii identichnosti v kontekste vzaimodejstviya // Psihologicheskie issledovaniya. – 2012. – T. 5. – № 26 [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n26/772-andreeva26.html>
3. Bodrov V.A. Psihologija professional'noj prigodnosti: uch. posobie dlja vuzov / V. Bodrov. – М.: PER SJe, 2001. – 511 s.
4. Borodulina E.M., Portnova A.G., Kagan E.S. Akmeologicheskaja kompetentnost' lichnosti v professional'noj dejatel'nosti pedagogov // Psihologicheskie issledovaniya. – 2012. – T. 5. – № 25 [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012v5n25/727-borodulina25.html>
5. Gladkova V. Akme-sinergetichnij pidhid jak metodologija zabezpechennja jakisnoji pidgotovki majbutnih menedzheriv osviti / V. Gladkova // Nauka i osvita. – 2011. – № 6. – 2011. – S. 45-47.
6. Derkach A.A. Akmeologija v voprosah i otvetah: Ucheb. posobie. / Derkach A.A., Selezneva E. V. – М.: MPSI, Voronezh: NPO MODJeK, 2007. – 248 s.
7. Dodonov B. I. V mire jemocij / B. I. Dodonov. – К.: Politizdat Ukrainy, 1987. – 140 s.
8. Donchenko O. Nasil'stvo, zaborona i vzirec' jak skladovi pedagogichnoji svidomosti / O. Donchenko // Social'na psihologija. – 2005. – № 6. – S. 120-132.
9. Dubasenjuk O. Profesijna pedagogichna osvita: akme-sinergetichnij pidhid: monografija / O.A. Dubasenjuk, O.C. Antonova, O.S. Berezjuk, S.S. Vitvic'ka, O.M. Vlasenko; red.: O.A. Dubasenjuk; Zhitomir. derzh. un-t im. I. Franka. – Zhitomir, 2011. – 388 s.
10. Maksimenko S. D. Genetiko-modeljujuchij metod doslidzhennja osobistosti / S. D. Maksimenko // Naukovij visnik Mikolajivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni V. O. Suhomlins'kogo. Serija: Psihologichni nauki. – 2014. – Vip. 2.13. – S. 8-16.
11. Mel'nikova O. Diskursivnyj podhod k issledovaniju identichnosti / O. Mel'nikova, E. Kutkovaja // Vestnik Moskovskogo universiteta. – Serija 14. Psihologija. – 2014. – № 1. – S. 59-71.
12. Morogin V. Metodologicheskie principy cennostno-potrebnostnogo analiza professional'noj identichnosti / V. Morogin // Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija. – 2010. – T. 3. – № 4. – S. 44-61.
13. Nikiforova L. Struktura ta funkciji emocijnoji kul'turi osobistosti / L. Nikiforova // Gumanitarni nauki : nauk.-prakt. zhurn. – 2007. – № 2. – S. 150-154.
14. Podoljanko L. Aksiologichni parametri buttja ljudini: kontekst nauki / L. Podoljanko // Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami: filosofija, psihologija, pedagogika, sociologija. – 2011. – N 2. – S. 9-14.
15. Preobrazhenskaja A.O. Realizacija pozicii sub#ekta v avtobiograficheskom narrative / A. Preobrazhenskaja. – Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. – 2007. – № 4(1). – S. 142-150.
16. Procenko O. Akmeologichni zasadi formuvannja profesijnoji kompetentnosti vikladacha vishhogo navchal'nogo zakladu / O. Procenko // Naukovij visnik Melitopol's'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Bogdana Hmel'nic'kogo. Serija: Pedagogika. – 2011. – № 6. – S. 295-303.
17. Turusheva Ju. Osobennosti narrativnogo podhoda kak metoda izuchenija identichnosti / Ju. Turusheva // Psihologicheskie issledovaniya. – 2014. – № 7 (33) [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2014v7n33/932-turusheva33.html>
18. Hripko S. A. Aksiologija osviti v sferi komunikativnoji kul'turi: cinnisni akcenti; komunikativni tendenciji; distancijnij format: navch.-metod. posib. / Uklad.: S.A Hripko; S.A Jacenko. – К.: Vid-vo NPU im. M.P. Dragomanova, 2011. – 270 s.
19. H'ell L. Teorii lichnosti: osnovnye polozhenija, issledovaniya, primenenie / L. H'ell, D. Zigler [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.psylib.org.ua/books/hjelz01/index.htm>
20. Benwell B. Discourse and identity/ B. Benwell, E. Stokoe – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. – 308 p.

21. Boudreau J.W. Effects of personality on executive career success in the United States and Europe / Boudreau J.W., Boswell W.R., Judge T.A. // Journal of Vocational Behavior. – 2001. – Vol. 58. – P. 53-81.
22. Bruner J.S. The narrative construction of reality / Bruner J.S. // Critical Inquiry. – 1991. – № 17. – P. 1-21.
23. Luft J. The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness / Luft J., Ingham H. // Proceedings of the western training laboratory in group development. Los Angeles: UCLA, 1955. – P. 116-152.
24. Sutin A.R. Personality and career success: Concurrent and longitudinal relations / Sutin A.R., Costa P., Miech R., Eaton W. // European Journal of Personality. – 2009. – Vol. 23. – P. 71-84.

Synhayivska, I.V. Personal qualities of university lecturers as prerequisites for their professional efficiency. Personality development, knowledge of individual psychological characteristics is a key issue in studying professional efficiency-related processes. The personality of the university lecturer is an important factor in the successful implementation of their professional, scientific and educational activities. Finding out the essence of lecturers' professional efficiency will be possible due to knowledge of their personality traits and psychological states, as well as their individual motivational and value system.

Latest research have been dedicated to existential, value and professional realms of personality. Consequently, the psychological content of professional efficiency has been enriched by certain theoretical aspects concerning integration and structuring of ideas about the value of the profession to the individual; awareness of the importance of professional reflection; identification of and agreement between objectives and means to achieve professional goals and implement strategies of professional efficiency, etc.

The integrative approach can agree personal, theoretical and practical aspects of professional efficiency in lecturers' research and educational activities. Achieving efficiency requires lecturers' personality self-development and their relevant personal attributes. Due to their personal charisma lecturers positively influence other participants in the educational process and at the same time achieve professional efficiency. Personal attributes should be part and parcel of lecturers' psychological culture in order to develop successful individual and professional interactions. The combination of university lecturers' psychological knowledge, emotional lability and balance, as well as motivation, values and behavioral characteristics will promote both their personal self-development and professional achievements.

Our further research will focus on university lecturers' personality traits in relation to their professional activities in the context of meaningful, communicative and other interactions as well as personal values and motivation.

Keywords: professional efficiency, professionalism, personal qualities, motivational value system, narrative, professional archetype.

Відомості про автора

Сингаївська Ірина Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», м. Київ, Україна.

Synhaivska, Irina Valentyivna, PhD, associate professor, professor, Department of Psychology, University of Economics and Law 'Krok', Kyiv, Ukraine.

E-mail: irasing@yandex.ru

Отримано 15 січня 2015 р.
Рецензовано 2 лютого 2015 р.
Прийнято 16 лютого 2015 р.

УДК 316.647.5:005.73:373

Терещенко К.В.

АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ КОМПОНЕНТАМИ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ І РІВНЕМ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Терещенко К.В. Аналіз взаємозв'язку між компонентами толерантності персоналу традиційних та інноваційних закладів освіти і рівнем розвитку організаційної культури. Зроблено емпіричне дослідження рівнів розвитку компонентів толерантності персоналу традиційних та інноваційних закладів освіти. Встановлено зв'язок між компонентами толерантності персоналу й індексом та складовими організаційної культури традиційних та інноваційних навчальних закладів. Інноваційні навчальні заклади відрізняються значно тіснішим зв'язком між компонентами толерантності персоналу й індексом та складовими організаційної культури, ніж традиційні. Констатовано прямий зв'язок між етико-нормативним компонентом толерантності персоналу традиційних навчальних закладів та індексом організаційної культури. Виявлено прямий зв'язок між етико-нормативним, діяльнісно-стильовим, особистісно-смісловим, когнітивним, ідентифікаційно-особистісним компонентами толерантності персоналу й індексом організаційної культури інноваційних навчальних закладів.

Ключові слова: толерантність, компоненти толерантності, організаційна культура, індекс організаційної культури, складові організаційної культури, традиційні та інноваційні заклади освіти.

Терещенко К.В. Анализ взаимосвязи между компонентами толерантности персонала традиционных и инновационных учебных заведений и уровнем развития организационной культуры. Прделано эмпирическое исследование уровней развития компонентов толерантности персонала традиционных и инновационных учебных заведений. Установлена связь между компонентами толерантности персонала и индексом и составляющими организационной культуры традиционных и инновационных учебных заведений. Инновационные учебные заведения отличаются значительно более тесными связями между компонентами толерантности персонала и индексом и составляющими организационной культуры, чем традиционные. Констатируется прямая связь между этико-нормативным компонентом толерантности персонала традиционных учебных заведений и индексом организационной культуры. Обнаружена прямая связь между этико-нормативным, деятельностно-стилевым, личностно-смысловым, когнитивным, идентификационно-личностным компонентами толерантности персонала и индексом организационной культуры инновационных учебных заведений.

Ключевые слова: толерантность, компоненты толерантности, организационная культура, индекс организационной культуры, составляющие организационной культуры, традиционные и инновационные учебные заведения.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації й інтеграції в європейський освітній простір особливо актуальною є проблема розвитку організаційної культури закладів освіти відповідно до сучасних вимог. У науковій літературі усе більше уваги приділяється психологічним чинникам, які сприяють розвитку організаційної культури навчальних закладів. Значущою соціально-психологічною характеристикою персоналу, яка впливає на формування організаційної культури сучасних освітніх організацій, виступає толерантність працівників закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчать літературні джерела, оцінка рівня розвитку та складових організаційної культури організацій різного типу знайшла своє відображення в працях К. Камерона [3], І. Ладанова [5], Ч. Хенді [15], Г. Хофстеде [18], Е. Шейна [17] та ін. Особливості формування організаційної культури освітніх організацій різного типу розглянуто у роботах вітчизняних вчених О. Ішук [2], Л. Карамушки [4], О. Мітічкіної [6], А. Шевченко [16] та ін.

Толерантність, згідно з визначенням Г. Солдатової та Л. Шайгерової [11], – інтегральна характеристика індивіда, що визначає його здатність у проблемних та кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї нервово-психічної стійкості, успішної адаптації, недопущення конфронтації і розвитку позитивних взаємовідносин з собою та з навколишнім світом. Значення толерантності як соціально-психологічної характеристики особистості висвітлюють у своїх працях Г. Олпорт [7], Л. Орбан-Лембрик [8], Л. Почебут [10], А. Скок [13].

На значення толерантності як важливої професійної якості педагогічного працівника вказують вітчизняні дослідники О. Брюховецька [1], В. Полякова [9], О. Руда [12] та ін. У попередніх дослідженнях ми аналізували взаємозв'язок між компонентами толерантності персоналу та рівнем організаційної культури освітніх організацій [14]. Разом із тим, проблема взаємозв'язку компонентів толерантності працівників й рівня та складових організаційної культури начальних закладів різного типу (інноваційних та традиційних) залишається поза увагою.

Мета статті полягає в оцінці взаємозв'язку між основними компонентами толерантності персоналу й індексом та складовими організаційної культури інноваційних і традиційних закладів освіти.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У ході дослідження компонентів толерантності персоналу освітніх організацій та їх взаємозв'язку з рівнем організаційної культури закладів освіти використовувалися такі опитувальники: а) індексу та основних складових організаційної культури – «Оцінка рівня організаційної культури» І. Ладанова [5]; б) для дослідження основних компонентів толерантності – «Види та компоненти толерантності-інтолерантності» Г. Бардієр [10]. За допомогою опитувальника «Види та компоненти толерантності-інтолерантності» Г. Бардієр визначено рівні розвитку таких компонентів толерантності педагогічних працівників: афективного, когнітивного, конативного, потребово-мотиваційного, діяльнісно-стильового, етико-нормативного, ціннісно-орієнтаційного, особистісно-смыслового, ідентифікаційно-групового та ідентифікаційно-особистісного.

Дослідження проводилося у 2014 році на базі загальноосвітніх навчальних закладів Київської області. В опитуванні прийняло участь понад 300 працівників загальноосвітніх навчальних закладів традиційного (42,5%) та інноваційного (57,5%) типу.

Дослідження здійснено в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні детермінанти

розвитку організаційної культури» (2013–2015 рр.; науковий керівник – член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор Л.М. Карамушка).

Насамперед у ході дослідження встановлено *рівні розвитку основних компонентів толерантності персоналу освітніх організацій (табл. 1)*.

Згідно з результатами дослідження, як в інноваційних, так і в традиційних навчальних закладах найбільш розвинутим виявився *етико-нормативний* компонент толерантності персоналу, тобто такий компонент, у якому толерантність виступає як етична норма (див. *табл. 1*).

Дещо менш представленими виявилися *ідентифікаційно-особистісний, когнітивний, афективний та діяльнісно-стильовий* компоненти толерантності працівників традиційних та інноваційних навчальних закладів. Найменш розвинутими виявилися *ідентифікаційно-груповий, конативний, потребово-мотиваційний, ціннісно-орієнтаційний та особистісно-смысловий* компоненти толерантності освітян.

Таблиця 1

Основних компоненти толерантності педагогічних працівників

компоненти толерантності	традиційні заклади		інноваційні заклади		t	p <
	M	SD	M	SD		
афективний	52,3	7,8	53,9	5,6	-1,89	0,1
когнітивний	53,2	7,1	55,0	6,4	-2,32	0,05
конативний	47,4	5,6	49,0	4,8	-2,59	0,05
потребово-мотиваційний	47,2	5,5	48,8	4,8	-2,69	0,01
діяльнісно-стильовий	50,0	5,5	50,7	6,1	-0,98	-
етико-нормативний	57,7	8,4	59,6	6,3	-2,13	0,05
ціннісно-орієнтаційний	47,3	6,2	48,2	5,4	-1,38	-
особистісно-смысловий	46,8	5,6	48,1	4,6	-2,14	0,05
ідентифікаційно-груповий	48,6	6,9	48,8	6,8	-0,21	-
ідентифікаційно-особистісний	54,2	7,1	54,8	7,0	-0,67	-

Порівняння показників толерантності персоналу традиційних та інноваційних навчальних закладів показало наявність відмінностей у рівні розвитку *когнітивного, конативного, потребово-мотиваційного, етико-нормативного та особистісно-смыслового* компонентів толерантності працівників. Також виявлено відмінності на рівні тенденції між працівниками традиційних та інноваційних навчальних закладів у рівні вираженості *афективного* компонента. Звертає на себе увагу той факт, що показники толерантності по кожному з компонентів вище в інноваційних навчальних закладах, ніж в традиційних.

Під час наступного етапу дослідження проаналізовано *взаємозв'язок між компонентами толерантності персоналу традиційних та інноваційних закладів освіти й індексом та складовими організаційної культури*.

Як видно з *табл. 2*, простежується прямий зв'язок між *етико-нормативним* компонентом толерантності персоналу традиційних навчальних закладів та індексом організаційної культури ($p < 0,05$). Крім того, виявлено позитивний зв'язок між етико-нормативним компонентом толерантності персоналу та складовою організаційної культури «робота» ($p < 0,05$). Таким чином, дотримання працівниками норм толерантних стосунків здійснює позитивний вплив на культуру освітніх організацій традиційного типу.

Таблиця 2

Взаємозв'язок між компонентами толерантності персоналу традиційних навчальних закладів й індексом та складовими організаційної культури (r)

компоненти толерантності	індекс організаційної культури	складові організаційної культури			
		робота	комунікації	управління	мотивація і мораль
афективний	0,056	0,006	0,031	-0,025	0,029
когнітивний	0,017	0,066	-0,028	-0,101	0,044
конативний	0,095	0,167	0,029	0,052	0,030
потребово-мотиваційний	0,145	0,083	0,060	0,029	0,102
діяльнісно-стильовий	0,088	0,074	0,074	0,082	0,028
етико-нормативний	<u>0,203*</u>	<u>0,201*</u>	0,126	0,077	0,084
ціннісно-орієнтаційний	0,099	0,131	0,069	0,053	0,024
особистісно-смысловий	0,168	0,138	0,171	0,088	0,091
ідентифікаційно-груповий	0,075	0,003	0,038	-0,010	0,017
ідентифікаційно-особистісний	0,019	0,008	-0,014	-0,126	0,013

* $p < 0,05$

Встановлено наявність взаємозв'язку (табл. 3) між когнітивним компонентом толерантності персоналу інноваційних навчальних закладів й індексом організаційної культури ($p < 0,01$) та складовими організаційної культури «робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль» ($p < 0,05 - 0,001$). Таким чином, чим вище обізнаність членів педагогічного колективу щодо змісту толерантності, тим краще організаційна культура закладу в цілому.

Таблиця 3

Взаємозв'язок між компонентами толерантності персоналу інноваційних навчальних закладів й індексом та складовими організаційної культури (r)

компоненти толерантності	індекс організаційної культури	складові організаційної культури			
		робота	комунікації	управління	мотивація і мораль
афективний	0,153	0,060	<u>0,168*</u>	0,157	0,133
когнітивний	<u>0,276**</u>	<u>0,163*</u>	<u>0,251**</u>	<u>0,281***</u>	<u>0,273**</u>
конативний	0,153	<u>0,172*</u>	<u>0,190*</u>	0,100	0,153
потребово-мотиваційний	0,093	-0,022	0,081	0,150	0,119
діяльнісно-стильовий	<u>0,362***</u>	<u>0,289***</u>	<u>0,355***</u>	<u>0,310***</u>	<u>0,372***</u>
етико-нормативний	<u>0,320***</u>	<u>0,187*</u>	<u>0,266**</u>	<u>0,286***</u>	<u>0,323***</u>
ціннісно-орієнтаційний	0,080	0,030	0,131	0,056	0,051
особистісно-смысловий	<u>0,173*</u>	0,159	<u>0,174*</u>	<u>0,169*</u>	0,149
ідентифікаційно-груповий	0,072	0,056	0,036	0,021	0,119
ідентифікаційно-особистісний	<u>0,174*</u>	0,137	0,134	0,120	0,154

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

Дослідження встановило, що *конативний* компонент толерантності педагогів пов'язаний зі складовими організаційної культури «робота», «комунікації» ($p < 0,05$). Отже, готовність педагогічних працівників до толерантної взаємодії сприяє розвитку організаційної культури інноваційного закладу в цілому та вищезгаданих її складових.

Діяльнісно-стильовий компонент толерантності, у свою чергу, пов'язаний з індексом організаційної культури в цілому ($p < 0,001$) та складовими організаційної культури ($p < 0,001$): «робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль». Отримані дані свідчать про значний позитивний вплив толерантного стилю поведінки педагогів на культуру організації в цілому та окремі її складові.

Дослідженням встановлено наявність взаємозв'язку між *етико-нормативним* компонентом толерантності працівників й індексом організаційної культури ($p < 0,001$) та складовими організаційної культури «робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль» ($p < 0,05 - 0,001$). Отже, чим більш розвинутими є етичні норми членів педагогічного колективу, пов'язані з толерантністю, тим краще організаційна культура інноваційного закладу в усіх її проявах.

Окрім того, значущий кореляційний зв'язок виявлено між *особистісно-смысловим* компонентом толерантності освітян й індексом організаційної культури ($p < 0,05$) та складовими організаційної культури «комунікації», «управління» ($p < 0,05$). Тим самим, важливість для людини встановлення толерантних відносин, коли толерантність виступає як особистісний смисл, сприяє позитивній атмосфері в організації.

Констатовано наявність позитивного зв'язку між *ідентифікаційно-особистісним* компонентом толерантності персоналу та індексом організаційної культури інноваційних закладів ($p < 0,05$). Окрім того, як видно із *табл. 3*, встановлено прямий зв'язок між *афективним* компонентом толерантності працівників та складовою організаційної культури «комунікації» ($p < 0,05$).

Звертає на себе увагу відсутність зв'язку *потребово-мотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, ідентифікаційно-групового* компонентів толерантності педагогів з індексом та складовими організаційної культури закладів освіти.

Таким чином, найбільш тісний зв'язок встановлено між етико-нормативним, діяльнісно-стильовим, особистісно-смысловим, когнітивним компонентами толерантності педагогічних працівників, з одного боку, й індексом та складовими організаційної культури інноваційних навчальних закладів, з іншого боку.

Висновки:

1. Рівень розвитку когнітивного, конативного, потребово-мотиваційного, етико-нормативного, особистісно-смысового та афективного компонентів толерантності персоналу інноваційних навчальних закладів виявився вищим, ніж традиційних закладів.

2. Встановлено зв'язок між етико-нормативним компонентом толерантності персоналу традиційних навчальних закладів та індексом організаційної культури

3. Виявлено зв'язок між етико-нормативним, діяльнісно-стильовим, особистісно-смысловим, когнітивним, ідентифікаційно-особистісним компонентами толерантності персоналу й індексом організаційної культури інноваційних навчальних закладів. Розвиток вищезгаданих компонентів толерантності педагогічних працівників сприятиме розвитку організаційної культури навчальних закладів у цілому.

4. Інноваційні навчальні заклади відрізняються значно тіснішим зв'язком між компонентами толерантності персоналу та індексом організаційної культури, ніж традиційні.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі впливу соціально-психологічних, організаційно-професійних та соціально-демографічних чинників на рівень розвитку компонентів толерантності керівників та працівників освітніх організацій.

Список використаних джерел

1. Брюховецька О.В. Проблема професійної толерантності керівників освітніх організацій / О.В. Брюховецька // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України / [редкол. : О.Л. Ануфрієва та ін.]. – К., 2005. – Вип. 3 (16) / [голов. ред. В.В. Олійник]. – 2011. – С. 214–219.
2. Ішук О.В. Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник становлення професійної ідентичності студентів : автореф. ... канд. психологічних наук, спец. : 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія / О.В. Ішук. – К. : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2013. – 20 с.

3. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн / пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
4. Карамушка Л.М. Організаційна культура освітніх організацій: зв'язок між рівнем розвитку та «зовнішніми» характеристиками організації / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Вип. 41. – С. 3–12.
5. Ладанов И.А. Социокультура организации / И.А. Ладанов // Организационное поведение : [хрестоматия] / [ред.-сост. Райгородский Д.Я.]. – Самара : ИД «Бахрах-М», 2006. – С. 120–168.
6. Мітчикіна О.О. Соціально-психологічні чинники трансляції елементів організаційної культури студентам вищих навчальних закладів / О.О. Мітчикіна // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2011. – № 1(25). – С. 107–111.
7. Олпорт Г. Толерантная личность / Г. Олпорт // Национальный психологический журнал. – 2011. – №2(6). – С. 155–159.
8. Орбан-Лембрик Л. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі / Л. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – 2008. – №4. – С. 73–85.
9. Полякова В.І. Соціально-психологічні проблеми розвитку гендерної толерантності педагогічних працівників / В.І. Полякова // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.-Алчевськ : ЛАДО, 2014. – Вип. 40. – С. 156–160.
10. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология : учебное пособие / Л.Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
11. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.
12. Руда О.Ю. Толерантність у роботі викладача з підлітками / О.Ю. Руда // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – Вип. 2. – С. 181–184.
13. Скок А.Г. Стан вивчення змісту та основних компонентів толерантності в психології / А.Г. Скок // Актуальні проблеми психології. Т. I : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2005. – Част. 14. – С. 143–147.
14. Терещенко К.В. Особливості взаємозв'язку основних компонентів толерантності педагогічних працівників із рівнем організаційної культури закладів освіти / К.В. Терещенко // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Вип. 41. – С. 56–60.
15. Хэнди Ч. По ту сторону уверенности. О новом мире внутри и вокруг организаций / Ч. Хэнди. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
16. Шевченко А.М. Оцінка працівниками загальноосвітніх навчальних закладів традиційного та інноваційного типів рівня розвитку організаційної культури / А.М. Шевченко // Актуальні проблеми психології. Т. I : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2010. – Част. 25. – С. 86–92.
17. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / [пер. с англ.] ; под ред. В.А. Спивака / Э.Х. Шейн. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с.
18. Hofstede, G. Cultures and Organizations: Software of the Mind / G. Hofstede. – London : McGraw-Hill UK, 1991.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Brjuhovec'ka O.V. Problema profesijnoji tolerantnosti kerivnikov osvitnih organizacij / O.V. Brjuhovec'ka // Visnik pisljadiplomnoji osviti : zb. nauk. prac' / Un-t menedzh. osviti NAPN Ukrajini / [redkol. : O.L. Anufrieva ta in.]. – K., 2005. – Vip. 3 (16) / [golov. red. V.V. Olijnik]. – 2011. – S. 214–219.
2. Ishhuk O.V. Organizacijna kul'tura vishhogo navchal'nogo zakladu jak chinnik stanovlennja profesijnoji identichnosti studentiv : avtoref. ... kand. psihologichnih nauk, spec. : 19.00.10 – organizacijna psihologija; ekonomichna psihologija / O.V. Ishhuk. – K. : In-t psihologiji imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrajini, 2013. – 20 s.
3. Kameron K. Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tury / K. Kameron, R. Kuinn / per. s angl. pod red. I. V. Andreevoj. – SPb. : Piter, 2001. – 320 s.
4. Karamushka L.M. Organizacijna kul'tura osvitnih organizacij: zv'jazok mizh rivnem rozvitku ta «zovnishnimi» harakteristikami organizaciji / L.M. Karamushka // Aktual'ni problemi psihologiji : zb. naukovih prac' Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrajini / [red. kol. : S.D. Maksimenko (gol. red.) ta in.]. – T. I : Organizacijna psihologija. Social'na psihologija. Ekonomichna psihologija / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K.: Institut psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrajini. – Vip. 41. – S. 3–12.
5. Ladanov I.A. Sociokul'tura organizaciji / I.A. Ladanov // Organizacionnoe povedenie : [hrestomatija] / [red.-sost. Rajgorodskij D.Ja.]. – Samara : ID «Bahrah-M», 2006. – S. 120–168.
6. Mitichkina O.O. Social'no-psihologichni chinniki transljaciji elementiv organizacijnoji kul'turi studentam vishhih navchal'nih zakladiv / O.O. Mitichkina // Teoretichni i prikladni problemi psihologiji. – 2011. – № 1(25). – S. 107–111.
7. Olport G. Tolerantnaja lichnost' / G. Olport // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. – 2011. – №2(6). – S. 155–159.
8. Orban-Lembrik L. Tolerantnist' jak osnova adekvatnih vzaemin u polikul'turnomu cviti / L. Orban-Lembrik // Social'na psihologija. – 2008. – №4. – S. 73–85.
9. Poljakova V.I. Social'no-psihologichni problemi rozvitku rendernoji tolerantnosti pedagogichnih pracivnikov / V.I. Poljakova // Aktual'ni problemi psihologiji : zb. naukovih prac' Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrajini / [red. kol. : S.D. Maksimenko (gol. red.) ta in.]. – T. I : Organizacijna psihologija. Social'na psihologija. Ekonomichna psihologija / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K.-Alchevs'k : LADO, 2014. – Vip. 40. – S. 156–160.

10. Pochebut L.G. Kross-kul'turnaja i jetnicheskaja psihologija : uchebnoe posobie / L.G. Pochebut . – SPb. : Piter, 2012. – 336 s.
11. Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti / pod red. G.U. Soldatovoj, L.A. Shajgerovoj. – M. : Smysl, 2008. – 172 s.
12. Ruda O.Ju. Tolerantnist' u roboti vikladacha z pidlitkami / O.Ju. Ruda // Visnik NTUU «KPI». Filosofija. Psihologija. Pedagogika. – 2010. – Vip. 2. – S. 181-184.
13. Skok A.G. Stan vivchennja zmistu ta osnovnih komponentiv tolerantnosti v psihologii / A.G. Skok // Aktual'ni problemi psihologii. T. 1 : Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2005. – Chast. 14. – S. 143–147.
14. Tereshhenko K.V. Osoblivosti vzajemov'jazku osnovnih komponentiv tolerantnosti pedagogichnih pracivnikov iz rivnem organizacijnoji kul'turi zakladiv osviti / K.V. Tereshhenko // Aktual'ni problemi psihologii : zb. naukovih prac' Institutu psihologii imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / [red. kol. : S.D. Maksimenko (gol. red.) ta in.]. – T. I : Organizacijna psihologija. Social'na psihologija. Ekonomichna psihologija / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K.: Institut psihologii imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini. – Vip. 41. – S. 56–60.
15. Hjendi Ch. Po tu storonu uverenosti. O novom mire vnuti i vokrug organizacij / Ch. Hjendi. – SPb. : Piter, 2002. – 224 s.
16. Shevchenko A.M. Ocinka pracivnikami zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv tradicijnogo ta innovacijnogo tipiv rivnja rozvitku organizacijnoji kul'turi / A.M. Shevchenko // Aktual'ni problemi psihologii. T. 1 : Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2010. – Chast. 25. – S. 86–92.
17. Shejn Je.H. Organizacionnaja kul'tura i liderstvo / [per. s angl.] ; pod red. V.A. Spivaka / Je.H. Shejn. – SPb. : Piter, 2002. – 336 s.
18. Hofstede, G. Cultures and Organizations: Software of the Mind/ G. Hofstede. – London : McGraw-Hill UK, 1991.

Tereshchenko, K.V. Analysis of relationship between the main components of traditional and innovative educational institutions staff's tolerance and levels of organizational culture. The author analyzes the importance of development of educationists' tolerance components as a prerequisite of the organizational culture development in educational institutions. The article discusses the results of an empirical investigation of the levels of educationists' tolerance components (affective, cognitive, conative, motivational, activity-and-style, ethical-normative, value, personal-semantic, group-identification, and personal-identification) and their correlations with the index and components of organizational culture of traditional and innovative educational institutions.

The most developed were found to be the ethical-normative, personal-identification, cognitive, affective, and activity-and-style components of tolerance whereas the least developed were the conative, motivational, value, group-identification and personal-semantic components. The ethical-normative components of educationists' tolerance were shown to correlate with the index of organizational culture of traditional educational institutions. The ethical-normative, activity-and-style, personal-semantic, cognitive, and personal-identification components of educationists' tolerance were shown to positively correlate with the index of organizational culture of innovative educational institutions.

It was concluded that the development of mentioned components of educationists' tolerance could contribute to the development of organizational culture of educational institutions.

Keywords: tolerance, tolerance components, organizational culture, organizational culture index, components of organizational culture, traditional and innovative educational institutions.

Відомості про автора

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

Tereshchenko, Kira Volodymyrivna, PhD, researcher, Laboratory of organizational psychology, G.S. Kostyuk Institute of psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: kirteres@mail.ru

Отримано 19 січня 2015 р.

Рецензовано 5 лютого 2015 р.

Прийнято 19 лютого 2015 р.

УДК 159.92-055

Ткалич М.Г.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ОКРЕМИМИ СКЛАДОВИМИ ГЕНДЕРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕРСОНАЛУ ОРГАНІЗАЦІЙ

Ткалич М.Г. Емпіричне дослідження взаємозв'язку між окремими складовими гендерної взаємодії персоналу організацій. В статті представлені результати емпіричного дослідження взаємозв'язку типів гендерної взаємодії персоналу організацій зі стратегіями міжособистісної взаємодії та спрямованістю інтерсуб'єктивних взаємин з колегами протилежної статі. Встановлено, що типи гендерної взаємодії персоналу пов'язані із спрямованістю інтерперсональних взаємин між представниками гендерних груп. З'ясовано, що тип гендерної взаємодії персоналу організацій також частково пов'язаний з поведінковими стратегіями міжособистісної взаємодії: існує зв'язок конфліктно-дистантного типу взаємодії як з чоловіками, так і з жінками та таких стратегій, як залежність, незалежність, прийняття «боротьби», уникання «боротьби». Кореляційного зв'язку між позитивними типами гендерної взаємодії (партнерсько-професійним і партнерсько-соціальним) знайдено не було. Визначено, що дисгармонійна спрямованість інтерперсональних взаємин (рівень

конфліктності та агресивності) прямо корелює з поведінковими стратегіями, які також містять негативні ознаки і є деструктивними: незалежність та прийняття «боротьби»; відчуження корелює зі стратегією некоммуникативності. В той час як позитивні стратегії: залежність та уникання «боротьби» – зворотно корелюють з конфліктністю та агресивністю, а коммуникативність – з відчуженням.

Ключові слова: гендерна взаємодія, персонал організацій, складові гендерної взаємодії, поведінкові стратегії, типи гендерної взаємодії персоналу.

Ткалич М.Г. Эмпирическое исследование взаимосвязи между отдельными составляющими гендерного взаимодействия персонала организаций. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи типов гендерной взаимодействия персонала организаций со стратегиями межличностного взаимодействия и направленностью интересубъективных взаимоотношений с коллегами противоположного пола. Установлено, что типы гендерного взаимодействия персонала связаны с направленностью интерперсональных взаимоотношений между представителями гендерных групп. Выяснено, что тип гендерного взаимодействия персонала организации также частично связан с поведенческими стратегиями межличностного взаимодействия: существует связь конфликтно-дистантного типа взаимодействия как с мужчинами, так и с женщинами и таких стратегий, как зависимость, независимость, принятие «борьбы», избегание «борьбы». Корреляционной связи между положительными типами гендерного взаимодействия (партнерско-профессиональным и партнерско-социальным) найдено не было. Определено, что дисгармоничная направленность интерперсональных взаимоотношений (уровень конфликтности и агрессивности) прямо коррелирует с поведенческими стратегиями, которые также содержат негативные признаки и являются деструктивными: независимость и принятие «борьбы»; отчуждения коррелирует со стратегией некоммуникативности. В то время как положительные стратегии: зависимость и избегание «борьбы» – обратно коррелируют с конфликтностью и агрессивностью, а коммуникативность – с отчуждением.

Ключевые слова: гендерное взаимодействие, персонал организаций, составляющие гендерного взаимодействия, поведенческие стратегии, типы гендерного взаимодействия персонала.

Постановка проблеми. Гендерна взаємодія персоналу організацій є важливою складовою організаційного розвитку, бо сучасна організація є тим соціально-культурним та професійним середовищем, в якому особистість позиціонує себе в різних аспектах: як професіонал, людина, жінка або чоловік, співробітник, член команди та ін. У практиці роботи з персоналом організацій часто постають питання, з'ясувати які важко, не оперуючи знаннями гендеру. Отже, на наш погляд, дослідження сутності та особливостей гендерної взаємодії персоналу організацій, особливо в сучасних вкрай кризових умовах суспільних та економічних трансформацій є безперечно актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-рольові очікування, гендерні стереотипи професійної діяльності, окремі характеристики взаємодії між чоловіками і жінками в організаційному контексті висвітлені в роботах С.Л. Бем [1], П.П. Горностая [3], Л.М. Карамушки [4], С.М. Оксамитної [6], Л.Б. Шнейдер [7], R.M. Kanter [10], M. Kimmel [11]. Проблеми психології гендерних стосунків, роль і місце сучасних жінок, проблеми, з якими вони стикаються у здійсненні професійної діяльності проаналізовані в роботах С.Л. Бем [1], О.А. Гаврилиці [2], І.С. Кльоциної [5]. Особливості взаємодії у маскулінній гендерній групі представлені у дослідженнях D.L. Collinson et al. [8], R.M. Connell [9], M.S. Kimmel [11], M.A. Messner [12].

Мета статті: визначити взаємозв'язок типів гендерної взаємодії персоналу організацій зі стратегіями міжособистісної взаємодії та спрямованістю інтерсуб'єктивних взаємин з колегами протилежної статі.

Це дозволить нам визначити основні змістовні особливості гендерної взаємодії персоналу організацій та її типів, з'ясувати, наскільки окремі параметри цієї взаємодії пов'язані між собою. Окрім цього, перевірити наші припущення про те, що: 1) тип гендерної взаємодії персоналу організацій пов'язаний з поведінковими стратегіями міжособистісної взаємодії, а саме: партнерсько-професійному та партнерсько-соціальному типу взаємодії будуть відповідати конструктивні стратегії, деструктивні стратегії будуть відповідати конфліктно-дистантному типу взаємодії; 2) існує зв'язок між типом гендерної взаємодії персоналу і спрямованістю інтерперсональних взаємин між гендерними групами, а саме: партнерсько-професійний і партнерсько-соціальний тип співвідноситься із гармонійною спрямованістю, а конфліктно-дистантний із дисгармонійною спрямованістю; 3) існує зв'язок між спрямованістю інтерперсональних взаємин з колегами протилежної статі і поведінковими стратегіями міжособистісної взаємодії персоналу організацій, а саме: гармонійна спрямованість пов'язана з конструктивними стратегіями, дисгармонійна – з деструктивними.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Емпіричне дослідження проводилося впродовж 2013-2014 років (n = 1138) на декількох підприємствах м. Запоріжжя, м. Дніпродзержинська, м. Київ а державної та приватної форм власності, які представляють різні сфери діяльності.

Аналіз результатів дослідження почнемо з визначення зв'язку *типу гендерної взаємодії і поведінкових стратегій міжособистісної взаємодії персоналу організацій*. Результати аналізу отриманих даних показали, що існує кореляційний зв'язок конфліктно-дистантного типу взаємодії як з чоловіками, так і з жінками та таких стратегій, як залежність, незалежність, прийняття «боротьби», уникання «боротьби» (див. таблицю 1). Кореляційного зв'язку між позитивними типами гендерної взаємодії (партнерсько-професійним і партнерсько-соціальним) знайдено не було.

Таблиця 1

Кореляційний зв'язок конфліктно-дистантного типу гендерної взаємодії і поведінкових стратегій міжособистісної взаємодії персоналу організацій

Поведінкові стратегії міжособистісної взаємодії	Конфліктно-дистантний тип гендерної взаємодії	
	з чоловіками	з жінками
Залежність	-0.23**	-0.13**
Незалежність	0.24**	0.13**
Комунікативність	-0.02	0.04
Некомунікативність	0.02	-0.04
Прийняття «боротьби»	0.15**	0.17**
Уникання «боротьби»	-0.15**	-0.17**

** $p < 0.01$

Отже, зв'язок спостерігається щодо таких поведінкових стратегій, як залежність, незалежність, прийняття «боротьби» та уникання «боротьби». Стратегії, які пов'язані із комунікативністю та некомунікативністю не корелюють з конфліктно-дистантним типом взаємодії.

Вище зазначалося, що такі стратегії міжособистісної взаємодії персоналу організацій, як незалежність і прийняття «боротьби» є деструктивними для колективу і адекватної організаційної взаємодії та організаційного розвитку, а, отже, вони позитивно корелюють з конфліктно-дистантним типом взаємодії як з чоловіками, так і з жінками. В той час, як залежність і уникання «боротьби» є конструктивними стратегіями для організацій – і вони негативно корелюють з конфліктно-дистантним типом гендерної взаємодії. У взаємодії з чоловіками ця кореляція є сильнішою, ніж у взаємодії з жінками.

Отже, можна дійти висновку, що конфліктно-дистантний тип гендерної взаємодії (наявність проблем у міжособистісних стосунках представників обох гендерних груп, негативні емоції, уникнення професійного та поза професійного спілкування, збереження дистанції) пов'язаний з небажанням приймати групові норми, протистоянням у взаємодії як показниками незалежної стратегії, а також конфліктністю, іронічністю, роздратуванням як ознаками стратегії прийняття «боротьби».

Уточнення статевої відмінностей у взаємозв'язку конфліктно-дистантного типу гендерної взаємодії і поведінкових стратегій міжособистісної взаємодії персоналу організацій показало наступне: у чоловіків конфліктно-дистантний тип взаємодії з чоловіками корелює на рівні $p < 0.01$ з залежністю ($r = -0.2$), незалежністю ($r = 0.18$), прийняттям «боротьби» ($r = 0.25$), униканням «боротьби» ($r = -0.26$); конфліктно-дистантна взаємодія з жінками корелює лише з прийняттям «боротьби» ($r = 0.24$) та униканням «боротьби» ($r = -0.25$). У жінок конфліктно-дистантна взаємодія з чоловіками корелює на рівні $p < 0.01$ лише з залежністю ($r = -0.22$) і незалежністю ($r = 0.22$), а з жінками – з залежністю ($r = -0.18$), незалежністю ($r = 0.18$), прийняттям «боротьби» ($r = 0.18$) та униканням «боротьби» ($r = -0.18$).

Отже, у чоловіків конфліктно-дистантний тип взаємодії з жінками сильніше пов'язаний зі стратегіями прийняття «боротьби» (позитивно) і уникання «боротьби» (негативно) і загалом не пов'язаний зі стратегіями залежної і незалежної поведінки.

У жінок конфліктно-дистантна взаємодія з чоловіками пов'язана лише з залежністю (негативно) і незалежністю (позитивно). Ці результати показують, що жінки і чоловіки у конфліктно-дистантній взаємодії з колегами протилежної статі використовують різні стратегії: жінки орієнтовані на незалежність і уникають залежності, а чоловіки готові прийняти «боротьбу» у взаєминах з колегами жіночої статі і не готові її уникати.

На наш погляд, це відповідає соціально-психологічному змісту гендерної ідентичності жінок і чоловіків, системі жіночих і чоловічих гендерних ролей, в тому числі і в професійній площині, які

висвітлені в наших дослідженнях та роботах інших вчених: О.А. Гаврилиці [3], П.П. Горностая [3], С.М. Оксамитної [6], Л.Б. Шнейдер [7]. Згідно цим дослідженням, залежність та підпорядкованість, уникання “боротьби” – стереотипні жіночі властивості, фемінні характеристики особистості; незалежність та прийняття “боротьби” – норми чоловічої гендерної ролі, характеристики доміантних моделей маскулінності. А, отже, чоловіки і жінки певною мірою намагаються відповідати суспільним вимогам, які висуваються до них. Однак, зазначимо, що жінки, у яких склалися конфліктно-дистантні взаємини з чоловіками у міжособистісній взаємодії використовують “маскулінну” стратегію незалежної поведінки. На наш погляд, це є ознакою появи конкурентного середовища у гендерній взаємодії в організаціях і того, що жінки починають долучатися до маскулінних практик у професійній площині, вже, як показують наші дослідження, майже зрівнялися з чоловіками у рівні маскулінних рис у структурі психологічної статі особистості.

Змістовний аналіз статевої особливості типів взаємодії і поведінкових стратегій міжособистісної взаємодії представлений у наступному розділі.

Загалом, отримані результати частково підтверджують нашу гіпотезу про те, що між поведінковими стратегіями міжособистісної взаємодії персоналу організацій і типом гендерної взаємодії персоналу організацій існує зв'язок: деструктивні стратегії (незалежність, некомунікативність, прийняття “боротьби”) дійсно відповідають конфліктно-дистантному типу взаємодії (який є негативним); а ось зв'язку позитивних типів гендерної взаємодії (партнерсько-професійного і партнерсько-соціального) з конструктивними стратегіями (залежності, комунікативності, уникання “боротьби”) знайдено не було.

Наступним кроком в аналізі змістовних особливостей гендерної взаємодії персоналу організацій є визначення взаємозв'язку між *типом гендерної взаємодії персоналу та спрямованістю інтерсуб'єктивних взаємин з колегами протилежної статі* (його суб'єктивною оцінкою) (див. табл. 2).

Отже, партнерсько-професійний тип взаємодії з чоловіками позитивно корелює з загальним рівнем дисгармонійності / гармонійності міжособистісних взаємин з протилежною статтю, так само як і показник напруги, конфліктності та агресивності. Теж саме можна сказати і про партнерсько-соціальну взаємодію з чоловіками. Однак, рівень кореляції в обох випадках є незначним.

Партнерсько-професійний тип взаємодії з жінками позитивно корелює лише з напругою. Партнерсько-соціальний тип взаємодії з жінками, як бачимо, загалом не корелює з рівнем дисгармонійності стосунків, а отже позитивні типи взаємодії з жінками (партнерсько-професійний і партнерсько-соціальний) не корелюють з дисгармонійною спрямованістю взаємодії з протилежною статтю.

Найбільшу увагу привертає до себе конфліктно-дистантний тип взаємодії як з чоловіками, так і з жінками, оскільки, згідно нашому припущенню, дисгармонійні взаємини з колегами протилежної статі пов'язані як раз з цим типом взаємодії як для чоловіків, так і для жінок. І отримані нами кореляційні зв'язки на рівні високої статистичної значущості підтверджують наше припущення (див. табл. 2), і кореляція міцніша між конфліктно-дистантним типом взаємодії з жінками і дисгармонійною спрямованістю взаємодії з колегами протилежної статі.

Якщо звернутися до відсоткового розподілу даних, то серед співробітників, які мають високий рівень конфліктно-дистантного типу гендерної взаємодії з чоловіками, 31.6% показують високий рівень дисгармонійності взаємин з протилежною статтю (лише 9.4% - низький рівень), 23% - високий рівень напруги (9.4% - низький рівень), 33.4% високий рівень відчуження (6.9% низький), 23.9% високий рівень конфліктності (3.4% низький), 29% - високу агресивність (6.9% низьку) ($\chi^2 = 71.56$, $p < 0.001$).

Серед співробітників, які мають високий рівень конфліктно-дистантної взаємодії з жінками, 33.3% мають високий рівень дисгармонії у взаєминах з колегами протилежної статі (7.7% – низький рівень), 29.8% мають високий рівень напруги (7.1% – низький), 36.9% – високий рівень відчуження (4.9% - низький), 26.3% мають високу конфліктність (6.3% - низьку) та 24.8% – високу агресивність (4.2% – низьку) ($\chi^2 = 82.62$, $p < 0.001$).

Отже, конфлікти, дистанціювання у взаємодії, небажання спілкуватися, суперечки з колегами, конкуренція в роботі, перешкоджання кар'єрному зростанню – всі ці характеристики взаємодії з колегами пов'язані з напругою, відчуженням, агресивністю та конфліктністю інтерсуб'єктивних стосунків з колегами протилежної статі.

Таблиця 2

**Кореляційний зв'язок між типом гендерної взаємодії та суб'єктивною оцінкою
інтерперсональних відносин з колегами протилежної статі**

Оцінка інтерперсональних відносин	Загальний показник	Напруга	Відчуження	Конфліктність	Агресивність
Тип взаємодії					
Партнерсько-професійний з чоловіками	0.14**	0.16**	0.1*	0.13**	0.11**
Партнерсько-професійний з жінками	0.06	0.11**	0.07	0.06	0.01
Партнерсько-соціальний з чоловіками	0.1**	0.16**	0.01	0.14**	0.11**
Партнерсько-соціальний з жінками	-0.02	0.04	-0.07	-0.01	0.01
Конфліктно-дистантний з чоловіками	0.28**	0.26**	0.14**	0.28**	0.32**
Конфліктно-дистантний з жінками	0.33**	0.32**	0.21**	0.31**	0.33**

** p< 0.01 / * p<0.05

Отже, можемо дійти висновку, що конфліктно-дистантний тип гендерної взаємодії персоналу організацій пов'язаний з дисгармонійною спрямованістю міжособистісної взаємодії з колегами протилежної статі, при цьому на приблизно однаковому рівні як з чоловіками, так і з жінками. Однак, позитивні типи гендерної взаємодії (партнерсько-професійний і партнерсько-соціальний) не пов'язані з гармонійною спрямованістю стосунків з колегами протилежної статі, більше того, ці типи взаємодії з чоловіками хоч і слабо, але позитивно корелюють також з дисгармонійною спрямованістю означених взаємин. Можемо припустити, що це пов'язано з особливостями взаємодії між гендерними групами в організації: жінки можуть відчувати певний рівень напруги, конфліктності і агресивності навіть у партнерських типах взаємодії з чоловіками. Загальний аналіз цих особливостей буде поданий у наступному розділі, однак уточнимо деякі статеві відмінності у взаємозв'язку конфліктно-дистантного типу взаємодії з оцінкою взаємин з колегами протилежної статі (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Статеві особливості кореляційного зв'язку конфліктно-дистантного типу гендерної взаємодії
з суб'єктивною оцінкою інтерперсональних відносин з колегами протилежної статі**

Суб'єктивна оцінка інтерперсональних відносин	Конфліктно-дистантний тип взаємодії з жінками		Конфліктно-дистантний тип взаємодії з чоловіками	
	чоловіки	жінки	чоловіки	жінки
Загальна	0.28**	0.33**	0.27**	0.32**
Напруга	0.33**	0.30**	0.33**	0.28**
Відчуження	0.15*	0.21**	0.09	0.22**
Конфліктність	0.24**	0.34**	0.26**	0.29**
Агресивність	0.28**	0.34**	0.30**	0.35**

** p< 0.01 / **p<0.05

Загалом, конфліктно-дистантна взаємодія у чоловіків як з гендерною інгрупою, так і з гендерною аутгрупою менше пов'язана з дисгармонійною спрямованістю їх взаємин з колегами жіночої статі. У жінок цей зв'язок більше виражений. До того ж, відчуження, яке ми вважаємо пасивним патерном взаємодії, у чоловіків не корелює з конфліктно-дистантним типом взаємодії з чоловіками і

лише на рівні тенденції пов'язане із взаємодією з жінками. Отже, чоловіки, які вступають у суперечки та дискусії з колегами своєї та протилежної статі, конкурують в роботі і приватному житті, мають конфлікти, які розчаровані в колегам, – вони, при цьому, не відчують відчуження, не прагнуть дистанціюватися від них, уникнути взаємодії.

Отже, на наш погляд, це свідчить про те, що чоловіки навіть в конфліктній взаємодії намагаються триматися своєї гендерної групи, не полишати спілкування з нею, навіть, якщо воно дисгармонійне, конфліктне і агресивне. Згідно роботам І.С. Кльоциної [23] С.М. Оксамитної [32], D.L. Collinson et al. [51], R.M. Connell [52], M.S. Kimmel [60], M.A. Messner [62], для чоловіка у професійній і організаційній площині важливо бути активно включеним у маскулінну гендерну групу, яка надає більш високий професійний і соціальний статуси, більше кар'єрних можливостей, є соціально прийнятною і належить до чоловічих гендерних норм. В такому разі чоловіки зазнають менше санкцій з боку гендерної інгрупи, ніж у випадку, коли вони намагаються уникати чоловіків, “не приймають” виклик – за це маскулінна інгрупа може їх покарати, або, навіть, виключити із кола спілкування. Отже спрацьовує так званий ефект «паршивої вівці» (black sheep effect) [13], який є ознакою міжгрупової диференціації та полягає в тому, що член гендерної інгрупи, який дотримується соціальних норм, оцінюється більш позитивно, ніж такий же член гендерної аутгрупи, а член гендерної інгрупи, який порушує норми – більш негативно, ніж такий же член гендерної аутгрупи.

У жінок агресивність і конфліктність найбільше пов'язані з негативним типом гендерної взаємодії з інгрупою (жінками), агресивність з конфліктно-дистантною взаємодією з аутгрупою (чоловіками). Загальний рівень дисгармонійності інтерсуб'єктивних взаємин з колегами протилежної статі більше пов'язаний з конфліктно-дистантним типом взаємодії у жінок, ніж у чоловіків.

На наш погляд, загально високий рівень негативної забарвленості міжособистісної та гендерної взаємодії у жінок потребує уваги організаційних психологів, розробки додаткових програм психологічного супроводу жіночої гендерної групи, які б допомагали знизити рівень відчуженості, агресивності, конфліктності, зорієнтувати співробітників на позитивні стратегії та типи взаємодії з колегами своєї та протилежної статі, відмовитися від гендерних стереотипів та традиційних установок на позиції і ролі чоловіків і жінок в професійній діяльності, міжособистісному спілкуванні, організаційній взаємодії.

Отже наша гіпотеза про взаємозв'язок типів взаємодії з оцінкою інтерсуб'єктивних взаємин з колегами протилежної статі, частково підтверджується: конфліктно-дистантний тип гендерної взаємодії співвідноситься з дисгармонійною спрямованістю інтерсуб'єктивних взаємин з колегами протилежної статі, а от партнерсько-професійний і партнерсько-соціальний тип не пов'язані із гармонійною спрямованістю цих взаємин.

Перейдемо до аналізу зв'язку *спрямованості інтерперсональних взаємин з колегами протилежної статі і поведінковими стратегіями міжособистісної взаємодії персоналу організації*.

Одна з гіпотез нашого дослідження полягає у припущенні про те, що гармонійна спрямованість пов'язана з конструктивними стратегіями (залежності, комунікативності, уникнення “боротьби”), дисгармонійна – з деструктивними (незалежності, некомуникативності, прийняття “боротьби”). Результати дослідження доводять наявність зв'язку між визначеними параметрами взаємодії (див. табл. 4). Для статистичної перевірки був використаний коефіцієнт кореляції Пірсона.

Отже, загальний показник дисгармонійності інтерперсональної взаємодії позитивно корелює з такими поведінковими стратегіями, як незалежність ($r = 0.145$, $p < 0.01$) та прийняття «боротьби» ($r = 0.174$, $p < 0.01$), а негативно – з залежністю ($r = -0.152$, $p < 0.01$) та униканням «боротьби» ($r = -0.174$, $p < 0.01$).

Окрім цього, конфліктність та агресивність також прямо корелюють з незалежністю ($r = 0.23$, $p < 0.01$ та $r = 0.232$, $p < 0.01$ відповідно) та прийняттям «боротьби» ($r = 0.287$, $p < 0.01$ та $r = 0.269$, $p < 0.01$ відповідно), зворотно – із залежністю ($r = -0.234$, $p < 0.01$ в обох випадках) та униканням «боротьби» ($r = -0.286$, $p < 0.01$ та $r = -0.271$, $p < 0.01$ відповідно).

Ці дані свідчать про відповідність рівня дисгармонійності інтерперсональної взаємодії з колегами протилежної статі певним поведінковим стратегіям у взаємодії в організації, які також містять негативні риси: конфліктності, напруженості у стосунках, небажанні приймати групові норми, боротьбі за власне місце у колективі, за владу – це ознаки таких стратегій, як незалежність та прийняття «боротьби». Отже, неконструктивні стратегії прямо пов'язані з рівнем дисгармонійності взаємин з колегами протилежної статі, а конструктивні стратегії – зворотно пов'язані.

Таблиця 4

Кореляційний зв'язок між суб'єктивною оцінкою інтерперсональних відносин з протилежною статтю та поведінковими стратегіями міжособистісної взаємодії персоналу організацій

Оцінка інтерперсональних відносин	Загальний показник	Напруга	Відчуження	Конфліктність	Агресивність
Поведінкові стратегії					
Залежність	-0.152**	-0.026	-0.014	-0.234**	-0.234**
Незалежність	0.145**	0.018	0.009	0.23**	0.232**
Комунікативність	-0.054	0.002	-0.122**	-0.069	0.017
Некомунікативність	0.058	0.003	0.127**	0.071	-0.015
Прийняття «боротьби»	0.174**	0.065	-0.005	0.287**	0.269**
Уникання «боротьби»	-0.174**	-0.066	0.008	-0.286**	-0.271**

** $p < 0.01$

В свою чергу, рівень відчуження (прагнення дистанціюватися від колег, відсутність довіри, розуміння, близькості, відчуття ізоляції) в інтерперсональній взаємодії з колегами протилежної статі прямо корелює з некомунікативністю, яка розуміється як небажання йти на контакт та спілкування з колегами, уникання зустрічей та зібрань, відсутність відповіді на дружні прояви, хворобливе ставлення до зауважень, стриманість, формальний стиль взаємодії з оточуючими ($r = 0.127$, $p < 0.01$); зворотно – з комунікативністю (контактність, прагнення до емоційних проявів у спілкуванні як у колективі, так і за його межами, бажання взаємодіяти з колективом, спілкуватись, відкритість, легкість у встановленні контактів, ініціативність у спілкуванні, бажання зближення) – $r = -0.127$, $p < 0.01$.

Отже, за своїм психологічним змістом стратегія некомунікативності відповідає відчуженню, в той час як комунікативність, навпаки, – зближенню.

Лише такий показник дисгармонійності інтерсуб'єктивної взаємодії як напруга не має значущого зв'язку з жодною із поведінкових стратегій. На наш погляд, це обумовлено тим, що напруга – є відчуттям і більше станом, в той час як відчуження, конфліктність і агресивність відповідають поведінковому рівню і є більше стратегіями поведінки (активними або пасивними), ніж психологічними станами, якщо їх розуміти в контексті взаємодії.

Отже, наше припущення про існування зв'язку між спрямованістю інтерперсональних взаємин з колегами протилежної статі і поведінковими стратегіями міжособистісної взаємодії персоналу організацій підтверджується: дисгармонійна спрямованість прямо корелює з такими деструктивними стратегіями як незалежність та прийняття «боротьби», зворотно – з залежністю та униканням боротьби як конструктивними поведінковими стратегіями.

Висновки і перспективи подальшого дослідження.

1. Частково підтверджено гіпотезу про зв'язок між типом гендерної взаємодії персоналу і спрямованістю інтерперсональних взаємин між гендерними групами, а саме: партнерсько-професійний тип взаємодії з чоловіками слабо позитивно корелює з загальним рівнем дисгармонійності міжособистісних взаємин з протилежною статтю, так само як і показник напруги, конфліктності та агресивності. Партнерсько-професійний тип взаємодії з жінками корелює лише з напругою, а партнерсько-соціальний тип загалом не корелює з рівнем дисгармонійності стосунків, а отже позитивні типи взаємодії з жінками (партнерсько-професійний і партнерсько-соціальний) не корелюють з дисгармонійною спрямованістю взаємодії з протилежною статтю. Конфліктно-дистантний тип взаємодії, в свою чергу, пов'язаний з дисгармонійним вектором міжособистісної взаємодії з колегами протилежної статі, на майже однаковому рівні як з чоловіками, так і з жінками.

2. З'ясовано, що тип гендерної взаємодії персоналу організацій також частково пов'язаний з поведінковими стратегіями міжособистісної взаємодії, а саме: існує кореляційний зв'язок конфліктно-дистантного типу взаємодії як з чоловіками, так і з жінками та таких стратегій, як залежність, незалежність, прийняття «боротьби», уникання «боротьби»: у чоловіків конфліктно-дистантний тип взаємодії з жінками сильніше пов'язаний зі стратегіями прийняття «боротьби» і уникання «боротьби» і загалом не пов'язаний зі стратегіями залежності і незалежності поведінки. У жінок конфліктно-дистантна взаємодія з чоловіками пов'язана лише з залежністю і незалежністю. Отже, жінки і чоловіки у

конфліктно-дистантній взаємодії з колегами протилежної статі використовують різні стратегії: жінки орієнтовані на незалежність і уникають залежності, а чоловіки готові прийняти “боротьбу” у взаєминах з колегами жіночої статі і не готові її уникати. Кореляційного зв'язку між позитивними типами гендерної взаємодії (партнерсько-професійним і партнерсько-соціальним) знайдено не було.

3. Визначено зв'язок між спрямованістю інтерперсональних взаємин з колегами протилежної статі і поведінковими стратегіями міжособистісної взаємодії персоналу організацій, а саме: дисгармонійна спрямованість інтерперсональних взаємин (рівень конфліктності та агресивності) прямо корелює з поведінковими стратегіями, які також містять негативні ознаки і є деструктивними: незалежність та прийняття «боротьби»; відчуження корелює зі стратегією некоммуникативності. В той час як позитивні стратегії: залежність та уникання “боротьби” – зворотно корелюють з конфліктністю та агресивністю, а комунікативність – з відчуженням.

Отже, в подальшому розробка гендерно-орієнтованих програм особистісного і професійного розвитку співробітників, психологічного супроводу діяльності персоналу організацій має бути зосереджена на підвищенні рівня використання конструктивних стратегій і типів гендерної взаємодії між представниками різних гендерних груп в організаціях, зниження рівня відчуження у взаємодії між чоловіками і жінками.

Список використаних джерел

1. Бем С.Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
2. Гаврилица О.А. Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С. 65-70.
3. Горностай П.П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності / П.П. Горностай // Основи теорії гендеру. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 132-156.
4. Карамушка Л.М. Проблема сексизму в гендерній взаємодії персоналу організацій / Л.М. Карамушка, М.Г. Ткалич // Гендерні підходи у сфері державної служби та служби в органах місцевого самоврядування: Матеріали міжн. наук-практ. конф (1 червня 2012 р) / За наук. ред. Т.М. Литвиненко та ін. – Луцк: СПД, 2012. – С. 17-23.
5. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408с.
6. Оксамитна С.М. Гендерні ролі та стереотипи / С.М. Оксамитна // Основи теорії гендеру. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С.157-181.
7. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128с.
8. Collinson D.L., Hearn J. Breaking the Silence: On Men, Masculinities and Managements // Reader in Gender, work and Organization / Edited by R.J. Ely, E.G. Foldy, M.A. Scully. – Blackwell Publishing, 2003. – p. 75-86
9. Connell R.M. Masculinities – Berkley, University of California press, 1995. – 255 p. – p. 67-92
10. Kanter R.M. Men and Women of the Corporation. – N.Y.: Basic Books, 1993.
11. Kimmel M. The Gendered Society. 5th Edition. / M. Kimmel– Oxford University Press, 2012. – 528 p.
12. Messner M.A. Politics of Masculinities. Men in Movements. – L.: Sage, 1997.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bem S.L. Linzy genдера: Transformacija vzgljadov na problemu nera-venstva polov. – M.: «Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija» (ROSSPJeN), 2004. – 336 s.
2. Gavrilica O.A. Chuvstvo viny u rabotajushhej zhenshhiny // Voprosy psihologii. – 1998. – №4. – S. 65-70.
3. Gornostaj P.P. Genderna socializacija ta stanovlennja gendernoji identichnosti / P.P. Gornostaj // Osnovi teoriji genderu. – K.: „K.I.S.”, 2004. – S. 132-156.
4. Karamushka L.M. Problema seksizmu v gendernij vzaemodiji personalu organizacij / L.M. Karamushka, M.G. Tkach // Genderni pidhodi u sferi derzhavnoji sluzhbi ta sluzhbi v organah misceвого samovrjaduvannja: Materiali mizhn. nauk-prakt. konf (1 chervnja 2012 r) / Za nauk. red. T.M. Litvinenko ta in. – Luck: SPD, 2012. – S. 17-23.
5. Klecina I.S. Psihologija gendernyh otnoshenij: Teorija i praktika. – SPb.: Aleteja, 2004. – 408s.
6. Oksamitna S.M. Genderni roli ta stereotipi / S.M. Oksamitna // Osnovi teoriji genderu. – K.: „K.I.S.”, 2004. – S.157-181.
7. Shnejder L.B. Lichnostnaja, gendernaja i professional'naja identichnost': teorija i metody diagnostiki. – M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2007. – 128s.
8. Collinson D.L., Hearn J. Breaking the Silence: On Men, Masculinities and Managements // Reader in Gender, work and Organization / Edited by R.J. Ely, E.G. Foldy, M.A. Scully. – Blackwell Publishing, 2003. – p. 75-86
9. Connell R.M. Masculinities – Berkley, University of California press, 1995. – 255 p. – p. 67-92
10. Kanter R.M. Men and Women of the Corporation. – N.Y.: Basic Books, 1993.
11. Kimmel M. The Gendered Society. 5th Edition. / M. Kimmel– Oxford University Press, 2012. – 528 p.
12. Messner M.A. Politics of Masculinities. Men in Movements. – L.: Sage, 1997.

Tkalych, M.G. Empirical investigation of the relationship between the individual components of staff's gender interactions in organizations. The article presents the results of an empirical study of the relationship between the types of staff's gender interactions in organizations and their interpersonal interaction strategies and orientations of interpersonal relations with the colleagues of the opposite sex. it was found that staff' gender interaction types associated with orientations of interpersonal relations between gender groups. It was also shown that staff's gender interaction type partly

associated with the interpersonal interaction behavioral strategies: there was a distance-conflict type interaction between both men and women and such strategies as dependence, independence, struggle acceptance and struggle avoidance. There were no positive correlations found between the gender interaction types (partner-professional and partner-social). Interpersonal relationships disharmony orientation (levels of conflictedness and aggressiveness) directly correlated with behavioral strategies that also contained negative signs and were destructive: independence, struggle acceptance and struggle avoidance; alienation correlated with the non-communication strategy. The positive strategies (dependence and struggle avoidance) inversely correlated with conflictedness and aggressiveness, while communication correlated with alienation.

It was suggested that the development of gender-oriented programs for staff's personal and professional development should focus on intensification of staff's constructive behavioral strategies and gender interaction types as well as on reduction of alienation between men and women in organizations.

Keywords: gender interaction, staff, gender interaction components, behavioral strategies, staff's gender interaction types.

Відомості про автора

Ткалич Маріанна Григорівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Запорізького національного університету, Запоріжжя, Україна.

Tkalych, Marianna Hrygorivna, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Applied Psychology, Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya, Ukraine.

E-mail: tkalych@ua.fm

Отримано 28 січня 2015 р.

Рецензовано 18 лютого 2015 р.

Прийнято 4 березня 2015 р.

УДК 37.07 : 005.95 + 159.98

Karamushka, L.

ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE TYPES: COMPARATIVE ANALYSES

The article reveals key characteristics of the organizational development of educational organizations of traditional and innovative types. The author based on the results of empirical research, identifying common trends and differences in organizational development of the educational institutions of traditional and innovative types (analyzes the educational institution personnel's assessment of difficulties, resources, psychological factors of and conditions for organizational development).

Keywords: educational organizations; educational organizations of traditional and innovative types; organizational development; difficulties of organizational development; resources of organizational development; psychological factors and conditions for organizational development

Стаття розкриває ключові характеристики організаційного розвитку освітніх організацій традиційного та інноваційного типу. Автор, базуючись на результатах емпіричного дослідження, ідентифікує загальні тенденції і відмінності в організаційному розвитку освітніх організацій традиційного і інноваційного типу (аналізує оцінку персоналом освітніх організацій труднощі, ресурсів, психологічних чинників і умов організаційного розвитку).

Ключові слова: освітні організації; освітні організації традиційного інноваційного типу; організаційний розвиток; труднощі організаційного розвитку; ресурси організаційного розвитку; психологічні чинники і умови організаційного розвитку;

Статья раскрывает ключевые характеристики организационного развития образовательных организаций традиционного и инновационного типа. Автор основываясь на результатах эмпирического исследования, идентифицирует общие тенденции и различия в организационном развитии образовательных учреждений традиционных и инновационных типов (анализирует оценку персоналом образовательных учреждений трудностей, ресурсов, психологических факторов и условий организационного развития).

Ключевые слова: образовательные организации; образовательные организации традиционного и инновационного типа; организационное развитие; трудности организационного развития; ресурсы организационного развития; психологические факторы и условия организационного развития;

Introduction

Today's change has changed in speed, depth and complexity bringing with it a new phenomenon in technology, society, politics and economy, adaptation to which becomes a fundamental condition of survival for individuals and organizations (Wamwangi, K., 2003) [16].

The analysis of last publications. One of the change management strategy is *organizational development (OD)* [7]. Organizational Development (OD) is a process by which behavioral science knowledge and practices are used to help organizations to achieve greater effectiveness, including improved quality of work, life and increased productivity (Cummings, & Huse, 1989; Cummings, T.G. and Worley, 1997) [2; 3].

The ideas organizational development are currently under development in many ways which include comparative infrastructure development of organizational development [9], social areas, for example, in finance [10], long-lasting effects of organizational development, in particular, for senior employees [12], analysis of the conflict of values being an obstacle for the organizational development [17].

One of the important areas to realize the ideas of organizational development is *education*, as, in our opinion, it must promptly respond to changes in the society and is focused on training, development and education of the growing individuals who have quickly to adapt to the society. Moreover, it is the educational organization that needs the application of humanistic ideas the most.

Analysis of the relevant literature shows that the idea of organizational development in education has been widely discussed in western countries, especially in the U.S. It is done through the analysis of the nature of OD, the development of information-based change tools (feedback and action planning, surveys, interviews, direct observations, etc) and process tools (process consulting, role and responsibly charting, etc) [9], setting up Counseling Centers for Organizational Development and Leadership (ODL) which provide consulting, program development and research services for executive leaders and academic departments in the areas of leadership development, planning, and assessment within higher education nationally and internationally [1]. It is also done through staff's OD training [13]; creation of special public organizations [15], and networks [14] specializing in OD as well as special OD departments in universities, etc. [4].

The OD method uses *the planned research-based change* to increase motivation, remove obstacles, and make change easier [9]. However, the preliminary analysis of the work of Ukrainian educational organizations have found that the problems of organizational development are usually resolved spontaneously and without clearly defined research methods and regard to psychological factors and conditions which eventually lower educational organizations' performance. It should be noted that according to the public opinion there are very significant differences between educational institutions of the traditional type (conventional state-owned secondary schools) and the innovative type (private schools, school complexes, gymnasiums, lyceums, etc.).

Hence, the relevance and scientific importance of the problem in question have determined the **research task**: to identify common trends and differences in organizational development of the educational institutions of traditional and innovative types.

Discussion of the main results of investigation.

For the survey we applied a comprehensive *questionnaire* 'Organizational development of the organization' (L.M. Karamushka, 2009) which included six sets of questions about various aspects of educational organizations' development. One of the sets included questions about the state of OD (presence of the ideas of OD, its main initiators and agents as well as the conditions for educational organizations' development).

The investigation was conducted in eight secondary comprehensive educational institutions of traditional and innovative types (four schools of each type) in the city of Kiev and Kiev region (Ukraine) in 2011. The sample included 402 school employees (248 from the innovative organizations and 154 from the traditional ones). The data were processed using SPSS (v. 13) (methods of cross-tables and chi-square coefficient).

The investigation found statistically significant correlations between the majority of *difficulties in organizational development* of educational organizations of traditional and innovative types (Table 1).

Table 1

Difficulties in organizational development of educational organizations of traditional and innovative types (% of the respondents)

Difficulties in organizational development	Educational organizations of traditional type	Educational organizations of innovative type
1. Financial-economic difficulties:		
Lack of financial-economic resources	72.1*	80.6*
2. Psychological and managerial difficulties in educational organization personnel's work:		
Personnel's indifferent attitudes to organizational development	48.1***	13.7***
Administration's indifferent attitudes to organizational development	26.0***	0.0***
Personnel's unpreparedness for organizational development	13.0*	6.9*
Personnel's passiveness	11.7	9.7
Ignorance of the nature of organizational development	8.4	31.5***
3. Difficulties in rendering managerial and psychological counseling to educational organizations in matters of organizational development:		
Lack of organizational development counseling to educational organizations	20.8	16.5
Lack of psychological support for organizational development	21.4***	6.9***
Lack of contacts with other organizations regarding organizational development	9.1	5.2
Lack of examples of organizational development in the system of education	5.2**	15.3**

*** - $p < 0.001$; ** - $p < 0.01$; * - $p < 0.05$

As to the *group 1* difficulties (*financial-economic difficulties*) the educational organizations of the *innovative type* have more *financial-economic difficulties* in organizational development than the organizations of the *traditional type* ($p < 0.05$): 80.6% and 72.1% of the respondents respectively. Although this may seem surprising, the everyday experience shows that educational organizations of the *innovative type* face more financial and material problems due to more complex and innovative tasks they accomplish which is more resource-consuming.

Regarding *psychological and managerial difficulties in educational organization personnel's work* (*group 2*) the investigation found statistically significant differences between the types of educational organizations in relation to some of the difficulties ($p < 0.001$; $p < 0.05$): the educational organizations of the *traditional type* had more difficulties with personnel's indifferent attitudes to organizational development (48.1% vs. 13.7%), administration's indifferent attitudes to organizational development (26.0% against 0.0%), and personnel's unpreparedness for organizational development (13.0% vs. 6.9%).

It should be noted that no respondents from the *innovative type* schools mentioned that their administrations demonstrated indifferent attitudes toward organizational development.

However, the educational organizations of the *innovative type* had more difficulties due to ignorance of the nature of organizational development (31.5% vs. 8.4%). This 'strange' finding can be explained by the fact that the personnel of the *innovative type* educational institutions were better aware of the complexity of organizational development and their lack of relevant knowledge.

The educational organizations of the both types did not statistically significantly differ in personnel's passiveness.

The obtained findings suggest the necessity of more attention to the problems of organizational development at educational institutions of the *traditional type* to update the interest in this problem. On the other

hand, a more pronounced interest in this problem in educational organizations of the innovative type requires better training.

The analysis of difficulties belonging to the third group (*rendering managerial and psychological counseling to educational organizations in matters of organizational development*) found statistically significant differences between the types of educational organizations regarding some of the difficulties ($p < 0.001$; $p < 0.01$). Relating some of the difficulties no differences between the school types were found.

Thus, it was found that lack of psychological support for organizational development was more present in the traditional type schools than in the innovative schools (21.4% vs. 6.9%), which probably can be explained by the fact that the educational institutions of the innovative type had better psychological services.

However, the innovative educational organizations had greater lack of examples of organizational development in the system of education than the traditional educational organizations (15.3% vs. 5.2%) which can be explained by the fact that innovative schools have a greater need of positive models of organizational development than the traditional schools.

Regarding the lack of organizational development counseling to educational organizations and lack of contacts with other organizations regarding organizational development no statistically significant differences between the educational organizations of the innovative and traditional types were found.

Thus, it can be concluded that the traditional educational organizations need more psychological support in the issues of organizational development, while the innovative educational organizations have a greater need of positive models and samples of organizational development.

On the whole, the study revealed differences regarding the difficulties in organizational development between the educational organizations of the traditional and innovative types.

Analysis of the *resources for organizational development of the educational organizations of the traditional and innovative types* revealed no statistically significant differences between them regarding the informational resources (Table 2). This suggests that the personnel from both the traditional and innovative educational institutions are equally aware of the importance of informational resources being in a way traditional ones.

However, regarding the innovative resources the investigation found that the innovative educational organizations attached more importance to the organizational development resources (financial-economic resources ($p < 0.001$), psychological resources ($p < 0.001$), and technological resources ($p < 0.01$)) than the traditional educational organizations.

Table 2

**Resources for organizational development of educational organizations of traditional and innovative types
(% of the respondents)**

Resources for organizational development	Educational organizations of traditional type	Educational organizations of innovative type
1. Informational	81.2	86.3
2. Material-financial	44.2***	61.7***
3. Technological	44.8**	61.7**
4. Psychological	22.1***	69.0***

*** - $p < 0.001$; ** - $p < 0.01$; * - $p < 0.05$

It's noteworthy that, for the material-financial and technological resources the innovative educational organizations outperform the traditional ones on average by half, whereas the role of the psychological resources is three times more important for the personnel of the innovative educational organizations than for the personnel of the traditional educational organizations. In other words, the role of the innovative resources of organizational development which include among others the psychological resources, is much higher in the innovative educational organizations compared to the traditional educational organizations.

The investigation found out the following differences in the role of *psychological factors of organizational development* in relation to the types of educational organizations (Table 3).

Table 3

Psychological factors of organizational development in educational organizations of traditional and innovative types
(% of the respondents)

Psychological factors of organizational development	Educational organizations of traditional type	Educational organizations of innovative type
Organization's competitiveness	42.2	48.0
Innovative types of business communication	27.9***	46.4***
Personnel's personal development	20.1***	50.0***
Personnel's professional and career development	28.6***	44.8***
Personnel's tolerance	25.3***	42.3***
Effective business communication	29.2	37.5
Managers' use of effective decision-making technologies	44.8***	27.4***
Personnel's psychological readiness for organizational development	31.8	32.7
Personnel's competitiveness	20.1**	31.0**
Personnel's entrepreneurial behaviors	27.3***	10.9***

** - $p < 0.01$; *** - $p < 0.001$

Firstly, a number of factors are equally important (with no statistically significant differences) for both traditional and innovative educational organizations. These include: organizations' competitiveness (42.2% for traditional educational organizations and 48.0% for innovative educational organizations), personnel's psychological readiness for organizational development (31.8% for traditional educational organizations and 32.7 0% for innovative educational organizations), effective business communication in organizations (29.2% for traditional educational organizations and 37.5 0% for innovative educational organizations). So, one can say that the organizations of both types equally recognize the importance of the generally leading factor (i.e. organizations' competitiveness) and the integrating factor that demonstrates personnel's psychological readiness for the implementation of organizational development (i.e. personnel's psychological readiness for organizational development). It can be considered a *positive fact* since the personnel from educational organizations of both types recognize the importance of basic factors.

Secondly, innovative educational organizations outperform traditional educational organizations regarding the following factors: personnel's personal development (50.0% vs. 20.1%, $p < 0.001$), personnel's professional and career development (44.8% against 28.6 %, $p < 0.001$), personnel's competitiveness (31.0% vs. 20.1%, $p < 0.01$), personnel's tolerance (42.3% vs. 25.3%, $p < 0.001$), and innovative forms of business communication (44.6% vs. 27.9%, $p < 0.001$). Respondents from innovative educational organizations understand that the organizational development of their organizations directly depends on their personal development and introduction of innovative approaches to work, in particular innovative forms of communication.

Thirdly, the traditional educational organizations are more characterized by managers' use of effective decision-making technologies (44.8% against 27.8%, $p < 0.001$) and personnel's entrepreneurial behaviors (27.3 % against 10.9%, $p < 0.001$) compared to innovative educational organization.

Regarding managers' use of effective decision making technologies it should be noted that in traditional educational organizations managers' decisions usually determine organizations' performance and effectiveness of organizational development whereas in innovative educational organizations the focus is mainly laid on personnel's development and application of innovative forms.

However, somewhat unexpected was greater awareness of importance of entrepreneurial behaviors for organizations' development demonstrated by the personnel from traditional educational organizations than from innovative educational organizations which can be explained by their understanding that lack of entrepreneurial behaviors is the reason why traditional educational organizations' lag behind in organizational development.

The investigation found statistically significant differences between traditional and innovative educational organizations in the *conditions for organizational development* (Table 4).

Table 4

Conditions for organizational development of educational organizations of traditional and innovative types (% of the respondents)

Conditions for organizational development	Educational organizations of traditional type	Educational organizations of innovative type
<i>1. Informational and self-educational conditions:</i>		
Personnel's self-education and self-analysis	46.1***	67.3***
Personnel's relevant knowledge (literature, CD, internet, etc.)	29.9***	64.5***
<i>2. Professional interactions and professional contacts:</i>		
Personnel's trainings	51.3	51.6
Creation of professional groups to share experience and discuss problems	42.2	50.8
Contacts with foreign educational organizations	27.3	43.3
Contacts with Ukrainian educational organizations	37.7*	26.6*
<i>3. Psychological conditions:</i>		
Individual counseling	10.4**	20.6**
Group counseling	5.2	17.7***

*** - $p < 0.001$; ** - $p < 0.01$; * - $p < 0.05$

As for informational and self-educational conditions, innovative educational organizations have higher levels of personnel's relevant knowledge and self-education and self-analysis compared to the traditional educational organizations ($p < 0.001$).

The similar situation is observed regarding psychological conditions for organizational development: the innovative educational organizations are better off both in individual and group counseling ($p < 0.01$).

The investigation found no statistically significant differences between educational organizations of traditional and innovative types in most conditions of professional interaction and professional contacts (personnel's training, creation of professional groups to share experiences, contacts with foreign educational institutions). The traditional educational organizations were found to lead only in contacts with Ukrainian educational organizations ($p < 0.05$).

Thus, it can be argued that informational and self-educational psychological conditions are more important for innovative educational institutions type whereas professional interaction and professional relationships are important for both types of organizations.

On the whole, the investigation found that innovative educational organizations educational organizations attached greater importance to psychological resources and conditions of organizational development than traditional educational organizations.

Conclusions

1. Educational organizations of traditional and innovative types *differ* in the difficulties encountered in the process of organizational development: traditional educational organizations have higher rates of managers' and personnel's indifference to the problem of organizational development, lower levels of their personnel's readiness for organizational development implementation, and poor psychological assistance on these matters. However, personnel of innovative educational organizations have poorer knowledge of organizational development and need more positive models and examples of organizational development than the educational organizations of traditional type

2. There are some *differences* in the roles of psychological factors in organizational development as assessed by the personnel of educational organizations of traditional and innovative types: the traditional educational organizations mainly focus on the effective managerial decisions, whereas the innovative educational organizations mainly orient toward personnel's professional and personal development and competitiveness.

3. Innovative educational organizations attach greater importance than traditional educational organizations to psychological resources and conditions of organizational development.

4. The obtained findings are advised to take into account in developing strategies of organizational development in educational organizations of both traditional and innovative types, particularly regarding the use

of financial-economic, technological and psychological resources, as well as informational and self-educational psychological conditions.

References

1. Center for Organizational Development and Leadership (ODL) <http://www.google.ru/search?hl=ru&q=Organizational+development+in+education>
2. Cummings, T.G., Huse, E. (1989). *Organization Development and Change*. St Paul, MN: West Publishing Company.
3. Cummings, T.G., Worley, C.G. (1997) *Organization Development and Change*, 6th Edition, ITP, USA.
4. Education & Organization Development Division <http://www.mncourts.gov/?page=1310>
5. Karamushka, L.M.(2008) *Psychological aspects of change management in educational organizations: Text-book*. Kyiv: Naukovy svit, 2008, 76 p. (in Ukrainian)
6. Karamushka, L.M. (Ed.) (2008). *Technology of training of personnel of organizations to work at the conditions of social-economic changes: Text-book*. 2-ed./ Scientific editing: L.M. Karamushka. – K.: Naukovy Svit, 2008, 230 p. (in Ukrainian)
7. Lewin, K.(1958). *Group Decision and Social Change*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
8. Margulies, N. (1972). *Organizational Development: Values, Process, and Technology*. New York, NY: McGraw-Hill Book Co.
9. *Organizational development in education - colleges, universities, and other schools* <http://www.toolpack.com/education.html>
10. Ortego, J. (2009). *Organizational Development: Impact of a coaching process for managerial skills development in a financial services cooperative* / J. Ortego, A. Mata, M. Etxebarria // Abstracts of 14th European Congress of Work and Organizational Psychology: Developing people in 21st century organizations: global and local perspectives. – Santiago de Compostela, Spain, May 13–16, 2009. (Abstracts, CD-ROM)
11. Ramstad, E. (2009). *Infrastructure of organizational development in four European countries: Finland, Germany, Norway and Sweden* / E. Ramstad // Abstracts of 14th European Congress of Work and Organizational Psychology: Developing people in 21st century organizations: global and local perspectives. – Santiago de Compostela, Spain, May 13–16, 2009. (Abstracts, CD-ROM).
12. Roux, P. (2008). *Long-term effects of organizational development in residential care for the elderly focused on the interests of both residents and employees* / P. Roux // XXIX International Congress of Psychology (July 21–25, 2008. – Berlin, Germany). (Abstract, CD-ROM).
13. Ph.D. in Educational Leadership and Organizational Development <http://uk.mg40.mail.yahoo.com/neo/launch#>
14. Professional and Organizational Development Network in High Education <http://www.podnetwork.org>
15. UNNATI Organization for Development Education <http://www.unnati.org/>
16. Wamwangi K. (2003) *5th Urban & City management course for Africa: Face – face and distance learning version*. Module II. *Organizational development as a framework for creating anti-poverty strategies and action including gender mainstreaming*. Tanzania
17. Zakharova, L., (2008). *Unconscious conflicts of values as socio-psychological barriers to organizational development* / L. Zakharova // XXIX International Congress of Psychology (July 21–25, 2008. – Berlin, Germany). (Abstract, CD-ROM).

Information about authors

Карамушка Людмила Миколаївна, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Karamushka, Liudmyla Mykolaivna, corresponding member, NAPS of Ukraine, Dr. of Psychology, Professor, Chief, Laboratory of Organizational Psychology, G.S.Kostiuk Institute of psychology of the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Отримано 15 січня 2015 р.
Рецензовано 2 лютого 2015 р.
Прийнято 16 лютого 2015 р.

УДК 159.925

Zaporozhets, T.O.

EMOTIONAL INTELLIGENCE, SITUATION AWARENESS AND SITUATIONAL PSYCHOLOGICAL READINESS IN AIR TRAFFIC CONTROLLERS

Zaporozhets, T.O. *Emotional intelligence, situation awareness and situational psychological readiness in air traffic controllers. The following paper presents the role of emotional intelligence in the formation of situation awareness and situational psychological readiness in air traffic control. The specifics of professional job of ATC was presented based on the conclusion that air transportation is a complex system of interaction of air traffic, airspace and air traffic controller's activities, where the role of ATC was regarded as one of the most important. The complexity of ATC job is presented by highlighting the main activities such as situation monitoring, resolving aircraft conflicts, managing air traffic*

sequences, routing or planning flights, assessing weather impact, managing sector/position resources, which also involve 46 sub-activities and 348 distinct tasks, on the basis of which is assumed that ATC requires not only the appropriate skills, professional knowledge and experience from its specialists, but also the specific personality variables and individual factors, which enable them to form the psychological readiness to perform efficiently in a high risk and safety sensitive environment.

The situational psychological readiness was defined as a dynamic state of personality, characterized by internal disposition on certain activities and behaviors through the mobilization of inner resources for its coherent, purposeful implementation and its role in ATC was named using the following features: emotional disposition to work; identifying and understanding the action plan in accordance with the goals and objectives of the turn-based programming; the ability to control your own emotional state; ability to understand and separate the elements of ATC situation; keep the track of its current position and make predictions about future development; mobilization of inner resources to perform effectively. The correlation between situation awareness and situational psychological readiness was showed.

The key role of emotional intelligence in ATC was presented by following characteristics: the high level of emotional intelligence in ATC is the main attribute in formation of situational psychological readiness as it is expressed in a high emotional competence that is responsible for emotional regulation, inner mobilization and disposition to work; EI helps out to form good SA, as it mobilizes ATC to be in control of their attention, make effective and accurate judgments; EI enables ATC to make a strong and effective team coordination; EI facilitates a high level of self-motivation and goal awareness in ATC.

Keywords: emotional intelligence, psychological readiness, situational psychological readiness, situation awareness, air traffic control, air traffic controllers (ATC).

Запорожець Т.О. Емоційний інтелект, ситуаційна обізнаність та ситуативна психологічна готовність фахівців управління повітряним рухом. У статті розглянуто роль емоційного інтелекту як основної детермінанти у формуванні ситуаційної обізнаності та ситуативної психологічної готовності фахівців управління повітряним рухом (УПР). Представлена загальна характеристика специфіки професійної діяльності фахівців УПР. Проаналізовано психологічний зміст професійних обов'язків фахівців УПР. Представлені роль психологічної готовності і ситуативної психологічної готовності у професійній діяльності фахівців та підходи до їх визначення. Визначено поняття ситуативної обізнаності та її взаємозв'язок з ситуативною психологічною готовністю. Представлено поняття емоційного інтелекту та підходи до його визначення. Охарактеризовані основні моделі емоційного інтелекту.

Ключові слова: емоційний інтелект, психологічна готовність, ситуативна психологічна готовність, ситуативна обізнаність, управління повітряним рухом, фахівці управління повітряним рухом.

Запорожец Т.А. Эмоциональный интеллект, ситуационная осведомленность и ситуативная психологическая готовность специалистов управления воздушным движением. В статье рассмотрена роль эмоционального интеллекта как основной детерминанты в формировании ситуационной осведомленности и ситуативной психологической готовности специалистов управления воздушным движением (УВД). Представлена общая характеристика специфики профессиональной деятельности специалистов УВД. Проанализировано психологическое содержание профессиональных обязанностей специалистов УВД. Представлены роль психологической готовности и ситуативной психологической готовности в профессиональной деятельности специалистов и подходы к их определению. Определены понятие ситуативной осведомленности и ее взаимосвязь с ситуативной психологической готовностью. Представлено понятие эмоционального интеллекта и подходы к его определению. Охарактеризованы основные модели эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологическая готовность, ситуативная психологическая готовность, ситуационная осведомленность, управление воздушным движением, специалисты управления воздушным движением.

Introduction. The rapid development and extension of air transportation system for the last 20 years have resulted in the importance of improvement and maintenance of aviation safety. Any type of aviation accidents can have a huge impact on ecological, social and economical spheres, which can lead not only to significant financial costs, such as administrative and medical expenses, time inputs with the involvement of a wide range of specialists to investigate the specific case, but also can cause injuries of human beings and fatal outcomes.

To meet the growing demand, air traffic services massively depend on the ability of air traffic specialists to interact with the new systems. As a result, most of the interventions are designed to promote the development of more useful and reliable equipment in order to diminish the level of errors and maintain safety. Even though the whole air transportation system is based on the complex interaction of air traffic, airspace and air traffic controller's activities, the role of the human operator has not always been considered when systems were developed or procedures were changed. According to the latest ICAO reports, at least 80-85% of aviation accidents were caused by the human factors. Only after some significant research was done on the impact of the workload and cognitive characteristics on the efficiency of air traffic controller's job and air traffic in general, we've started to advance our understanding on the influence of human factors. Considering that the in-flight safety is determined by the level of functioning of both work structures and aviation

human–technological systems, each of its elements (air traffic controllers, pilots, aircraft, computers etc) relates with each other and they work together to enhance system safety, productivity and efficiency. Air traffic controllers serve as a key component in this complex interaction, whose mental workload frequently brings to changes in performance, well-being and health of specialists. In this paper we touch upon factors which could enable the effective maintenance of reliability of air traffic controllers for the further improvement of air transportation system's safety.

The analysis of recent research and publications. In general, the role of human factor in air traffic controllers was regarded by several scholars such as M.S. Smolensky, E.S. Stein, F.T. Durso etc., who underlined the importance of investigation of psychological determinants which influence the job performance. The individual differences in performance were put as a key component by A.J. Tattersall, T.H. Monk, R.S. Lazarus, who basically presented the first ideas on the psychological readiness of the air traffic controllers as a predisposition to work in a risky environment.

Correspondingly, **the main goal of this paper** is to highlight the role of emotional intelligence in determination of situation awareness and situational psychological readiness in air traffic controllers.

Discussion of the main results of investigation. It's been a constant question for a consideration whether there are differences between individuals in the way they perform tasks and whether these differences can affect the accuracy and efficiency of air traffic controllers (further – ATC) job. However, the individual differences, especially mental processing, decision making skills and psychoemotional characteristics of ATC are one of the most important determinants of their ability to deal effectively with the task demands of their environment. Air traffic controller's environment is filled with an overabundance of physical and symbolic information presented in visual, tactile and auditory form or modality. The research conducted on the job analysis of en-route controllers by Ammerman, Bergen, Davies, Hostetler, Inman and Jones [4] showed that there's six main activities such as situation monitoring, resolving aircraft conflicts, managing air traffic sequences, routing or planning flights, assessing weather impact, managing sector/position resources, which also involve 46 sub-activities and 348 distinct tasks [6]. Another important feature of ATC job is communication and coordination between the ATC specialists and the other crew members as one of the requirements for successful ATC performance. There is a body of research to suggest that errors in communication and coordination can be presented as the causal factors in ATC failures [16].

As a result, ATC are expected to make decisions and solve problems in a changeable environment within a short period of time following the operational standards and expecting no errors to be occurred. The job of ATC requires not only the appropriate skills, professional knowledge and experience from its specialists, but also the specific personality variables and individual factors, which enable them to form the psychological readiness to perform efficiently in a high risk and safety sensitive environment that may prove to be a daunting challenge.

The phenomenon of psychological readiness has been researched by several scientists. Psychological readiness can be defined as an integral dynamic state, which facilitates the internal disposition to the effective job performance and mobilization of inner resources. According to the studies that been made, there are two approaches to define psychological readiness: functional and individual. The functional approach is based on the assumption that readiness is a certain mental state of a human, which appears to be either short-term or long-term. It can be generally characterized as the ability of a human to mobilize the mental and physical resources. The individual approach considers psychological readiness as a manifestation of the willingness of a human to express his/her personal traits, which can be explained by the natural predisposition of a human to perform effectively [1].

The state of readiness is influenced by the specific conditions in which the professional activity takes place. Dyachenko and Kandybovych distinguish long-term and situational forms of psychological readiness. In general, the long-term readiness includes: a positive attitude towards the profession and professional activities, adequate professional traits which correspond to job requirements, temperament, motivation; professionally important features of perception, attention, emotional and volitional and mental processes; knowledge and skills that are required for certain activities. Situational readiness is constructed by such factors as: an understanding of a specialist task, awareness of personal responsibility for his/her decision, the desire to succeed and develop a clear plan of action. Thus, situational readiness depends on long-term readiness and determines its performance [2].

Situational psychological readiness – is a dynamic state of personality, characterized by internal disposition on certain activities and behaviors through the mobilization of inner resources for its coherent, purposeful implementation.

Considering that air traffic controllers must maintain up-to-date assessments of the rapidly changing location of each aircraft (in three-dimensional space) and their projected future locations relative to each other, along with other pertinent aircraft locations (destination, fuel, communications, etc.) situational psychological readiness serves as a preconditioned state of the air traffic controllers to perform in the demanding ATC environment.

To sum up, the role of situational psychological readiness in ATC can be defined using the following features:

1. Emotional disposition to work;
2. Identifying and understanding the action plan in accordance with the goals and objectives of the turn-based programming;
3. The ability to control your own emotional state;
4. Ability to understand and separate the elements of ATC situation; keep the track of its current position and make predictions about future development;
5. Mobilization of inner resources to perform effectively.

As it was assumed, situational psychological readiness enables ATC to perform effectively by accurately sorting out and projecting the path of the constantly changing number of aircraft to maintain the level of minimum separation and

safe, efficient landing and takeoff operations. In order to maintain the up-to-date assessments of the “picture”, ATC are called on to mobilize inner resources to have complete and accurate situation awareness (SA), which is commonly defined as the perception of the elements in the environment within a volume of time and space, the comparison of their meaning and the projection of their status in the near future [7]. The research conducted by Kinney on operation errors in ATC shows that in nearly 91-95% of the cases, the errors occurred because of the influence of such factors like attention, judgment and communications, which are closely related with SA, as its main phases, such as perception of the elements in the environment, comprehension of the current situation and projection of the future status serve as a predisposition to effective decision making and performance [9]. SA is usually described as a characteristic of ATC in a particular environment, which is unstable and changeable and typically affected by the actions and decisions of ATC that brings up another important and specific feature of SA such as projection and orientation on future events. SA should be distinguished from the other cognitive constructs such as understanding or perception, but both mental operations are included in it.

Overall, it can be assumed that poor SA can be clearly seen in the evidence of the occurred operational errors in ATC. Thus, good SA is a crucial condition of efficient ATC performance and finding the ways to maintain a high level SA in controllers is a fundamental goal to enhance the system safety [7].

Some researchers associate SA with situational psychological readiness as both of these phenomena determine the inclusion of ATC into a working environment. We offer to distinguish situational readiness and SA by highlighting that the latter is based on a cognitive mechanism of assimilation of relevant information (e.g., aircraft locations, altitudes, destination, etc) while situational readiness includes emotional regulation of a specialist in accordance with the current ATC situation and predetermines the inclusion on physical and emotional levels [10]. However, we suggest that situational psychological readiness is a precondition and one of the main factors that influence good and accurate SA, which brings up the main question of what individual factors affect the formation of situational psychological readiness as well as SA and how they can be possibly manipulated/trained in order to improve personnel selection and task and job design and training.

The key point in the formation of situational psychological readiness of ATC lies in the emotional competence, which is expressed in the ability to deal with emotional experiences, manage the emotional state, being empathetic towards the people around. All of these characteristics are related to emotional intelligence, which has become an important body of research over the past decade.

The phenomenon of emotional intelligence (EI) was presented in several studies (e.g. Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1990). Emotional intelligence is associated with multiple successful outcomes in the domains of mental health, social relationships and work (e.g., Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). According to the definition of EI by Mayer and Salovey [13] it is a set of skills, hypothesized to contribute to the accurate appraisal, the effective regulation and expression of emotions in oneself and in others and the use of feelings to motivate, plan, and achieve in one's life. Goleman explained concept of emotional intelligence by highlighting that rational and emotional types of minds coexist and relate with each other, indicating that emotional intelligence serves as is an inspiration to act for the rational mind, and the rational mind, in turn, refines the emotions and in some cases prevents their expression [8]. According to EI theory, emotions are called to provide with vital information for making sense of inner experiences and navigating a persons social environment [3]. Thus, individuals who are receptive to internal and external cues of emotion, engage in information processing about their own and others emotion experiences, and use the information as a guide to their thought and behavior are more likely to exhibit adaptive functioning in both the intrapersonal and interpersonal realms. More recently, Petrides and Furnham suggested that EI could be conceptualized as two separate constructs: Ability EI (AEI) and Trait EI (TEI), segregated by method of operationalisation [15].

There are several theoretical approaches to define the structure of EI, among which the most notable are the ability-based and mixed models.

The ability-based model by Mayer and Salovey [14] consists of the following components of EI:

- 1) perceiving emotions – the ability to be aware of emotions, identify them and to distinguish and adequately express;
- 2) using emotions to improve thinking and intellectual activity, the ability to use emotions as an incentive to action / solve certain problems;
- 3) understanding emotions – understanding the causes of emotional experiences;
- 4) managing emotions – their ability to control and regulate, the ability to stimulate the expression of positive emotional experiences.

Goleman's [8] mixed model presents the following five components of EI:

1. Self-awareness – the ability to know one's emotions, strengths, weaknesses, drives, values and goals and recognize their impact on others while using gut feelings to guide decisions;
2. Self-regulation – involves controlling or redirecting one's disruptive emotions and impulses and adapting to changing circumstances;
3. Social skill – managing relationships to move people in the desired direction;
4. Empathy – considering other people's feelings especially when making decisions;
5. Motivation – being driven to achieve for the sake of achievement.

There are different views on the possibility of developing emotional intelligence. Mayer and Salovey stated that emotional intelligence is a relatively stable state [13]. Goleman suggests that emotional intelligence can be developed at any age starting from childhood and significantly improved in adulthood [8].

As a final point, EI comprises a set of four emotional skills including accurately perceiving emotions, integrating emotions with cognition, understanding emotional causes and consequences, and managing emotions for personal adjustment [12]. These skills build hierarchically, from the ability to perceive emotions up to managing emotions. Perceiving emotions includes the ability to accurately identify and express emotions, which helps to discriminate between hospitable and hostile situations [5]. The ability to generate and use emotions to enhance thinking includes altering emotion to redirect cognitive processes, obtain new perspectives, and enhance problem-solving or creativity. Emotional understanding includes the ability to understand emotional information, the manner in which they combine, and their causes and consequences [11]. Emotional management includes the ability to be open to feelings and modulate them to facilitate growth. Another important feature of emotional intelligence – is an ability to empathically interact with people, to be capable of defining their emotional state and as a result to build a strong and effective cooperation with people.

The key role of emotional intelligence in ATC can be defined using the following features:

1. The high level of emotional intelligence in ATC is the main attribute in formation of situational psychological readiness as it is expressed in a high emotional competence that is responsible for emotional regulation, inner mobilization and disposition to work;
2. Emotional intelligence helps out to form good situation awareness, as it mobilizes ATC to be in control of their attention, make effective and accurate judgments;
3. Emotional intelligence enables ATC to make a strong and effective team coordination;
4. Emotional intelligence facilitates a high level of self-motivation and goal awareness in ATC.

Conclusions:

1. Considering that the ATC are obliged to make decisions in a challenging high-risk environment, which lead to the chances of emotional stress occurrence ATC specialists are expected to have not only a high level of knowledge and appropriate practical skills, but also a number of individual psychological qualities which could enable him to be mentally and psychologically prepared to work.
2. The formation of situational psychological readiness helps out ATC to mobilize inner resources to perform job responsibilities effectively, which highly depends on the level of self-regulation.
3. A complete situation awareness serves key component in the perception of the elements in the environment within a volume of time and space, the comparison of their meaning and the projection of their status in the near future and can be formed on the basis of situational psychological readiness.
4. The main determinant of situation awareness and situational psychological readiness is the level of emotional intelligence as a group of mental abilities that support identification, control and understanding of emotions, which are aimed stimulate intellectual activity and emotional self-regulation.
5. The key role in emotional intelligence in ATC lies in the ability to make an appropriate decision based on the understanding their own emotions, which are the result of the differential assessment of the current job situation. That's why emotional intelligence is the key component in emotional self-regulation that determines the formation of situational psychological readiness and situation awareness.

The further researches suggested to be done on the investigation and development of the measurement and understanding of emotional intelligence, which could help to select ATC personnel and also can be used to create the appropriate and effective training for current controllers which could be further implemented into their professional development in order to maintain effective performance.

References

1. Дурай-Новикова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. псих. наук / К. М. Дурай-Новикова. – М., 1983. – 18 с.
2. Дьяченко М. И. Психологическая готовность / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М. : Наука, 1986. – 315 с.
3. Abe, J.A.A. Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning / J.A.A. Abe // *Personality and Individual Differences* 51, no. 7, 2011, p. 817-822.
4. Ammerman, H.L. FAA air traffic control operational concepts. Vol.VII,ARTCC / H.L. Ammerman. Host, Washington, 1987, p. 47–70.
5. Bar-On, R. The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual / R. Bar-On. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997, 44 p.
6. Costa, G. Occupational stress and stress prevention in air traffic control : working papers / G. Costa. International labor office Geneva, 2009, p.1–43.
7. Endsley, M.R. Theoretical underpinnings of situation awareness: A critical review / M.R. Endsley // *Situation awareness analysis and measurement*, 2000, p. 3–32.
8. Goleman, D. Working with emotional intelligence / D. Goleman. USA: Random house LCC, 1995, p. 357– 430.
9. Kinney, G.C. The human element in air traffic control: Observations and analyses of the performance of controllers and supervisors in providing ATC separation services / G.C. Kinney, M.J. Spahn, R.A. Amato. MRT-7655. METREK Division, MITRE Corporation, McLean VA, 1997, p. 87–98.
10. Leedom, D.K. Aircrew coordination for army helicopters; Research overview / D.K. Leedom // In R.S. Jensen (Ed.), *Proceedings of the Sixth International Symposium on Aviation Psychology*, Columbus; The Ohio State University, 1991, p. 284–289.
11. Lyubomirsky, S. The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? / S. Lyubomirsky, L. King, E. Diener // *Psychological bulletin* 131, no. 6, 2005, p. 234–246.
12. Mayer J.D. Human abilities: Emotional intelligence / J.D. Mayer, R.D. Roberts, S.G. Barsade // *Annu. Rev. Psychol.* 59, 2008, p. 507–536.

13. Mayer J.D. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings / J.D. Mayer, P. Salovey // *Applied and preventive psychology* 4, no. 3, 1995, p. 197–208.
14. Mayer J.D. Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? / Mayer J.D., P. Salovey, D.R. Caruso // *American Psychologist* 63, no. 6, 2008, p. 503–534.
15. Petrides, V.K. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies / V.K. Petrides, A. Furnham // *European Journal of Personality* 15, no. 6, 2001, p. 425–448.
16. Smolensky M.V. Human factors in air traffic control / M.V. Smolensky. M.V. USA: Academic press, 1998, 477 p.

References transliterated

1. Durai-Novikova K. M. Formirovanie professional'noi gotovnosti studentov k pedagogicheskoi deiatel'nosti : avtoref. dis. na zdobuttia nauk. stupenia dokt. psikh. nauk / K. M. Durai-Novikova. – M., 1983. – 18 s.
2. D'iachenko M. I. Psikhologicheskaiia gotovnost' / M. I. D'iachenko, L. A. Kandybovich. – M. : Nauka, 1986. – 315 s.
3. Abe, J.A.A. Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning. / J.A.A. Abe // *Personality and Individual Differences* 51, no. 7, 2011, p. 817–822.
4. Ammerman, H. L. FAA air traffic control operational concepts. Vol.VII, ARTCC / H.L. Ammerman. Host, Washington, 1987, p. 47–70.
5. Bar-On, R. The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual / R. Bar-On. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997, 44 p.
6. Costa, G. Occupational stress and stress prevention in air traffic control : working papers / G. Costa. International labor office Geneva, 2009, p. 1–43.
7. Endsley, M. R. Theoretical underpinnings of situation awareness: A critical review / M.R. Endsley // *Situation awareness analysis and measurement*, 2000, p. 3–32.
8. Goleman, D. Working with emotional intelligence / D. Goleman. USA: Random house LCC, 1995, p. 357–430.
9. Kinney, G. C. The human element in air traffic control: Observations and analyses of the performance of controllers and supervisors in providing ATC separation services / G.C. Kinney, M.J. Spahn, R.A. Amato. MRT-7655. METREK Division, MITRE Corporation, McLean VA, 1997, p. 87–98.
10. Leedom, D.K. Aircrew coordination for army helicopters; Research overview / D.K. Leedom // In R.S. Jensen (Ed.), *Proceedings of the Sixth International Symposium on Aviation Psychology*, Columbus; The Ohio State University, 1991, p. 284–289.
11. Lyubomirsky, S. The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? / S. Lyubomirsky, L. King, E. Diener // *Psychological bulletin* 131, no. 6, 2005, p. 234–246.
12. Mayer, J.D. Human abilities: Emotional intelligence / J.D. Mayer, R.D. Roberts, S.G. Barsade // *Annu. Rev. Psychol.* 59, 2008, p. 507–536.
13. Mayer, J. D. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings / J.D. Mayer, P. Salovey // *Applied and preventive psychology* 4, no. 3, 1995, p. 197–208.
14. Mayer, J. D. Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? / Mayer J.D., P. Salovey, D.R. Caruso // *American Psychologist* 63, no. 6, 2008, p. 503–534.
15. Petrides, V. K. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies / V.K. Petrides, A. Furnham // *European Journal of Personality* 15, no. 6, 2001, p. 425–448.
16. Smolensky, M. V. Human factors in air traffic control / M.V. Smolensky. M.V. USA: Academic press, 1998, 477 p.

Information about author

Запорожець Тетяна Олександрівна, аспірантка кафедри авіаційної психології гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна.

Zaporozhets, Tetiana Oleksandrivna, postgraduate student, Department of aviation psychology, Humanities Institute, National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

E-mail: zaporozhets.tanya@gmail.com

Отримано 19 січня 2015 р.
Рецензовано 12 лютого 2015 р.
Прийнято 19 лютого 2015 р.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ
ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

Науковий журнал

№ 2

Підп. до друку 30.04.2015. Формат 60×84¹/₈. Папір. офс. Гарнітура “Таймс”. Друк. офс.
Ум. друк. арк. 12,6. Обл.-вид. арк. 16,2. Наклад 100 прим. Зам. 224.

Віддруковано у видавництві “ЛОГОС” із оригіналів автора.
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи ДК № 201 від 27.09.2000 р.
01030, Київ-30, вул. Богдана Хмельницького, 10