
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 159.9-057.87:316.48](045)

**ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ГУМАНІСТИЧНО СПРЯМОВАНОГО
ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ: ДІАГНОСТИКА
ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА**

Вовк О. Р.

У статті обґрунтовано актуальність формування у студентів готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій. Розкрито важливість емоційно-ціннісного компонента у структурі цієї готовності. Наведено зміст, процедуру та результати констатувального етапу експерименту, розкрито кореляційні зв'язки між результатами, одержаними за допомогою різних методик, встановлено гендерні відмінності у сформованості емоційно-ціннісного компонента досліджуваного феномену.

Ключові слова: готовність, студенти, гуманістично спрямоване вирішення проблемних ситуацій, емоційно-ціннісний компонент, констатувальний етап експерименту.

В статье обоснована актуальность формирования у студентов готовности к гуманистически направленному решению проблемных ситуаций. Раскрыто значение эмоционально-ценностного компонента в структуре этой готовности. Приведено содержание, процедура и результаты констатирующего этапа эксперимента, раскрыты корреляционные связи между результатами, полученными с помощью различных методик, установлены гендерные отличия в сформированности эмоционально-ценностного компонента исследуемого феномена.

Ключевые слова: готовность, студенты, гуманистически направленное решение проблемных ситуаций, эмоционально-ценностный компонент, констатирующий этап эксперимента.

The article substantiates the importance of preparing students for humanistically oriented solution of problem situation. It reveals the significance of the emotional value component in the structure of this preparedness; presents the content, procedure and results of a diagnostical stage of the experiment; reveals correlational relationships between results that were obtained through various methods; shows gender differences in the level of formation of the emotional value component in the investigated phenomenon.

Key words: preparedness, students, humanistically oriented solution of problem situation, emotional value component, diagnostical stage of an experiment.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, що позначений серйозними соціальними, економічними, політичними, культурними перетвореннями, домінуванням матеріальних цінностей над духовними, все більшої значущості набуває проблема морального розвитку молодого покоління, насамперед формування в нього гуманістичних цінностей як провідних орієнтирів у взаємодії з оточенням. Особливого значення ці питання набувають для студентів. Адже, як свідчать реалії сьогодення, молодь, яка навчається у вищій школі, не завжди адекватно реагує на суспільні перетворення, що призводить до зміщення пріоритетів у ціннісній сфері, світосприйнятті, втрати віри в будь-які ідеали загалом. Це спричиняє зростання серед студентства міжособистісних конфліктів з одночасним нівелюванням прагнення до їх конструктивного вирішення. Розв'язанню цієї проблеми може прислужитися формування в юнаків і дівчат готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій.

Різні аспекти виховання студентської молоді привертають увагу М. Білик, О. Винославської, С. Даньшевої, Г. Дубчака, І. Липського, В. Рябченка та інших, які

наголошують на необхідності оволодіння юнаками і дівчатами якостями і властивостями, необхідними для успішної взаємодії в соціумі, зниження протистояння між суспільними вимогами, потребами й особистісними цінностями молодшої людини. Однак така проблема, як формування у студентів готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій, до цього часу не стала предметом спеціального дослідження. Відсутні напрацювання, пов'язані з діагностикою реального стану сформованості означеної готовності.

Мета статті – розкрити зміст, процедуру та навести результати психолого-педагогічної діагностики сформованості готовності студентів до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій за показниками емоційно-ціннісного компонента.

За своєю сутністю готовність до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій є складним особистісним утворенням, у структурі якого особлива роль належить емоційно-ціннісному компоненту, завдяки якому відбувається не тільки реагування на ті чи інші подразники зовнішнього середовища, а й пізнання їх через відчуття і сприймання, осягнення їх значення для людини з погляду задоволення чи незадоволення наявних потреб, що спонукає її до подальших дій. Як справедливо зазначає В. Кудін, практика життя переконує, що "грубість у поведінці, неврівноваженість, жорстокість до людей є не лише наслідком емоційної бідності, а й результатом несвідомого придушення емоцій з огляду на різні причини та обставини. Будучи нерозвиненими, загальмованими, емоції не можуть з усією силою проявити себе і вберегти людину від негативних вчинків і дій" [6, с. 14].

Розвиток емоційної сфери тісно пов'язаний із системою цінностей особистості, які виступають своєрідними регуляторами, які спрямовують її діяльність та поведінку, в тому числі й під час вирішення проблемних ситуацій.

Визначення рівня сформованості у студентів готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій за показниками емоційно-ціннісного компонента здійснювалося в рамках констатувального етапу експерименту. Під час його організації зважали на те, що одна методика не може повною мірою забезпечити вірогідність результатів. Тому вважали необхідним використовувати сукупність методик з подальшим співвіднесенням і порівнянням одержаних за їх допомогою результатів. Це давало змогу уточнити, конкретизувати, підтвердити або спростувати (довести випадковість, а не стійкість того чи іншого елемента вимірюваних показників досліджуваного особистісного утворення) вірогідність здобутих даних.

Для гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій (у рамках емоційно-ціннісного компонента готовності до такої діяльності) важливе значення має орієнтація їх учасників на дотримання моральних норм і гуманістичних цінностей. Водночас практика свідчить, що в процесі спілкування між студентами нерідко виникають непорозуміння, які утруднюють як встановлення контактів, так і подальший їх розвиток, унеможливлюючи тим самим не лише подолання наявних суперечностей, а й, у деяких випадках, стаючи передумовою виникнення гострої проблемної ситуації. Це відбувається внаслідок існування у партнерів так званих комунікативних бар'єрів – перешкод, які негативно впливають на обмін інформацією, можуть спричинювати виникнення непорозуміння [3], що гальмує орієнтацію індивіда на дотримання моральних норм і гуманістичних цінностей у процесі міжособистісної взаємодії.

У науковій літературі виокремлюють кілька типів бар'єрів спілкування:

1. Бар'єр упередженості та безпричинного негативного настановлення, коли людина без будь-якої причини виявляє негативне ставлення до іншого, базуючись переважно на першому враженні або взагалі без будь-яких причин.

2. Бар'єр негативного настановлення, що утворюється внаслідок повідомлення негативної інформації про певну людину, про яку партнер із спілкування знає доволі мало.

3. Бар'єр "побоювання" контакту з іншою людиною, викликаний стурбованістю щодо успішності спілкування.

4. Бар'єр очікування нерозуміння, зумовлений переконаністю людини в тому, що партнер обов'язково зрозуміє її неправильно.

5. Бар'єр помилкових стереотипів (наприклад, "Якщо я попрохаю про щось, він мені обов'язково відмовить") [4, с. 21]. Отже, бар'єрів спілкування доволі багато, проте всі вони є лише одним з проявів утрудненого спілкування.

Зважаючи на викладене, діагностика орієнтації студентів на дотримання моральних норм і гуманістичних цінностей у ситуаціях міжособистісної взаємодії, у тому числі й тих, що позначені суперечностями, відбувалася за допомогою "Методики діагностики "перешкод" у встановленні емоційних контактів" В. Бойка, яка давала змогу встановити властиві студентам комунікативні бар'єри та простежити їх вплив на емоційно-ціннісну складову сформованості готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій. Опитувальник методики містив 25 тверджень, на які студенти мали дати відповіді "так" або "ні", оцінюючи кожну 1 балом. Одержані результати співвідносилися з ключем і розподілялися за такими шкалами: невміння управляти емоціями, дозувати їх; неадекватне виявлення емоцій; негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій; домінування негативних емоцій; небажання зближатися з людьми на емоційній основі. Тобто ця методика спрямовувалася на виявлення притаманних студентам негативних властивостей (комунікативних бар'єрів), що перешкоджали формуванню в них досліджуваної готовності.

Загальна кількість балів, яку міг набрати студент, коливалася в проміжку від 0 до 25. Збільшення кількості балів свідчило про більшу виразність емоційних проблем, що виникають у респондентів у процесі ситуацій міжособистісної взаємодії. Водночас зважали й на те, що домінування низьких балів (0–2 бали) також є несприятливим для адекватного емоційного реагування в обставинах взаємодії та спілкування. Такі оцінки вказували або на недостатню відвертість студентів під час роботи над твердженнями методики, або на їх невміння бачити себе очима інших з високим рівнем вірогідності. У найбільш сприятливому щодо проблеми нашого дослідження становищі перебували студенти, які за всіма шкалами набрали не більше 5 балів, – свідчення того, що емоції не заважають їм спілкуватися з партнерами, конструктивно розв'язувати наявні проблеми. Оцінювання за іншими параметрами давало змогу встановити такі характеристики: 6–8 балів – студент має деякі емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні; 9–12 балів – властиві студенту емоції "на кожен день" деякою мірою ускладнюють його взаємодію з партнерами; 13 і більше балів – емоції заважають встановленню контактів з оточенням, не сприяють спрямованості на гуманістичне вирішення проблемних ситуацій.

Щодо конкретних "перешкод", які дезорганізують емоційні реакції (3 і більше балів) студентів, їх розподіл за шкалами мав такий вигляд: невміння управляти емоціями, дозувати їх – 10,5 % студентів; неадекватне виявлення емоцій – 14,3 % студентів; негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій – 15,5 % студентів; домінування негативних емоцій – 12,7 % студентів; небажання зближатися з людьми на емоційній основі – 15,6 % студентів. При цьому встановлено, що переважну більшість респондентів за всіма шкалами зазвичай становили юнаки, тоді як дівчата більшою мірою орієнтувалися на адекватність емоційної реакції, відкритість до спілкування.

Загалом розподіл студентів за результатами цієї методики був таким: 19,3 % респондентів – відсутність "перешкод" у встановленні емоційних контактів; 44,4 % респондентів – наявність деяких "перешкод" у встановленні емоційних контактів (насамперед невміння управляти емоціями, дозувати їх та негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій); 36,3 % респондентів – наявність серйозних перешкод у встановленні емоційних контактів (високі бали за всіма шкалами методики з перевагою таких характеристик, як неадекватне виявлення емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближатися з людьми на емоційній основі).

Іншою важливою характеристикою, що забезпечує орієнтацію студентів на дотримання моральних норм і гуманістичних цінностей у ситуаціях міжособистісної взаємодії, є емоційна стійкість – терплячість і наполегливість у здійсненні задумів, витримка та саморегуляція під час емоційних впливів з боку оточення [7]. Особливе значення емоційна стійкість набуває в проблемних ситуаціях, тобто таких, в яких система відносин особистості з іншими людьми позначена невірноваженістю або невідповідністю між прагненнями, цінностями, цілями та можливостями їх реалізації або її якостями. Згідно з поглядами Л. Аболіна, емоційна стійкість позначає синтез властивостей і якостей особистості, що дає їй змогу в умовах зміни обставин швидко

орієнтуватися, знаходити оптимальне рішення в складних нестандартних ситуаціях, зберігаючи витримку і самоконтроль [1].

Враховуючи ці ідеї, для вивчення орієнтацій студентів на дотримання моральних норм і гуманістичних цінностей у ситуаціях міжособистісної взаємодії, в тому числі й тих, що позначені суперечностями, використовували методику "Діагностика рівня емоційної стабільності" (за Г. Айзенком). Текст опитувальника складався з 57 запитань (варіант А), на які треба було дати відповідь "так" (знак "+") або "ні" (знак "-"). Відповіді, які збігалися з ключем, оцінювалися 1 балом. Основна увага під час обробки результатів зверталася на шкалу "нейротизм" (емоційна нестабільність) – "емоційна стабільність". Полярні значення розшифровувалися в такий спосіб: 0–11 балів характеризували студента як емоційно стійку особистість (відсутність схильності до неспокою, стійкість до зовнішніх впливів), здатну до пошуку виходу з проблемних ситуацій без порушення моральних норм і гуманістичних цінностей; 14–24 бали свідчили про емоційну нестабільність (надзвичайна чутливість, тривожність, схильність до болісного переживання невдач), яка утруднювала виявлення гуманістичної спрямованості під час вирішення проблемних ситуацій.

Узагальнення результатів цієї методики засвідчило, що полярні ознаки характерні для 54,9 % студентів: 19,7 % – емоційна стабільність, 35,2 % – емоційна нестабільність. Отже, про сформованість готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій можна вести мову стосовно порівняно невеликої кількості студентів. Водночас доволі чисельною виявилася група респондентів (45,1 %), які посіли місце між полярними значеннями цієї шкали, тобто характеризувалися проміжним типом емоційної стабільності (12–13 балів). Виявлено кореляційні зв'язки між емоційною стабільністю студентів і відсутністю комунікативних перешкод у процесі спілкування та міжособистісної взаємодії.

Орієнтація на гуманістичні цінності перевірялася також за допомогою методики "Шкала маніпулятивного ставлення" (Т. Бант) [2, с. 66–68]. Звернення до цієї методики зумовлювалося тим, що людям, які звикли використовувати інших для задоволення своїх потреб, ігноруючи їхні інтереси, не властиво спиратися у ситуаціях міжособистісної взаємодії на гуманістичні цінності. Тобто, пропонуючи студентам виконати завдання методики (оцінити за 5-бальною шкалою вірогідність запропонованих 20 тверджень стосовно самих себе), мали на меті визначити міру їхньої схильності до маніпулювання іншими, що розглядали як свідчення відсутності у них орієнтації на моральні норми і гуманістичні цінності. Оцінювання відбувалося за такою схемою: 5 балів – практично завжди; 4 бали – часто; 3 бали – іноді; 2 бали – випадково; 1 бал – дуже рідко. Найбільша кількість балів, яку міг набрати студент, становила 100, що свідчило про високий рівень його орієнтації на маніпулювання іншими (свідоме наполегливе використання цієї моделі взаємодії з оточенням) і низький рівень орієнтації на гуманістичні цінності. В узагальненому вигляді схильність студентів до маніпулювання іншими вимірювалася відповідно до таких параметрів: 80 балів і більше – високий рівень; 60–80 балів – середній рівень з тенденцією до високого; 40–60 балів – середній рівень з тенденцією до низького; 40 балів і менше – низький рівень.

Аналіз одержаних результатів засвідчив, що до високого рівня маніпулятивного ставлення належало 16,4 % студентів; до середнього рівня з тенденцією до високого – 24,7 % студентів; до середнього рівня з тенденцією до низького – 43,6 % студентів; до низького рівня – 15,3 % студентів. У найбільш сприятливому становищі щодо сформованості готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій перебували студенти, які за результатами цієї методики були віднесені до низького рівня; найменш готовими до такої діяльності за емоційно-ціннісним компонентом вважали респондентів, які належали до високого рівня та середнього рівня з тенденцією до високого. Аналіз гендерних відмінностей засвідчив, що юнаки більш схильні до маніпулювання іншими в ситуаціях міжособистісної взаємодії, тоді як у дівчат ця властивість зазвичай має середній рівень з тенденцією до низького та низький рівень. Водночас виявлена група дівчат (5,7 % від загальної їх кількості), які характеризувалися чіткою орієнтацією на маніпулювання іншими, ігнорування гуманістичних цінностей як регуляторів відносин у ситуаціях взаємодії.

Успішність орієнтації на моральні норми та гуманістичні цінності у ситуаціях міжособистісної взаємодії значною мірою залежить від здатності студента здійсню-

вати рефлексію за двома основними параметрами спрямованості: рефлексивність як здатність до самосприйняття (свого емоційного стану, ставлення до інших, до тих чи інших ситуацій) та рефлексивність як здатністю до розуміння емоційного стану інших, що передбачає вміння "стати на його місце", емпатію. У загальному вимірі рефлексивність охоплює обидва параметри, які в сукупності визначають рівень її розвитку [5].

Вимірювання здатності студентів до здійснення рефлексії проводилося за допомогою методики "Діагностика рівня розвитку рефлексивності". З-поміж 27 тверджень опитувальника 15 були прямими (номери позначені в ключі), інші 12 – зворотними. Працюючи з опитувальником, студенти мали висловити свою згоду / незгоду із запропонованими твердженнями, користуючись 7-бальною шкалою: 1 бал – абсолютно неправильно; 2 бали – неправильно; 3 бали – скоріше неправильно; 4 бали – не знаю; 5 балів – скоріше правильно; 6 балів – правильно; 7 балів – цілком правильно. Для одержання підсумкового бала в прямих твердженнях додавалися цифри, що позначали відповіді студентів, а у зворотних – значення, які замінювалися тими, які були одержані за допомогою інверсії шкали відповідей. Здобуті сирі бали переводилися в стени, інтерпретація яких відбувалася за такими значеннями: 7 і більше стенив свідчило, що студенту властивий високий рівень розвитку рефлексивності; результати в діапазоні від 4 до 7 стенив слугували індикаторами середнього рівня розвитку рефлексивності; результати нижчі за 4 стени – свідчення низького рівня розвитку рефлексивності.

Узагальнення одержаних за цієї методикою результатів засвідчило, що до високого рівня розвитку рефлексивності належало 19,6 % студентів; до середнього рівня – 43,8 % студентів; до низького рівня – 36,6 % студентів. Зафіксовані деякі гендерні відмінності. Так, високий рівень розвитку рефлексивності більшою мірою властивий дівчатам, тоді як низький – юнакам. Водночас серед студентів, які перебували на середньому рівні розвитку рефлексивності, суттєвих гендерних відмінностей не виявлено.

Підсумовуючи викладене, можна констатувати, що в структурі готовності студентів до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій важливе місце належить емоційно-ціннісному компоненту. Діагностика його сформованості за показником "орієнтація на моральні норми та гуманістичні цінності у ситуаціях міжособистісної взаємодії", яка проводилася за допомогою сукупності методик ("Методика діагностики "перешкод" у встановленні емоційних контактів" В. Бойка, "Діагностика рівня емоційної стабільності" Г. Айзенка, "Шкала маніпулятивного ставлення" Т. Банта, "Діагностика рівня розвитку рефлексивності" А. Карпова), дала змогу встановити, що до високого рівня сформованості готовності студентів до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій за цим компонентом належало 18,5 % студентів, до середнього рівня – 44,2 % студентів, до низького рівня – 37,3 % студентів. Встановлені кореляційні зв'язки між наявністю у студентів різних комунікативних бар'єрів, низьким рівнем емоційної стабільності, свідомим прагненням до маніпулювання іншими, низьким рівнем рефлексивності та недостатньою сформованістю в них готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні діагностичних процедур за іншими структурними компонентами готовності студентів до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій.

Література

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. – Казань, 1987. – 262 с.
2. Дмитриев М. Г. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков / М. Г. Дмитриев, В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов. – СПб. : ЗАО "ПОНИ", 2010. Ч. 1–3. – 2010. – 316 с.
3. Калинич І. Психологія ділового спілкування / І. Калинич. – Ужгород : Мистецька лінія, 1999. – 112 с.
4. Кан-Калик В. А. Грамматика общения / В. А. Кан-Калик. – Грозный : Чеч.-Ингуш. кн. изд-во, 1988. – 72 с.

5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
6. Кудин В. Эмоции в обучении и образовании: социально-психологический аспект : учеб. пособие / Вячеслав Кудин. – Харьков : НТУ "ХПИ", 2012. – 180 с.
7. Перегонник Н. В. Проблема емоційної стійкості в професійній діяльності педагога [Електронний ресурс] / Н. В. Перегонник. – Режим доступу: <http://vuzbib.com/content/view/814/94>. – Назва з екрана.