Коломінські читання

Матеріали Першого Міжнародного наукового форуму

МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

МАУП

КОЛОМІНСЬКІ ЧИТАННЯ

Матеріали Першого Міжнародного наукового форуму,
присвяченого пам'яті доктора психологічних наук, професора
Наума Львовича Коломінського
м. Київ, МАУП, 28 березня 2007 р.

Київ 2007

ББК 88.5я43
К61

Редакційна колегія:

Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф. — головний редактор
Коломінська І. А., канд. пед. наук, доц. — заступник головного редактора
Туриніна О. Л., канд. психол. наук, проф. — відповідальний редактор

Відповідальний редактор за випуск В. М. Чирков
(видання здійснене в рамках проекту
“Наукові праці МАУП”)

К61 Коломінські читання: Матеріали Першого Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам’яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського, м. Київ, МАУП, 28 берез. 2007 р. / Редкол.: М. Ф. Головатий (голов. ред.) та ін. — К.: МАУП, 2007. — 372 с. — Бібліогр. в кінці статей.

ISBN 978-966-608-824-9

У пропонованому збірнику публікуються статті науковців, в яких досліджується широке коло проблем соціальної психології, психології управління та організаційної психології.

Для науковців, викладачів, студентів, а також усіх, кого цікавить розвиток психологічної науки в Україні.

ББК 88.5я43

ISBN 978-966-608-824-9

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2007

ЗМІСТ

Замість передмови 6

Переднє слово 7

Коломинский Я. Л.
Психологическая культура — условие и цель деятельности педагога-психолога 8

Коломінська І. А.
Наукознавча парадигма соціально-психологічних досліджень і розробок професора Коломінського Наума Львовича 16

Ложкин Г. В., Волянюк Н. Ю.
Качество жизни как психологическая проблема 26

Балл Г. О.
Соціально-психологічні передумови гуманізації суспільних відносин 32

Приходько Ю. О.
Управління в освіті як провідна проблема у науковій спадщині Н. Л. Коломінського 37

Судаков В. И.
Общественная миссия института образования в условиях глобализации 42

Філіппов М. М.
Теоретичні і практичні аспекти психофізіологічної підготовки студентів — майбутніх психологів 47

Швалб Ю. М.
Особистісний підхід до визначення стилю управління 52

Чуприков А. П.,
Івахненко М. Л.
Особливості надання психологічної допомоги дітям, які хворі на аутизм 61

Карамушка Л. М., Філь О. А.,
Терещенко К. В.
Особливості розвитку характеристик конкурентоспроможності студентів економічного профілю індустріального технікуму 71

Халамендик В. Д.
Він залишиться в нашій пам'яті таким 76

Коломінський Н. Л.,
Льовочкіна А. М.
Аналіз впливу екологічного фактора на формування ментальності українців 80

Женжеруха О. Ж.
Громадянське виховання старшокласників — складова цілісного виховного процесу в школі 85

Бондарчук О. І.
Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти 89

Женжеруха О. Ж.
Діяльність учителя у розв'язанні проблеми формування громадянськості старшокласників школи III ступеня 94

Туриніна О. Л.
Реалізація ідей Н. Л. Коломінського у підготовці майбутніх психологів 100

Гірник А. М.,
Саламатов В. О.
Q-методологія: організація дослідження та інтерпретація даних 103

Сингаївська І. В.
Психологічні резерви вдосконалення управлінської діяльності в освіті (до розвитку ідей Н. Л. Коломінського) 113

Винославська О. В.
Соціально-психологічний клімат кафедри вищого технічного навчального закладу 118

Сусська О. О.
Психологічні детермінанти впливу інформаційного простору на формування молодої особистості 126

Москальова А. С.
Про роль психологічної культури у розвитку особистості керівника закладу освіти 135

Соловієнко В. О.
Психологічні основи структурного підходу до моделювання управлінської діяльності керівника 140

Філь О. А.
Розвиток конкурентоспроможності управлінської команди бізнес-організації 144

Мілютіна К. Л.
Сучасне психолого-організаційне консультування з проблем професійної адаптації 149

Хомич Г. О.
Психологічні особливості впливу депривуючої ситуації на особистість підлітка 153

Пасічняк Р. Ф.
Соціально-психологічні особливості становлення професійної ідентичності фахівця 157

Мельничук О. Б.
Особливості професійного виховання студентів-психологів 162

Сидоренко Т. В.
Соціально-психологічні основи інноваційної спрямованості виконання управлінських функцій менеджера освіти 167

Штомпель Г. О.
Стиль координування й чинники професійного зростання педагога в системі післядипломної освіти 174

Федосова А. Л.
Роль социально-психологического тренинга в преодолении коммуникативных барьеров в организации 182

Вакуліч Т. М.
Психологічні чинники запобігання інтернет-залежності підлітків 193

Ясінська Н. В.
Особливості розвитку професійної самосвідомості майбутніх юристів у процесі професійної підготовки 199

Москальов М. В.
Про необхідність підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації 205

Бахов І. С.
Психологічні особливості розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі навчання англійської мови 209

Брюховецька О. В.
Особливості стилів управління керівників загальноосвітніх навчальних закладів 217

Прасол Д. В.
Місце прогнозування у структурі діяльності менеджера освіти 222

Король О. Ф.
Соціально-психологічний аналіз професійної системи цінностей співробітників (на прикладі організацій промислової сфери і державних установ) 226

Шопша О. Л.
Оптимізація соціально-психологічного клімату в колективі театру як проблема психологічної теорії та практики 234

Пенскі В. М.
Становлення моральної свідомості в підлітковому та юнацькому віці (на матеріалах крос-культурного дослідження) 240

Слободяник Г. І.
Критерії рівнів адаптованості студентів до навчання (на прикладі медичного вищого закладу) 247

Соломка Т. М.
Соціально-психологічні особливості самоактуалізації студентів у навчально-професійній діяльності 255

Чижевський С. О.
Психологічні особливості вдосконалення стилю керівництва військовим колективом 267

Блохіна І. О.
Етичні атитюди керівника вищого навчального закладу як чинник оптимізації організаційної культури 276

Варлакова Є. О.
Способи вирішення конфліктів між викладачем і студентами 283

Чупріна М. О.
Особистість як носій організаційної культури 288

Рубан В. В.
Проблематика комунікативної компетентності керівника закладу освіти у науковій парадигмі Н. Л. Коломінського 295

Максименко О. О.
Психологічні умови формування екологічної культури старшокласників 299

Тимчак О. М.
Вплив наукових поглядів Н. Л. Коломінського на дослідження соціально-психологічних особливостей особистості студента 307

Словік О. М.
Наукова спадщина Н. Л. Коломінського у дослідженні міжособистісної взаємодії у студентській групі 313

Волосович Н. В.
Реалізація наукових підходів Н. Л. Коломінського в оптимізації соціально-психологічного клімату комерційної організації 319

Кононець М. О.
Соціально-психологічні детермінанти дотримання етичних норм суб'єктами підприємницької діяльності 327

Федченко В. А.
Психологические особенности развития профессионального мышления будущих авиационных специалистов 333

Підлісний Ю. А.
Соціально-психологічні фактори розвитку агресивної поведінки військовослужбовців 337

Кваша О. Р.
Про відповідальність як важливий чинник успішного керівництва в галузі освіти з погляду Н. Л. Коломінського 342

Омельчук В. В.
Розвиток і функціонування освіти в єдиному гуманітарному просторі України 346

ЗАМІСТЬ ПЕРЕДМОВИ

Світлій пам'яті
Наума Львовича Коломінського,
видатного вченого, прекрасного педагога,
доброзичливого колеги, талановитої
та щирої людини

Міжрегіональна Академія управління персоналом разом із психологічною громадськістю Києва і всієї України започаткувала Коломінські читання — наукові зібрання (сподіваймося, вони стануть щорічними), присвячені світлій пам'яті Наума Львовича Коломінського.

Тим самим здійснено спробу зберегти та якнайдовше продовжити той вельми відчутний духовно-оздоровчий вплив, який справляла на всіх нас гармонійна особистість Наума Львовича. Його яскрава природна обдарованість, розвинена наполегливою багаторічною працею, цілком розкривалася не лише в науковій та мистецькій сферах, а й у царині людських стосунків. Принципи гуманістично зорієнтованої соціальної та організаційної психології Наум Львович послідовно втілював не лише у глибоких наукових працях і блискучих лекціях, а й у просякнутому щирою привітністю й доброзичливістю безпосередньому спілкуванні з колегами й учнями, у наданні їм різнобічної безкорисливої допомоги.

Серце Наума Львовича зупинилося, коли він, нехтуючи нездужанням, поспішав на лекцію до своїх студентів. Глибоко сумуючи через цю непоправну втрату, ми водночас сподіваємося, що посіяні ним зерна дадуть добрі сходи, а започатковані ним традиції зберігатимуться й міцнітимуть. До цього ми докладатимемо і своїх зусиль.

Г. О. Балл,
член-кореспондент АПН України,
доктор психологічних наук,
професор

ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Психологія особистості — одна із найбільш складних, драматичних і цікавих галузей психологічної науки. Особистість, якщо вона сформувалася, завжди перебуває у пошуку, вона різнобічна, незалежна у своїх поглядах і діях, до кінця непізнана.

Саме такою особистістю був український психолог Наум Львович Коломінський. Він був талановитим науковцем, прекрасним педагогом, гарною людиною, різнобічною особистістю, яку природа наділила ще й талантом співака.

Н. Л. Коломінський — автор 176 наукових праць, відмінник народної освіти УРСР (1977 р.), нагороджений медаллю А. С. Макаренка за гідний внесок в освітянську галузь України.

Освітні напрямки наукової роботи доктора психологічних наук, професора Н. Л. Коломінського надзвичайно актуальні: вдосконалення управління закладами освіти, а також професійна підготовка психологів і менеджерів. Багаторічні дослідження проблеми психології менеджменту в освіті дали йому можливість визначити і теоретично обґрунтувати психологічні компоненти управління в системі освіти. Спираючись на емпіричні дослідження, він розробив інноваційні підходи для утвердження демократичних перетворень в галузі освіти, для реалізації вимог Болонської декларації.

Професор Н. Л. Коломінський обґрунтував психологічні компоненти управління в системі освіти, визначив особистісно-діяльнісний підхід до управління закладами освіти всіх рівнів. У своїх працях він сформулював цільові та змістовні функції ієрархії системи освіти, обґрунтував необхідність соціально-психологічної підготовки менеджерів освіти, розробив оригінальну структуру особистості — менеджера для системи освіти. Будучи відомим ученим, він з великою повагою ставився до своїх колег, студентів, аспірантів. Немає сумніву в тому, що науковий внесок Н. Л. Коломінського вартий того, щоб його вивчали і використовували у науковій та освітянській практиці. А науковці запам'ятають його як гарного товариша, як ученого, який зробив вагомий внесок у розвиток вітчизняної психологічної науки. "Перші Коломінські читання", що проходили 28 березня 2007 р. в Міжрегіональній Академії управління персоналом, стали свідченням великої поваги до відомого українського психолога Наума Львовича Коломінського.

М. І. Пірен,
доктор соціологічних наук,
професор, заслужений діяч
науки і техніки України,
академік МАУП

Я. Л. КОЛОМИНСКИЙ
д-р психол. наук, проф.,
заслуженный деятель науки и техники Республики Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА — УСЛОВИЕ И ЦЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Коломінські читання — I, 2007, *8–15*

Интенсивное развитие практической психологии в нашей стране — вещь очень хорошая, но в то же время довольно опасная. И нам, иногда чувствующим себя людьми, выпустившими джина из бутылки, всегда тревожно за судьбу того, что мы сейчас делаем. Развитие практической психологии в нашей республике впечатляет, и, надо сказать, мы находимся сейчас на очень хорошем месте, может быть, в мировом сообществе. Особенно это касается использования психологических технологий и введения психологии в образование.

Прежде всего, я думаю, есть смысл обсудить само понятие "психологическая культура личности". Что это такое? Дело в том, что очень часто те или иные слова и словосочетания от повседневного использования как бы утрачивают свои концептуальный, теоретический смысл. У нас на слуху большое количество сочетаний со словом "культура". Мы говорим: "экологическая культура", "эстетическая культура", "этическая культура", даже, если хотите, "гастрономическая культура" и т. д.

Словосочетание "психологическая культура" используется значительно реже. И ни в одном сегодняшнем психологическом словаре, да и во всяком другом, нет этого понятия. Даже в очень интересной книге нашего московского коллеги М. Розина, которая, казалось бы, посвящена культуре, нет понятия "психологическая культура". В то же время это та реальность, в которой мы существуем. Некоторые намеки на психологическую культуру можем найти в различного рода общих определениях культуры. Например, в определении культуры, приведенном в "Советском энциклопедическом словаре", сказано следующее: "культура" — от лат. "cultura", что означает "возделывание", "воспитание", "образование", "развитие", "почитание". "Это специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм, учреждения, духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой, к самим себе". Таким образом, видим, что в состав этого определения уже входят некоторые культурно-психологические элементы, очень важные для нас.

Может быть, дать содержательное, краткое определение психологичес-

© Я. Л. Коломинский, 2007

кой культуры пока не представляется возможным. Конечно, можно сказать, что психологическая культура — это уровень самопознания человечества и своеобразная мера, определяющая отношение человека к окружающим людям, к самим себе, к природе и т. д. Но мы поступим иначе. Лучше сделаем анализ структуры психологической культуры, и это будет полезнее, чем давать короткое определение. Прежде всего отмечу, что психологическая культура включает в себя два основных компонента, два основных блока. Один блок— теоретический или теоретико-концептуальный, второй — практический или собственно психологическая деятельность. Первый блок психологической культуры "аккумулирует" результаты теоретической деятельности психологов. Это классические труды в области психологии, представляющие собой корпус психологического самопознания, то, что мы до сих пор, до начала нового столетия, узнали о себе. Кстати, очень интересное определение культуры содержится в учебнике "Психология", созданном сотрудниками Санкт-Петербургского университета (М., 1998). Оно гласит, что "культура — это то, что люди делают с природой, делают с собой и делают с другими людьми и что они при этом думают и говорят".

Очень часто на этом останавливаются. Считается, что психологическая культура — это теория познания человеком самого себя. Но это далеко не все.

Составной частью психологической культуры является и то, что называется психологической деятельностью. Что это такое? Психологическая деятельность — это деятельность по психологическому личностному самообслуживанию. Это та деятельность человека, которую он обращает внутрь самого себя, деятельность, обслуживающая его собственный внутренний мир. Это работа самопознания, связанная с формированием собственных внутренних инстанций. Это труд, сопряженный со способностью преодолеть те или иные внутренние сложности, существующие у человека, и это деятельность, вынесенная за пределы личности, т. е. межличностная, которая тоже, как мы увидим дальше, опосредуется психологической культурой.

Рассмотрение именно психологической работы человека над собой как деятельности в частном случае очень выразительно, на мой взгляд, определил Федор Василюк в своей книге о психологии переживания. Он прямо говорит, что "переживание понимается нами как особая деятельность, особая работа по перестройке психологического мира, направленная на становление смыслового соответствия между сознанием и бытием" и т. д. Как видите, это фактически та внутренняя работа, которой занимается человек в своем внутреннем мире.

Таким образом, в состав психологической культуры входят эти основные составляющие: блок теоретико-концептуальный и блок, связанный с психологической деятельностью.

Психологическая культура имеет два основных уровня. Это, во-первых, уровень теоретический — психология, психотерапия и теория воздействия людей друг на друга, разработанная специалистами и ставшая достоянием науки. Во-вторых, доконцептуальная психологическая культура, можно сказать, житейская психологическая культура. Это психологическая культура, которую народ создает до психологов, без психологов и помимо психологов. Нам надо хорошо понять, что в этом смысле каждый человек — психолог, и каждый сам

себе — психологическая лаборатория.

Чуть-чуть забегая вперед, отмечу, что формирование психологической культуры — это выстраивание методологических мостиков между тем опытом человека, в котором он выработал свою психологическую культуру, и научным уровнем психологической культуры.

Чтобы яснее представить, что имеется в виду под спонтанной психологической культурой и культурой как бы книжной, теоретической, проведу маленькую аналогию. Есть мировая музыкальная культура. Это произведения великих композиторов, музыковедов, историков музыки и т. д. Это то, чему учат в консерваториях. Есть огромный пласт музыкальной культуры народа, проявляющийся в его песнях, частушках, во всем том, что составляет музыкальную стихию народа.

Но эти два пласта, конечно же, очень интенсивно взаимодействуют. Здесь весьма уместно вспомнить слова Евгения Баратынского:

Старательно мы наблюдаем свет,
Старательно людей мы наблюдаем
И чудеса постигнуть уповаем:
Какой же плод науки долгих лет?
Что, наконец, подсмотрят очи зорки?
Что, наконец, поймет надменный ум
На высоте всех опытов и дум, Что?
Точный смысл народной поговорки.

М. И. Глинка говорил, что музыку создает народ, а мы, композиторы, ее только преобразуем, аранжируем.

И психологию создает народ. А психологи по мере своих сил и возможностей фиксируют, осмысливают, обобщают его психологический опыт и т. д. Думаю, мы вправе заявить: если какой-то психологический феномен не представлен ни в народном творчестве, ни в произведениях великих поэтов и писателей, значит, этого нет вообще. Это выдумка. Если то, что психолог формулирует в своих теориях, никак не представлено в реальной человеческой жизни, тем хуже для психолога. Поэтому между житейской культурой, доконцептуальной психологической культурой и культурой психологической, книжной, теоретической существует очень сложное и интересное взаимодействие.

Эти взаимодействия мы видим на каждом шагу, наблюдая, как из уровня концептуального некоторые понятия переходят на уровень повседневности. Происходит, как красиво и сложно выражается Александр Подойников, используя термин Б. Вальденфельса, “оповседневнивание”. Получается, что книжные термины входят в жизнь, в повседневность. Приведу пример такого движения из концептуального в доконцептуальный слой. Возьмем различного рода понятия из психоанализа. Если вы смотрите американские фильмы по телевидению (а вы их, конечно, смотрите, потому что порой просто больше нечего смотреть), то слышите там огромное количество различных реминисценций, высказываний, связанных, допустим, с психоанализом. Говорят, что этот преступник потому совершил преступление, что у него была жестокая мама или трудное детство. Все время демонстрируется взгляд назад, идет движение в детство. Или беспрерывно муссируются, предположим, различного рода комплексы. Кто-то констатирует: “У меня нет комплекса неполноценности”. Другой вторит: “А у меня нет комплекса вины”, третий еще что-нибудь интересное скажет. Есть даже телевизионная передача “Лолита. Без комплексов”. Я наблюдал и у нас, причем совсем не в кино, такие “прогрессив-

ные" тенденции. Я слышал умопомрачительные неологизмы, когда один человек о другом говорит: "Он вообще комплексун, а она комплексунья (или комплексуха)". В Минске одно время был мебельный магазин под названием "Зигмунд Фрейд". Может быть, там торговали кушетками?..

Получается, что из научных теорий некоторые понятия "идут вниз", где активно используются. И это очень важно.

Этого, конечно, очень мало, потому что наша наука несет на себе печать прежней доперестроечной психологии. Тогда мы говорили, что у нас психология "ухо-горло-носа", а психология личности и социальная психология — это нам не очень-то интересно, потому что каждый человек — "винтик", а какая там может быть душа и все прочее у "винтика"? Недавно прочитал интересную вещь — отрывок из сочинений Т. Д. Лысенко. Он высказывался очень четко и прямо: "В Советском Союзе люди не рождаются, у нас рождаются организмы, а потом мы уже из них делаем академиков и т. д.". Естественно, здесь же автор одновременно разоблачал классическую генетику.

В каких продуктах существует житейская психология? Она наличествует в виде двух основных пластов: в виде житейских понятий и в виде реальных житейских способов личной саморегуляции и других форм психологической деятельности. Причем как раз житейские понятия — это те самые понятия, о которых говорит Л. С. Выготский. Они обладают определенными свойствами, и в связи с тем, что их никто специально не вырабатывает, их усваивают стихийно в процессе непосредственного общения.

Изучение житейского, психологического тезауруса, житейской, психологической мудрости или житейской психологической нравственности — это очень важная, интересная задача, которую необходимо решать. Почему? Потому что специалисты-практики работают не с учеными-психологами, а с детьми, с родителями, с такими "потребителями" психологии, которые никогда специально психологию не изучали. Практики должны знать, какая у их контингента психологическая предобразованность, что люди знают, в какую "почву" специалисты засевают зерна мудрости. Как говорят по-белорусски, "Зерне падае не на каменне", т. е., иными словами, зерна книжной мудрости падают на уже засеянную почву, и профессионалы должны понять, как эти две стихии — книжная, теоретическая и внутренняя, спонтанно-психологическая — сосуществуют.

Здесь можно опереться на очень интересную концепцию замечательного французского психолога Сержа Московичи — на концепцию социальных представлений. Что такое социальные представления? Это те представления, которые народ имеет относительно тех или иных социальных объектов. Автор этой концепции провел блестящее исследование того, как, например, воспринимается, трактуется, концептуализируется психоанализ во Франции. Для нас это было бы тоже очень поучительно и интересно.

На основе только что изложенной концепции психологической культуры предлагаю два дальнейших шага. Первый шаг — это реализация идеи о культурно-психологическом опосредовании межличностных взаимодействий во всех социальных системах. Вы чувствуете, конечно же, в самом понятии "культурно-психологическое" влияние Л. С. Выготского с его культурно-исторической концепцией

развития человеческой психики. Но культурно-исторический путь проходит не только сама психика, но и ее отражение в психологических теориях и концепциях.

Что же это значит? Это еще один аспект преодоления "постулата непосредственности". Человеку на его эмпирическом уровне представляется, что он общается с другим человеком без, так сказать, посредников, лицом к лицу. Но на самом деле это глубокая иллюзия: непосредственных межличностных контактов не существует. Все социальные контакты, все акты коммуникации, кроме, может быть, самых примитивных, витально обусловленных, опосредованы тем слоем психологических знаний, психологических представлений, которые есть у личности. Значит, между мной и другим человеком "стоят" мои и его слои представлений о том, что такое человек: добр он или зол от природы, что можно себе позволить по отношению к этому человеку и т. д. И у меня, и у него есть эти опосредования. Два этих слоя, две эти "призмы", сквозь которые преломляются наши представления о себе и других, определяют наши отношения друг с другом и наши воздействия друг на друга. Эти влияния — не только житейские, но и профессиональные влияния психологов и педагогов.

Психологическая культура существует в нескольких аспектах. Это общая психологическая культура с фоновыми знаниями в области психологии, имеющимися у любого человека, и профессионально-психологическая культура, т. е. профессионально-психологическая культура педагога, врача, юриста, инженера. Все профессии имеют этот профессионально-психологический слой. Легче всего показать это на педагогической модели. Какие у человека взгляды на ребенка, каков образ ребенка в его сознании, каково содержание его отношения к ребенку, так он с ним и поступает.

В истории зафиксированы несколько типов детско-родительских отношений. Когда-то в древности был стиль отношения к ребенку, позволявший его убивать или бросать. Или стиль, исходящий из "норм" христианско-кальвинистской морали, учившей, что ребенок — продукт греха, несущий в себе греховное начало, поэтому воспитание должно выбить из него этот грех. Отсюда и жестокий подход к воспитанию. Или, например, стиль воспитания, основанный на джон-локковской "табула раса", исходящий из принципа, что душа ребенка — "чистая доска", поэтому воспитатель может все. Это уже совершенно иная стратегия педагогического воздействия. Если рассмотреть взгляды, связанные со "свободным воспитанием" Руссо, получается, что все выходит совершенным из рук Творца и все портится в руках человека. Это тоже совсем другое воспитание. Есть еще современный подход, когда мы исповедуем гуманистическо-психологические взгляды, диктующие помогающий стиль.

Понимаете, воспитатель может абсолютно не знать ничего про все это, теоретически он не "подкован", но он это впитал с молоком матери. При всем уважении к моему доброму товарищу Игорю Семеновичу Кону хочу ему очень серьезно возразить вот в каком отношении: он рисует, ссылаясь на Л. Демоза, эти разные подходы к воспитанию как некие стили, исторически сменяющие друг друга. Ничего подобного, они сосуществуют у нас все вместе. Уголовная хроника сегодня фиксирует и убивающий стиль по отношению к ребенку, и бросающий, и жестокость и т. д. Дело в том, что

все эти устаревшие и зачастую негуманные подходы к ребенку до сих пор живут. Надо это понимать и на их место ставить другие, прогрессивные, гуманистические подходы в воспитании.

Новые стили и подходы реализуются благодаря языку, на котором люди общаются. Здесь имеет значение и родной язык, первое слово которого мы слышим при рождении, и научный язык, способный донести, предложить новые, более выверенные, соответствующие новому времени и новым взглядам научные истины.

Л. Гумбольдт верно подметил: "Так как восприятие и деятельность человека зависят от его представлений, то его отношение к предметам целиком обусловлено языком. Тем же самым актом, посредством которого он создает язык, человек отдает себя в его власть: каждый язык описывает вокруг народа, к которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг".

Э. Сепир дополняет этот тезис: "Язык служит руководством к восприятию социальной действительности... Мир, в котором живут общественные обетования, говорящие на разных языках, представляет собой различные миры, а не один и тот же мир с различными этикетками...".

Как различаются в историческом контексте стили воспитания и даже восприятия ребенка, так неодинаковы и образы детей в разные эпохи.

Образы ребенка в истории: чем он является от природы; чем он должен стать в результате обучения и воспитания? Традиционный христианский взгляд (кальвинизм): новорожденный несет на себе печать первородного греха, и спасти его можно только беспощадным подавлением воли, подчинением родителям и духовным пастырям. Репрессивная педагогика — подавление природного начала.

1. Точка зрения социально-педагогического детерминизма: ребенок по природе не склонен ни к добру, ни ко злу, а представляет собой Tabula rasa. А на "чистой доске" общество или воспитатель могут написать что угодно. Формирование личности путем направленного обучения.
2. Точка зрения природного детерминизма: характер и возможности ребенка предопределены до его рождения — вульгарная генетика, средневековая астрология. Принцип развития природных задатков и ограничения отрицательных проявлений.
3. Утопически-гуманистический взгляд: ребенок рождается хорошим и добрым, но портится только под влиянием общества. Педагогика саморазвития и невмешательства.

В исторической хронологии можно проследить следующие, целиком и полностью зависящие от взглядов общества того или иного времени стили воспитания.

Стили воспитания

1. Инфантицидный стиль (до IV в. н. э.) — детоубийство. Стиль Медеи.
2. Бросающий стиль (IV–XIII вв.). Младенца сбывали кормилице, в монастырь, в чужую семью.
3. Амбивалентный стиль (XIV–XVII вв.). Ребенку уже дозволено войти в эмоциональную жизнь родителей. Ему еще отказывают в самостоятельном духовном существовании. Если ребенок сопротивляется, его беспощадно бьют, "выколачивая" своеволие как злое начало.
4. Навязчивый стиль (XVIII в.). Ребенка уже не считают опас-

ным существом, родители к нему значительно ближе. Навязчивое стремление полностью контролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и волю ребенка. Это усиливает конфликты отцов и детей.

5. Социализирующий стиль (XIX — середина XX в.). Цель воспитания — не столько завоевание и подчинение ребенка, сколько тренировка его воли, подготовка к будущей самостоятельной жизни. Ребенок — объект социализации.
6. Помогающий стиль (с середины XX в.). Ребенок лучше родителей знает, что ему нужно на каждой стадии жизни. Не столько дисциплинировать или формировать его личность, сколько помогать индивидуальному развитию. Отсюда — стремление к эмоциональной близости, пониманию, эмпатии.

Каждому времени свойственны свои представления относительно того, обладает ли человек свободой выбора, или же его поступки детерминированы извне, рационален он или иррационален, способен открыть истину, или ему суждено жить в мире иллюзии. В конечном счете психологии приходится заниматься этими вопросами, чтобы не утратить свой авторитет. Плодотворная психологическая теория способна трансформировать представления общества в целом — как было, например, в случае психоанализа. Однако это может произойти только в том случае, если теории есть что сказать о том, что люди делают в реальных культурно значимых ситуациях.

Вот что собой представляет психологическая культура как условие деятельности практического психолога. Это значит, что практический психолог — тоже, как говорится, человек своего времени. И то, как он воздействует на людей, какие он применяет психотерапевтические техники, зависит опять-таки от его теоретических убеждений, от образа человека, сложившегося в его сознании. И конечно, по-разному будут относиться к человеку психологи разных взглядов, приверженцы разных теоретических систем. Отношение исповедующего психоанализ, где образ человека — “человек желающий”, отличается от позиции сторонника бихевиористической модели, где образ человека— “человек механический, реагирующий”, подходы психолога, применяющего когнитивную модель, где образ человека— “человек познающий”, не совпадут со стилем последователя гуманистической модели, где образ человека— “человек сочувствующий”, и т. д.

Психолог и педагог имеют перед собой живого человека, но между ними стоит его культурно-психологическая концепция, которую он, может быть, даже не осознает. Ведь, фактически, что такое психотерапия? Психотерапия — это формирование у человека, обратившегося за помощью, определенной психологической культуры. У клиента тоже есть стихийные психологические взгляды, психотерапевтические ожидания. Есть образ психолога, который опосредует его поведение. Психотерапевт навязывает клиенту свою концепцию, свой психотерапевтический, так сказать, взгляд. Возьмем, например, психоанализ. Верен он или нет, но он помогает некоторым людям. Почему? Потому что психоаналитик перевоспитывает клиента. Он ему, клиенту, навязывает психоаналитический взгляд на самого себя и на окружаю-

щих. Точно так же перевоспитывают клиента и бихевиористы, и гештальтисты, и все остальные психотерапевты. Они создают из клиента своего союзника. Если этого нет, если у клиента и у психотерапевта разные культурно-психологические представления (как говорил Юнг, разное психологическое мировоззрение), они не могут столковаться.

Раз уж я произнес это слово— "столковаться", пора сделать следующий шаг. В теории культурно-психологического опосредования это шаг, связанный с освоением в психологическом плане теории лингвистической относительности. Есть замечательная теория Селира—Уорфа, идущая еще от Гумбольдта. В ней речь идет о том, что человек, говорящий на определенном языке, и мир воспринимает так, как это задано в категориях данного языка. Родной язык — это не просто техническое средство. Это то, что определяет наше отношение к миру. Очень важно понять (сегодня я впервые об этом говорю), что существует культурно-психологическая относительность. Это тот корпус культурно-психологических понятий и представлений, посредством которого личность общается и взаимодействует с другой личностью.

А теперь поговорим немного о цели деятельности практического психолога. Цель — психологическое образование, формирование психологической культуры учеников, родителей и всего населения. Подобно римскому сенатору, заканчивавшему любое свое выступление в сенате словами "Карфаген должен быть разрушен!", я опять скажу то, что я всегда говорю и буду повторять: нужна серьезная психологическая культура во всех учреждениях образования. Нужна психология как учебный предмет, нужно воспитание психологической культуры личности. Думаю, все вместе мы сможем ликвидировать мешающую жить и развиваться унизительную и бессмысленную всеобщую психологическую безграмотность.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. — М., 1984.
2. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. — 2-е изд., доп. — Минск, 1984.
3. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. — Минск, 2000.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — Минск, 1979.

І. А. КОЛОМІНСЬКА
канд. пед. наук, старш. наук. співроб.

НАУКОЗНАВЧА ПАРАДИГМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ І РОЗРОБОК ПРОФЕСОРА КОЛОМІНСЬКОГО НАУМА ЛЬВОВИЧА

Коломінські читання — І, 2007, *16–25*

Хочу розповісти про важливий, але маловідомий період наукової діяльності Н. Л. Коломінського в галузі наукознавства, який припадає на 70-ті роки минулого століття. То був час, коли наукова інтелігенція країни у черговий раз сприйняла всерйоз заклики Пленуму ЦК КПРС до подолання суб'єктивізму в управлінні державою, до переведення всієї управлінської системи, у тому числі в галузі науки, на об'єктивну науково обґрунтовану основу (1968 р.). Ідея реорганізації управління науково-дослідними роботами з метою значного підвищення їх ефективності знайшла на той час прихильників-ентузіастів переважно серед наукових працівників і вузівських викладачів природознавчого і технічного профілей. Лідерами в її розробці стали київська наукознавча група Доброва і новосибірська група Шубкіна.

За порівняно короткий термін вченими були виконані широкомасштабні аналітичні й пошукові роботи, результати яких склали основу конкретних пропозицій щодо оптимізації системи науково-дослідної діяльності в галузі природничих і технічних наук.

Але предметом наукознавства, за визначенням, є все те, що чинить вплив на розвиток науки та ефективність її дії, тобто передусім на управління наукою, її організацію. Зрозуміло, що запропоновані підходи до зміни характеру взаємозв'язків управлінських і наукових структур виявились тоді з цілком зрозумілих психологічних причин неприйнятними з погляду суб'єктів управління (керівних працівників союзних і республіканських міністерств, галузевих академій, різних комітетів та ін.).

Практично було зроблено все, щоб ідею, яка набула великого розголосу і популярності в усіх радянських республіках і була визнана в інших країнах, "спустити на гальмах" та позбавити авторів інноваційних проектів можливості реалізовувати свої підходи і розробки в управлінській практиці. Така сама доля спіткала першу і єдину групу (на базі НДІП УРСР), яка розробляла проблеми організації неприбуткових НДР, зокрема прогнозування, планування та оцінювання результатів у галузі психолого-педагогічних наук.

Кандидат психологічних наук Н. Л. Коломінський був старшим на-

© І. А. Коломінська, 2007

уковим співробітником цієї групи і забезпечував за її програмою важливий напрямок — розробку проблем вивчення, узагальнення і впровадження інноваційного (передового) педагогічного досвіду і питань наступності та організаційних зв'язків психологічних і педагогічних НДР.

Слід відзначити, що сам процес широкомасштабних і оригінальних за методами досліджень цієї групи та отримані результати справляли значний вплив на становлення кожного з її працівників як науковця. Чіткий наукознавчий слід проглядається і в усій подальшій діяльності Наума Львовича — у системі підготовки та перепідготовки керівних кадрів освіти; у структурах МАУП, яка однією з перших взяла участь у забезпеченні України кадрами практичних психологів; у науково-дослідній роботі з проблем психології управління та соціальної психології. У якій би ролі він не виступав, будучи дослідником, викладачем, науковим керівником, менеджером, навіть висококласним, талановитим співаком, головним принципом для нього був один — висока ефективність виконуваної роботи, її професійна бездоганність.

Специфіка можливого підходу до керування науковою діяльністю взагалі, а в галузі психології і педагогіки зокрема, набуває достатньої визначеності, коли його порівнювати з діючою практикою офіційного впливу на стан і розвиток освітянських наук. Отже, співставимо дві парадигми — традиційну, яка є на озброєнні відповідних департаментів Міністерства освіти і науки, і альтернативну їй наукознавчу.

Як відомо, парадигмою називається правило або припис, якими встановлюються межі і спрямовуються дії для успішного досягнення мети. Щодо професійних дій наукового працівника парадигма адекватна сукупності базових управлінських ідей, уявлень та відповідних їм робочих понять, норм і організаційних вимог, які мають однозначно встановлювати параметри пошукової діяльності, з урахуванням особливостей цільового спрямування і характеру виконуваної роботи.

На етапі свого становлення парадигма відбиває певні реалії суспільного життя, зі зміною яких може з'явитися потреба відійти від зафіксованих нею норм. Коли це явище набуває системного характеру, говорять про "зсув парадигми", що має потягти за собою вироблення і визнання нового набору правил, тобто нової парадигми. Зі зміною парадигми іноді пов'язане порушення стабільності і порядку, проте прояви дезорганізації в системі є короткотерміновими і за негативними наслідками їх навіть не можна порівнювати з тими руйнівними спотворними діями, до яких призводить застаріла парадигма, коли вона не відповідає реальному стану справ і потребам подальшого розвитку системи. У цьому контексті важливо пригадати, що за часів радянської влади і тоталітарного режиму головними принципами внутрішньої політики були непохитність владних структур, стабільність суспільного життя, незмінність встановлених правил і порядків. За таких умов не викликало подиву, що управлінська парадигма гуманітарних (соціальних) наук залишалася незмінною з кінця 20-х років минулого століття. Хто ж визначає нормативну базу для конкретної науки? Хто задає "правила гри", слідування яким має забезпечити ефективну організацію наукової діяльності в галузі та достатньо високий рівень її продуктивності? І що саме підлягає організації? Треба нагадати, що не так давно, десь трохи

більше ста років тому, ці питання взагалі не виникали, адже науковий прогрес у світі забезпечували самі вчені — вони ж дослідники, вони ж організатори своїх досліджень, їхніми власними зусиллями формувалося фінансове і матеріальне забезпечення всіх робіт. Завдяки надзвичайно високому професіоналізму та величезній пізнавальній активності дослідники того часу не потребували зовнішнього контролю, а значущість отриманого результату оцінювалась експертами, в ролі яких виступали визнані фахівці даної вузької спеціальності.

Так було ще наприкінці XIX ст., а вже в першій чверті XX ст. у функціонуванні радянської науки з'явилися суттєві зміни.

Так, розвиток науки і техніки, як в усьому світі, почав дуже швидко прискорюватись, отже, невдовзі це був найбільш змінюваний організм суспільства з вираженими тенденціями нарощування пізнавальних функцій та відповідно їх кадрового забезпечення. Про масштаби змін кадрової складової у світовій науці цього періоду свідчать дані: декілька десятків тисяч учених на початку XX ст. і майже 5 млн наприкінці століття. Зараз чисельність наукових працівників у світі сягає величезної цифри — 5521400. Лише в Україні, за статистичними даними, у 2004 р. у сфері наукової діяльності було зайнято близько 85 тис. осіб, тобто майже у 10 разів більше, ніж в усьому світі сторічної давнини. Важливо також, що з цих 85 тис. лише четверта частина (близько 21 тис.) має науковий ступінь, тобто хоча б формально їх можна вважати готовими до організації та самоорганізації науково-дослідних робіт. Прискорення науково-технічного прогресу мало важливі наслідки з погляду організації науки в країні. Наведемо деякі з них:

- професія науковця перетворилася на масову професію, тобто стала доступною людям з різним творчим потенціалом і, що не менш важливо, з різним ціннісним ставленням до науки;
- розвиток науки як безпосередньої продуктивної сили суспільства потребував кооперування зусиль з різних галузей знань, тому супроводжувався появою великих наукових об'єднань, забезпечення яких працівниками потрібної кваліфікації за короткий термін було неможливо. Форсування ж цього питання за вказівками ідеологічних установ (треба було наздогнати і випередити) супроводжувалося заниженням кваліфікаційних вимог і поширенням випуску "сурогатних" науковців типу "червоної професури", професорів і доцентів без наукового ступеня та ін.;
- відбулося зміщення акцентів з індивідуальних на колективні форми науково-дослідної діяльності, що стало причиною нівелювання особистої відповідальності за результати роботи і зниження їх якості.

На тлі цих і деяких інших тенденцій, пов'язаних з перетворенням науки на типово масове явище, виникли принципово нові проблеми планування та організації науково-дослідної діяльності, керівництва науковими установами та ін.

У 20-х роках в СРСР вперше в історії науки було запроваджене державне планування наукових робіт і з'явилися перші державні органи з керівництва наукою, наприклад "Главнаука". Численні "управління науки" (або її координації) створюються в усіх наркоматах (пізніше — міністерствах) кожної із союзних

республік. Тоталітарний режим у країні сприяв тому, що наукові заклади швидко втрачали автономію, притаманну їм за ознакою творчих. Ті з них, які функціонували поза академічними структурами, мали відповідати вузькопрагматичній концепції соціальної ролі відомчих наук, головну функцію яких вбачали у наданні професійної допомоги певним категоріям практичних працівників (технологічно-методична допомога).

За змістом парадигми державного керування узаконювався тиск на наукову систему з боку зовнішніх сил (партійних, адміністративних), які були і замовниками результатів, і розпорядниками ресурсів (грошових, матеріально-технічних, кадрових), і ідеологічними контролерами. Отже, правила, вимоги, норми для наукових організацій, у тому числі академічних, встановлювали не вчені, а працівники органів управління.

Не дивно, що чимало важливих питань вирішувалося непрофесійно, наприклад питання ефективності науково-дослідних робіт типу неприбуткових, якими є, зокрема, психологічні і педагогічні НДР.

Великим прорахунком управлінців-функціонерів виявилося причислення психологічних наук до розряду відомчих (галузевих), що фактично виключало можливість проведення фундаментальних психологічних досліджень силами вчених, які працювали не в московських, а у "периферійних" інститутах.

До того ж формальне висунення однакових вимог до педагогічних і психологічних наукових колективів означало для психологів обов'язковість виконання невластивої їм роботи — розробки методичних рекомендацій як варіанта зразкового педагогічного досвіду з теми.

Слід зазначити, що впродовж кількох десятків років парадигма державного управління наукою в галузі освіти не зазнавала змін, у тому числі тих, які могли б адаптувати її до нової суспільної ситуації в Україні. Отже, розглянемо найпроблемніші з погляду наукознавства питання організації наукової діяльності з педагогіки і психології.

1. Порівняльна роль психологічних і педагогічних досліджень

Педагогіка і психологія в системі освіти фактично діють як єдиний комплекс наукового забезпечення її діяльності, отже, у зв'язку з цим вони мають виконувати загальні для них функції галузевих наук:

- сприяти органам управління у теоретичному обґрунтуванні й визначенні перспектив, проблем і стратегічних рішень щодо напрямів розвитку масової педагогічної практики та її оптимізації в ситуаціях швидких змін, невизначеності інтенсивних трансформацій соціального та економічного характеру (прогностична функція);
- розробляти нормативну базу і відповідну документацію для підлеглих закладів, підручники, навчальні та методичні посібники, засоби педагогічної і навчальної діяльності та ін., які б відповідали сучасним теоретичним поглядам на закономірності розвитку і соціалізації особистості, рівню інноваційного досвіду та суспільним запитам щодо освіти, культурного і морального розвитку людей.

Перетворюючий вплив психолого-педагогічної науки на практику визначається тим, як саме вона виконує обидві ці функції, в якому поєднанні

розробляються теоретичні й методичні, технологічні аспекти злободенних практичних проблем.

Але, як відомо, свою прогностичну функцію освітянська наука ніколи не виконувала і не виконує, а причин тому можна назвати щонайменш дві:

- рудименти авторитаризму в управлінському стилі Міністерства освіти і науки, чим пояснюється впертий опір чиновників запровадженню будь-яких об'єктивних методів вироблення керівних рішень як зазіханню на їхній соціальний статус, а прогнозування є одним з цих методів;
- традиційна роль педагогіки як емпіричної науки, в якій вона перебувала впродовж усієї своєї історії аж до перших спроб у середині XIX і на початку XX ст. закласти її теоретичний фундамент з наукових результатів загальної і соціальної психології у вигляді педагогічної психології.

Кожна наукова галузь є, за визначенням, системою знань, що перебуває у стані безперервного саморозвитку, тому вона повинна стверджуватись не лише через надання послуг, а й через дослідження свого предмета та подальший розвиток теорії, накопичення нових теоретичних знань.

Що стосується педагогіки, то її науковий статус базується на інтеграції емпіричних даних про різноманітні процеси педагогічної взаємодії (професійної та непрофесійної) дорослих з дітьми різного віку з психологічними фактами, законами, закономірностями, тобто з певними положеннями психологічної теорії. При цьому вирішальну роль слід визнати за психологією, адже від неї надходять нові знання про психічну активність людини, тобто нові ідеї для осмислення і представлення в теорії емпіричного матеріалу з педагогічної практики.

Саме загальна і педагогічна психологія мають можливість, скориставшись своєю теорією, передбачати важливі для педагогіки нові тенденції у процесах і результатах стихійної та організованої соціалізації особистості, обґрунтовувати напрям пошуку відповідних форм і засобів педагогічного впливу.

Слід зазначити, що в парадигмі управління освітянською наукою домінує функціонально-утилітарний підхід, що виявляється, з одного боку, в ігноруванні фундаментальної ролі і прогностичних функцій психологічних знань, а з іншого — у зведенні проблеми соціальної значущості педагогіки до насичення ринку друкованою продукцією навчального і методичного характеру, в активізації професійно-педагогічної допомоги різним категоріям населення.

Проблема полягає в тому, що на рівні управління виключено з розгляду специфіку гностичних ознак психології і педагогіки як двох самостійних наукових систем. Проте застосування критеріїв, якими користуються при класифікації наук, виявляє принципові відмінності між ними, які закладені вже в самому предметі кожної з них.

Психологія і педагогіка — це два різних рівня людинознавства, що співвідносяться як внутрішній (психічний) і зовнішній (тілесний) способи існування людини. З одного боку, педагогічна теорія, яка виникає на фундаменті психологічного знання, стосовно педагогічної психології є прикладною наукою. З іншого боку, сама педагогічна психологія, яка є теоретичним фундаментом для педагогіки, перебуває у стані прикладної науки відносно загальної психології як науки фундаментальної. Відсут-

ність у педагогічних розробках нових психологічних уявлень, понять, теоретичних ідей свідчить про стагнацію освітянської науки, про втрату нею здатності спрямовувати розвиток практики та оцінювати його наслідки на задану перспективу.

2. Види науково-дослідної діяльності та їх результати

Проблема підвищення ефективності наукових досліджень актуальна для всіх наук. Не становлять винятку й науки гуманітарні, для яких характерні безприбуткові дослідження. Існують три основні шляхи підвищення ефективності досліджень у галузі педагогіки і психології:

1) впровадження нових методів досліджень, розробка прогресивних концепцій, обґрунтування (теоретичне, експериментальне, емпіричне) нових продуктивних ідей;

2) удосконалення системи управління науково-дослідною роботою, заміна застарілої парадигми;

3) забезпечення оптимальної системи впровадження результатів наукових досліджень у практику.

Проблема оцінювання ефективності наукових досліджень, за загальновизнаною думкою, є дуже складною: на відміну від сфери виробництва, де ефективність капітальних вкладень досить точно оцінюється зіставленням витрат виробництва і собівартості продукції, наукові дослідження взагалі не піддаються такому точному економічному обрахунку. Встановлено лише у принципі, що процедура оцінювання має зводитись до кількісного та якісного зіставлення результатів наукової роботи з витратами на її виконання. Але для цього необхідно точно визначити, що слід вважати результатами НДР.

В освіті, за традицією, діяльність наукового колективу оцінюють за кількістю праць, опублікованих за певний період, наприклад за рік. Такий підхід кожну публікацію підносить до рівня наукової і практичної значущості, а це часто призводить до того, що за результати досліджень видаються компілятивні і реферативні матеріали, в яких повторюються давно відомі істини. Це стало звичайним і для дисертаційних робіт. Останнім часом, коли відкрився доступ до продукції зарубіжних авторів, серед українських психологів і педагогів з'явився новий тип успішних "дослідників", які працюють в режимі ретрансляції іншомовних публікацій, і в такий спосіб, без особливих зусиль, набувають репутацію "провідних учених".

Отже, неважко дійти висновку, що кількість публікацій аж ніяк не може бути основним критерієм продуктивності праці окремого науковця чи наукового колективу. Для цього необхідно мати інші показники, які б давали змогу враховувати науково-пізнавальну і практичну значущість одержаних дослідником результатів. За своїми результатами дослідження поділяються на теоретичні і прикладні та методичні розробки. Таку класифікацію вперше застосував консультант ЮНЕСКО П. Оже (1968 р.), а тепер вона широко використовується в усьому світі, особливо в технічних і природничих науках.

Об'єктивно не існує також жодних застережень і щодо прикладання цієї класифікації в галузі освіти, до психологічних і педагогічних НДР. Отже, розглянемо ознаки кожної з трьох груп досліджень, які виконуються в системі освіти, в галузі психолого-педагогічних наук.

Теоретичні дослідження — це пошуки, спрямовані на з'ясування природи різних психологічних або педагогічних явищ, їх зв'язків і взає-

мозалежностей, на встановлення загальних закономірностей і механізмів психіки (психологія) або регулювання розвитку особистості (педагогіка). Оскільки всі науково-дослідні роботи в освіті є цільовими, то характер теоретичного дослідження виявляється в тому, що пошук ведеться у наперед визначеному напрямі (ще на етапі планування), а сам факт одержання результату (позитивного або негативного) є важливим для науки. Наприклад, сучасна педагогіка дуже зацікавлена у розкритті закономірностей творчого мислення. Психологічне вивчення цієї проблеми спрямоване на досягнення мети, визначеної у загальних рисах і спрямованої на перспективу. Результати, що одержано вже сьогодні, становлять поки що суто науковий інтерес, і лише коли психологи (теоретики та експериментатори) зроблять усе необхідне для побудови теорії, виникнуть утилітарні цілі наукових пошуків. Але це вже буде завданням для педагогічної науки, яка повинна розробляти педагогічні принципи розвитку творчого мислення людини, а далі вже постане питання про запровадження цих принципів у педагогічній діяльності (етап методичних, технологічних розробок).

Зміцнення і поглиблення теоретичних основ педагогіки вимагає додержання наступності педагогічних досліджень з психологічними. З цією метою доцільно здійснити деякі зміни в організації роботи наукових підрозділів цього спрямування.

Кінцевою метою цільових теоретичних досліджень з психології є подальше зміцнення і поглиблення теоретичних основ педагогіки, що є, у свою чергу, передумовою свідомого, цілеспрямованого управління системою освіти в країні, інтенсифікації її розвитку.

Лише опора на теоретичні знання може виключити із практики управління освітою проведення псевдореформ, єдиним наслідком яких залишається всеохоплююча дезорганізація шкільної справи.

Безпосередня кінцева мета всіх прикладних досліджень полягає в удосконаленні та подальшому розвитку практики, проте результатом їх завжди є нове знання. Прикладні дослідження фактично є відгалуженням цільових теоретичних досліджень. Відмінність між ними полягає лише в тому, що практична, утилітарна мета останнього відома в найзагальніших рисах і уявляється в далекій перспективі, тоді як для прикладного дослідження вона формулюється точно та є актуальною на момент його організації.

Можливість проведення прикладного дослідження виникає тільки на тій стадії, коли в даній галузі існує вже система потрібних знань, а розрізнені результати, що нагромаджувались, можливо, роками, виявляються поєднаними у загальну теорію. Саме тоді на прикладне дослідження покладається доробка і деталізація тих її аспектів, з якими пов'язана перспектива практичного використання встановленого закону, закономірності, окремого явища. Інакше кажучи, необхідною умовою для організації прикладного дослідження є наявність чіткої теоретичної концепції.

Методичні розробки як завершальний етап дослідження ведуться з метою практичного освоєння нових психолого-педагогічних знань Їх завданням є створення прийомів і засобів навчання й виховання, а також організаційних форм, які відповідають вимогам, поняттям і принципам цієї теорії.

Наприклад, щоб дидактичні вимоги до організації уроку в різних типах

сучасної школи (результат прикладних досліджень) стали нормою для широких мас учителів, необхідно забезпечити школи комплектами, складеними з підручників, навчальних посібників, дидактичних матеріалів, допоміжною літературою для вчителів та ін. Отже, на стадії розробки створюється не окремий посібник, а конкретна методична система, в якій реалізується певна теоретична концепція. Тому при організації і проведенні розробок дуже важливо мати чітко визначену вихідну позицію в теорії.

3. Диференційоване нормування праці наукових працівників

У взаєминах управлінських структур і наукових колективів у системі освіти за багато років склався порядок, коли науковцям замовляють не відповідь на поставлене перед ними питання, а тему. При цьому за виконавцем залишається право визначати форму подання результатів своєї роботи, і, як відомо, найчастіше це бувають науковий звіт чи монографія (наприкінці), або ж стаття, в яких описується весь хід дослідження, у тому числі огляд літератури. Але така форма придатна лише для внутрішньонаукового контролю професійної активності працівника, при цьому вона не дає можливості об'єктивно оцінювати пізнавальну і практичну значущість одержаного ним наукового результату. Взаємини між наукою і практикою стають значно упорядкованішими, коли інститут чи кафедра переходять від тематичного планування до цільового. При цьому у першій графі плану вказується не тема, а очікуваний результат — як формальний варіант можливої відповіді на поставлене питання. Від нього також слід виходити, визначаючи характер і обсяг робіт, які належить виконати. Склад виконавців встановлюється залежно від фактичних масштабів НДР, а не від кількості постійних працівників відділу, кафедри чи лабораторії. З переходом від тематичного планування до цільового виключається можливість таких ситуацій, коли молодший науковий співробітник береться за виконання теми, для розкриття якої насправді потрібні зусилля цілого відділу (або навпаки).

Відомо, що силами психологів і педагогів виконуються різні за характером наукові роботи:

- теоретичні та експериментальні дослідження (з метою одержання фундаментальних або прикладних наукових результатів);
- методична (технологічна) розробка теорії (створення програм, підручників, методичних посібників, дидактичних матеріалів, комп'ютерних програм, тренінгових і діагностичних методик та ін.);
- систематизація відомих з літератури наукових даних і створення на цій основі різного типу посібників для практичних працівників системи освіти, для дітей і батьків;
- узагальнення педагогічного досвіду (теоретичне узагальнення, систематизація, опис);
- популяризація наукових знань з різних галузей психології і педагогіки (інформаційні матеріали).

Кожний із зазначених видів робіт виконується на особливій фактологічній основі. В одному випадку вихідний матеріал береться з книг і журналів, тоді як в іншому для його отримання необхідно обстежити сотні учнів або роками вести спостереження і поєднувати їх з лабораторними експериментами.

Водночас нормування праці співробітників НДІ і кафедр у вищих навчальних закладах регламентується лише посадовим статусом: молодший науковий співробітник має видавати щороку певну кількість друкованих аркушів, а старший науковий співробітник — якусь іншу кількість друкованих аркушів незалежно від характеру виконуваної кожним з них наукової роботи. За таких умов хорошим працівником вважається той, хто більше напише та опублікує, а не краще дослідить. Це звичайно призводить до того, що до наукових звітів включаються широкі огляди, нерідко — від стародавніх часів і до наших днів, докладно описується вся "кухня дослідження", навіть якщо результатом його є незначний в усіх відношеннях висновок.

Урахування ще на стадії складання планів специфіки виконуваних робіт повинно відбиватись як у різних нормах праці виконавців, так і в різних способах оформлення результатів НДР.

Так, якщо мати на увазі дослідження (фундаментальне або прикладне), то єдиним показником його значущості повинно бути розв'язання проблеми або його відсутність. При цьому важливий за своїм теоретичним і практичним значенням результат може бути викладений не лише надто широко, а й дуже лаконічно, буквально на кількох сторінках. Зрозуміло, що у подібному випадку оцінювати працю науковця аркушами написаного тексту немає ніякого сенсу. Інша справа, коли співробітник має підготувати, наприклад, посібник, спираючись на власний досвід і досвід учителів, виступаючи при цьому в ролі організатора або автора рукопису. Тоді й оцінювати його працю треба виходячи з кількісних та якісних характеристик рукопису — його змісту та обсягу. Норму праці для таких НДР слід встановлювати у друкованих аркушах, причому вона має бути у півтора-два рази більшою, ніж для підготовки посібників на основі результатів, які було одержано у процесі розробки.

Особливими повинні бути норми і для таких специфічних видів наукової діяльності, як узагальнення педагогічного досвіду (з урахуванням виду узагальнення), систематизація і популяризація знань з галузі психології та педагогіки. Норми праці для всіх видів НДР виробляються групою досвідчених, висококваліфікованих фахівців із застосуванням методу колективної експертної оцінки.

4. Розмежування організаційних і наукових проблем

Одним з найпоширених недоліків наукової діяльності із психології і педагогіки є дуже низький рівень новизни результатів НДР. Замість очікуваних конструктивних пропозицій та оригінальних пропозицій практичні психологи і педагоги отримують, як правило, компіляцію на задану тему, яка не виходить за межі багаторазово описаних іншими авторами ідей. Доводиться визнати, що така ситуація має певні об'єктивні передумови, пов'язані з недосконалістю самої процедури тематичного планування.

До великих втрат призводить, зокрема, помилкове трактування практичної значущості НДР, коли замість міри очікуваної або фактичної дії їх результатів на практику враховується лише зовнішня співзвучність теми одній з актуальних практичних проблем. Відсутність чіткого водорозділу між науковими та організаційними проблемами дає простір для "спекуляцій темою" і призводить до того, що інститути чи кафедри багаторазо-

во планують для себе теми, вже розроблені в науковому відношенні, аби вони вписувались в "гостру", актуальну для практичної діяльності проблему.

Таких проблем у сучасній Україні досить багато, тому бездумне направляння їх до наукових закладів замість відповідних державних органів завдає чималу шкоду суспільству.

Не відокремлюючи наукові проблеми від організаційних, управлінські структури об'єктивно сприяють узаконенню псевдонаукової діяльності, а також дуже часто створюють умови для невиправданого розширення штатів у підлеглих наукових закладах.

Крім розглянутих, можна було б назвати ще чимало питань, які теж є свідченням шкідливості управління науково-дослідною діяльністю в освіті на основі застарілої парадигми. Але сподіваємось, що і викладеного достатньо для висновку про необхідність нових правил регулювання відносин між адміністративно-бюрократичним апаратом і підрозділами психолого-педагогічної науки у сфері освіти.

Г. В. ЛОЖКИН
д-р психол. наук, проф.
Национальный университет физического воспитания
и спорта Украины, г. Киев

Н. Ю. ВОЛЯНЮК
канд. наук по физ. воспитанию, проф. кафедры педагогики
высшей школы и прикладной психологии
Центральный институт последипломного педагогического
образования АПН Украины, г. Киев

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Коломінські читання — I, 2007, **26–31**

Рассматриваются результаты теоретического анализа ключевых вопросов психологических проблем качества жизни людей, обосновываются объективные и субъективные показатели, обусловливающие их динамику и развитие. Подчеркнута роль психологического и психического здоровья в понимании качества жизни. Качество жизни в контексте данного исследования понимается как интегративный показатель жизнедеятельности людей, который включает в себя как объективные, так и субъективные критерии. Важнейшим направлением повышения качества жизни субъекта является заблаговременное развитие его психологического потенциала. Ключевым направлением поддержания психологического потенциала человека выступает использование компенсаторных мероприятий, направленных на формирование установки повышения качества жизни за счет собственных ментальных усилий.

Актуализация научных исследований проблемы качества жизни обусловлена необходимостью смены доминанты жизненных ценностей населения с материального благополучия на культурное развитие, укрепление здоровья, улучшение экологических и других условий жизни. Совокупность всех этих ценностей и интересов стало трактоваться как качество жизни. Были предложены разные определения этого понятия, разработаны некоторые показатели и критерии, в том числе отражающие психологические аспекты жизнедеятельности людей [4]. Осмысление психологических факторов качества жизни позволило Г. М. Зараковскому операционализировать эту научную категорию. Под качеством жизни автор понимал обобщенное свойство соответствия всех элементов и процессов жизни потребностям, ценностям, установкам и целям носителя жизни,

© Г. В. Ложкин, Н. Ю. Волянюк, 2007

которое проявляется в его переживаниях, оценках, в поведении (поступках) и состояниях. Базовыми потребностями, естественно, являются биологические, определяющие физиологическую основу жизни, все же остальные — психологические [6].

Сколь бы экзотичным такое утверждение не представлялось, суть дела именно такова. И при ближайшем рассмотрении достаточно очевидным является психологическое содержание элементов жизни. Элементы жизни включают в себя самого носителя жизни, среду и инструменты. Носитель жизни — индивид представляет собой "сплав" биологического объекта и социального субъекта.

Процессы жизни человека, в контексте представлений о ее качестве, целесообразно классифицировать на вегетативные, репродуктивные и деятельностные (в разных сферах жизнедеятельности: личной, семейной, трудовой, социальной).

Среда состоит из среды природной, антропогенной (искусственной) и социальной. Последняя в своей основе является фактором, прежде всего психологическим, а другие ее виды определенным образом воздействуют на психику.

Инструментами по отношению к жизнедеятельности являются используемые людьми природные ресурсы, материальные "усилители" психомоторной и интеллектуальной деятельности людей, а также информационные средства. К психологическим факторам здесь относятся прежде всего информационные средства, а также те характеристики любых инструментов, которые определяют их согласование с психологическими и психофизиологическими возможностями человека [6].

Все психические явления так или иначе "задействованы" в формировании того обобщенного свойства жизни, которое интерпретируется как качество жизни. Однако для того, чтобы психологическое знание оказалось действенным по отношению к проблемам качества жизни, констатации этого факта совершенно недостаточно. Необходимо операционализировать эти знания таким образом, чтобы они позволяли оценивать качество жизни отдельных лиц, социальных групп, прогнозировать динамику этого свойства жизнедеятельности.

Субъективная оценка качества жизни основана на здоровье, благосостоянии и благополучии человека. Рассмотрение понятия "здоровье" невозможно вне изучения самого человека. Человек — явление многоплановое и представляет собой сложную разноуровневую систему. Здоровье является интегральной характеристикой функционирования и развития человека. Анализ научной литературы позволяет выделить следующие уровни здоровья: физическое, социальное, психическое, психологическое. Здоровье — явление целостное, поэтому выделение отдельных составляющих носит условный характер, и в концептуальном плане допустимо лишь в той мере, в какой каждый уровень выделения понимается как случай рассмотрения целостного феномена под определенным углом зрения. Относительно физического здоровья разногласий нет, оно обусловлено морфофункциональными особенностями и свойствами организма.

Социальное здоровье характеризует адекватность восприятия человеком социальной действительности. При определении психического и психологического здоровья существуют разные точки зрения [2]. Психическое здоровье — это такое состояние психики, которое характеризует-

ся цельностью и согласованностью всех психических функций организма. Психологическое же здоровье обеспечивает гармонию между человеком и обществом. И качество жизни как раз и рассматривается в контексте психологического здоровья. Благополучие человека наиболее насыщенно психологическими факторами. Вне общества личностное благополучие рассматривать бессмысленно. Сущность благополучия видна из рассмотрения его состава на более глубоком уровне декомпозиции. Оно складывается из психологического потенциала, профессионального самочувствия и самореализации субъекта в профессии.

В общем плане психологический потенциал населения может проявляться в двух поведенческих тенденциях. Первая заключается в формировании в обществе конструктивной идеи и психологической установки на жизненную необходимость совместного формирования созидательной активности здорового способа жизни, заинтересованного отношения к своему бытию.

Вторая поведенческая тенденция заключается в формировании установок пассивно-выжидательного типа, т. е. уклонение от каких-либо превентивных мероприятий. Обобщенный потенциал образуется из трех частных: демографического, культурного и психологического. Под психологическим потенциалом следует понимать совокупность свойств личности, определяющих ее способность к продуктивной жизнедеятельности в направлении повышения качества жизни и собственной профессиональной устойчивости.

Психологический потенциал возникает на базе агрегации психологических и психофизиологических свойств личности. Смысл потенциала носителя жизни состоит в том, что он определяет первичный аспект качества жизни — ощущение субъектом своей жизненной силы (витальности), возможности активно действовать и решать самому жизненные проблемы. Этот показатель основан на социально-когнитивной теории личности, согласно которой психическое и физическое благополучие человека в значительной мере зависит от чувства личной эффективности (компетентности, самоэффективности). Доказано, что люди, имеющие высокий уровень этого чувства, достигают в жизни большего, легче справляются со стрессами, у них лучше здоровье и преобладает хорошее настроение.

В качестве базовых эмпирических референтов психологического потенциала, которые можно реально использовать для оценки качества жизни, выступают психологическая устойчивость, самооценка, ощущение социальной поддержки, личностная референтность, уровень конфликтности, морально-нравственная нормативность. По качественному признаку набор показателей психологического потенциала у всех субъектов жизнедеятельности одинаков, однако имеются существенные различия в динамике и механизмах его накопления и регуляции.

Интерес к проблеме психологического потенциала и к ресурсоподобным свойствам психики связан, во-первых, с принципиальной ее ограниченностью, которой располагает человек в каждый момент времени; во-вторых, с возможностями гибкого распределения и перераспределения человеком этих средств между разными каналами регуляции своего поведения [1]. В качестве резерва и может выступать некий психологический потенциал, обеспечивающий устойчивый уровень выполнения опреде-

ленной деятельности, а также творческое построение межличностных коммуникаций.

Представление о психологическом потенциале пока не устоялось, но позволяет говорить в контексте качества жизни и о других психологических явлениях по сути. Одним из таких явлений следует рассматривать профессиональное самочувствие, отражающее не только ситуативное состояние психики, но и результативный процесс взаимодействия личности и среды. На основе анализа возникновения и угасания положительных и отрицательных эмоциональных связей можно судить о профессиональном самочувствии человека. Интерактивный характер деятельности обогащает человека. Нередко в процессе длительного выполнения определенных профессиональных операций, действий происходит возникновение и развитие творческой неудовлетворенности, которая может перерасти в неудовлетворенность вообще. Чрезмерная напряженность, озабоченность, профессиональная неустойчивость обусловливают профессиональное пресыщение. Человек, испытывающий профессиональное пресыщение, не в состоянии и вряд ли желает решать задачи по развитию личности. Потеря веры в результативность своей работы приводит к нарушению эмоционального равновесия и снижению субъективной оценки качества жизни. Частое ощущение себя несчастным, постоянная неудовлетворенность собой, ощущение вероятной опасности сопровождаются тревожностью, проявление которой можно рассматривать как внутреннее условие нарушения эмоционального равновесия.

Общим основанием изменения профессионального самочувствия, вызванного внешними условиями, является распад целостного отражения по механизму перестройки доминантных отношений между основными уровнями процесса психологического отражения.

Удовлетворенность физическим самочувствием и, как следствие, позитивная оценка собственной телесности способны погасить отрицательные эмоции профессиональной среды.

Изменение психического состояния вызывает нарушение осознания жизненных ситуаций вначале на операциональном, затем на оценочном уровне значимости, наконец, на смысловом. Это проявляется в виде смены субъективного отношения к отражаемой ситуации (или смены мотивов по отношению к решаемой задаче). Чрезмерная психическая активация сама по себе может ослаблять профессиональные умения, что приводит к профессиональному выгоранию. Процесс “выгорания” для специалистов, которые работают в системе “человек — человек” имеет несколько стадий (этапов) [7]: утрата индивидуальности; недооценка личного вклада; изоляция (снижение контактов); конфликтность (на внутриличностном и межличностном уровнях); физическое и эмоциональное истощение.

Следует совершенно четко различать базовую часть жизнедеятельности человека, т. е. саму жизнь в биологическом смысле и нормальное состояние психики как основы активно-созидательной жизнедеятельности. Каждый человек наделен присущим ему потенциалом активности, который он может реализовать. Это проявляется в таком показателе качества жизни, как самореализация. В самом общем виде самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных ас-

пектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидных и личностных характеристик. Критерии самореализации отражают удовлетворенность качеством жизни. Ощущение удовлетворенности способствует психическому здоровью человека. Оно, в свою очередь, зависит от уровня притязаний и соответственно от качества принимаемых решений индивидом в жизни. Субъект жизнедеятельности с высоким реалистичным уровнем притязаний уверен в ценности своих действий при принятии решений. Принятое им решение связано с наличием устойчивых жизненных планов, стремлением к самоутверждению, ответственностью и готовностью к коррекции неудач за счет собственных усилий. Субъект жизнедеятельности с нереалистичным уровнем притязаний отличается фрустрированностью, повышенной требовательностью к другим и готовностью обвинять других в своих неудачах, инфантильной аффективностью, неспособностью подчиняться решениям других. Такие личностные качества обусловливают и нереалистичность принимаемых им решений.

Умеренный уровень притязаний является условием принятия человеком реалистичных, неамбициозных решений. Люди с таким уровнем притязаний уверены в себе, настроены на успех, соразмеряют свои усилия с ценностью достигаемого.

Люди с низким уровнем притязаний не способны принимать серьезные решения, склонны к подчинению другим, часто беспомощны, осознают свои невысокие возможности, не имеют ясных представлений о перспективах своей жизни.

Благополучие носителя жизни — это не столько данность человеку его телесного благополучия как такового, сколько данность ему в переживании благополучия его (человеческого) бытия в целом, бытия, в котором разделение мира на объективный и субъективный, как на противоположные, противопоставленные друг другу реальности, снято. И мы можем говорить об определенном типе самопереживания человека при деятельностном пребывании в адекватной внутренней позиции. В связи с этим заметим, что ориентация человека только на телесное благополучие (как и душевное) в качестве высшей ценности (т. е. крайняя озабоченность проблемой собственного долголетия) не способствует устойчивой продуктивности духа.

В концепциях западных специалистов предложены шесть измерений психологического благополучия человека:

- самопринятие (позитивное отношение к себе);
- автономность (самоопределение и независимость, способность противостоять социальному давлению);
- компетентность (уверенность в овладении средой, успешное осуществление разных видов деятельности);
- цели в жизни (и чувство направленности);
- личностный рост (развитие и реализация своего потенциала);
- позитивные отношения с другими (удовлетворение от теплых, доверительных отношений с другими, потребность заботиться о благополучии других).

Необходимо обратить внимание на еще один психологический фактор качества жизни, который прямо не вытекает из определения понятия “качество жизни”, но имеет решающее значение для практических дейс-

твий. Это психологические (личностные) свойства субъекта социального действия, который мог бы осуществить меры по улучшению качества жизни.

Таким образом, качество жизни можно определить как интегративный показатель жизнедеятельности людей, который включает в себя как объективные, так и субъективные критерии.

Важнейшим направлением повышения качества жизни субъекта является заблаговременное развитие его психологического потенциала. Ключевым направлением поддержания психологического потенциала человека на необходимом уровне выступает использование компенсаторных мероприятий, направленных на формирование установки повышения качества жизни за счет собственных ментальных усилий.

Литература

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 528 с.
2. Коломинский Я. Л. Культурно-психологическое опосредование межличностных взаимодействий в системе “взрослый — ребенок” // Актуальные проблемы социально-психологического здоровья: Материалы II Междунар. конгр. “Молодое поколение XXI века. — Минск, 2001. — С. 5–9.
3. Ложкін Г. В. Від психології особистості до психології здоров’я // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: Зб. наук. пр. (РЕГИ). — 2003. — Вип. 3, ч. 1. — С. 18–23.
4. Ложкин Г. В., Волянюк Н. Ю. Психологические факторы качества жизни людей // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. — Сер. 12. — 2005. — Вып. 6 (30), ч. 2. — С. 5–8.
5. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психол. журн. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 16–24.
6. Медведев В. И., Зараковский Г. М. Психофизиологический потенциал как фактор устойчивости популяции в условиях глобальных изменений природной среды и климата // Физиология человека. — 1994. — Т. 20, № 6. — С. 5–15.
7. Орел В. Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психол. журн. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 90–101.

Розглядаються результати теоретичного аналізу вузлових питань психологічних проблем якості життя людей, обґрунтовуються об’єктивні та суб’єктивні показники, що зумовлюють їх динаміку і розвиток. Підкреслено роль психологічного та психічного здоров’я у розумінні якості життя.

Г. О. БАЛЛ
д-р психол. наук, проф., чл.-кор. АПН України
Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ГУМАНІЗАЦІЇ СУСПІЛЬНИХ ВІДНОСИН

Коломінські читання — І, 2007, *32–36*

Людство перебуває зараз на кризовому рубежі своєї історії. Занурені у повсякденні турботи, обтяжені нагальними поточними проблемами, і пересічні громадяни, і переважна більшість належних до політичної, бізнесової, інтелектуальної еліти не усвідомлюють зламного, трагедійного характеру нашої епохи, не розуміють необхідності пошуків нових шляхів розв'язання глобальних проблем, які невпинно загострюються. Наголосимо на тому, що у цих пошуках належна увага має бути приділена, поряд з екологічними, технологічними, економічними та ін., також психологічним аспектам згаданих проблем (тут доречно послатися на А. П. Назаретяна, який слушно наголосив на наявності "психологічної складової у будь-якому соціальному законі чи соціальному відношенні" [4, 8]).

Не випадково увага дослідників зосереджується в останні десятиліття на дуже давньому періоді в історії людства — так званій неолітичній революції, коли людським спільнотам, чиї технологічні досягнення й кількісне зростання порушували екологічну рівновагу, вдавалося відновити її та вижити завдяки переходу від привласнювальної економіки, базованої на полюванні та збиранні дарів природи, до продуктивної економіки — землеробства і тваринництва. Істотним є те, що передумовою цього переходу стали глибокі психологічні зрушення. "Етнографи свідчать, — пише А. П. Назаретян, — що назовні безглузда поведінка людини, яка кидає в землю придатне для їжі зерно або годує й охороняє тварин замість того, щоб вбивати та з'їдати їх, дуже дивує представника мисливського племені, який вперше спостерігає такі дії, оскільки їхня доцільність не вкладається у вужчий масштаб світосприймання, достатній для привласнювального господарства" [5, 114]. Для подолання тої давньої кризи виявився, зокрема, потрібним перехід до прогнозування ситуацій і планування дій не на години й дні наперед (що є необхідним і для мисливських племен), а на рік і більше. Можна констатувати, що з аналогічною кризовою ситуацією (зумовленою, до речі, подібними ж причинами) стикається людство і сьогодні. Хіба що тепер ідеться не про сукупність регіональних криз, а про всеохоплювальну глобальну; що ж до прогнозування і планування, то воно є потрібним на часові відрізки, які

© Г. О. Балл, 2007

охоплюють кілька поколінь. Щоб людство мало шанс вижити, зараз украй потрібна психологічна перебудова, не менш радикальна, ніж за неолітичної революції. Якою ж важкою для людства виявляється ця перебудова!

Не в останню чергу, мабуть, через те, що суто інтелектуальні аспекти тісно пов'язані в ній з моральними. За М. М. Моїсеєвим, "невідповідність системи моральнісних засад і організації суспільства технічним можливостям цивілізації, що швидко розвивається, неминуче призводить до руйнування умов коеволюції людини і Природи" [3, 127]. Альтернативою саморуйнуванню мають стати (знову цитую А. П. Назаретяна) "якісні стрибки в розвитку" як прояв адаптації людства до своїх зрослих технологічних можливостей [6, 73]. Одним із таких стрибків мало б бути істотне посилення впливу гуманістичного світогляду на свідомість і поведінку людей, освоєння "прийомів неконфронтаційної солідарності" [6, 83].

Це завдання є, одначе, надскладним — і не лише через боротьбу людських спільнот за ресурси і сфери впливу, не лише через різноманітні чинники (економічні, геополітичні, ідеологічні, ментальні), які ставлять ці спільноти у ситуацію протистояння, конфлікту, а й через риси, які є спільними для представників усіх зазначених спільнот. Ідеться передусім про їхню соціально-психологічну налаштованість на конфронтацію одна з одною. Причому знову-таки ця налаштованість має місце не лише там, де (як у разі класового конфлікту) об'єктивні інтереси сторін є істотною мірою антагоністичними, а й, наприклад, у відносинах фанатів різних футбольних клубів.

Не зосереджуючись на глибинних біологічних передумовах такої налаштованості, слід констатувати, по-перше, що вона зміцнювалась і підтримувалась впродовж усього процесу антропосоціогенезу й подальшої історії людства, по-друге, що роль вказаної налаштованості й конфліктів, яким вона сприяла, — попри всі завдані ними втрати і страждання — загалом не може бути оцінена як негативна.

Добре відомо, що і у первісних суспільствах, і на послідовних етапах цивілізаційного розвитку зазначені конфлікти (передусім збройні, криваві) слугували одним із головних механізмів прогресу, причому не лише технологічного (з певного етапу — також і наукового), соціально-економічного й політичного (через прискорення занепаду застарілих форм організації суспільства), а й (хоча це попервах здається дивним) етико-психологічного. Адже саме воїни більшою мірою, ніж будь-хто, виявляли найкращі людські чесноти — мужність, витримку в найтяжчій ситуації, вірність обов'язку, додержання честі й гідності, готовність до самопожертви заради спільної справи, до безкорисливої допомоги товаришам попри крайню небезпеку для себе. До цього слід додати, що саме у страхітливих умовах збройних протистоянь найкраще випробувались і вдосконалювались не лише вказані вище якості, що ідентифікуються як передусім чоловічі чесноти, а й ті, якими мають володіти й пишатися жінки; не лише моральні якості, а й інтелектуальні, потрібні для швидкого знайдення й реалізації оптимального рішення в екстремальній (складній, невизначеній, суперечливій, небезпечній) ситуації. Про значення збройних конфліктів у становленні національної свідомості можна й не згадувати.

Позитивні ефекти конфліктів людських спільнот, звичайно, не вичер-

пані й нині. Але (і в цьому одна з істотних сторін драматизму сьогоденної ситуації у світі) вони нині відступають на задній план порівняно з небезпеками, що їх конфлікти спричинюють, — і через безпосередні загрози (які несе в собі, скажімо, сучасна зброя), і через непродуктивне розпорошення людських ресурсів у ситуації загострення глобальних проблем.

Здавалося б, за таких обставин слід найактивніше підтримувати пацифістські ідеї. Проте радикальний, беззастережний пацифізм, який ігнорує гострі суперечності сучасного світу й екстремальні ситуації, до яких вони призводять, не є адекватним виразом гуманістичного світогляду. Хоча, звичайно, головною ідеологічною перепоною на шляху втілення останнього у суспільні відносини є мілітаристські настрої, які, скажімо, у сфері зовнішньої політики налаштовують на жорстке силове й навіть збройне протистояння іншим країнам безвідносно до реальних національних інтересів, зокрема й у сфері безпеки. Висловлюється думка, наприклад, що "російський мілітаризм, через свою ірраціональність, підриває обороноздатність країни" (цитую О. М. Гольца за [7, 66]).

Водночас до пацифістських поглядів (у ситуаціях, де вони об'єктивно є доречними) часом насторожено ставляться й діячі, які зовсім не є кровожерливими або корисливо зацікавленими у конфлікті. Одну з підстав такої настороженості становлять побоювання (базовані на біологічній та культурно-історичній вкоріненості агресивних, конфліктогенних традицій), що пацифістські настрої сприятимуть духовній стагнації й занепаду спільнот, де такі настрої панувати-муть.

Тож спробую (див. також [1]) намітити деякі методологічні настанови, здатні, на мою думку, сприяти конструктивному розв'язанню окресленої суперечності (що має місце між дедалі більшою небезпечністю конфліктогенної поведінки та її психологічною принадливістю) — і у сфері наукового пізнання суспільних явищ, і у сфері освіти і громадянського виховання, і у сфері соціально-політичної практики на національному й міжнародному рівнях.

1. Слід додержуватись інтелектуальної чесності, долати спрощені, однобічні інтерпретації складних явищ історії та сучасності, розуміти, що складовою їх адекватного тлумачення є, поряд із правдою "нашої" спільноти, також і правда тих спільнот, що конфліктували (або й досі конфліктують) з нею. Слід долати стереотипи, за якими шляхетні мотиви поведінки радо приписуються лише "своїм", тоді як "чужим" — здебільшого низькі.

2. Необхідно добре усвідомлювати перебування всіх мешканців Землі "в одному човні" й дедалі меншу адекватність — у зв'язку із загостренням глобальних проблем і посиленням взаємозалежності людських спільнот — трактувань взаємин між спільнотами, що перебувають у конфлікті, за принципом "гри з нульовою сумою", коли програш однієї із сторін означає виграш іншої. На жаль, дедалі ймовірнішим результатом такого конфлікту стає програш (ба навіть загибель) обох сторін — до того ж вони можуть потягнути за собою і спільноти, що взагалі не брали участі у конфлікті.

Слід розуміти утилітарну (а не лише духовну) цінність моральних норм. Адже останні, будучи узагальненням різнобічного людського досвіду, допомагають обійти труднощі конкретного встановлення "справжніх" інтересів соціальних суб'єктів і

знайти прийнятні способи дій у ситуаціях з високим ступенем невизначеності. Цей ефект помітно посилився внаслідок загострення глобальних проблем і зумовленого цим збільшення взаємозалежності соціальних суб'єктів. Узагальнюючи результати досліджень екологів, економістів, політологів, А. П. Назаретян доходить такого висновку: "за досягнення деякого оптимального обсягу інформації, що використовується у процесі вироблення рішення (кількість враховуваних параметрів, їх системних залежностей, часових масштабів прогнозування), грамотні прагматичні оцінки змикаються з моральніснимиˮ [5, 133].

3. Усвідомлюючи істотне підвищення небезпечності конфліктів, слід бути дуже обережним у відтворенні тих зразків поведінки у конфлікті, які на попередніх історичних етапах виявлялися корисними для відповідної спільноти. Це не ставить під сумнів шанування пам'яті героїв, які — за інших історичних обставин — здійснювали таку поведінку. Але предметами наслідування мають бути не її зовнішні (історично зумовлені) форми, тим паче не протистояння нащадкам спільнот, з якими довелося боротися героєві, а виявлені ним чесноти.

Шукаючи психологічні механізми, на які варто спиратися тут, можна згадати описувану Ф. Є. Василюком при характеристиці "ціннісного переживанняˮ естетизацію образу покійної близької людини. Така естетизація звільняє цей образ від "практичних та істотно тимчасових відношеньˮ (а саме під цю категорію бажано підвести колишні протистояння) і переводить його "ніби в інший план буття, оформляє ціннісно-ідеально, позачасово, у граничному втіленні — вічнісноˮ [2, 132].

4. Замість ставлення (чи то негативного, чи позитивного) до компромісів, базованого на суто емоційних уподобаннях, слід бачити обмежену користь (а то й шкоду) еклектичних компромісів, які розв'язують конфлікт лише на папері, і водночас сприяти системним домовленостям, здатним реально узгодити інтереси сторін.

5. Дилему "або пасивність і стагнація, або агресивністьˮ слід долати через поширення і пропагування зразків поведінки, ознаками якої є творче самовираження особи у тій чи тій сфері, надання безкорисливої допомоги людям, ненасильницька боротьба за реалізацію суспільних ідеалів. Необхідно всіляко пропагувати й поширювати неконфронтаційний патріотизм, і взагалі неконфронтаційну відданість особи певній спільноті (етнічній, релігійній, професійній, напряму в політиці, світогляді, науці, мистецтві тощо). Слід мати взірцем модель, за якою:

а) ця спільнота перебуває у взаємозбагачувальному діалозі з іншими спільнотами;

б) згадана особа впевнена: по-перше, у значущості "голосу"своєї спільноти у цьому діалозі (не у тому, звичайно, що лише її "голос" має сприйматись, тобто домінувати); по-друге, у тому, що саме вона, ця особа, здатна й повинна додати сили до того "голосу" (бо він є рідним для неї, хоч вона готова слухати й інші "голоси") і збагатити його своєю індивідуальністю.

6. Виконуючи ті чи інші соціальні ролі (зокрема, в умовах конфлікту спільнот), особистість має шукати шлях між Сциллою лицемірства й цинізму, коли людина в душі байдужа до виконуваної ролі або навіть зневажає її (як, наприклад, чимало комсомольських функціонерів останніх десятиліть радянської епохи), та

Харибдою фанатизму, коли особистість зливається з роллю. Образно кажучи, між особистістю й роллю має існувати дистанція, але не прірва. Заслуговують на повагу люди, які відмовляються виконувати морально неприйнятні для них ролі.

Водночас у багатьох випадках краща лінія поведінки полягає в тому, щоб залишитись на своєму місці і максимально можливою мірою ошляхетнити, гуманізувати виконувану роль. За таких умов є особливо ясним, що особистість повинна керуватися системою цінностей, а не якоюсь однією.

Наприклад, дипломат має обстоювати у переговорах конкретні інтереси своєї держави, але водночас дбати про загальнолюдські цінності, про зміцнення загального миру (що, до речі, відповідає й довгостроковим інтересам його власної країни). Саме такий підхід допомагає запобігати конфліктам і врегульовувати ті, котрі вже виникли.

Реалізація описаних настанов натрапляє, звичайно, на цілу низку об'єктивних і суб'єктивних труднощів. Фіксація (здійснена вище) настанов і (бажана) труднощів окреслює проблеми, які мають бути в центрі уваги гуманістично орієнтованих фахівців — філософів, соціологів, політологів, психологів, педагогів та ін.

Література

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм та його діалогічні орієнтири // Психологія і суспільство. — 2006. — № 3.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. — М., 1984.
3. Моисеев Н. Н. Системная организация биосферы и концепция коэволюции // Общественные науки и современность. — 2000. — № 2.
4. Назаретян А. П. Психология в системе наук: о роли теории в фундаментальной дисциплине // Вопр. психологии. — 1988. — № 2.
5. Назаретян А. П. Интеллект во Вселенной: истоки, становление, перспективы: Очерки междисциплинарной теории прогресса. — М., 1991.
6. Назаретян А. П. Архетип восставшего покойника как фактор социальной самоорганизации // Вопр. философии. — 2002. — № 11.
7. Российский милитаризм — препятствие модернизации: Материалы "круглого стола" // Общественные науки и современность. — 2006. — № 3.

Ю. О. ПРИХОДЬКО
д-р психол. наук, проф.
Інститут педагогіки і психології НПУ ім. М. П. Драгоманова, м. Київ

УПРАВЛІННЯ В ОСВІТІ ЯК ПРОВІДНА ПРОБЛЕМА У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Н. Л. КОЛОМІНСЬКОГО

Коломінські читання — I, 2007, ***37–41***

Розвиток вітчизняної психологічної науки тісно пов'язаний з ім'ям Наума Львовича Коломінського, який зробив великий внесок у розробку багатьох її галузей — загальної, педагогічної та вікової, соціальної. Сьогодні навіть важко визначити, в якій із цих галузей психології він був найбільше успішним як учений-психолог, оскільки у кожній з них він залишив помітний слід. Переконливим доказом цього є те, що вчений дуже часто виступав як опонент при захисті докторських і кандидатських дисертаційних робіт з усіх названих галузей психології. Підтвердженням його наукового авторитету слугує і те, що він був членом багатьох спеціалізованих учених рад з присудження наукового ступеня доктора і кандидата наук із спеціальностей "педагогічна і вікова психологія", "соціальна психологія", доктора філософії у галузі освіти. Під його науковим керівництвом багатьма аспірантами і докторантами були успішно захищені кандидатські та докторські дисертації, магістерські роботи.

Варто наголосити, що Н. Л. Коломінський цілком справедливо вважається провідним вітчизняним ученим у галузі соціальної психології, розв'язанню багатьох проблем якої він присвятив свої дослідження, котрі здійснював упродовж останніх 30 років свого життя і наукової праці. Зокрема, у царині соціальної психології вчений ґрунтовно досліджував проблему психології менеджменту в освіті. За результатами дослідження цієї проблеми він опублікував кілька десятків одноосібних праць і праць у співавторстві, серед яких перелічимо найвідоміші: монографія "Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект)" (2000 р.); навчальний посібник "Психологія педагогічного менеджменту" (1996 р.) для студентів вищих навчальних закладів, керівників установ освіти, психологів, педагогів; посібник "Психологія управління в освіті" (2006 р.).

Опубліковані праці Н. Л. Коломінського збагатили вітчизняну соціальну психологію новими науковими підходами щодо розв'язання багатьох складних соціально-психологічних проблем, зокрема тих, що мають місце в управлінській діяльності системи освіти. В них учений настійно підкреслював необхідність психологічного дослідження проблеми управління в системі освіти, за-

© Ю. О. Приходько, 2007

значаючи, що "управління здійснюється людиною заради людей і потребує психологічного аналізу. Отже, психологія є основою керівництва (менеджменту) у будь-якій галузі, і тому таким важливим є психологічний аналіз менеджменту в освіті, де і суб'єкт, і об'єкт, і продукт праці — психологічні феномени" [1, 7].

Проблемі психології менеджменту в освіті присвячена головна наукова праця Н. Л. Коломінського — його докторська дисертація, в якій знайшли своє відбиття його багаторічні теоретичні та експериментальні напрацювання, безпосередній досвід практичної роботи з керівниками різних рівнів системи освіти на курсах підвищення кваліфікації у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України. Актуальність такого психологічного дослідження є незаперечною, оскільки реформування системи освіти потребує вдосконалення керівництва в усіх її ланках на засадах гуманізації та демократизації, а істотним важелем підвищення професійної культури управління в освіті є забезпечення високого рівня психологічної компетентності її керівних кадрів. Здійснена в дослідженні теоретична розробка соціально-психологічних основ менеджменту в освіті та шляхів удосконалення діяльності керівників різного рівня цієї системи зумовлена практичними запитами і потребами суспільства на сучасному етапі його розвитку.

У своєму дисертаційному дослідженні вчений вперше здійснив аналіз менеджменту в освіті шляхом синтезу закономірностей загальної, вікової та педагогічної, соціальної психології, психології особистості, психології праці, психології управління, теорії управління, педагогіки, вперше розробив соціально-психологічну модель менеджменту освіти як динамічного і багаторівневого процесу.

Дослідження Н. Л. Коломінського дали можливість уточнити цілу низку понять соціальної психології: менеджмент, менеджмент в освіті, соціально-психологічний клімат колективу, особистість, стиль керівництва, ефективність і результативність підвищення кваліфікації та ін. В основу розуміння цих понять він поклав соціально-психологічну взаємодію як детермінанту цих феноменів.

Шляхом узагальнення різних наукових підходів щодо ключового поняття "менеджмент" учений сформулював власне його визначення: "Менеджмент — це професійне управління, керівництво, в якому враховуються психофізіологічні та соціально-психологічні особливості людей, їх інтелект, інтереси, мотиви" [4, 7].

Своїми дослідженнями вчений довів, що менеджмент в освіті має специфічні соціально-психологічні відмінності порівняно з менеджментом в інших галузях. Наведемо ці відмінності [4, 27–28]:

- спрямованість управлінського процесу на людину;
- більша, ніж в інших сферах, залежність результату від психологічних якостей суб'єкта (керівника колективу керуючої установи, педагогічного колективу та ін.);
- залежність результату від ціннісно-орієнтаційної єдності всіх елементів системи освіти, цільової міжрівневої узгодженості суб'єктів управління;
- відчутний вплив на результат управлінської праці модальності та змістовної насиченості міжособистісної взаємодії у

вигляді взаємин і спілкування (за "горизонталлю" та "вертикаллю");
- залежність (більш значуща, ніж в інших галузях) результату від соціально-психологічних феноменів, породжених міжособистісною професійною взаємодією (від соціально-психологічного клімату, конфліктів, лідерства, стилю керівництва та ін.), а також дією таких соціально-психологічних механізмів впливу, як переконання, навіювання, наслідування, зараження;
- фемінізованість об'єкта управлінського впливу (колективу, закладу освіти) із проявом позитивних і негативних з точки зору управління особливостей жіночої психології;
- амбівалентність ставлення працівників освітньої установи до керівників, що пояснюється поєднанням у структурі особистості кожного члена колективу досить високого рівня освіченості (що породжує високу самооцінку, розвинуте почуття власної гідності) з дидактичною спрямованістю, притаманною педагогам, що додає певної критичності, опору управлінським настановам згори;
- залежність результату діяльності менеджера від більшої кількості таких чинників, які виходять за межі його регулюючого впливу і влади (генетичні, природжені чинники розвитку психіки, вплив родини учня чи студента), його оточення поза установами освіти, загальні соціально-економічні, політичні умови та ін.);
- суб'єктність, "особистісність" об'єкта і результату менеджменту в освіті. На відміну від кінцевого результату у менеджменті в інших сферах результат освітянського менеджменту не є індиферентним до способу впливу на підлеглих, особливо до оцінювання себе, своєї поведінки та діяльності всіма учасниками управлінського спілкування. Це зумовлює особливо складні пошуки раціональних методів, прийомів, засобів управління установами і закладами освіти.

Глибокий порівняльний аналіз менеджменту в освіті із менеджментом в інших сферах дав змогу вченому зробити досить цікавий висновок про те, що оптимізація міжособистісної професійної взаємодії у сфері освіти потребує усвідомлення менеджером того факту, що взаємодія здійснюється через управлінське спілкування, яке тісно пов'язане з міжособистісними стосунками. А у зв'язку з цим специфіка спілкування у менеджменті освіти полягає в тому, що тут спілкування набуває значення діяльності. Її метою є зміна, корекція, розвиток особистості інших людей, вона спрямована на створення сприятливого соціально-психологічного клімату в організації, на оптимізацію діяльності інших людей.

За результатами теоретичного та експериментального дослідження Н. Л. Коломінський розробив модель індивідно-особистісних властивостей менеджера освіти як суб'єкта управлінської діяльності, яка послужила базою для створення психограми менеджера освіти. Вона містить: психолого-управлінські вимоги до особистості відповідно до змісту професійної діяльності; перелік відповідних психологічних якостей щодо забезпечення цих вимог; перелік від-

повідних професійних дій, у виконанні яких актуалізуються ці якості менеджера освіти.

Вчений визначив групи здібностей, які необхідні керівникам освітянських закладів для успішного виконання управлінських функцій. Найважливіші з них діагностичні, прогностичні, проектувальні, організаторські, комунікативні, порівняльно-оцінювальні, емоційно-вольові здібності. У кожній із цих груп здібностей визначено такі, що є важливими якостями.

Наприклад, у групі діагностичних здібностей — це аналітико-синтетична здатність мислення, а у групі організаторських і комунікативних здібностей — альтруїзм, емпатія, рефлексія.

У дослідженнях Н. Л. Коломінського значну увагу було приділено аналізу психологічних компонентів цільових функцій менеджерів різних рівнів — керівника дошкільного закладу, школи, завідувача районного (міського) відділу освіти, керівника відділу освіти облдержадміністрації. Варто тут зазначити, що психологічні компоненти управлінської діяльності автор розглядав не ізольовано від загальноуправлінських, як це часто спостерігається у працях багатьох учених, а в їх нерозривній єдності. Такий методологічний підхід дав змогу Н. Л. Коломінському розробити системну модель співвідношення психологічних компонентів й управлінських функцій менеджера освіти.

У своїх працях учений розглядав особистість як системотвірний чинник менеджменту та обґрунтував доцільність застосування особистісно-діяльнісного підходу у психології менеджменту освіти. Він стверджував, що "для менеджменту в освіті особистісний підхід — це особистісно-діяльнісний підхід, коли особистість і управлінська діяльність перебувають у взаємопроникненні… ця діяльність надає значущого змістотвірного впливу на особистість її суб'єкта, об'єкта, результат" [3, 51].

У своїй дисертаційній роботі та інших наукових працях на підставі результатів своїх дослідження Наум Львович ретельно проаналізував психологічну компетентність керівників закладів освіти. Під психологічною компетентністю він розумів "необхідний та достатній обсяг і рівень знань, умінь та навичок, які використовує менеджер освіти у своїй практичній діяльності" [3, 188]. Вчений констатував, що рівень такої компетентності взагалі досить низький. Це спонукало його до розробки змісту підготовки менеджера освіти та виокремлення етапів такої підготовки. Він стверджував, що формування психологічної компетентності менеджера освіти здебільшого залежить від методики його навчання. Н. Л. Коломінський психологічно обґрунтував зміст, форми і методи підготовки менеджера у системі післядипломної освіти. Він переконливо довів, що психологічні резерви вдосконалення методики навчання управлінців системи освіти лежать у сфері використання психологічних механізмів розвитку пізнавальних процесів особистості.

Можна з упевненістю стверджувати, що Н. Л. Коломінський зробив неоціненний внесок у розробку проблеми психології менеджменту в освіті. Його лекції з цієї проблеми для управлінців системи освіти України завжди викликали у них великий інтерес і знаходили підтримку. А це є підтвердженням того, що дослідження вченого мають не лише наукову новизну і теоретичне значення, а й практичне спрямування, що завжди є

незаперечним доказом їх загальної наукової значущості.

Література

1. Бондарчук О. І., Карамушка Л. М., Коломінський Н. Л. та ін. Психологія управління в освіті: Курс лекцій та завдання навч. практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної пед. освіти. — К.: АПН України, Центр. ін-т післядипломної пед. освіти, 2006. — 160 с.
2. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К.: МАУП, 1996. — 176 с.
3. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
4. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Автореф. дис. … д-ра психол. наук. — К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. — 37 с.

В. И. СУДАКОВ
д-р социол. наук, проф.
Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко

ОБЩЕСТВЕННАЯ МИССИЯ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Коломінські читання — I, 2007, **42–46**

Известно, что образование занимает сейчас одну из ведущих позиций среди социальных институтов общества и цивилизации. В настоящее время установлена прямая зависимость уровня материального благополучия, состояния культуры и духовности в обществе, темпов экономического, научно-технического, политического прогресса от качества и уровня образования. Процессы глобализации существенным образом изменяют систему социальных функций образования и одновременно значительно обостряют противоречия между совокупным потенциалом человеческой культуры и реальными возможностями для многих стран и народов использовать современные достижения человеческой цивилизации.

В то же время достаточно очевидным стало понимание значимости развития системы образования именно как существенного антикризисного и модернизационного фактора, способного в условиях прогрессирующей глобализации и интернационализации современной общественной жизни реально и за короткое время содействовать созданию ресурсной базы для повышения уровня жизни людей, гуманизации социальной среды.

В большинстве современных научных исследований обычно подчеркивается то обстоятельство, что образование является одним из самых древних социальных институтов. Оно объективно возникает в любой общественной системе в силу потребности любого общества в воспроизводстве и передаче накопленных многими поколениями людей знаний, умений и навыков в целях подготовки новых поколений людей к жизни. В этом смысле образование можно понимать как универсальный социальный феномен, который имеет ярко выраженное глобальное измерение.

Учитывая то обстоятельство, что по своей сути образование в современную эпоху является процессом передачи знаний в глобальном масштабе посредством обучения и воспитания, его вполне оправданно характеризовать в качестве глобального феномена.

Именно на необходимости учета этого глобального контекста социальной сущности образования, как мы полагаем, справедливо делают акцент многие видные современные социологи — Дж. Александер, З. Бауман,

© В. И. Судаков, 2007

У. Бек, Р. Будон, П. Бурдье, Э. Гидденс, Дж. Масионис, Дж. Ритцер, Н. Смелзер, А. Турен, Ю. Хабермас, П. Штомпка и др. Отметим, что в условиях обострения многих процессов современной глобализации, приводящих к усилению культурных неравенств между различными регионами нашей планеты, социальный статус и общественная миссия образования трактуются и определяются неоднозначно. Тем не менее, в современных научных дискуссиях выявляются весьма конструктивные тенденции, на которые мы считаем целесообразным обратить внимание и которые получили отражение в учебной социологической литературе последнего времени.

Отметим, что в получившем широкую известность учебнике "Социология" американский социолог Джон Масионис справедливо указывает на важность разграничения феноменальных и институциональных характеристик образования. Как глобальное общественное явление образование реально приобрело черты специализированного социального института только в индустриальную эпоху. "Образование — важнейший социальный институт, назначение которого состоит в передаче знаний и навыков и обучении культурным нормам и ценностям. В доиндустриальных обществах, когда не было системы официального образования, дети обучались в семьях; формальные образовательные структуры появились только в индустриальных обществах" [3, 679].

Близкий по смыслу подход отстаивает и видный британский социолог Э. Гидденс, который доказывает, что современная система образования первоначально сформировалась в большинстве западных стран в начале XIX в. в результате глобализации школьной подготовки. "В доиндустриальных обществах, — пишет Э. Гидденс, — школьное образование было доступно только тем немногим, кто имел время и деньги, необходимые для его получения. Единственными образованными категориями населения были религиозные деятели или священники, которые применяли свои знания для чтения и толкования библейских текстов. Для подавляющего большинства людей взросление означало усвоение на примере старших поколений определенных общественных обычаев и навыков. Как мы знаем, дети традиционно начинали помогать взрослым в домашней, сельскохозяйственной и ремесленной деятельности с самого раннего детства... Процесс индустриализации и развития городов содействовал росту спроса на специализированное образование. В наше время люди получили возможность выбирать желаемые для них занятия из самых разнообразных, и профессиональные навыки по сути перестали передаваться детям от их родителей. Приобретение знаний все в большей степени заключается в абстрактном обучении (таким предметам, как математика естественные науки, история, литература и др.), а не в практической передаче навыков" [1, 469–470].

Нетрудно заметить, что Дж. Масионис и Э. Гидденс стремятся указать на признак "современности" образования как социально-исторического продукта индустриальной капиталистической эпохи. С таким подходом в целом можно согласиться, если учесть, что становление и развитие капитализма, как известно, осуществлялось в глобальном масштабе. Поэтому и многие явления общественной жизни, которые реально сопутствовали и оказывали содействие в утверждении капитализма в качестве миро-

вой системы, приобретали глобальный статус. К таким глобальным явлениям, очевидно, относится и образование.

В то же время такой глобальный социальный и социокультурный феномен, как образование, выполняет важные общественные задачи по аккумуляции, сохранению и передаче совокупного социокультурного опыта. В этой связи мы считаем важным обратить внимание на справедливую аргументацию Нейла Смелзера, который убедительно доказывает, что общественная миссия образования имеет двоякую целевую и функциональную направленность. С одной стороны, образование способствует сохранению и поддержанию ценности культурной традиции, а с другой — образование является одним из важнейших стимулов прогрессивных социальных изменений и инновационного обновления общественной жизни людей. В этом смысле "образование способствует сохранению культурных ценностей и социальным переменам, связанным с внедрением новых технологий и переоценкой существующих знаний" [5, 457].

В современном мире образование приобретает особую значимость, ибо оно призвано обеспечить подготовку как индивидуальных, так и коллективных субъектов социального действия к решению все более новых задач инновационного типа, в первую очередь глобальных проблем, стоящих сегодня перед человечеством. Именно поэтому, как считают многие специалисты, вся система образования в мировом масштабе нуждается в кардинальной перестройке.

Отметим, что большинство современных ученых считают, что в данном случае речь должна идти не о простой модернизации сложившейся образовательной системы или об оптимизации наличного комплекса образовательных технологий. Фокусом отмеченной перестройки является изменение глобальных целевых императивов образовательной деятельности. При этом самым существенным критерием в оценке эффективности функционирования образовательных институтов является не сам объем знаний, который образовательная система может передать человеку для усвоения, а соединение этих знаний с общественно значимыми личностными качествами, умением человека самостоятельно распоряжаться усвоенными знаниями.

Согласно определению, принятому XX сессией Генеральной конференции ЮНЕСКО, под образованием понимается "процесс и результат совершенствования способностей личности, благодаря которому человек достигает социальной зрелости и формируется как развитая индивидуальность" [4, 14].

В мировоззренческом плане отмеченная позиция способствует пониманию, что образование — это духовный облик личности, который формируется под влиянием определенных нравственных и культурных ценностей, это процесс воспитания и самовоспитания человека.

Считая данную позицию значимой, отмечаем, что в ней скорее фиксируется гуманитарный статус образования, но не раскрывается специфика образования как социального феномена. Поэтому мы считаем важным обратить внимание на следующие обстоятельства.

Во-первых, важно учитывать, что образование охватывает практически все социальные группы. Именно поэтому образование как социальный феномен выполняет важные интегрирующие и дифференцирующие социальные задачи, образуя в любой этно-

национальной социальной системе специфический стратификационный профиль социальной структуры общества. Важно учитывать, что в современном глобализованном мире образование является интегральным социальным феноменом, в базовых функциональных режимах которого специфическим образом отражаются противоречия современной экономической, политической и культурной глобализации.

Во-вторых, не менее важно также учитывать, что образование как социальный феномен в каждом социуме имеет определенную временную параметризацию. Очевидно, что сейчас для овладения знаниями и необходимыми профессионально-статусными функциями требуется все более длительное обучение и воспитание.

Отмеченные выше обстоятельства указывают на то, что образование по своей природе является сложным социальным и полифункциональным феноменом, который имеет глобальные, этнонациональные и профессионально-статусные измерения.

Именно поэтому понятие образования многозначно. Его можно рассматривать и как результат, и как процесс усвоения систематизированных знаний, умений, навыков, как процесс развития личности. При этом важно разграничивать реальный результат и формальный результат. Реальный результат — это реальный уровень знаний, качеств личности, фактическая образованность. Формальный результат — это система формальных показателей обучения (диплом, аттестат, удостоверение), свидетельствующих об окончании учебного заведения, защите диплома, диссертации и т. п.

Процессуальные характеристики образования тоже многозначны, ибо образование включает и процесс обучения, и процесс воспитания. Именно поэтому образование, как мы полагаем, является комплексным социальным феноменом, который в качестве объекта социологического изучения можно и необходимо анализировать в различных аспектах: социокультурном, деятельностном, технологическом, институциональном, управленческом и др.

В социокультурном аспекте образование можно рассматривать как определяющий компонент культуры, обеспечивающий преемственность и воспроизводство социального опыта. Очень важным при этом является анализ образования как одного из ключевых факторов культурного прогресса.

В деятельностном аспекте образование — это особого рода деятельность по обучению и воспитанию людей. Деятельностный аспект образования предполагает изучение целей, содержания, мотивационной структуры, организации образовательной деятельности.

В технологическом аспекте образование — это определенная комплексная система методов, способов, процедур оптимального и эффективного осуществления общественных задач обучения и воспитания людей.

В институциональном аспекте образование — это не просто деятельность по обучению и воспитанию, а особым образом организованная иерархизированная ролевая деятельность, опирающаяся на систему специализированных учреждений (институтов), функции которых регламентированы определенными правовыми специальными нормами. На наш взгляд, наиболее значимым для понимания сущности образования как социального феномена является институциональный аспект. Отметим, что социологи функционалист-

ской ориентации делают акцент на приоритетности социологического изучения именно институционального фактора, определяющего сущность образования как явления и процесса общественной жизни. В известном учебнике "Социология" В. Добреньков и А. Кравченко характеризуют институциональную специфику образования следующим образом: "Социальный институт образования — это гигантская система, охватывающая совокупность статусов и ролей, социальных норм и статусов, организаций (учреждений, предприятий, университетов, академий, институтов фирм и т. д.), которые опираются на персонал, аппарат управления и особые процедуры" [2, 218].

Рациональность смысла данного определения, как нам представляется, заключается в следующем. Во-первых, подчеркнута деятельностно-процессуальная сущность образования как институциализированного (т. е. осуществляемого посредством специализированных учреждений и организаций) практического средства передачи людям определенных ценностей, умений и знаний. Во-вторых, указано на общественную природу характера образования. В-третьих, отмечена особая роль аппарата управления образовательным комплексом, которым как раз и определяются целевые приоритеты развития института образования в конкретной стране.

Очевидно, что в условиях современной глобализации такого рода целевые приоритеты становятся серьезной международной проблемой. Поэтому не случайно уже сейчас в центре научных дискуссий находятся вопросы формирования европейского и мирового образовательного пространства.

Литература

1. Гіденс Е. Соціологія. — К.: Основи, 1999. — 726 с.
2. Добреньков В. И, Кравченко А. И. Социология: В 3 т. — Т. 3: Социальные институты. — М.: ИНФРА-М, 2000. — 520 с.
3. Масионис Дж. Социология. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 752 с.
4. Реформа и развитие высшего образования // Документы ЮНЕСКО. — Женева, 1995. — 120 с.
5. Смелзер Н. Социология. — М.: Феникс, 1994. — 687 с.

М. М. ФІЛІППОВ

д-р біол. наук, проф.
Національний університет фізичного виховання і спорту України,
м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ І ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ — МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Коломінські читання — I, 2007, ***47–51***

Психофізіологія, за своєю суттю, відбиває останній етап становлення психології. Історія розвитку психології свідчить про те, що в ній багато років існував яскраво виражений суб'єктивізм, коцепцептуальні уявлення не мали необхідної об'єктивної аргументації, що робило неможливим вирішувати багато практичних питань, що висуваються життям.

Принципові зміни відбулися, коли у психологію прийшли представники природничо-наукових дисциплін — фізики, біологи, медики та ін. Завдяки зусиллям природознавців у XIX ст. сформувалася психофізика — своєрідна співпраця фізіологів, фізиків, математиків. Вона була спрямована передусім на вивчення механізмів функціонування органів чутливості, зокрема залежності суб'єктивних характеристик сенсорних феноменів від об'єктивних фізичних параметрів подразника, фізичних закономірностей функціонування органів чутливості, механізмів біоелектрогенеза. Тобто методологія і методичні можливості природознавства використовувалися тут для об'єктивного вивчення суб'єктивних феноменів. Засновниками цього напрямку були: у Франції — П. Бугер, у Німеччині — І. Мюллер, Е. Г. Вебер, Г. Гельмгольц, Е. Дю Буа-Реймонд, Е. Геринг та ін. Саме цей напрямок (тобто психофізики, біофізики органів чутливості та електрофізіології сенсорних процесів) і став безпосереднім передвісником розвитку психофізіології.

Практично одночасно, але у зрозумілому ступені автономно, формувався й інший підхід — нейрофізіологічне обґрунтування психічних процесів. Засновником цього наукового напрямку був І. М. Сєченов. Його праці "Рефлекси головного мозку" (1863), "Кому і як розробляти психологію" (1873) не втратили своєї актуальності і у наш час.

Засновником сучасної психофізіології як міждисциплінарної галузі знань можна вважати німця В. Вундта (1832–1920). Першим, хто безкомпромісно запропонував експериментальний фізіологічний метод для вивчення психічної діяльності, був І. П. Павлов (1849–1936).

Упродовж минулого століття завдяки вдосконаленню нейрофізіологічних, електрофізіологічних, біофізичних, біохімічних методів, широ-

© М. М. Філіппов, 2007

кому використанню спостережень за хворими стало можливим розкриття фундаментальних закономірностей у діяльності головного мозку, що сприяло формуванню уявлень про фізіологічні механізми психічної діяльності і підсилило факторологічну базу психофізіології.

Виходячи з таких положень психофізіологію можна охарактеризувати як міждисциплінарний обсяг знань про фізіологічні механізми психічної діяльності, про її впливи на соматичні процеси, а також про вегетативне забезпечення психіки. Погоджуючись з таким визначенням, треба мати на увазі, що існує також інша точка зору, згідно з якою заперечується причинно-наслідковий зв'язок між психічним і фізичним, а фізіологічні процеси розглядаються як синхронно протікаючі реакції, які можуть бути лише ініційовані психічними процесами. Іноді навіть стверджується принципова неможливість розкриття фізіологічної природи психічного.

Найскладнішим питанням, на наш погляд, є таке: як об'єктивне перетворюється у суб'єктивне? Це питання, вочевидь, у достатньо повній мірі може бути розкрито на вищому ступені природничо-наукових знань і глибоких теоретичних узагальнень. Психологія чекає свою теорію відносності, і це вкрай необхідно.

Предметом психофізіології є психічні процеси і стани, на розкриття фізіологічних механізмів яких спрямовані її дослідження. Психофізіологія як наукова і навчальна дисципліна базується на таких концептуальних принципах:

1) принцип детермінізму, або причинної послідовності;
2) принцип матеріальної природи ідеального, тобто наявності конкретної морфологічної структури, що включає нервовий субстрат і процеси, які в ньому протікають;
3) принцип психосоматичної єдності в організації людини. Розподіл єдності людини на душу і тіло має глибокі й міцні історичні коріння. При цьому природне, адекватне тілесне (соматичне) функціонування (наприклад, моторика, кровообіг, дихання тощо) можливе тільки при обов'язковій участі психічних регуляторних механізмів. Хоча, з іншого боку, психічна активність — це результат діяльності соматичних структур і процесів (голова і нервова система — це складові соми, тобто тіла людини);
4) принцип біосоціальної сутності людини. Передусім це стосується вищих психічних функцій — мови, мислення, свідомості, які не розвиваються, коли людина не виховується серед людей. Це пов'язано з тим, що соціум — не штучна організація людей, а результат біологічної еволюції, один з рівнів живої матерії.

Психофізіологія як міждисциплінарна галузь знань використовує комплексний методичний підхід, який містить кілька аспектів:

- це визначення, при проведенні психофізіологічного дослідження, суб'єктивної характеристики досліджуваного психічного явища;
- це використання таких експериментальних методів, які дають змогу визначати кількісну об'єктивну характеристику досліджуваної психічної феноменології;
- це застосування всебічного методичного арсеналу досліджень

з відповідною кількісною та якісною обробкою отриманих характеристик змін нейрофізіологічних і вегетативних процесів, що супроводжують ці суб'єктивні явища;
- це спостереження за психічними, неврологічними, соматичними хворими, що дає змогу судити про морфологічний субстрат психічних явищ;
- це використання біологічних моделей, тобто результатів експериментів на тваринах з подразненнями, різного роду порушеннями і вилученням окремих мозкових структур.

Використання сукупності таких методичних підходів дало можливість психофізіологам наблизитись до розуміння природи психіки. Сучасна психофізіологія базується на фундаментальних досягненнях у галузі біології, зокрема у галузі фізіології. Серед них необхідно виокремити як найзначущі такі:
- формування уявлень про клітинну будову НС і нейрона, їх властивості, біофізичні механізми нервового імпульсу;
- пізнання механізмів збудливої і гальмівної взаємодії між нейронами, ролі нейротрансмітерних і нейромодуляторних факторів у реалізації такої взаємодії;
- розшифрування механізмів кодування і передавання інформації у НС при дії збуджуючих факторів зовнішнього і внутрішнього середовища;
- встановлення принципів функціональної організації НС, механізмів інтеграції у діяльності мозку, біологічного зворотного зв'язку, функціональної асиметрії мозку;
- досягнення у розумінні асоціативної діяльності різного ступеня складності — від клітинного до системного рівнів;
- вивчення психічних функцій у філогенезі та онтогенезі, визначення генотипічних і фенотипічних компонентів психіки;
- розроблення П. К. Анохіним концепції функціональної системи, яка стала базою для розуміння механізмів поведінкової активності, інтеграції більшості психічних процесів.

Усе це свідчить про накопичення фактичних знань, які зближують психологію, її гуманітарну складову, і природознавство (фізіологію, біохімію, біофізику та ін.).

При цьому зауважимо, що психофізіологія, маючи достатньо виразне устремління до точних, об'єктивних галузей знань про людей, стикається із серйозними дискусійними проблемами. Це, наприклад, не завжди об'єктивна спроможність фізіології диференціювати дуже велику кількість відтінків і окремостей, які характеризують різноманітні емоційні стани. Не знайшла свого кінцевого рішення проблема відношення психічних і фізіологічних процесів. На сучасному етапі розвитку людських знань просто неможливо уявити існування психіки без усякого зв'язку і незалежно від живого організму людини.

Відомо, що інколи психічне і фізичне відбуваються лише як випадково синхронно протікаючі процеси, іншого роду взаємозв'язок уявляється маловірогідним. Хоча можна стверджувати і протилежне, коли соматичні процеси запускаються або модулюються психічними процесами і станами, або навпаки — соматика активізує психіку.

Психофізіологія як природознавча наукова галузь знань має і практичні гілки проникнення і застосування у різних сферах діяльності людини: со-

ціальній роботі, педагогіці, медицині, спорті, ергономіці та ін. До основних прикладних аспектів психофізіології належать такі:

1) психофізіологічний відбір і контроль як складова професійного відбору для виявлення здібностей та якостей, які строго відповідають конкретним вимогам певної діяльності. Він також включає регламентацію питань, що забезпечують компетенцію психофізіолога на виробництві;
2) психофізіологічна підготовка до спеціальної діяльності, яка охоплює формування нових нервових зв'язків, створення динамічних спеціалізованих стереотипів, а також розвиток певних фізіологічних проявів. Така підготовка ґрунтується на формуванні найважливіших компонентів: сенсорного, розумового, рухового і вегетативного. Однією з важливих проблем, пов'язаних із психофізіологічною підготовкою, є проблема "людського фактора". Вона дуже актуальна при взаємодії людини з технічними комплексами для забезпечення надійності фахівців у спеціальних видах діяльності;
3) психофізіологічна реабілітація — комплексний процес використання різних прийомів, методів, засобів для забезпечення відновлення функціонального стану організму у разі його порушення або необхідності корекції при відхиленнях від оптимального рівня функціонування через вплив різноманітних виробничих та інших факторів.

Крім цих, строго окреслених прикладних питань психофізіології також звертають на себе увагу наступні аспекти:

- врахування психологічних можливостей і особливостей людини при організації життєдіяльності в усьому його різноманітті;
- аналіз психотропних впливів інформаційного (слово, семантика будь-якого сигналу), фізичного (механічні, світлові, електричні, магнітні та ін.), хімічного (біологічно активні речовини, лікарські, фармакологічні та ін.), біологічного (природні) характеру;
- розробка методів самоконтролю і саморегуляції фізичного і психічного стану, активація його до конкретної ситуації;
- використання психофізіологічних знань для розуміння генезу психічної і психосоматичної патології, а також для розробки методів діагностики.

Таким чином, психофізіологія уявляється як галузь людських знань, що бурхливо та енергійно розвивається і психологами, і фізіологами, тобто коли психологія і фізіологія йдуть назустріч одна одній. Психофізіологія як навчальна дисципліна повинна ретельно досліджувати функціональні стани організму, такі фізіологічні прояви, які визначають або відбивають психічну сутність людини. Таке розуміння психофізіології має право на існування, а подібним чином складений навчальний матеріал може бути використаний у підготовці практичних психологів.

Література

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. — М.: Медицина, 1975. — 447 с.

2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. — Л.: Наука, 1988. — 297 с.
3. Горго Ю. П., Чайченко Г. М. Основи психофізіології: Навч. посіб. — Херсон: Персей, 2002. — 248 с.
4. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. — К.: Ельга; Ніка-центр, 2003. — 400 с.
5. Мирютина Т. М., Ермолаева О. Ю. Введение в психофизиологию: Учеб. пособие. — М.: Флинт, 2002. — 212 с.
6. Філіппов М. М. Психофізіологія людини: Навч. посіб. — К.: МАУП, 2003. — 137 с.
7. Филиппов М. М. Психофизиология функциональных состояний: Учеб. пособие. — К.: МАУП, 2006. — 240 с.

Ю. М. ШВАЛБ
д-р психол. наук, чл.-кор. АПН України
Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ

ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ

Коломінські читання — I, 2007, *52–60*

Розглядаються проблеми розробки концепцій стилю управління у сучасній соціальній психології та менеджменті. Запропонована психологічна типологія особистісних стилів, що ґрунтується на виявленні провідних ціннісних орієнтацій як базової форми інтенціональності особистості.

Проблема стилю управління є однією з найбільш розроблених, проте є однією з найбільш суперечливих у соціальній психології управління. Поняття стилю управління вдало поєднало у собі і можливість побудови теоретичної моделі управління, і можливість практичного дослідження та оцінювання ефективності реальної управлінської діяльності. Не випадково в останнє десятиліття поняття стилю стає провідним у найрізноманітніших сферах психологічних досліджень, що вимагають комплексного опису свого об'єкта. Так, досить швидко поширилось поняття стилю в дослідженнях сучасного способу життя [5], у маркетингових дослідженнях форм споживання [4], у працях, присвячених професійній діяльності й професійному зростанню, зокрема педагогічній діяльності [3], у дослідженнях комунікативних процесів та ін.

У психології загальновизнаною є модель стилів управління, розроблена ще у 30-ті роки К. Левіним. Упродовж 70-х років вона фактично не переглядалася, хоча й уточнювалася для різних видів діяльності. Численні праці засвідчили високу ефективність застосування цієї моделі для діагностування і коригування стилю взаємодії практично у всіх видах діяльності і типах організацій. В результаті серед психологів і значної частини керівників виникло стійке уявлення про універсальність цієї моделі. Однак саме тут і виникає основна проблема.

Відомо, що К. Левін розробляв розглядувану типологію як типологію стилів управління в ієрархічно структурованих організаціях, побудованих на принципах вертикального розподілу владних повноважень. В основу типології було покладено уявлення про способи реалізації основних управлінських функцій: спосіб ухвалення рішення і розподілу завдань; способи контролю та оцінювання результатів діяльності; способи

© Ю. М. Швалб, 2007

стимулювання (мотивації) діяльності співробітників. Тому не дивно, що у всіх сферах взаємодії людей, де можна виокремити зазначені функції, є також і ці стилі. Проблема виникає тоді, коли психологи, навмисно або ненавмисно, починають зводити все різноманіття форм взаємодії до добре відомих функцій і стилів. Звичайно ж, це надзвичайно зручно — взяти готову схему, добре відпрацьований інструментарій і отримати свідомо позитивний результат, але при цьому ми допускаємо такі спрощення, які фактично починають спотворювати реальне життя організації, а не проясняти його.

На наш погляд, справа полягає у тому, що за останні 30 років виникли і затвердилися такі оргуправлінські форми забезпечення життєдіяльності організацій, які не відповідають вихідній ідеалізації ієрархічної структури організації, прийнятої К. Левіним. Значущість цих змін першими відчули самі керівники. Вже до кінця 60-х років XX ст. в теорії управління були перші спроби створення й опису нових типологій стилів управління, адекватних новим формам оргуправління. Так, виникли поняття відкритого і закритого стилів управління, інноваційного управління, корпоративного стилю та ін.

М. Вудкок і Д. Френсіс [2] показали, що діяльність сучасного менеджера характеризується такими функціями, які лише частково перетинаються з класичними функціями управління, на які спирався К. Левін. Р. Блейк і Дж. Мутон [1] розробили надзвичайно цікаву типологію стилів управління, засновану на таких параметрах управління, як ініціатива; уміння працювати з інформацією; захист своєї позиції; прийняття рішень; розв'язання конфліктів; критичний аналіз. У цьому переліку критеріїв тільки один — прийняття рішень — збігається з класичними характеристиками управління.

В англійській школі підготовки менеджерів сформульовано 12 пунктів змін принципів і методів управління, якими характеризується управління на початку XXI ст. [6]. Вони переконані, що авторитарний стиль стає непридатним і неефективним, постійно розширюватиметься практика делегування повноважень підлеглим, більшість робіт виконуватимуть міжфункціональні команди, а менеджерів навчатимуть не шляхом проведення періодичних тренінгів, а постійно. Водночас у наших дослідженнях оргуправлінських аспектів педагогічної діяльності було показано, що при впровадженні у практику навчання нових педагогічних технологій, зорієнтованих на принципи інноваційної освіти або принципи гуманітаризації освіти, застосування класичної моделі стилів управління стає неефективним, бо вона вже не відбиває специфіку управлінської діяльності вчителя.

Нам здається, що у психологічному плані можна виокремити три базові зміни, що характеризують нинішню ситуацію в оргуправлінні:

- перехід від ієрархічно-вертикальної структури організацій до матричного способу структурування організацій. Одна з принципових відмінностей полягає у тому, що підрозділи в ієрархічній організації покликані виконувати певну виробничу функцію, а матричні структури — вирішувати завдання. Відповідно змінюється і вся система управління як по організаційній вертикалі, так і по горизонталі;
- перехід до колективних методів управління і прийняття рішень.

Причому колективні методи управління й організаційно, і за процесом, і за результатами істотно відрізняються від так званих "демократичних" способів прийняття рішень;

- визнання того, що основним джерелом розвитку і конкурентоспроможності організації є ініціатива співробітників. Відповідно принципово інакше будується вся концепція корпоративної культури організації.

Звичайно ж, зазначені особливості характеризують далеко не всі організації і підприємства, але вони досить точно відбивають тенденцію розвитку сучасного управління. І якщо це так, то досить очевидно, що традиційна концепція стилів управління стала просто неадекватною новим умовам і формам оргуправлінської діяльності, хоча це, звичайно ж, не означає, що її не потрібно використовувати в подальших дослідженнях.

Труднощі пошуку нових основ для розробки нової концепції стилів управління пов'язані з тим, що в сучасних умовах постійно змінюються і розширюються функції менеджменту, тому надзвичайно складно виокремити стійкі блоки способів дії, що за визначенням і складають зміст стилю діяльності. Очевидно, прямий функціональний підхід не може на сьогодні дати вирішення цієї проблеми. Серед відомих нам праць тільки в підході Р. Блейка і Дж. Мутон (відомому як система ГРІД) зроблена спроба побудови типології стилів управління виходячи не з прямих виробничих функцій менеджера, а спираючись на базові інтенції особистості, які виявляються в засобах виконання виробничих функцій. В їх концепції є базове припущення, що в умовах діяльності в організації будь-який менеджер, усвідомлено або неусвідомлено, схильний до реалізації однієї з двох особистісних установок: турботі про виробництво або турботі про людей. Вони вважають, що перевага або сполучення цих інтенцій і утворює стиль управління. Відповідно до цього вчені будують двовекторну модель, що задає інтенціональну спрямованість та умовну силу її прояву, а звідси виводять типологію стилів управління. Запропонований ними спосіб схематизації дає змогу виокремити п'ять основних типів, а найважливіше те, що він дозволяє говорити про деякий "стильовий простір" і кількісно оцінювати ступінь наближення до того чи іншого типу для кожного менеджера або організації в цілому.

Таким чином, цей підхід розглядає кожен стильовий тип як певну ідеалізацію, що призводить до істотних змін в методології психологічної діагностики: вона тепер будується як оцінка ступеня наближення (або виразності) реальної поведінки менеджера (організації) до того чи іншого типу. Очевидно, що це призводить до значного посилення можливості психологічної діагностики, яка диференціює і підвищує валідність отримуваних результатів.

Крім цього, система ГРІД має ще одну перевагу порівняно з традиційною концепцією стилів управління. Із самого початку вона розроблялася як інструментарій для навчання менеджерів і коригування організаційного стилю управління. Сама модель стає базовою схемою для розробки технології діяльності практичного психолога в організації.

Упродовж кількох років ми використовували цю систему при вирішенні як діагностичних, так і тренінгових задач, і незмінно отримували дуже гарні результати. Однак згодом, особливо у сфері оргуправлінського

консультування, де необхідно вирішувати особливий клас задач розвитку організації, що перебуває у кризовому стані, ми почали зіштовхуватися з низкою недоліків і обмежень, закладених у системі ГРІД.

По-перше, виокремлення тільки двох цільових тенденцій (у нашому контексті ми не вводимо твердих термінологічних відмінностей і вживаємо поняття цільової тенденції, інтенції та установки як синонімічні) виявилося недостатнім для опису тих мотиваційно-цільових основ діяльності менеджерів, з яким нам довелося зіштовхнутися. Створюваний на цій базі психологічний портрет менеджера, в чомусь дуже важливому та істотному, виявлявся однобічним і навіть збитковим.

По-друге, ця система не дає можливості будувати осмислені процедури аналізу причин виникнення кризових явищ в організації, що здебільше є результатом неефективного менеджменту.

По-третє, при вирішенні задач розвитку організації, особливо при консультуванні кризових організацій, особливу роль набуває проблема організаційних конфліктів. Більше того, це проблема конфліктів між менеджерами, які за своєю руйнівною силою значно перевершують конфлікти, що виникають між рядовими співробітниками або між лінійним персоналом і менеджерами. Система ГРІД не дає можливості виявляти стильові фактори або психологічні підстави виникнення менеджерських конфліктів і технологічно працювати з ними.

Тому ми стали шукати такі можливості трансформації системи ГРІД, які дали б змогу перебороти зазначені обмеження. Аналіз накопиченого матеріалу показав, що діяльність менеджерів, принаймні, у наших умовах, здебільше детермінується різними мотивами особистого благополуччя і досягнень.

Можна говорити про існування значущої егоїстичної мотивації, що охоплює широкий спектр конкретних мотивів від цілком соціально схвалюваних мотивів кар'єрного просування і зростання до соціально знехтуваних мотивів особистого збагачення за рахунок організації або отримання необґрунтованих вигод.

Орієнтація на власне благополуччя або, за термінологією ГРІД, "турбота про себе", є третім базовим психологічним компонентом нарівні з "турботою про виробництво" і "турботою про інших", що визначає стійкі, тобто стильові, характеристики діяльності менеджера.

Очевидно, що "турбота про себе" є інтенціональною (настановною, ціннісно-орієнтаційною) характеристикою особистості, яка задає певний вектор розгортання конкретних цілей і способів діяльності й виразності, що має різний ступінь. Ступінь виразності цього вектора є досить стійким особистісним утворенням і мало змінюється через вплив ситуативних факторів.

Однак введення третього інтенціонального вектора унеможливлює виокремлення стильових типів у площинних моделях, як це робилося в системі ГРІД (власне, як і в багатьох інших відомих системах, наприклад у системі Р. Кросбі). Спираючись на наш досвід побудови просторових структурних психологічних моделей у різних сферах життєдіяльності, вважаємо, що виокремлені три інтенціональні вектори утворюють стійку конструкцію, яка на графіку виглядає як система координат тривимірного простору.

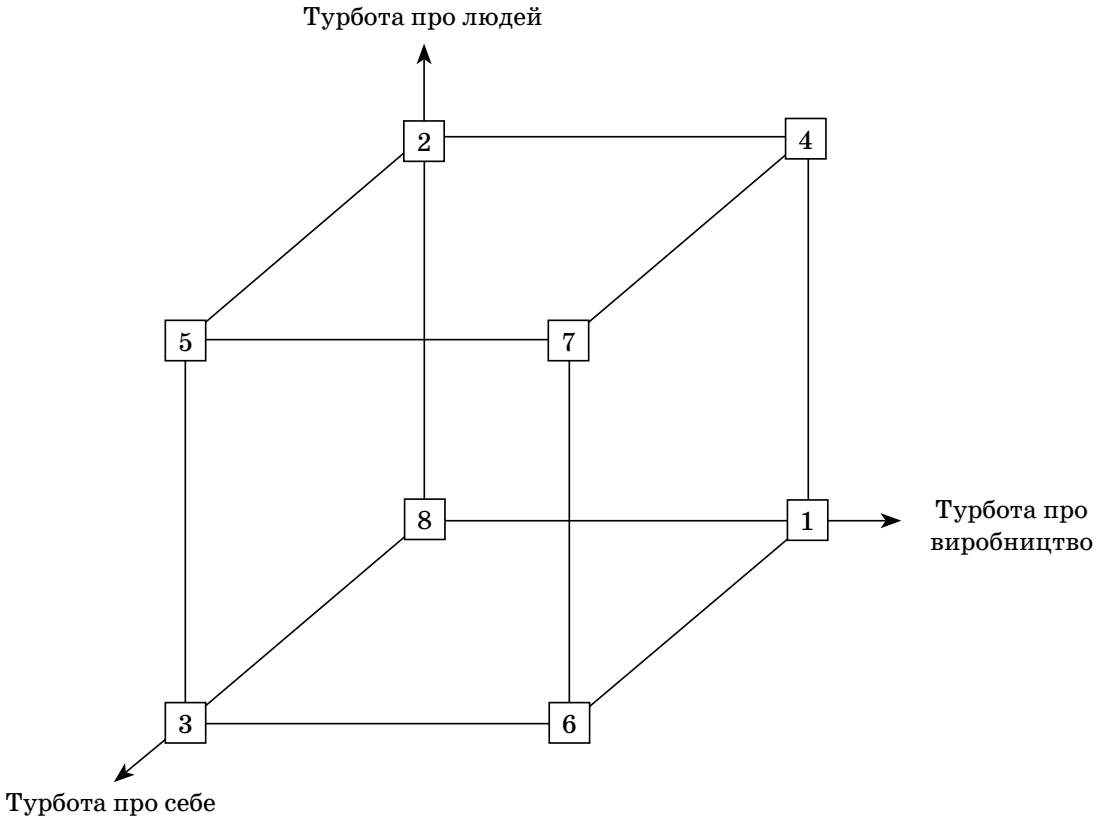
Графічно перетинання основних векторів будується як їх взаємна про-

екція, відповідно всі варіанти мають вигляд куба, що задає загальний простір прояву стилів управління, де вершини куба фіксують особистісні стилі менеджера (рисунок).

Ця модель наочно демонструє, що ми можемо виокремити та описати вісім найбільш виразних типів психологічної структури особистісного стилю управлінської діяльності відповідно до кожної вершини умовного куба.

Перший стиль утворюється при абсолютній перевазі "турботи про виробництво", коли ціннісна орієнтація "на справу" є провідною у структурі особистості менеджера. Стиль управління, що складається на цій підставі, характеризується орієнтацією менеджера на досягнення цілей організації і твердою установкою на розв'язання поточних виробничих завдань. Усі виникаючі питання він вирішує з урахуванням їх впливу на виробничий процес. Тобто такий менеджер сам "горить на виробництві" і вимагає того самого від інших. Проте негативною стороною цього стилю є схильність менеджерів до силових, авторитарних методів вирішення проблем "заради справи", хоча і на шкоду людям, що часто призводить до прихованих конфліктів. Умовно такий стиль можна назвати "виробничим".

Другий стиль утворюється при абсолютній перевазі "турботи про людей", коли ціннісна орієнтація "на інших" є провідною у структурі особистості менеджера. Стиль управління, що складається на цій підставі, характеризується прагненням менеджера до створення максимально комфортних умов для роботи співробітників організації. Основні зусилля менеджера спрямовані на допомогу співробітникам у розв'язанні їхніх



Графічна схема особистісних стилів управління

проблем незалежно від того, чи є ці проблеми виробничими або особистими. Менеджери з такою установкою вважають, що якщо вони піклуються про співробітників, то співробітники, у свою чергу, піклуватимуться про виробництво і виконуватимуть найефективніше свою роботу без будь-якого примусу. Негативною стороною цього стилю є схильність менеджерів до зайвого моралізування і лібералізму, чим починають користатися не цілком сумлінні співробітники за спиною менеджера. Умовно такий стиль можна назвати "піклувальним".

Третій стиль утворюється при абсолютній перевазі "турботи про себе", коли ціннісна орієнтація "на себе" є провідною у структурі особистості менеджера. Стиль управління, що складається на цій підставі, характеризується прагненням менеджера до отримання максимальної вигоди від кожної дії. Свої стосунки зі співробітниками (не тільки з підлеглими, а й з іншими менеджерами і керівниками) він будує за принципом "що я буду з цього мати". Основні зусилля менеджера спрямовані на забезпечення особистого благополуччя, що виражено переважно у грошовому і кар'єрному зростанні. Менеджери з такою установкою реалізують принцип, згідно з яким кожна праця повинна бути оплачена, але з одним застереженням — оплата їхньої праці має бути найвищою. Негативною стороною цього стилю є схильність менеджерів до маніпулювання співробітниками і до приписування собі особисто досягнень усього колективу, що часто призводить до високої плинності кадрів і внутрішніх конфліктів. Умовно такий стиль можна назвати "кар'єрним".

Четвертий стиль утворюється при відносно рівному прояві "турботи про виробництво" і "турботи про людей", коли ціннісна орієнтація "на справу" у структурі особистості менеджера поєднується з ціннісною орієнтацією "на інших". Стиль управління, що складається на цій підставі, характеризується орієнтацією менеджера на колективний спосіб досягнення цілей організації та установкою на групове розв'язання поточних виробничих завдань. Усі виникаючі питання він вирішує тільки шляхом групового обговорення проблем і знаходження узгодженого рішення, що згодом підтримують усі співробітники. Менеджер прикладає значні зусилля для створення позитивного організаційного клімату, не шкодує часу, зусиль і засобів на забезпечення професійного зростання всіх співробітників. Такий менеджер є, скоріше, представником колективу співробітників перед вищестоящою адміністрацією, аніж представником адміністрації у підрозділі. Негативною стороною такого стилю є високий ступінь психологічної залежності менеджера від думки групи, що часто призводить до прийняття не оптимальних, а компромісних рішень. Умовно такий стиль можна назвати "командним" (або "колективним").

П'ятий стиль утворюється при відносно рівному прояві "турботи про людей" і "турботи про себе", коли ціннісна орієнтація "на інших" у структурі особистості менеджера сполучається з ціннісною орієнтацією "на себе". Стиль управління, що складається на цій підставі, характеризується орієнтацією менеджера на співробітників як на засіб розв'язання власних проблем і досягнення власних цілей, але за певних умов він готовий і сам бути засобом для досягнення чужих цілей. Стосунки зі співробітниками (не тільки з підлеглими, а й з іншими менеджерами і керівни-

ками) він будує за принципом "ти — мені, я — тобі" або "живи сам і дай жити іншим". Групове обговорення проблем будується як формальне вирішення питань не для отримання узгодженого рішення, а для отримання формальної підтримки співробітників. Менеджер прикладає значні зусилля для створення позитивного соціально-психологічного мікроклімату в колективі, але реально він не зацікавлений у професійному зростанні всіх співробітників. У стосунках з вищестоящою адміністрацією і своїми співробітниками він частіше дотримується відомої тактики "і вашим, і нашим". Негативною стороною такого стилю є високий ступінь психологічної залежності менеджера від зовнішніх маніпуляцій і страх перед відповідальністю, що часто призводить до неможливості самостійного прийняття рішень. Умовно такий стиль можна назвати "маніпулятивним".

Шостий стиль утворюється при відносно рівному прояві "турботи про себе" і "турботи про виробництво", коли ціннісна орієнтація "на себе" у структурі особистості менеджера поєднується з ціннісною орієнтацією "на справу". Стиль управління, що складається на цій підставі, характеризується орієнтацією менеджера на виробництво як підставу і джерело власного благополуччя. Менеджер з такою установкою вважає себе високим професіоналом, він схильний до авторитаризму і самостійного прийняття рішень. Менеджер прикладає значні зусилля для створення позитивного соціального іміджу організації і себе як керівника і фахівця. Негативною стороною цього стилю є прагнення менеджера одержати від співробітників і самої організації максимальну особисту вигоду, що часто призводить до невдоволення з боку співробітників. Умовно такий стиль можна назвати "власницьким".

Сьомий стиль утворюється при відносно рівному прояві "турботи про виробництво", "турботи про людей" і "турботи про себе", коли у структурі особистості менеджера поєднуються всі три типи ціннісних орієнтацій. Стиль управління, що складається на цій підставі, характеризується ставленням менеджера до організації як до "будинку", як до великої патріархальної родини. Він бере на себе психологічну відповідальність за благополуччя і співробітників, і організації в цілому. Успішність співробітників і організації складає основний "капітал" самого менеджера. Прийняття рішень характеризується стратегічністю і колективністю. Фактично менеджер цілком ідентифікується з організацією. Негативною стороною цього стилю є високий ступінь психологічної залежності менеджера від успішності організації: при позитивному розвитку ситуації у менеджера виникає ілюзія власної непогрішності і суб'єктивна закритість для критики, а негативні зміни ситуації він сприймає як особистий крах, що часто призводить до важкої соматизації і навіть до суїцидів. Умовно такий стиль можна назвати "батьківським".

Восьмий стиль утворюється при фактично нульовому рівні прояву всіх трьох типів установок. Це не означає, що у структурі особистості менеджера взагалі відсутні ціннісні орієнтації. Ця ситуація, скоріше, відбиває той факт, що інтереси менеджера лежать за межами даної організації та її функціонування — йому просто байдуже все, що відбувається. Причини виникнення цього феномена найрізноманітніші: хронічна втома, випадковість або тимчасовість

призначення, постійні напружені або конфліктні стосунки з керівництвом, втрата віри в можливість щось зробити та ін. Стиль управління, що складається на цій підставі, можна описати цитатою з твору К. Чапека: "Як говорив підпоручик Дуб: як-небудь да буде, ще ніколи так не було, щоб узагалі ніяк не було". Менеджер намагається взагалі не приймати рішень і не брати на себе відповідальність за те, що відбувається. Фактично менеджер відсторонений від організації. Негативні сторони цього стилю цілком очевидні. Такий стиль Р. Блейк і Дж. Мутон визначали як "убогість керівництва", можна також говорити про "випадкового менеджера".

Як уже зазначалось, провідна особистісна інтенція задає цілу низку різноманітних психологічних і поведінкових проявів у реальній управлінській діяльності. Тому за такого підходу неминуче постає питання про вибір тих критеріїв, за якими можна відносити той чи інший прояв до певного стилю. Наші дослідження дають змогу виокремити п'ять параметрів, як найбільше значущі для визначення особистісного стилю сучасного менеджера: ініціатива; прийняття рішень; захист інтересів; розв'язання конфліктів; навчання.

Проведені нами дослідження показують, що кількісний розподіл менеджерів за цими стилями залежить від багатьох факторів, у тому числі від самої організації. Водночас істотними є два факти:

- нами не було виявлено жодної організації, де всі менеджери виявляли б тільки один особистісний стиль управління (хоча при традиційному підході це досить поширене явище);
- перевага того чи іншого стилю автоматично не визначає рівень конкурентоспроможності організації, але чітко задає зміст і динаміку корпоративної культури організації.

Становлення переважного стилю і відповідних проявів корпоративної культури істотно залежить від двох факторів: істотний вплив має особистісний стиль керівників вищого рівня — при цьому складається стихійний механізм кадрового підбору "за образом і подобою"; істотний вплив мають наявність і зміст програм навчання і розвитку персоналу. Наш досвід показує, що в останньому випадку значну ефективність дає використання комбінованих програм, де поєднуються тренінгові компоненти (які мають охоплювати всі рівні керівництва і лінійний персонал) і внутрішньофірмові організаційно-діяльнісні ігри (ОДІ). Таке поєднання дає можливість періодично виявляти проблемні ситуації в організації і будувати наступне тренінгове навчання з урахуванням виявлених проблем.

На завершення розглянемо ще один аспект запропонованої типології особистісних стилів управління. Хоча особистісні стилі діагностувати складніше, ніж за класичною процедурою, але отримані результати надають низку нових можливостей для роботи організаційного психолога. Передусім це можливості створення різних робочих груп і команд, а також нові можливості в управлінні і розв'язанні конфліктів. Справа у тому, що різні стилі різною мірою сполучаються один з одним. Психологічно більш "близькими" виявляються ті стилі, які на схемі знаходяться на одному ребрі умовного куба. Менеджери з такими стильовими особливостями легше розуміють один одного, швидше знаходять спільну мову і приймають більш узгоджені рішення. Найбільш

психологічно "далекими" виявляються ті стилі, які на схемі займають місця на внутрішніх діагоналях умовного куба. Менеджери з такими протилежними ціннісними і цільовими настановами не тільки не розуміють, а й не сприймають один одного ні на діловому, ні на особистісному рівнях взаємодії, що призводить до постійного виникнення конфліктів між ними.

Запропонована схема дає можливість психологу ефективніше брати участь не тільки у розв'язанні конфліктів, а й будувати програми розвитку організації.

Література

1. Блейк Р., Мутон Дж. Научные методы управления. — К.: Довира, 1992. — 144 с.
2. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. — М., 1991.
3. Коломинский Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
4. Ламбен Ж.-Ж. Стратегический маркетинг. — СПб.: Наука, 1996. — 199 с.
5. Швалб Ю. М. Психологічні критерії визначення стилю життя // Соціальна психологія. — 2003. — № 2. — С. 14–20.
6. Эффективный менеджер. — Кн. 11: Управление изменениями. — М.: Open Univ.; Междунар. центр дистанционного обучения, 1996. — 98 с.

А. П. ЧУПРИКОВ
д-р мед. наук, проф., зав. кафедри
Національна медична академія післядипломної освіти ім. П. Л. Шупика, м. Київ

М. Л. ІВАХНЕНКО
докторант
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ, ЯКІ ХВОРІ НА АУТИЗМ

Коломінські читання — I, 2007, *61–70*

Аналізуються різні підходи щодо надання адекватної психологічної допомоги дитині, яка хвора на аутизм, з метою її адекватної соціальної адаптації та покращання емоційної, комунікативної сфер.

Аутизм вважається одним з найбільш складних і загадкових порушень психічного розвитку дітей. На сьогодні аутизм розглядається як довготривалий хронічний розлад з ознаками, які з'являються до трирічного віку, та характеризується обмеженою здатністю реагувати на інших людей, слабкими навичками спілкування, а також стереотипною та регідною поведінкою [8, 7].

Аутична дитина вирізняється особливою поведінкою, вона не схожа на інших дітей, має свої проблеми, свої особливості, свої страхи та переживання, але фахівці-психологи намагаються сприймати таку дитину як особистість, щоб інтегрувати її до суспільного життя.

З випадками раннього дитячого аутизму у своїй роботі психолог зустрічається досить часто. З невідомих причин кількість хворих дітей постійно зростає, проте держава не здатна забезпечити належний рівень їхнього існування та адаптування їх до оточуючого життя. На нашу думку, основною проблемою таких дітей є незахищеність, непристосованість, нездатність самостійно існувати та взаємодіяти. Навіть якщо дитина талановита в окремій галузі — музиці, математиці, це не допомагає їй навчитися жити самостійно та реалізувати себе. А у разі глибокого аутизму дитина назавжди залишається залежною від інших людей, а тому може жити лише у спеціально створених умовах.

У фахівців, які вивчають синдром аутизму, є різні підходи до проблеми лікування цієї хвороби, але однієї чітко сформульованої та ефективної програми ще не створено. Можливо,

© А. П. Чуприков, М. Л. Івахненко, 2007

проблема полягає в тому, що діти, хворі на аутизм, не схожі між собою, а тому те, що прийнятно для однієї дитини, не ефективне для іншої. В Україні фахівці пропонують комплексний підхід до розглядуваної проблеми, але вирішувати, що прийнятне саме для їх дитини, можуть лише батьки. Головне — пам'ятати, що правильно підібраний підхід, терпіння і любов є запорукою розвитку будь-якої дитини.

Найбільшого ефекту при лікуванні аутизму можна досягти, використовуючи комплексну терапію, яка містить різні складові: медикаментозна терапія, немедикаментозна терапія, психологічна допомога, педагогічна допомога, співпраця з батьками хворої дитини, тобто робота з хворою дитиною має охоплювати всі можливі сфери впливу на неї.

Спробуємо в цій статті проаналізувати та узагальнити дані про об'єм і зміст психологічної допомоги при дитячому аутизмі. На жаль, на сьогодні в Україні майже немає кадрів психологів, які могли б здійснювати такого роду роботу.

Психологічна терапія. Різні психологічні школи пропонують певні підходи до вирішення різноманітних проблем, як соціальних, так і поведінкових, які виникають у процесі розвитку та адаптації аутичної дитини до навколишнього середовища.

Поведінкові методи. Використовуються вже досить тривалий час у практиці зарубіжних фахівців. Вони включають прикладний аналіз поведінки (ПАП), ТЕАССН (метод лікування та навчання дітей з аутизмом та іншими відхиленнями у спілкуванні), час на підлозі, сенсорна інтеграція.

Прикладний аналіз поведінки — в основі цього підходу лежить ідея про те, що будь-яка поведінка, яка заохочується, може бути повторена дитиною в очікуванні такого заохочення. При цьому всі складні навички, включаючи мову, вміння дивитися в очі, творчість поділяються на дрібні блоки — дії. Кожна дія вивчається з дитиною окремо, а потім ці дії поєднуються в єдину складну дію. При вивченні окремих дій дитині дається завдання, якщо вона не може його виконати сама, надається підказка, а потім винагороджуються правильні відповіді, а неправильні — ігноруються. У навчанні дитини за окремим завданням кожне завдання складається з прохання виконати певну дію, з реакції дитини і реакції психолога. Цей метод використовується не лише для коригування поведінки, а й для навчання певним навичкам — від простих (одягання, підготовка до сну) до складних (соціальна взаємодія). Навчання за окремим завданням — досить інтенсивний метод, він потребує багаточасових занять, дає чіткі настанови та інструкції. Головне завдання програми — дати дитині спрямованість та навчити її керувати собою самостійно. Деякі фахівці вважають цей метод дуже складним для дитини, що ніби 30–40 годин на тиждень заважають нормальному сімейному життю, але дослідження свідчать, що методи ПАП дають послідовні результати у навчанні дітей новим навичкам та поведінці [2].

Метод ТЕАССН був розроблений у 1970 р. Це структурований метод, в основі якого лежить впевненість, що необхідно пристосовувати оточуюче середовище до дитини з аутизмом, а не навпаки. Це не певний метод, а ціла система, вибудована навколо рівня функціонування дитини. Здібності дитини оцінюються за психоосвітніми характеристиками, а навчальні стратегії розроблені з метою покращання навичок спілкування.

За цим методом намагаються не навчати дитину конкретним навичкам поведінки, а забезпечують дитину цілісним розумінням всього світу та поведінки інших людей. Одні критики стверджують, що цей метод занадто структурований, а інші вважають, що у середовищі, яке сприяє навчанню, діти з аутизмом краще навчаються розуміти, що від них вимагають та як їм реагувати на це [1].

Система спілкування за допомогою карток (ССДК). Одна з основних сфер, що ушкоджена при аутизмі, це здібність спілкування. Деякі діти можуть навчитися розмовляти, інші ніколи цього не навчаться На початковій стадії навчання для забезпечення дітей, які не можуть спілкуватися, можливістю бути зрозумілими, доречно використовувати програми ССДК. Перевагою цього методу є його простота, цілеспрямованість та ініціатива дитини. Дитина демонструє картку, а тому її бажання одразу стає зрозумілим, чим значно полегшується взаємодія дитини з іншими людьми.

Час на підлозі. Це навчальна модель, яку запропонував дитячий психіатр Стенлі Грінспен. Час на підлозі — це ігрова терапія, яка вибудовує взаємовідносини між дитиною та дорослим за еволюційною схемою. Час на підлозі означає, що психолог проводить з дитиною час на підлозі у грі, яка є своєрідним лікувальним процесом. С. Грінспен описав шість стадій емоціонального розвитку, які, як сходинками, проходить кожна дитина. Діти з аутизмом мають певні труднощі з такими сходинками з певних причин: заважають перебільшення та зниження реакції почуттів, труднощі переробки інформації або неможливість примусити своє тіло виконати те, що необхідно. За допомогою методу “Час на підлозі” батьки і психолог можуть допомогти дитині просунутися вгору по сходинках розвитку. Чим методом не намагаються лікувати окремі сторони розвитку дитини, а фокусують увагу на загальному когнітивному розвитку [2].

Сенсорна інтеграція. Діти з аутизмом мають значні труднощі з почуттями. Вони можуть бути занадто або недостатньо чуттєвими, неспроможними інтегрувати свої почуття. Терапія сенсорної інтеграції спрямована на зниження чуттєвості дитини, на надання допомоги у реорганізації чуттєвої інформації.

Зазвичай сенсорна терапія фокусується на вестибулярній, пропріоцептивній системах. Терапія ґрунтується на впливі чуттєвих стимулів на дитину у контрольованому середовищі. Коли дитина навчиться терпіти і внаслідок цього переробляти чуттєві стимули, вона може набути тих навичок, яких їй бракувало раніше [8].

Психотерапія. У нашій країні психотерапія проводиться у вигляді ігрової терапії на початкових етапах. Ігротерапія включає нескладні маніпуляції з предметами, ритмічні рухи під музику, роботу зі світлом, кольором. Головним є концентрування уваги дитини на будь-якому об’єкті таким чином, щоб включити її у зміст імпровізованої гри, в якій бере участь хвора дитина. У процесі гри психолог намагається показати дитині, що всі її страхи, хворобливі переживання можна подолати. Кінцевою метою ігротерапії є вироблення власної активності. У подальшому проводиться психолого-педагогічна корекція. На нашу думку, така корекція виглядає як паралельні заняття з розвитку когнітивної та емоційної сфер дитини, які стимулюють розвиток пізнавальних проце-

сів та емоційну стабільність хворої дитини.

Холдинг-терапія. У зарубіжній психологічній практиці роботи з дітьми, хворими на аутизм, особливою популярністю користується холдинг-терапія. Вона була розроблена лікарем Мартою Вельч і вперше випробувана у 1978 р. у США. В основі холдинг-терапії лежить теорія, згідно з якою ранні дитячі емоційні розлади розглядаються як результат порушення емоційних зв'язків між матір'ю і дитиною. Холдинг-терапія при аутизмі має насильницький характер. Оскільки діти не бажають фізичного та емоційного контакту з матір'ю, то ця терапія виглядає наступним чином: мати бере дитину на руки та обіймає її так, щоб у них була можливість подивитися в очі один одному, при цьому мати повинна говорити дитині, як сильно вона її любить, як їм добре разом, як їй дуже потрібна і дорога ця дитина. Ефективність цього методу полягає передусім у тому, що за його допомогою задовольняється основна потреба дитини у соціальних контактах, яка базується на почутті безпеки. Холдинг-терапія проводиться щоденно впродовж щонайменше двох місяців, перші сеанси мають проводитись у присутності психолога, не рекомендується переривати курс занять, необхідно добитися від дитини повного розслаблення. У результаті холдинг-терапії покращуються емоційний, зоровий і навіть вербальний контакт [4].

Терапія спілкування з тваринами. На сьогодні цей метод активно впроваджується у схему загальної реабілітації при аутичних порушеннях у дітей. Після активної взаємодії хворих дітей з тваринами (наприклад, дельфіни, коні) під активним керівництвом фахівця значно покращується емоційно-вольова сфера, дитина стає спокійнішою, більш самостійною, організованою, вона більше контактує з оточуючими.

Сімейна реабілітація. При наявності у родині дитини, хворої на аутизм, доволі часто може відбуватися "аутизація" всієї родини. На цьому етапі допомога психолога необхідна не лише дитині, а й усій родині. Необхідно ознайомити батьків з особливостями захворювання дитини, розробити програму виховання і занять дитини вдома, допомогти батькам сприймати дитину як таку, що здатна до навчання, контролювати процес змін, які відбуваються з дитиною.

Підсумовуючи, зазначимо, що адекватна корекція на тлі правильно підібраної медикаментозної терапії може суттєво покращити стан аутичної дитини, допомогти їй у подальшому активному розвитку та адаптації до оточуючого середовища, тоді як тільки сучасне медикаментозне лікування не дає стійких результатів, не сприяє соціалізації таких дітей.

Основні принципи психологічної корекції з аутичними дітьми. Кожній дитині, яка хвора на аутизм, необхідна психологічна допомога, тобто потрібно проводити психокорекційні заняття з психологом. Щоб корекція аутичної дитини була якомога ефективнішою та адекватною її проблемам, необхідно скласти програму корекційних дій з урахуванням патології дитини, її індивідуальних особливостей і тих проблем, на подолання яких будуть спрямовані зусилля психолога і батьків.

Наведемо основні напрямки психокорекційної роботи з аутичними дітьми [4]:

- орієнтація аутичної дитини на зовнішній світ;
- навчання простим навичкам взаємодії;

- навчання більш складним формам поведінки;
- розвиток самосвідомості та особистості аутичної дитини.

В. В. Лебединський у своїх працях наводить такі основні завдання психокорекційної роботи з дітьми-аутистами:

1. Подолання негативізму при спілкуванні та встановленні контакту з іншими дітьми.
2. Підвищення психічної активності дитини у процесі спілкування з дорослими та дітьми.
3. Зменшення характерного для аутичних дітей сенсорного та емоціонального дискомфорту.
4. Подолання труднощів організації цілеспрямованої поведінки.
5. Подолання негативних форм поведінки (агресія, негативізм).
6. Організація цілеспрямованої взаємодії психолога з дитиною у процесі гри або іншої доступної діяльності.

У процесі психологічного коригування виокремлюються три основні етапи [4].

1. Встановлення контакту з аутичною дитиною. Для успішної реалізації цього етапу рекомендується створити легку сенсорну атмосферу занять, що досягається за допомогою спокійної музики у спеціально обладнаному приміщенні для занять. Психолог повинен спілкуватися з дитиною неголосно, а якщо дитина особливо збуджена, то пошепки, не потрібно робити різких рухів, звертатися до дитини з прямими запитаннями, заглядати у вічі.

Встановлення контакту відбувається поступово і потребує тривалого часу. Перед психологом стоїть завдання — подолання страхів аутичної дитини шляхом створення постійної стійкої атмосфери занять, заохочення будь-якої активності дитини. На цьому етапі не рекомендується директивна ігрова терапія. Тут психолог лише спостерігає за дитиною, фіксує реакції, відмічає, що саме викликає у дитини позитивні та негативні емоції.

2. Посилення психічної активності дітей з РДА. Вирішення цього завдання потребує від психолога вміння відчути настрій хворої дитини, зрозуміти специфіку її поведінки, щоб пізніше використати це у процесі коригування. Наприклад, у більшості дітей з РДА спостерігається потяг до ритмічного розкачування. Психолог повинен використати ці особливості у процесі виконання спеціальних вправ (танцювальні ритмічні вправи та ін.).

3. Організація цілеспрямованої поведінки аутичної дитини. Досягається з використанням спеціальних ігор, спрямованих на тривале позитивне утримання уваги дитини. Наприклад, гра “Очі в очі”, “Море хвилюється” та ін.

Взаємодія психолога з батьками. Заняття з аутичною дитиною суттєво відрізняються від занять з іншими дітьми. На перший погляд вони можуть виглядати дивно, тому, щоб не виникало певне нерозуміння з боку батьків, бажано постійно пояснювати їм, що саме відбувається на занятті, та залучати батьків до активної співпраці.

На початковому етапі батьки повинні зрозуміти основні завдання навчання:

- поступове позбавлення дитини від негативних емоцій та переживань;
- надання дитині якомога більше можливостей для переживання позитивних емоцій.

Лише коли оточуючий світ стане відкритішим для дитини, а сама дитина більш сміливою та активною у

пізнанні світу, необхідно переходити до наступного етапу навчання з такими цілями [10]:

- ознайомити дитину з різними сторонами оточуючого світу, як предметного, так і світу людських стосунків;
- формування поведінки дитини, навчання навичкам контролю над емоціями, введення необхідних правил і заборон.

Психолог повинен пояснити батькам, що робота з аутичною дитиною довготривала і важка, але при цьому не варто втрачати надію, оскільки кожну дитину можна навчити, якщо докласти зусилля, терпіння, любов.

Особливо складна специфіка афективної дезадаптації аутичної дитини потребує спеціальної організації психокорекційної роботи. У зв'язку з підвищеною збудливістю, імпульсивністю, хаотичністю дитини необхідно створити спеціальні умови для забезпечення безпеки дітей на заняттях. Заняття мають відбуватись у спеціально обладнаному приміщенні з м'яким світлом і настеленою підлогою. Потрібно прибрати гострі та важкі предмети, не рекомендується виставляти велику кількість іграшок, щоб не відволікати увагу дитини.

Аутичні діти почуваються безпечніше, якщо існує чіткий розпорядок дня, тому бажано, щоб заняття відбувалися в однаковий час, в одному й тому ж місці. При роботі у групі кількість дітей не повинна перевищувати 3–5 осіб, причому їхній склад не можна змінювати під час роботи. Але на початкових заняттях більш доцільна індивідуальна робота з дитиною у присутності мами, яка теж може брати активну участь у взаємодії та спостерігати за роботою фахівця, щоб пізніше проводити подібні заняття вдома.

Ігрова діяльність як основа розвитку аутичної дитини. Гра є основою розвитку кожної дитини, оскільки у процесі гри вона пізнає світ, вчиться будувати стосунки, переймає певні соціальні ролі. Аутична дитина особлива в усьому, тому її ігрова діяльність помітно відрізняється від гри її звичайних однолітків. Аутичні діти живуть у своєму світі своїм окремим життям, надаючи особливий сенс своїй діяльності. У зв'язку з цим психолог має зрозуміти сенс гри аутичної дитини і по можливості намагатися надати такій грі певного значення, долучаючи таким чином дитину до взаємодії та розуміння оточуючого світу.

Предметна гра. Аутичним дітям подобається маніпулювати з предметами. Через цей етап пізнання предметного світу проходять у ранньому дитинстві всі діти. Але на наступному етапі розвитку дитини захопленість світом речей слабшає і на перший план виступає світ соціальних ролей. На відміну від своїх однолітків аутичні діти надовго зупиняються на етапі вивчення предметного світу. При цьому основним мотивом їх маніпуляцій з іграшками та предметами є привабливі сенсорні відчуття: яскравий колір, лакована поверхня, дивний звук та ін. Саме бажання отримувати від оточуючого світу різноманітні сенсорні ефекти пояснює активний інтерес дитини до предметів. Але поводитись із предметами відповідно до їх функціонального призначення аутична дитина відмовляється, оскільки соціальне значення предмета для неї менш важливо, ніж його окрема сенсорна привабливість.

Для психолога важливо розуміти, що таке ставлення до предметів може мати й позитивний бік, оскільки виокремлення дитиною сенсорних якостей, які їй приємні, можна взяти за

основу сенсорних ігор, які дадуть нові можливості у поступовому розвитку дитини. Сенсорними є ігри, які можуть надати дитині нові різноманітні відчуття: зорові, слухові, рухові, тактильні, смакові. Проведення спеціально організованих сенсорних ігор з аутичною дитиною може надати нових можливостей у встановленні контакту з нею. Метою проведення спеціально організованих сенсорних ігор є створення емоціонально позитивного настрою. Механізм проведення гри такий: зацікавлена новими відчуттями, дитина погоджується на участь у грі, а отримане задоволення пов'язує з образом дорослого. Крім того, отримавши довіру дитини, дорослий може за допомогою емоційних коментарів вносити в ситуацію певний соціальний зміст, а це вже буде наступний крок у розвитку дитини.

Проведення сенсорних ігор вирішує наступні завдання [10]:

- переживання позитивних емоцій, що сприятливо впливає на стан і настрій дитини;
- виникнення емоційного контакту з дорослою особою, поява у житті дитини людини, яка відкриває нові можливості для проведення корекційної роботи і впливає на розвиток дитини;
- отримання дитиною нової сенсорної інформації, що важливо для розширення її уявлень про оточуючий світ;
- привнесення до гри нового соціального сенсу, за допомогою якого дитина наближається до світу людей та соціальних відносин.

До сенсорних ігор належать ігри з фарбами, ігри з водою, ігри з мильними кульками, ігри зі світлом і тінню, ігри з льодом, ігри з крупами, ігри з пластичним матеріалом (глина, пластелін), ігри зі звуками, рухові ігри. На цьому етапі важливо виявити, що саме зацікавить дитину, які сенсорні ігри будуть приносити їй особливе задоволення. Кожній дії дитини бажано надавати певний сенс, необхідно емоційно коментувати і дозволяти дитині повторювати гру кілька разів, якщо вона викликає у неї особливе захоплення, але не примушувати до гри, якщо дитині вона зовсім не сподобалася — краще відкласти і спробувати цю гру наступного разу. Пропонуйте нові ігри поступово і невеликими порціями, щоб дати дитині звикнути та отримати той сенсорний ефект, який є таким важливим для неї.

Сюжетно-рольова гра. Це вища форма розвитку гри дитини. На ігрових сюжетах з життя людей дитина вчиться домовлятися, враховувати бажання інших, набуває для себе важливого і різноманітного соціального досвіду.

Оскільки взаємодія з оточуючим світом у дитини, хворої на аутизм, порушена, їй не вдається самостійно засвоїти закономірності соціального життя. Розвиток сюжетно-рольової гри, що потребує прийняття на себе певної ролі та діяльності відповідно з нею, ускладнено, а часто взагалі неможливо без спеціальної корекційної роботи. Така дитина не вміє домовлятися з іншими. Значно ускладнене у сюжетно-рольовій грі використання предметів-замісників, адже діти розуміють лише пряме значення предмета і не вміють використовувати його по-іншому. Розвиток сюжетно-рольової гри аутичної дитини вирізняється певними особливостями. По-перше, така гра не матиме розвитку, якщо не створити для цього спеціальні умови. По-друге, така гра розвивається дуже повільно і поступово. Спочатку з дитиною грає доросла людина, а вже після тривалої та кропіткої роботи можлива гра з однолітка-

ми, хоча й не завжди. Щоб допомогти дитині, доросла людина повинна пояснювати сенс кожної ситуації, пропонуючи дитині можливі варіанти відповідної дії. Також необхідно програвати найрізноманітніші ситуації з життя у грі в різних умовах з метою розширення діапазону використання ігрових ситуацій. Важливо пам'ятати, що ті дії, які здаються нам простими та елементарними, можуть бути абсолютно незрозумілими для дитини, хворої на аутизм, тому необхідно пояснювати кожну ситуацію та не втрачати терпіння й розуміння того, наскільки справді складно такій дитині орієнтуватися в оточуючому середовищі [8].

Стереотипна гра. В аутичної дитини є улюблені ігри. У таких іграх дитина може годинами маніпулювати предметами, здійснюючи дивні дії. Основні особливості таких дій [10]:

- ціль і сенс такої гри незрозумілі для оточуючих;
- гра включає лише одного учасника — саму дитину;
- повторюваність — дитина раз за разом повторює одні дії та маніпуляції;
- тривалість — дитина може грати в таку гру роками.

Стереотипна гра аутичної дитини може стати основою для роботи з нею на початку корекційних занять. Чому ж стереотипна гра так подобається аутичній дитині? Аналізуючи результати спостереження за хворими дітьми, доходимо висновків, що в основі стереотипної гри лежать наявність комфорту і переживання задоволення. У процесі психологічного коригування психолог повинен дати дитині розуміння того, що ви не будете їй заважати, а навпаки, від вас може бути користь. Якщо діяти терпляче, то поступово настане той момент, коли дитина почне вам довіряти і дозволить брати участь в її грі. Якщо це сталося, намагайтеся включатися у стереотипну гру і вносити до неї нову сюжетну лінію. На занятті дитина може у будь-який момент повернутися до своєї гри — дозвольте їй це і пам'ятайте, що стереотипна гра дає дитині відчуття комфорту і спокою.

Терапевтична гра (психотерапія). Своєю незвичною поведінкою і невмінням контролювати свої емоції, агресивними проявами і верещанням аутична дитина додає значних труднощів своїм батькам, які не можуть зрозуміти причин такої поведінки і не знають, яким чином можна заспокоїти свою дитину. Конкретних правил, що робити дорослій людині у таких випадках, немає, бо кожна дитина внаслідок своїх особливостей реагує на щось по-своєму. В таких випадках з метою надання психотерапевтичної допомоги дитині можна запропонувати психотерапевтичні ігри, що сприятиме зниженню напруження, усуненню афективних проявів і навчить дитину виражати емоції більш адекватно.

У стані психічної рівноваги дитина зазвичай спокійна, тобто здатна сприймати нову інформацію. За такої умови психолог знову використовує доступний спосіб донесення інформації до дитини — у ході спеціально організованої гри. Така гра є терапевтичною і має певні особливості [10]:

1) у такій грі необхідна присутність дорослої людини (психолога, а пізніше — батьків), яка допоможе дитині навчитися усвідомлювати свої емоції та контролювати їх;
2) у такій грі обов'язково присутній об'єкт, на який спрямовані дії дитини: це можуть бути матеріали — крупи, вода, вата і

предмети — конструктор, кубики, газети;

3) для терапевтичних ігор характерний принцип повторюваності. Дитина використовує засвоєну гру кожного разу, коли відчуває в ній потребу;
4) у ході такої гри можна виявити потаємні страхи і переживання дитини.

Правила проведення терапевтичних ігор:

- підтримуйте дитину у моменти вираження нею емоцій та почуттів;
- пояснюйте дитині її поведінку шляхом емоційного коментування;
- не допускайте агресивного ставлення дитини до людей та іграшок (ляльок, ведмедів, собак та ін.);
- поступово застосовуйте контролюючі правила і заборони;
- намагайтеся постійно розвивати сюжет терапевтичних ігор.

Для проведення терапевтичної гри можна використовувати різні матеріали: крупи, вату, деталі конструктора і коробки, подушки, старі газети і журнали, воду.

З власного досвіду зазначимо, що робота з аутичною дитиною, яка відбувається у вигляді гри, справляє значний позитивний вплив на дитину і дає помітний ефект. Звісно, що констатувати зміни можна лише після тривалої постійної й спільної роботи з дитиною не лише психолога, а й батьків, які теж повинні брати активну участь спочатку у розвиваючих заходах у лікувальному закладі, а потім працювати з дитиною вдома. У психологічній практиці існує багато напрямків, які пропонують вітчизняні та іноземні фахівці для роботи з дітьми, що хворіють на аутизм. Але за ефективністю переважають саме ігрові форми терапії, оскільки в ході спеціально організованої гри дитина не лише засвоює нові знання, а й вчиться контролювати свої емоції та переживання. Пізніше ігрові заняття переходять на заняття з розвитку пізнавальних процесів. Поступово дитина повинна зрозуміти, що заняття — це праця, але приємна, яка не викликає негативу та відторгнення.

Найкращий ефект дає така робота з дитиною, коли допомога їй надається комплексно, тобто поєднане спеціальне медикаментозне лікування за призначенням лікаря, дієтотерапія і психологічна корекція, яку визначають для дитини психолог та її батьки.

Отже, психологічне коригування аутичної дитини призначене для подолання у неї негативних афективних переживань і патологічних форм поведінки.

Висновки. Дитячий аутизм — одне з найбільш складних і найменш вивчених психічних захворювань. Аутизм має певні різновиди і різну патологію, але основні критерії залишаються незмінними: порушення взаємодії, порушення комунікації, стереотипність поведінки.

Для того щоб дитина, хвора на аутизм, мала шанс на повноцінне існування, необхідно якомога швидше діагностувати цю патологію, призначити дитині відповідне медикаментозне лікування, розробити програму корекційного впливу з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини та особливостей її захворювання.

Література

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Пер. с англ. Д. В. Ермолаева. — М.: Теревинф, 2006. — 213 с.

2. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. Сообщение 1 // Дефектология. — 1997. — № 2. — С. 31–40.
3. Максимова Н. Ю., Мілютіна К. Л., Піскун В. М. Основи дитячої патопсихології: Навч. посіб. — К.: Перун, 1996. — 464 с.
4. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. — СПб.: Речь, 2004. — 400 с.
5. Никольская О. С., Баенская Е. П., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. — М.: Теревинф, 2005. — 288 с.
6. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: Метод. разработка. — М.: Теревинф, 2006 — 112 с.
7. Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию: Пер. с англ. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 320 с.
8. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. — Ч. 2: Психотерапия детского аутизма. — М.: Теревинф, 2004. — 260 с.
9. Чуприков А. П., Винник М. І., Багрій Я. Т. Ранній дитячий аутизм: Навч.-метод. посіб. — К., 2005. — 47 с.
10. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. — М.: Теревинф, 2004. — 136 с.

Л. М. КАРАМУШКА
д-р психол. наук, проф.
О. А. ФІЛЬ
канд. психол. наук, старш. наук. співроб.
К. В. ТЕРЕЩЕНКО
мол. наук. співроб.
Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ХАРАКТЕРИСТИК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ІНДУСТРІАЛЬНОГО ТЕХНІКУМУ

Коломінські читання — I, 2007, *71–75*

Наведено результати дослідження рівня розвитку характеристик конкурентоспроможності (готовності до підприємницької діяльності, схильність до ризику, спрямованість на систему "праця — гроші", потреба у саморозвитку) студентів економічного профілю. Результати дослідження показали необхідність підвищення рівня готовності до підприємницької діяльності та схильності до ризику, переорієнтації на процес праці та подолання чинників, що перешкоджають саморозвитку студентів.

Інтенсивний розвиток ринкової економіки в Україні та приєднання її до Болонської конвенції передбачають, що навчальні заклади різного рівня акредитації мають підвищити рівень якісної освіти та підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців. У зв'язку з цим актуальною стає проблема вивчення психологічних характеристик (готовність до підприємницької діяльності, схильність до ризику, спрямованість на систему "праця — гроші", прагнення саморозвитку) студентів економічного профілю індустріального технікуму, необхідних для забезпечення їхньої конкурентоспроможності та успішного оволодіння ними обраною професією.

Насамперед зазначимо, що феномен конкурентоспроможності досліджували такі відомі російські вчені, як В. Н. Бесєдіна та А. А. Жиляєва [2], Л. М. Мітіна [12], Р. А. Фатхутдінова [16] та ін. Серед українських дослідників цієї проблеми варто виокремити таких науковців, як О. С. Александрова [1], О. Люткевич [11], М. Семикіна [14], Р. В. Ткач [15], В. П. Хапілова [20], Т. Щедріна [21], С. Щур [22] та ін. Проблему розвитку конкурентоспроможності пер-

© Л. М. Карамушка, О. А. Філь, К. В. Терещенко, 2007

соналу у сфері освіти та підприємництва також вивчали автори цієї статті [3–10; 17–19; 23–27].

При цьому варто зауважити, що в сучасній літературі, наскільки нам відомо, практично відсутні спеціальні дослідження розвитку конкурентоспроможності студентів економічного профілю. Саме цим пояснюється наша зацікавленість у дослідженні рівня розвитку характеристик конкурентоспроможності студентів економічного профілю.

Отже, наше дослідження проводилось у 2005 р. із залученням 76 студентів економічного профілю (спеціальності "Агент з нерухомості", "Біржовий брокер", "Бухгалтер") II курсу індустріального технікуму м. Києва. У дослідженні було використано систему методів:

- тест "Чи готові Ви до підприємницької діяльності?";
- методику оцінювання схильності до ризику; методику оцінювання спрямованості на систему "праця — гроші" [13];
- методику діагностування реалізації потреби особистості в саморозвитку [18].

Результати дослідження засвідчили, що лише 22,7 % опитуваних мають високий рівень готовності до підприємницької діяльності, 40 % — середній рівень, 37,3 % — низький рівень (рис. 1). Враховуючи те, що респонденти навчаються на II курсі, необхідно, на наш погляд, приділити увагу створенню умов, які б сприяли розвитку в них такої готовності впродовж наступних років навчання. Для цього потрібно організовувати зустрічі з успішними підприємцями, проводити рольові та ділові ігри, виконувати творчі завдання.

Встановлено, що серед студентів економічних спеціальностей високий рівень схильності до ризику виявлено

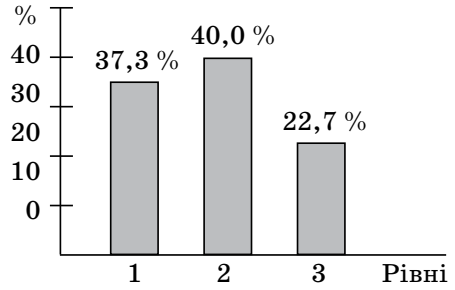


Рис. 1. Рівні готовності до підприємницької діяльності у студентів економічного профілю (по масиву в цілому):
1 — низький; 2 — середній; 3 — високий

у 26,7 % опитуваних, середній — у 41,3 %, низький — у 32,9 % (рис. 2). Оскільки ризик є невід'ємною складовою їх майбутньої діяльності (особливо це стосується агентів з нерухомості та біржових брокерів), то у процесі навчання потрібно більшої уваги приділити вмінню студентів адекватно аналізувати ситуації, прогнозувати ймовірний розвиток подій та ін.

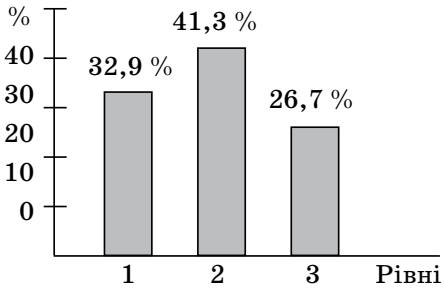


Рис. 2. Рівні схильності до ризику у студентів економічного профілю (по масиву в цілому):
1 — низький; 2 — середній; 3 — високий

Також було встановлено, що для студентів економічного профілю характерна переважаюча орієнтація на заробляння грошей (рис. 3), якщо порівнювати з їхньою спрямованістю на процес праці (високий рівень розвитку виявлено у 32,0 та у 21,3 % студентів відповідно).

Дослідження показало доцільність розробки заходів (тренінги, бесіди тощо), спрямованих на зміщення акцентів зі сприйняття майбутньої

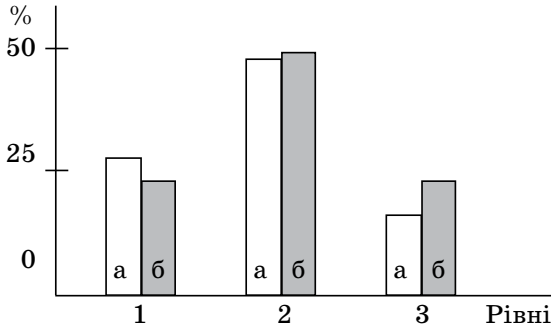


Рис. 3. Рівні спрямованості на процес праці і на заробляння грошей у студентів економічного профілю (по масиву в цілому): 1 — низький; 2 — середній; 3 — високий; а — спрямованість на працю; б — спрямованість на гроші

діяльності як такої, що дає можливість лише "швидко" заробляти гроші, на підвищення інтересу до праці та розуміння її значущості для виконання кваліфікованої праці.

Аналіз виявлення потреби в саморозвитку показав (рис. 4), що високий рівень її розвитку встановлено для 34,7 % респондентів. А це свідчить про значний потенціал, який може забезпечити конкурентоспроможність студентів як майбутніх фахівців. Із даних опитування видно, що на рівень саморозвитку студентів впливають такі чинники, як довіра до інших, розуміння значущості самоосвіти, приклад друзів та ін. Водночас перешкоджають саморозвитку такі чинники, як власна інерція, брак

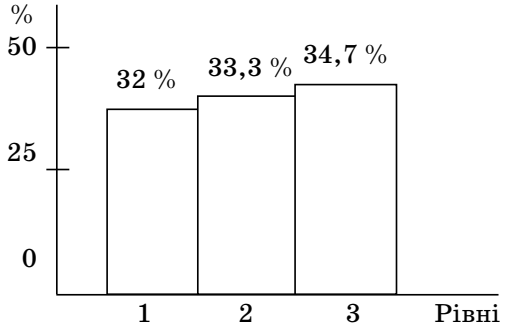


Рис. 4. Рівні прагнення саморозвитку у студентів економічного профілю (по масиву в цілому): 1 — низький; 2 — середній; 3 — високий

часу, розчарування внаслідок попередніх невдач.

Таким чином, результати дослідження свідчать про необхідність підвищення рівня готовності студентів до підприємницької діяльності та схильності до ризику, переорієнтації на процес праці та на подолання чинників, які перешкоджають їхньому саморозвитку. Отримані дані доцільно враховувати при створенні навчальних умов, що сприятимуть розвитку конкурентоспроможності студентів економічного профілю.

Література

1. Александрова О. С. Конкуренція як універсальний принцип соціального розвитку: соціально-філософський аналіз: Автореф. дис. ... канд. філос. наук. — Запоріжжя, 2003. — 16 с.
2. Беседина В. Н., Жиляева А. А. Повышение конкурентоспособности фирм // Специалист. — 1998. — № 2. — С. 33–34.
3. Карамушка Л. М., Філь О. А. Використання методу фокус-групи для дослідження конкурентноздатної особистості працівників освітніх організацій // Актуальні проблеми психології. — Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / За ред. С. Д. Максименка, А. М. Карамушки. — К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. — Вип. 5. — С. 225–230.
4. Карамушка Л. М., Філь О. А. Формування конкурентоздатних команд як актуальна проблема ефективного управління сучасними організаціями // Актуальні проблеми психології. — Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / За ред. С. Д. Максименка, А. М. Карамушки. — К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. — Вип. 6. — С. 16–23.

5. Карамушка Л. М., Філь О. А. Психологічний аналіз змісту та суттєвих характеристик феномена "команда" // Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюківських читань (28–29 січ. 2003 р.). — Т. 2. — К.: Міленіум, 2003. — С. 255–261.
6. Карамушка Л. М., Філь О. А. Формування конкурентоздатної управлінської команди як інноваційний напрям управління освітніми організаціями // Освіта і управління. — 2004. — Т. 7, № 1. — С. 82–91.
7. Карамушка Л. М., Філь О. А. Технологія формування конкурентоздатної команди // Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: ІНКОС, 2005. — С. 85–110.
8. Карамушка Л. М., Филь О. А. Формирование команды как фактор обеспечения конкурентоспособности предпринимателей // Психология и социология в бизнесе: актуальные проблемы современности: Материалы Первого междунар. конгр., Минск, 16–17 дек. 2005 г. — Минск: Бестпринт, 2005. — С. 15–18.
9. Карамушка Л. М., Филь О. А., Бондарчук О. І. Формування конкурентоздатної управлінської команди як інноваційний підхід до управління освітніми організаціями // Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін: Тези IV наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (Київ, 23–24 листоп. 2006 р.) / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Наук. світ, 2006. — С. 38–39.
10. Карамушка Л. М., Филь О. А., Сіушкіна С. М. Формування команди як фактор забезпечення конкурентоздатності підприємців // Актуальні проблеми психології. — Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2005. — Вип. 15. — С. 55–61.
11. Люткевич О. Конкурентноспособность продукции и затраты на обеспечение ее качества // Экономика Украины. — 1993. — № 7. — С. 9.
12. Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности. — М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЕК, 2002. — 400 с.
13. Пачковський Ю. Ф. Психологія підприємництва: Навч. посіб. — Л., 2001. — 276 с.
14. Семикіна М. Конкурентоспроможність працівника та ціна робочої сили на ринку праці // Україна: аспекти праці. — 1999. — С. 8–11.
15. Ткач Р. В. Креативність як особистісна категорія та її роль у системі професійної підготовки конкурентоздатного спеціаліста // Актуальні проблеми психології. — Т. 1: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2005. — Вип. 14. — С. 52–55.
16. Фатхутдинов Р. А. Конкурентоспособность организации в условиях кризиса: Экономика, маркетинг, менеджмент. — М.: Маркетинг, 2002. — 892 с.
17. Філь О. А. Конкурентноздатна управлінська команда освітньої організації як резерв гармонізації міжособистісної взаємодії в сучасному суспільстві // Наукові праці МАУП. — Вип. 11: Суспільство у XXI столітті: психологічні проблеми гармонізації, гуманізації, демократизації. — К.: МАУП, 2003. — С. 204–206.
18. Філь О. А. Формування конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації: Навч. програма для підготовки менеджерів освітніх організацій та практичних психологів / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2004. — 40 с.
19. Філь О. А. Розвиток конкурентоздатності персоналу освітніх організацій в умовах соціально-економічних змін // Психологічні основи ефективної

діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін: Тези IV наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (Київ, 23–24 листоп. 2006 р.) / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Наук. світ. 2006. — С. 70–72.
20. Хапілова В. П. Соціально-психологічні умови формування конкурентоздатності майбутніх менеджерів // Актуальні проблеми психології. — Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2005. — Вип. 16. — С. 89–94.
21. Щедріна Т. Конкурентноспроможність, як її досягти? // Діловий вісник. — 1997. — № 4. — С. 24–25.
22. Щур С. Застосування рейтингового методу оцінки конкурентоспроможності при підборі кандидатів на керівні посади // Економіст. — 1999. — № 10. — С. 71–76.
23. Fil H. Organizational-professional and socio-demographic determinants of competitiveness of managers of educational organizations content // IAREP-SABE Conf. (Paris, July 5–8, 2006) (Abstract P047).
24. Fil H. Competitive management team: 28-th Int. Congress of Psychology (Beijing, China, August 8–13, 2004) (Abstract 5028.141, CD-ROM).
25. Karamushka L. M., Fil O. A. Team building as a factor of high competitiveness of entrepreneurs: XII European Congress of Work and Organizational Psychology (Istanbul, Turkey, May 12–15, 2005) (Abstract 125–1, CD-ROM).
26. Karamushka L., Fil O., Kredentcer O., Ivkin V. A Competitive Team Building Technology and some aspects of its Application in Ukrainian Organization: WP-Kongress-06: Kongressdocumantation (Leipzig, 22–24 May, 2006). P. 320–322.
27. Karaniushka L., Fil O., Ivkin V. Correlations between educational organizations' employees' orientations toward teamwork and psychological characteristics of their competitiveness // IAREP-SABE Conf. (Paris, France, 5–8 July, 2006) (Abstract 0357).

В. Д. ХАЛАМЕНДИК
канд. пед. наук, проф.
Миколаївський державний університет ім. В. Сухомлинського

ВІН ЗАЛИШИТЬСЯ В НАШІЙ ПАМ'ЯТІ ТАКИМ

Коломінські читання — I, 2007, *76–79*

Стаття присвячена пам'яті видатного педагога, доктора психологічних наук, професора Н. Л. Коломінського. Розкриваються професійні якості вченого та оцінюється значення його науково-педагогічної спадщини для вітчизняної і світової психолого-педагогічної науки.

Наума Львовича Коломінського любили й поважали всі, хто його знав, слухав його лекції, поради, консультації, знайомився з його науковими працями. А з якою насолодою слухали у його виконанні пісні, його незабутній голос! Мабуть, важко знайти серед психологів людину, яка не відвідала б хоч один з тієї множини концертів, які систематично проводились за активної участі Наума Львовича. Він прекрасно грав у шахи і шашки, чудово грав на різних музичних інструментах, співав багатьма мовами братніх народів...

Так, він міг і вмів усе! А це значить, що, звертаючись до спадщини Наума Львовича Коломінського, ми знаходимо вже у нього самого цілісну педагогічну систему проектування освітнього середовища, яке сприяє всебічному розвитку особистості, утверджує гуманістичні цінності, розвиває допитливість, працелюбність, естетичні почуття.

Я один із щасливих людей, оскільки близько 30 років знав цього талановитого вченого і надійного друга! Перша наша зустріч відбулася наприкінці 70-х років минулого століття. В той час я працював завідуючим кабінетом виховної роботи МОІУВ (теперішній МОІППО). Працюючи тоді завідувачем кафедри педагогіки і психології, будучи головою ДЕК МДУ ім. В. О. Сухомлинського, Н. Л. Коломінський приділяв значну увагу вдосконаленню форм і методів навчання менеджерів освіти, пошуку їх психологічних резервів. Учений дійшов висновку, що психологічні резерви вдосконалення методики навчання підвищення кваліфікації менеджерів освіти доцільно виявляти передусім у площині використання психологічних механізмів розвитку пізнавальних процесів особистості. Велику роль відіграє теоретична насиченість змісту навчання, "розпредмечування" якого потребує активізації таких вищих психічних функцій, як мислення, смислова пам'ять, уява на основі відчуття та сприймання. Воно потребує певного психолого-дидак-

© В. Д. Халамендик, 2007

тичного забезпечення у вигляді адекватних методів навчання. У зв'язку з цим Н. Л. Коломінський наголошував на доцільності перегляду ставлення до методів навчання як до пасивних (лекція) і активних (семінар, практичне заняття, ділова гра тощо). Адже пасивними або активними є не методи, а учні (студенти, слухачі). Однак методи мають свою відносну цінність, що залежить від мети і завдань освіти, особливостей компетентності конкретних фахівців. Досліджуючи систему післядипломної освіти менеджерів, учений дійшов висновку, що резервами оптимізації післядипломної освіти є такі чинники:

- особистісно-діяльнісна спрямованість змісту методики, організації підготовки та підвищення кваліфікації менеджерів освіти;
- концептуальна єдність змісту, методики навчання;
- проблемно-методичний характер навчання;
- теоретично обґрунтований прагматизм;
- розвивальний характер навчальних програм, форм і методів навчання;
- індивідуалізація та диференціація в роботі з окремими менеджерами і групами;
- усвідомлення керівниками установ освіти і викладачами управлінської суті процесу навчання як моделі майбутньої діяльності;
- наступність різноманітних форм і методів, змісту занять як цілісної системи;
- співробітництво у навчанні.

Використання наведених психологічних резервів сприяло створенню у менеджерів освіти позитивної мотивації до навчання і професійного вдосконалення.

Однак це тільки окремий аспект багатогранної спадщини Н. Л. Коломінського з проблеми менеджменту освіти. Але навіть це його вчення відкриває науковцям, практикам нові ресурси в модернізації сучасної системи освіти, залучає до творчості нових послідовників. Немає сумніву, що педагогічна спадщина Наума Львовича і надалі залишиться для всіх освітян, студентів джерелом добра, щирості й любові.

Аналізуючи педагогічну спадщину Н. Л. Коломінського, в якій вагоме місце посідають актуальні соціально-психологічні проблеми управління закладами та установами освіти, психологічні основи розвиваючого навчання, шляхи вдосконалення методичної роботи з педагогічними кадрами відповідно до вимог реформи школи, етики службових стосунків керівника з підлеглими, розробка та застосування особистісно-діяльнісного підходу до аналізу соціально-психологічних механізмів і багато інших проблем, наголосимо, що в основу науково-педагогічної діяльності ним покладено висновок В. О. Сухомлинського про те, яким має бути сучасний учитель і які найважливіші якості йому притаманні. На думку Василя Олександровича, сучасний учитель — це людина, для якої передусім характерні такі якості:

1) любов до дітей, уміння знаходити радість у спілкуванні з ними; віра у можливість кожної дитини стати доброю людиною; уміння дружити з дітьми, поділяти їхні радощі і прикрощі; знання душі дитини, уміння поділяти її точку зору;

2) глибокі знання науки, на основі якої побудований предмет, що він викладає, широкий кругозір; закоханість у цю науку, знання її горизонту; найновіші відкриття, дослідження, досягнення; небайдужість до

проблем цієї науки; навчальний предмет для нього — лише азбука науки;

3) знання психології і педагогіки; розуміння і відчуття неможливості працювати з дітьми без знання науки про виховання;

4) досконалне володіння знаннями в тій чи іншій трудовій діяльності, майстер своєї справи.

Багаторічне співробітництво Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (МОІППО), МДУ ім. В. О. Сухомлинського з УІПККО та МАУПом, в яких тривалий час працював Н. Л. Коломінський, свідчить про те, що саме ці якості сучасного педагога притаманні Науму Львовичу. Глибоке знання педагогіки і психології, любов і повага до слухачів різного віку (від учня до директора загальноосвітнього навчально-виховного закладу, завідувача кафедри ВНЗ), працелюбство, моральна та естетична вихованість — це далеко не повний перелік складових духовного капіталу видатного педагога, доктора психологічних наук, професора Н. Л. Коломінського. Його висока культура, неординарне мислення, довірча манера спілкування, поведінки й зовнішності, володіння психотехнікою, його вишукана інтелігентність та інші привабливі якості завжди ставали живильним джерелом виховання як студентів, так і слухачів курсів підвищення кваліфікації при МОІППО. У кожного, хто хоч один раз слухав лекції Наума Львовича, виникало бажання нової зустрічі з ним. Про це свідчать результати анкетування слухачів, яке здійснювали методисти кабінетів і викладачі кафедр після закінчення відповідних курсів при МОІППО (у тому числі автор цих рядків, який тривалий час завідував кабінетом виховної роботи і кафедрою педагогіки та психології). На запитання "Лекції яких викладачів викликали у Вас найбільше враження і кого Ви хотіли б ще послухати на наступних курсах?", як правило, близько 100 % освітян, з якими працював Наум Львович, називали його прізвище. Так, Наума Львовича любили і глибоко поважали. Тому його неодноразово запрошували бути головою ДЕК на педагогічному факультеті МДУ імені В. О. Сухомлинського для читання лекцій з актуальних проблем психології на курсах МОІППО.

Наголосимо, що основною метою видатного педагога було виховання всебічно розвиненої особистості. Ось чому перед майбутніми вчителями, педагогами, батьками і суспільством Н. Л. Коломінський завжди ставив першочергові завдання із забезпечення фізичної досконалості, працелюбства та освіченості людини з високими моральними якостями. Необхідною умовою розв'язання цих завдань учений вважав забезпечення високого рівня психологічної компетентності керівних кадрів освіти. Природно, що важливі проблеми психології в освіті, підготовки та підвищення кваліфікації менеджерів освіти знайшли відбиття у наукових працях ученого: "Психологічне забезпечення педагогічного менеджменту", "Психологічні резерви вдосконалення форм та методів навчання менеджерів освіти", "Особистість як системоутворюючий фактор гуманізації управління в освіті", "Теоретико-методологічні підходи щодо дослідження мотивації керівних кадрів освіти до вдосконалення професійної діяльності", "Науково-психологічні засади менеджменту в освіті", "Проблеми оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі" та ін. Зазначимо, що педагогічна спадщина Н. Л. Коломінського, його практичний досвід формування

загальної психологічної готовності керівних кадрів освіти до управління є значним внеском у розвиток вітчизняної та світової психолого-педагогічної науки.

Література

1. Коломинский Н. Л. Психология управления: Программа изучения дисциплины. — К.: МАУП,1998. — 14 с.
2. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000.
3. Коломінський Н. Л. Психологічні резерви вдосконалення форм та методів навчання менеджерів освіти // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту. Вип. 10. Педагогічні науки: Зб. наук. пр. — Т. 1. — Миколаїв: МДУ, 2005. — С. 16–21.
4. Халамендик В., Сухомлинський В. Про педагогічну освіту і професійні якості вчителя // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту. Вип. 8. Педагогічні науки: Зб. наук. пр. — Т. 1. — Миколаїв: МДУ, 2004. — С. 151–155.

Н. Л. КОЛОМІНСЬКИЙ
д-р психол. наук. проф.
Міжрегіональна Академія управління персоналом м. Київ

А. М. ЛЬОВОЧКІНА
канд. психол. наук, старш. наук. співроб.
Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ

АНАЛІЗ ВПЛИВУ ЕКОЛОГІЧНОГО ФАКТОРА НА ФОРМУВАННЯ МЕНТАЛЬНОСТІ УКРАЇНЦІВ

Коломінські читання — І, 2007, **80–84**

Розглядається проблема впливу екологічного фактора на ментальність української нації.

Однією з найбільших загроз, з якою зіткнулося людство сьогодні, є загроза екологічної катастрофи. Над подоланням цієї загрози нині працюють екологи, психологи, інженери, економісти, біологи. Представники кожної з цих наукових галузей опрацьовують певне коло проблем і розглядають шляхи розв'язання цих проблем. Психологи, зокрема, працюють над такими проблемами, як формування екологічної свідомості як окремої особистості, так і суспільства в цілому; визначення факторів, що впливають на формування та розвиток екологічної свідомості; формування еколого-орієнтованого ставлення до довкілля; екологічне виховання та освіта й багато інших психологічних проблем, що стосуються збереження екології. Нами, зокрема, здійснена спроба проаналізувати вплив екологічного фактора на ментальність українців з метою подальшого вдосконалення екологічної освіти та екологічного виховання.

Існує таке поняття, як середовище проживання етносу. Під ним розуміють ландшафт і клімат, особливості ґрунтів і розміри території, картину зоряного неба і корисні копалини, флору, фауну, водойми та інші елементи, що створюють неповторну своєрідність цього середовища. Середовище проживання впливає на особливості взаємодії етносу із довкіллям, що, у свою чергу, пояснює екологічну зумовленість асоціацій, пізнавальних процесів, комунікації, стереотипи поведінки, різноманітні форми суспільної свідомості та ін.

Як вважають окремі дослідники, менталітет — "це певна інтегральна характеристика людей, які живуть у конкретній культурі, що дає змогу описати своєрідність бачення цими людьми оточуючого світу і пояснити специфіку їх реагування на нього" [1, 3; 5]. Можна також погодитися з думкою О. Киричука, що "менталітет — складна ієрархічна система, що визначає спрямованість людини, окремих

© Н. Л. Коломінський, А. М. Льовочкіна, 2007

соціальних груп, нації в соціумі, їх цілі та мотиви життєдіяльності". Український менталітет — це результат відображення специфіки взаємодії українців з природними та геокліматичними умовами існування і співіснування, що склалися історично [2].

Причому вважається, що вплив природних умов на український менталітет особливо помітний.

Вплив екологічного чинника на психологічну діяльність українського етносу розглядається в дослідженнях М. Гримич, О. Киричука, О. Кульчицького, В. Павленко, І. Рибчина, В. Скребця, С. Тагліна. Так, зв'язку ландшафту з особливостями етнопсихології українців присвятив свою працю І. Рибчин, де він послідовно аналізує вплив основних зон України (степового, лісостепового та гористого ландшафту) на особливості емоційної сфери та мотиваційних установок корінного населення України [6]. Близькі їй за духом праці О. Кульчицького, який виокремлює географічний аспект як один із чинників, що впливають на психологію українців. Свою ідею про переважання в українців установок на рефлексію (самозаглиблення і самопізнання), а не на активну предметну діяльність, автор аргументує, залучаючи на допомогу як докази суто екологічні особливості України [3].

Значний вплив геопсихічних чинників відзначає також О. Киричук: "Низинна степова смуга лісостепу; височинна смуга лісостепу від Поділля, Волині і до Покуття до Бессарабії та височин Придніпров'я; смуга лісистих північних і північно-західних низин; гірська смуга Карпат. Загалом ми маємо "психіку верховинця", "людини лісу", "сина степу" та ін." [2].

В. Хрущ і О. Хрущ, які вивчали особливості психологічного складу різних етнічних груп Прикарпаття, відзначають у них непереборний потяг до свободи, нетерпимість щодо будь-яких форм примусу і тоталітаризму. Важливими ознаками психології й рисами характеру гірських жителів є сміливість і волелюбність, почуття власної гідності, хоробрість і наполегливість. Закріпленню цих рис у багатьох поколіннях сприяли спосіб життя горян, природне середовище їхнього проживання, народна педагогіка.

"З давніх давен, — пише О. Хрущ, — по високогір'ю розселилися люди сміливі, сильні й вільні. Боротьба із силами природи, специфічна система виховання, що ґрунтується на засадах етнопедагогіки, трудових традицій і народних звичаїв, — усе це формувало почуття незалежності людської гідності" [4].

Можна дійти висновку, що такі особливості сприйняття світу і свого становища в ньому притаманні саме менталітету горян.

Дещо інші особливості помічає О. Кульчицький у менталітеті жителів степових районів України, пояснюючи їх географічними чинниками. Він вважає, що життя серед неосяжних степових просторів не пробуджує активності, навпаки, пробуджує почуття безмежного, недосяжного, неозорого і абсолютного", сприяє скоріше філософським роздумам, ніж активним діям. У цьому ж напрямку, згідно з О. Кульчицьким, діє й такий унікальний екологічний елемент, що підкреслює своєрідність України, як особливість її ґрунтів. Відомі всьому світові надзвичайно родючі українські землі — чорноземи — забезпечували селян усім необхідним, тому їм не треба було докладати неминучих в інших куточках Землі зусиль, що також не сприяло виникненню у них додаткових сти-

мулів до активності, залишаючи пріоритет за рефлексією.

Зовсім інших висновків щодо впливу благодатних українських чорноземів на етнопсихологічні особливості українців доходить сучасна дослідниця М. Гримич [1]. Наявність багатих ґрунтів, вважає вона, спричинювалася до того, що врожай сприймався в народі як величина, що залежить здебільшого від метеорологічних чинників, які, у свою чергу, на думку селян, залежать уже від волі Всевишнього, а також деякою мірою від бажання й волі їх самих. Інакше кажучи, особливість українських ґрунтів сприяла розвитку магічного мислення у корінного населення України, переважанню його над радикальним мисленням. Гіперрозвиненість магічного мислення відображається в особливостях української народної медицини, у багатьох календарних і родинних святах, навіть у мотивах народних пісень. Так, в українських піснях часто зустрічається мотив "чарування", приворожування, чаклування. М. Гримич зазначає, що переважання магічного мислення позначилося також на психології народу, внаслідок чого розвинулися такі якості, як обережність, передбачливість, зволікання з прийняттям рішень і реалізацією задуманого, позаяк українці зважали на можливі магічні впливи, хотіли їх урахувати й, за можливості, відвернути. З приводу цієї думки М. Гримич відзначимо, що, безумовно, магічне мислення присутнє у житті й побуті українців, але воно значно нівелюється християнством українців, оскільки християнство і магія несумісні. Магія — це пріоритет язичництва.

Крім того, явища навколишнього середовища сприймаються та усвідомлюються українцями за допомогою певних "посередників", якими нерідко є сонце, земля, дощ, дерева, рослини, вода, річка, ставок, тварини тощо. Український фольклор має багато усталених тваринних і рослинних образів, які символізують певні людські якості: барвінок — символ молодості, явір — символ краси і кохання та ін. Природа, як зазначає В. Скребець, впливає на формування української ментальності через такі символи своєрідно й дієво. Крім того, оскільки природа суттєво впливає на український менталітет, то основними природно зумовленими характеристиками українців стали господарський індивідуалізм, загострене почуття власності, інтроверсія, прагнення прикрасити та урізноманітнити подвір'я, працьовитість, доброзичливість, чуйність, м'якість, розвинена уява, сентиментальність [7].

Завдяки квітучій українській природі українська душа перебуває в чуттєвій площині настрою в ліричній пісні. Поетичний пісенний ліризм в українському народі живе споконвіку, знов і знов народжується, розквітає або ж сумує, плаче, страждає. Дослідники рис національного характеру відзначають в українцях надійність і спокійну зосередженість, спостережливість. Однак сила емоційного мрійництва може знижувати в українському характері роль раціонально-вольового компонента, що створює передумови для нерішучості, труднощів з вибором, невизначеності. У геопсихічному контексті чуттєвого сприйняття м'якості лісостепу й широких полів проявляється споглядальність українців [2].

Упродовж усієї своєї історії український народ прагнув жити у злагоді з природою. В Україні здавна розуміли, що людина — невід'ємна частка природи, тому між природними умовами і народною психікою встановився тісний зв'язок. Природні умови

й ресурси зумовлюють не лише характер матеріального виробництва, а й духовну активність світогляду. В українському менталітеті віками складався архетип ставлення до природи як до батьківського, рідного, найціннішого, що випливає з винятковості важливості всього природного в житті взагалі. Це спонукало як до діалогу з природою, так і до звертання до її мудрості у практичних справах, пізнанні, творчості.

Екологічна свідомість наших предків в українському народному епосі набуває характеру натуралізації, тобто схильності до зіставляння, порівняння, ідентифікації соціального та духовного життя з явищами природи. Завдяки натурналізації особистість та її якості належать до певного класу природних явищ або природних об'єктів. Наприклад, молоду гарну дівчину українці називали "червона калина"; доброзичливу людину — "ясне сонечко"; широко відоме побажання "будь здоровий, як вода, і високий, як верба"; молодий здоровий парубок асоціювався з міцним дубком, а самотня жінка — з вербою.

Психологічна природа натурналізації звичайної свідомості українців указує на її зв'язок з екологічною дійсністю, сягаючи своїм корінням в емоційно-пізнавальні знакові сторони ставлення людини до своїх природних витоків [7].

"Потяг до краси насичує усе життя українця. Крім царини музичної і поетичної творчості, видно це і в одязі, і в житлі, і в любові до природи... Багата поетична натура українця проявилася у нескінченній кількості дум, побутових і ритуальних пісень, казок тощо", — вважає В. Скребець [7]. Подібні висловлювання можна знайти у працях багатьох інших дослідників, які намагаються оцінити характер українців.

Яскравий індивідуалізм — це те, що першим впадає в очі чужоземцеві. Тому в описах України, від Гердера до сучасних мандрівників, звертається увага на цю рису українського характеру.

Як зазначали В. Павленко і С. Таглін, екологічні чинники як колись, так і тепер часто залучаються для пояснення психологічних особливостей певного народу. Однак встановлення зв'язку між елементами навколишнього середовища й певними особливостями психічної діяльності здійснюється досить довільно та суб'єктивно. Очевидно, тільки цим можна пояснити той факт, що одні й ті самі екологічні чинники у різних авторів зумовлюють абсолютно різні етнопсихологічні властивості, а коріння аналогічних характеристик психологічної діяльності вони вбачають у різних елементах природного середовища [5].

Останнім часом у дослідженнях з екологічної та етнічної психології наголошується на тому, що штучний чинник екологічного середовища значно потіснив природний щодо впливу на сучасну людину. Так, українцям тепер нечасто випадає нагода милуватися безкраїми степами і квітучими садами. Здебільшого їм доводиться споглядати одноманітну і незграбну архітектуру типових масивів. Деякі психологи навіть вважають, що людина, яка весь час споглядає архітектуру так званих "спальних масивів", поступово деградує.

Безумовно, ми не схильні жорстко пов'язувати сучасну архітектуру і психологію сучасних українців, проте розривання зв'язку з природою, споживацьке ставлення до неї та антропоцентризм у її сприйнятті (природа для людини, а не людина серед природи) призводять до негативних наслідків.

Щоб завершити розгляд впливу навколишнього середовища (зокрема, архітектури) на психологію сучасних українців, наведемо міркування, висловлені Л. Шкляром. Він наголошує на тому, що сучасна типова забудова майже викоренила національний архітектурний колорит. Безумовно, зважаючи на сучасні темпи будівництва, неможливо уникнути часткової уніфікації, але потрібно також враховувати те, що національне відродження передбачає й відродження етнічно осмисленого простору, який, у свою чергу, значною мірою впливає на формування етнічної самосвідомості. "Зберегти і примножити етнокультурну поліфонію життєвого простору України — одне з найважливіших завдань з реалізації програми цілісного розвитку національної культури. Це ще й тому важливо, що етнокультура житла була найраціональнішою з погляду здоров'я та етнопсихології людей, органічно поєднувалась із структурою й кліматичними особливостями середовища. Знайти оптимальну міру соціально необхідних умов життєзабезпечення міста, села, країни та етнопсихологічних елементів — комплексне завдання гуманітарних, технічних, управлінських наук, що мають єдину вихідну й кінцеву мету своєї діяльності — людину в її етнопсихологічному світі" [8].

Отже, можна зазначити, що не тільки особистість впливає на середовище, а й середовище існування особистості впливає як на цю особистість, так і на етнос, на суспільство у цілому, на еколого-орієнтоване ставлення цього суспільства до довкілля. У зв'язку з цим для оптимізації екологічного виховання необхідно враховувати фактор середовища існування, тобто потрібно відповідно облаштовувати це середовище і поліпшувати його.

Література

1. Гримич М. Два виміри національного характеру // Наука і суспільство. — 1991. — № 8.
2. Киричук О. В. Ментальність: сутність, функції, генеза // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості: Тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. — К.; Луцьк, 1994. — С. 7–20.
3. Кульчицький О. Риси характерології українського народу // Енциклопедія українознавства. — Мюнхен; Нью-Йорк, 1949. — Т. 1.
4. Павленко В. Н., Таглин С. А. Введение в этническую психологію: Учеб. пособие. — Харьков: ХГУ, 1992.
5. Павленко В. Н., Таглин С. А. Факторы этнопсихогенеза: Учеб. пособие. — Харьков: ХГУ, 1993.
6. Рибчин І. Геопсихічні реакції і вдача українця. — Мюнхен, 1996.
7. Скребец В. А. Экологическая психология: Учеб. пособие. — К.: МАУП, 1998. — 142 с.
8. Шкляр Л. Е. Этнос. Культура, Личность. — К.: Наук. думка, 1992.

The article is devoted to problem of the influence of ecological factor to the mentality of Ukrainian nation.

О. Ж. ЖЕНЖЕРУХА
заст. мера м. Миколаєва

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ — СКЛАДОВА ЦІЛІСНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ

Коломінські читання — I, 2007, ***85–88***

Розглядається питання громадянського виховання старшокласників як складова цілісного виховного процесу, визначаються рівні сформованості громадянських якостей.

Актуальність громадянського виховання особистості в сучасному українському суспільстві здебільше зумовлюється потребою державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити всім громадянам рівні стартові можливості для розвитку й застосування їхніх потенційних здібностей, досягнення об'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як необхідної умови реалізації найголовнішої соціально-психологічної потреби особистості — потреби в самовизначенні та самоутвердженні.

Ідея громадянського виховання дістала належне обґрунтування і практичне втілення у працях видатних представників античної думки — Сократа, Платона, Аристотеля, а також гуманістів епохи Відродження — Н. Макіавеллі, Т. Кампанеллі. Це питання розробляли і просвітники XVIII ст. Ж. Руссо, П. Гольбах. Практику виховання дітей-українців відображено у працях видатних вітчизняних істориків: М. Грушевського, М. Костомарова, Д. Доренка. Виховний досвід народ черпав із творів Г. Сковороди, Т. Шевченка, В. Симоненка, Л. Костенко та ін.

Проблему організації громадянського виховання підростаючого покоління науковці досліджують в різних аспектах: визначення концептуальних засад (В. Андрущенко, В. Горбатенко, Т. Комісаров, В. Кремінь, О. Мокрогуз, Л. Сохань, І. Флоров, В. Шинкарук, Є. Шинкарук), громадянське виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів (А. Алпатьєв, О. Боришевський, П. Вербицька, О. Войтенко, М. Гончаров, Р. Євтушенко, І. Костюк, В. Сухомлинський, Л. Рехтета, І. Хоменко та ін.), проблема змісту і напрямків громадянської освіти (Н. Бібік, В. Бондарь, Л. Волинець, В. Головенько, Є. Кінан, В. Ленік, П. Полянський, В. Ребкало та ін.) [1; 2; 6].

Особистість дитини формується і розвивається під впливом багатьох

© О. Ж. Женжеруха, 2007

факторів: об'єктивних і суб'єктивних; природних і суспільних; внутрішніх і зовнішніх; незалежних і залежних від волі й свідомості людей, які діють стихійно або на науковій основі відповідно до поставленої мети виховання.

Головною метою виховання на сучасному етапі є передавання молодому поколінню соціального досвіду, багатств духовної культури народу, його соціальної ментальності, своєрідності світогляду. На цій основі формуються особистісні риси громадянина — патріота України: національна самосвідомість, розвинена духовність, моральна культура [4].

У дослідженні ми розглядаємо громадянськість як інтегрований комплекс якостей особистості, які визначають її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально значущої та індивідуально необхідної мети відповідно до наявних у суспільстві можливостей і з дотриманням при цьому існуючих морально-правових норм.

Нами виокремлено три основні компоненти у структурі поняття "громадянськість": когнітивний (інтелектуальний), емоційний (афективний), діяльнісний (прагматичний).

Як цілісне особистісне утворення громадянськість виступає у вигляді її складових — громадянських якостей, у кожній з яких поєднуються, як і в інтегральній, пізнавальній, емоційний і поведінковий компоненти. Основою громадянськості є самовідданість, почуття національної гідності, обов'язку й відповідальності, мужність, прихильність до загальнолюдських цінностей.

Виходячи із сутності громадянського виховання та враховуючи предмет дослідження, ми визначили такі основні критерії виявлення рівнів її сформованості у старшокласників:

- пізнавальний — знання рідної мови та історії України, минулого свого народу, його історичних традицій, матеріальної та духовної культури, обізнаність із сучасними найважливішими подіями у країні, розуміння сутності громадянськості;
- почуттєвий — любов до рідної землі, своєї нації, гордість за свою Вітчизну, її видатних людей, вміння співпереживати; здатність до об'єктивного самооцінювання, гуманність у ставленні до однокласників, старших людей, небайдужість до майбутнього України, відповідальність за свої дії та вчинки;
- поведінковий — добровільна участь у праці на загальну користь, бережливе ставлення до природи, суспільної власності, активна участь у житті класу, школи, гармонійне поєднання особистих і суспільних інтересів, уміння підпорядковувати власні інтереси загальним, виконання обіцянок, готовність прийти на допомогу іншим, володіння й спілкування рідною мовою, творча праця в інтересах поступу нації, готовність до захисту держави.

На основі проаналізованої теоретично-прикладної літератури, власних експериментальних досліджень і суджень ми дійшли висновку, що громадянська вихованість особистості здебільшого виражає її ставлення трьома рівнями: високим (активним), середнім (активно-ситуативним) і низьким (пасивним). Найважливішими показниками її вираженості є знання громадянських норм і правил, відповідні судження, почуття і вчинки.

Для високого (активного) рівня характерні:

- високий ступінь знань громадянських прав і обов'язків;
- сформованість громадянських почуттів, які стали переконаннями особистості, керівництвом її дій і вчинків.

Середній (активно-ситуативний) рівень визначається достатнім розвитком громадянських знань і почуттів, необхідних для організації життєдіяльності індивіда в даному суспільстві.

Низький (пасивний) рівень засвідчує, що особа має інтуїтивні уявлення про громадянські права та обов'язки. Вони ще не стали її переконаннями, а отже, внутрішньою потребою. Громадянські почуття — це швидше інстинкти. Тому особистість періодично порушує норми суспільного життя. Громадянські судження зумовлені швидше біологічними спонуканнями до єднання, а не потребою дотримуватися загальноприйнятих правил. Вони яскраво меркантильні і диктуються рівнем задоволення егоїстичних потреб. Громадянські почуття майже не сформовані. Відсутні навички саморегуляції емоцій і вчинків. Поведінка зумовлюється почуттям страху перед покаранням. Вона має егоцентричний характер.

Проблема виховання громадянина значно загострилася на початку 90-х років XX ст., що зумовлювалося створенням і початком розбудови незалежної, суверенної, правової Української держави.

Проте, як засвідчують результати наших досліджень цієї проблеми, громадянське виховання тривалий період здійснювалося дуже повільно. Значною мірою це пояснюється тим, що певна кількість громадян українського суспільства відчувала спустошення, політичну і загальну життєву апатію, якийсь страх перед змінами.

Події, які відбувалися останнім часом в Україні у процесі виборів президента, суттєво вплинули на рівень громадянської зрілості учнівської молоді. Водночас вони засвідчили, що суспільні процеси інколи бувають неконтрольовані, а їх впливи — непередбачувані. Тому громадянське виховання учнівської молоді залишається однією з найактуальніших проблем педагогічної теорії та практики, що змушує як науковців, так і вчителів-практиків шукати ефективні шляхи, форми, методи і засоби успішного її розв'язання.

Це ставить перед школою завдання — використання нових, прогресивних концепцій, запровадження інноваційних технологій і нових науково-методичних розробок у навчально-виховний процес на основі гуманізації середовища, в якому перебуває учнівська молодь.

За таких умов у школі створюється атмосфера, яка дає учневі відчуття емоційно-психологічної захищеності та душевного комфорту, забезпечує формування в нього інтегративної риси — громадянськості. Остання, у свою чергу, дає школярам можливість відчути себе юридично, морально і політично дієздатними, сприяє розвитку їхніх інтересів, гнучкості мислення; вдосконаленню знань, умінь, навичок, задоволенню їхніх освітніх потреб завдяки участі у навчально-пізнавальній, дослідницькій, суспільно-гуманістичній, художньо-естетичній, спортивній та іншій діяльності. Школа має сприяти задоволенню потреби у творчій самореалізації, а також організовувати інтелектуальне дозвілля учнів.

Громадянське виховання спрямоване на формування у молодого покоління поваги до моральних ідеалів суспільства, почуття любові до Батьківщини, відданості інтересам Ук-

раїнської держави, активної громадянської та соціальної позиції, виховання творчої особистості з високим рівнем інтелектуального і духовного розвитку, здатної забезпечити поступ нації.

Отже, така особистість відзначається високими морально-етичними якостями, громадянським обов'язком, національною свідомістю і поведінкою.

Література

1. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 3. — С. 29–30.
2. Вербицька П. В. Організаційно-педагогічні засади громадянської освіти старшокласників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2000.
3. Кононенко О. Розвинена особистість як гарант життєвої компетентності // Початкова школа. — 2001. — № 3. — С. 7–13.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. — 2000. — № 3. — С. 7–13.
5. Ступарик Б. Громадянське виховання сучасної молоді // Вісн. Прикарпат. ун-ту (Івано-Франківськ). — 2000. — Вип. 3. — С. 3–14.
6. Сухомлинська О. Ідеї громадянськості й школа в Україні // Шлях освіти. — 1999. — № 4. — С. 20–25.
7. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибрані твори: У 5 т. — К., 1977. — Т. 3. — С. 283–582.

In the article an author lights the question of civil education of senior pupils as constituent of an integral educate process, determines the levels of formed of civil qualities.

О. І. БОНДАРЧУК
канд. психол. наук
Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти
АПН України, м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Коломінські читання — І, 2007, *89–93*

Розглядаються соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності керівників освітніх організацій, розкриваються можливості розв'язання цих проблем у системі післядипломної педагогічної освіти.

Неодмінною умовою підвищення ефективності діяльності освітніх організацій, вчасного впровадження інноваційних технологій в освітню практику, успішного входження до міжнародного освітнього простору є вдосконалення управлінської діяльності керівників закладів освіти.

Реалізація цієї мети передбачає розвиток особистості керівника-професіонала як суб'єкта, який володіє засобами протидії професійним деформаціям і професійному "вигоранню" особистості, можливостями самовираження і саморозвитку. Як зазначає Н. Л. Коломінський, важливо забезпечити сприятливі умови для подальшого психолого-професійного зростання особистості керівника освітньої організації як управлінця-професіонала [6]. Слід при цьому відзначити великий внесок ученого у теоретичне обґрунтування і практичне визначення психологічних умов удосконалення управлінської діяльності менеджерів освіти загалом і в системі післядипломної освіти зокрема, враховуючи специфічний вплив управлінської діяльності на особистість керівника та його готовність до професійного вдосконалення.

По-перше, будь-яка професійна діяльність неминуче впливає на особистісний розвиток людини через процес адаптування до її умов, що веде, з одного боку, до закріплення певних пізнавальних стратегій, способів взаємодії з матеріальними, духовними і соціальними об'єктами, які сприяють значній економії енер-

© О. І. Бондарчук, 2007

горесурсів людини, часу на вирішення професійних проблем [6; 11]. З іншого боку, зміни, доцільні стосовно вимог професії, часто супроводжуються згасанням, згортанням тих психологічних рис людини, які не знаходять використання, є неактуальними саме для такої діяльності, ведуть до суб'єктивізму, обмеженості соціальної перцепції. По-друге, негативні фактори, що виникають у процесі професійної діяльності, можуть породжувати професійні деформації особистості загалом, суттєві зміни у пізнавальних стратегіях, емоційній сфері, мотивації, засобах взаємин з іншими людьми та ін. Для керівників освітніх організацій такими факторами є наявність значної кількості соціальних контактів на різних рівнях взаємодії (педагоги, учні, їхні батьки, представники громадськості, вищі керівники), висока емоційна напруженість будь-яких складових діяльності (адже керівник мусить постійно бути взірецем їх виконання, у тому числі в позаробочий час), перевантаженість функціональними обов'язками (до цільових функцій керівника, як указує В. І. Маслов [8], належать водночас педагогічне керівництво суспільним вихованням учнів, управління навчально-виховним процесом, загально-адміністративна і фінансово-господарська робота, фахове викладання, громадська, культурно-просвітницька, пропагандистська діяльність та ін.), високий рівень відповідальності в умовах одночасного впливу багатьох чинників, неповної визначеності вихідних позицій, відсутності чітких, однозначних критеріїв оцінювання діяльності підлеглих та ін. Це може спричинювати особистісні деформації, які значно зменшують можливості професійного вдосконалення в системі післядипломної педагогічної освіти загалом і підвищення кваліфікації зокрема, для значної кількості управлінців. Йдеться про [3; 5; 6; 11; 12]:

- відчуття певної самодостатності, неактуальності професійного зростання і особистісного розвитку часто у поєднанні з екстернальним локусом контролю, коли недооцінюються власні можливості щодо підвищення ефективності діяльності закладу освіти, очікується допомога "ззовні", з боку вищих керівників;
- зміну структури цілепокладання, коли найважливішим стає досягнення тактичних цілей підтримки функціонування закладу освіти лише на поточний момент, без визначення стратегії розвитку закладу освіти на довготривалий період; при цьому часто перевага надається господарсько-економічним функціям, а не власне навчально-виховним;
- переважання прагматичних установок, орієнтацію на отримання готових "рецептів" власної діяльності без належного осмислення, засвоєння і перенесення у практику загальнотеоретичних знань і методологічних, адекватних реаліям сьогодення концептуальних підходів;
- інтолерантність, неприйняття думок, відмінних від власних, сприйняття дій оточуючих людей, які висловлюють власну думку, як таких, що спрямовані проти особистості керівника, містять невизнання його особистісної та професійної компетентності;
- жорстку фіксацію у професійній позиції управлінця, неправомірне розширення уявлень про ступінь впливу на життя ін-

ших людей, прийняття на себе тих проблем, які не входять до компетенції керівника закладу середньої освіти, безцеремонне втручання у будь-які події поза його межами.

Отже, важливо забезпечити таку післядипломну педагогічну освіту, яка б сприяла професійному та особистісному розвитку керівників освітніх організацій. Зазначимо, що система післядипломної педагогічної освіти за своїм призначенням посідає особливе місце у цьому процесі, адже саме вона фактично забезпечує перепідготовку і підвищення кваліфікації фахівців, є інструментом перебудови системи освіти і відповідно соціальних перетворень на якісно новому рівні. Як зазначає Н. Л. Коломінський, метою психологічної підготовки менеджерів у системі післядипломної освіти є формування у них психологічної готовності до виконання соціально-професійної ролі менеджера освіти як управлінця-професіонала [6, 185].

Водночас, як засвідчує досвід, сьогодні у процесі підвищення кваліфікації увага працівників системи післядипломної освіти здебільшого акцентована на підвищенні професійної компетентності керівних кадрів, оновленні їхніх професійних знань, умінь, навичок без урахування соціально-психологічних особливостей розвитку їхньої особистості. Це призводить до того, що потенціал системи післядипломної педагогічної освіти реалізується недостатньо повно, а якість підвищення кваліфікації часто не досягає того рівня, який забезпечує неодмінне запровадження керівниками закладів освіти здобутих знань, умінь, навичок у практику управлінської діяльності.

Отже, система підвищення кваліфікації потребує такої організації, яка дозволила б розв'язати теоретико-методологічні та методичні проблеми професійного вдосконалення керівників освітніх організацій, підвищення ефективності управління закладами освіти. Це цілком можливо за умов поєднання, взаємозв'язку, взаємодоповнення професійного та особистісного зростання, забезпечення мотивації неперервного саморозвитку; сприяння самопізнанню і самоприйняттю власної особистості; розвитку рефлексії, здатності саморегуляції і самоконтролю, саногенного мислення та інших якостей; підвищення толерантності, розвитку неупередженого ставлення до інших людей та їхніх дій, прагнення до конструктивізму, співпраці, відмови від конфронтації; створення індивідуального стилю діяльності на основі засвоєння ефективних стратегій і технік самореалізації, життєтворчості у провідних сферах життя (професійній діяльності, соціальному середовищі та ін.), в якій органічно поєднуються індивідуальні якості особистості та нормативні вимоги [6; 11; 12].

Зрозуміло, що дотримання цих умов вимагає використання відповідних, психологічно обґрунтованих форм і методів підвищення кваліфікації, насамперед зростання обсягу інтерактивних форм і методів навчання. Також важливо забезпечити психологічний супровід процесу підвищення кваліфікації та післядипломної педагогічної освіти в цілому, зокрема, через визначення актуальних особистісних проблем і розробку індивідуальних, пролонгованих програм саморозвитку особистості керівників освітніх організацій, а також відповідну підготовку викладачів системи післядипломної педагогічної освіти до створення розвивального освітнього середовища.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. — М., 1981.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М., 1991.
3. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
4. Бондаренко А. Ф. Психологічна допомога особистості. — Х.: Фоліо, 1996. — 237 с.
5. Бондарчук Е. И. Психологические проблемы повышения квалификации руководителей учреждений образования // Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 22 сент. 2005 г.): В 2 ч. — Ч.1 / М-во образования Беларуси, ГУО "Акад. последиплом. образования"; Отв. ред. Н. Н. Кошель. — Минск: АПО, 2005. — С. 54–58.
6. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
7. Максименко С. Д. Генезис существования личности. — К.: Изд-во ООО "КММ", 2006. — 240 с.
8. Маслов В. І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів // Післядипломна освіта в Україні. — 2001. — № 1. –С. 63 — 66.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Навч. посіб. — К.: Академвидав, 2005. — 448 с.
10. Основи психології: Підруч. / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — К.: Либідь, 1995. — 632 с.
11. Семиченко В. А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — № 2. — С. 56 — 60.
12. Семиченко В. А., Бондарчук О. І. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні, 1992 — 2002: Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Акад. пед. наук України. — Ч. 2. — Х.: ОВС, 2002. — С. 86–94.
13. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. — К.: Просвіта, 1996. — 404 с.
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: основные положения, исследования и применение. — СПб.: Питер, 2000. — 608 с.

Забезпечення вдосконалення управлінської діяльності керівників освітніх організацій в системі післядипломної освіти загалом і підвищення кваліфікації зокрема утруднюється через низку проблем соціально-психологічної природи. Висвітленню психологічних умов розв'язання цих проблем присвячено багато наукових праць Н. Л. Коломінського. У них передусім розглядаються такі питання, як наявність специфічних особистісних процесів і властивостей, професійних деформацій особистості, зокрема згасання, згортання тих психологічних рис людини, які не знаходять використання, є неактуальними саме для такої діяльності; суб'єктивізм, обмеженість соціальної перцепції; зміна структури цілепокладання, коли пріоритетним стає забезпечення тактичних цілей підтримки функціонування школи лише на поточний момент, без визначення стратегії розвитку закладу освіти на довготривалий період; переважання прагматичних установок, орієнтація на отримання готових "рецептів" власної діяльності без належного осмислення і перенесення у практику професійної діяльності загальнотеоретичних знань і методологічних підходів

щодо управління в освіті; відчуття певної самодостатності, неактуальності професійного зростання і особистісного розвитку в поєднанні з екстернальним локусом контролю; інтолерантність, неприйняття думок, відмінних від власних; жорстка фіксація у професійній позиції управлінця, неправомірне розширення уявлень про ступінь впливу на життя інших людей тощо.

Організація процесу підвищення кваліфікації найчастіше орієнтована на засвоєння та оновлення певного обсягу професійних знань, умінь, навичок в умовах дефіциту часу, жорсткого оцінювання з боку колег і викладачів, часто у поєднанні з недостатнім рівнем готовності викладачів до створення розвивального середовища у процесі навчання управлінців. Удосконалення управлінської діяльності керівників освітніх закладів можливо за умови забезпечення психологічного супроводу процесу підвищення їхньої кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти.

The article considers social and psychological problems of improvement of managerial activity in educational institutions; and unveils potential solution of these problems in postgraduate pedagogical educational system.

О. Ж. ЖЕНЖЕРУХА
заст. мера м. Миколаєва

ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ У РОЗВ'ЯЗАННІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКОЛИ III СТУПЕНЯ

Коломінські читання — I, 2007, ***94–99***

Розглядається діяльність учителя у розв'язанні проблеми формування громадянськості старшокласників.

Процес розбудови та утвердження суверенної, правової, демократичної держави, незалежність якої визначається Декларацією про державний суверенітет України 16 липня 1990 р. та Актом проголошення незалежності України 24 серпня 1991 р., ставить на порядок денний надзвичайно важливе й невідкладне завдання — виховання справжнього громадянина правового демократичного суспільства.

З огляду на це активно розробляється новий напрямок — громадянська освіта; з'явилися концепції громадянського виховання (АПН України) і громадянської освіти в Україні (Трансатлантичний проект); напрацьовується науково-методичне забезпечення, створюються програми і підручники. Основою цього є прийняття Конституції України, законів "Про громадянство України", "Про освіту", "Державної національної програми Освіта" ("Україна XXI століття"), затвердження постановою Кабінету Міністрів України стандартів початкової освіти, а також розробка важливого документа — Національної доктрини розвитку освіти у XXI ст., який передбачає створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, спроможного навчатися впродовж життя, створення й забезпечення розвитку громадянського суспільства.

Ідея громадянського виховання дістала належне обґрунтування і практичне втілення у працях видатних представників античної думки — Сократа, Платона, Аристотеля, гуманістів епохи Відродження — Н. Макіавеллі, Т. Кампанеллі, відомих просвітителів XVIII ст. — Ж. Ж. Руссо, П. Гольбаха.

З історії громадянського виховання добре відомо, що більшість видатних мислителів минулого звертали уваги на значущість громадянськості, намагалися з'ясувати її сутність і структуру. Дослідники педагогіки античності (Г. Голубєва, Г. Жураковський та ін.) вважають, що домінуючими були дві ідеї виховання. Одна ідея, що бере початок від Сократа, пов'язана з ідеєю громадянського

© О. Ж. Женжеруха, 2007

виховання, друга, яку відстоював Антісфен Афінський, започаткувала традиції вільного виховання. Вивчення текстів античності переконує, що животворною ідеєю стосовно формування особистості є ідея громадянського виховання як відповідь на суспільну потребу привести у відповідність інтереси суспільства та особистості.

Громадянське суспільство (за термінологією Гегеля) — це сукупність неполітичних відносин, які історично розвивались у процесі спільної діяльності людей. Громадянське суспільство не можна ототожнювати з державою, яка захищає загальні інтереси своїх членів. Держава — це сукупність взаємопов'язаних одна з одною установ та організацій, які здійснюють управління суспільством. У державі людина відчуває свою власну сутність, а завдяки належності до неї пишається цим. Водночас держава мусить бути вдячною своїм громадянам. Саме в ній кожен має відчувати, зазначає Гегель, "захист своєї особистості". У збалансованому поєднанні обов'язків і прав громадянина і полягає "внутрішня сила держави" [4, 263].

Громадянську спрямованість навчально-виховний процес дістає через громадянсько-орієнтовану комунікативну взаємодію вчителя з учнем. Щоб така взаємодія була ефективною, педагогові треба бути референтною особою для дітей. Це означає, що учні не тільки і не стільки одержують від нього інформацію, а й засвоюють її оцінку з позиції громадянськості. Якщо вчитель стосовно громадянськості не визначився, є пасивною людиною, то це негативно впливає на розвиток громадянського світогляду його учнів. У такій комунікативній взаємодії вчитель має бути не лише джерелом цікавої й патріотично спрямованої інформації, а й спроможним слухати своїх юних вихованців. Поведінка вчителя повинна зумовлюватися передусім такими положеннями:

- вірність справі відродження України, нації, національної системи виховання;
- добросовісна праця на благо України;
- піклування про збереження та відродження українського етносу;
- висока самосвідомість, відмова від стереотипів у педагогічній роботі, що склалися впродовж розвитку українського етносу;
- колективізм, товариська взаємодопомога;
- гуманні взаємостосунки та взаємоповага.

Спілкуванню вчителя та учнів на громадянському рівні виняткового значення надавав В. Сухомлинський: "Я закликаю маленьких громадян — і вони відповідають на мої закликання найтоншими рухами душі; я прошу їх замислитись над власною життєвою долею — і вони замислюються; я веду їх тернистим шляхом, пройденим героєм до вершини подвигу, — і вони йдуть разом зі мною, захоплюються й благоговіють, обурюються, дивляться вперше на складні явища життя широко відкритими очима й стискають кулаки від ненависті до ворога. Велика виховна сила бесіди про громадянськість розкривається тоді, коли я, вихователь, і мої маленькі громадяни, немовби зливаючись в єдине ціле, разом пізнаємо, відкриваємо великий світ громадянськості. Громадянськість — це пристрасть людського серця, і донести до юних душ пристрасть боротьби можна лише тоді, коли ти сам повстаєш перед своїми вихованцями як громадянин" [10, 359–360].

Комунікативний вплив учителя на громадянську сферу учнів здійсню-

ється цілеспрямовано і регульовано завдяки використанню таких механізмів, як переконування, навіювання, наслідування (досить часто їх називають соціально-психологічними методами).

Переконування як механізм і метод впливу слід відрізняти від переконання як компонента психіки, що включає в себе знання, поєднані зі щирою впевненістю в їх істотності. Структурне переконання включає в себе обґрунтовані (логічно) прийоми, за допомогою яких певна інформація органічно вплітається у сферу громадянськості школярів.

Мета переконування полягає в тому, щоб підвести дітей не тільки до розуміння певних положень про громадянськість, а й до внутрішнього їх прийняття. Переконування зводиться до створення і передавання повідомлень, у кожному з яких обов'язково, згідно з правилами логіки, міститься теза, підтверджена доводами, що свідчить про істинність цієї тези. Наприклад, проводячи бесіду з учнями про таку якість, як громадянська мужність, учитель висуває тезу про те, що без цієї якості не може бути справжнього громадянина. Це аргументується насамперед тим, що неодмінною обставиною свідомого буття є твердження, що без ризику й вольового зусилля прожити в сучасному суспільстві важко.

У всіх наведених прикладах підкреслювалась і ризиковість, і подолання страху, і громадянська совість, і мужність. Однак наявність чіткої структури в переконуванні не завжди дає належний ефект. Тому для його досягнення варто дотримуватись таких умов:

1. Учитель сам повинен бути глибоко впевнений у тих істинах, які він пропагує. Якщо, наприклад, він розповідає учням про переваги життя в певній державі, то й сам повинен глибоко вірити в це.
2. Аргументи вчителя мають бути безперечними та переконливими, базуватись на достовірних фактах, статистичних даних, загальновизнаних наукових положеннях, практичному досвіді.
3. Ефективність переконування залежить не тільки від нових фактів, а й від тих, що подавалися раніше.
4. Переконування має спиратися на активне взаємне функціонування різних видів мислення: репродуктивного і творчого, емпіричного і теоретичного, конкретного та абстрактного. Наприклад, як доводить досвід, не всі школярі вкладають соціальний, громадянський зміст у крилаті вислови і прислів'я. Зокрема, коли їх просять сказати, що означає вислів "моя хата з краю", вони вказують на відірваність від людей, самотність і не інтерпретують цей вислів як егоїзм у ставленні до суспільства, держави.

Хоча переконування і є провідним методом педагогічного впливу на громадянську свідомість учнів, однак "спрацьовує" цей метод далеко не завжди. У цьому разі вчитель може використовувати інші методи, зокрема навіювання (сугестію). При навіюванні відбувається вплив на почуття, а через них — на розум і волю індивіда. Навіювання ґрунтується на властивості слова "оживляти", активізувати наявні й формувати нові асоціації. А це передусім означає, що через якесь слово учень зможе засвоїти не тільки відповідні поняття, а й громадянський образ поведінки. Навіювання в педагогічній практиці має давнє і ши-

роке використання, оскільки у школярів є для цього значне вікове підґрунтя.

“Основою дитячої навіюваності, — зазначав В. Бехтерєв, — є, треба думати, з одного боку, не досить розвинені механізми затримки в центрах, а з іншого — недостатня досвідченість, відсутність сформованого світогляду, а також слабо розвинена критична здатність дітей, завдяки чому вони легко приймають на віру те, що дорослі зустрічають з критичним розсудом. Допомагає цьому сприйманню також звичне визнання авторитетності за старшими, дії і слова яких завжди є прикладом для дитячого наслідування й навіювання” [2, 10]. Навіювання притаманне школярам будь-якого віку, але чим молодша дитина, тим легше вона піддається йому.

Типовим прикладом навіювання є звернення вчителя до певного авторитетного історичного джерела, юридичного документа, посилання на відомого автора чи популярну особу, котрій діти, як правило, більше довіряють (тобто це вчитель), а від цього ефект навіюваності дедалі більше зростає. Навіювання означає безконфліктне засвоювання знань, на відміну від переконування, коли учні часто просто не сприймають пропоновані ідеї.

У громадянському вихованні використовують різні види навіювання: пряме та опосередковане, довільне і мимовільне. Особливо важливо враховувати мотиваційну спрямованість навіювання. За цією ознакою його можна поділити на спонукальне й гальмівне. Спонукальне навіювання характеризується тим, що вчитель, враховуючи безпосередні потреби, звички, інтереси учнів, пропонує їм прийняти певний варіант громадянської поведінки. Гальмівне навіювання полягає в тому, що школярам подається така інформація, яка стримує їх від аморальних та антигромадянських вчинків.

На громадянську свідомість учнів також можна впливати, використовуючи механізм наслідування. Цей термін тлумачиться як природна інстинктивна здатність душі (У. Дженс), хоча і з деякими індивідуальними корекціями (К. Лоренс). У світлі нашої проблеми наслідування — це відтворення школярем громадянської поведінки дорослих. Воно може відбуватися як мимоволі, так і довільно. Мимоволі діти молодшого шкільного віку копіюють вербальні та поведінкові реакції громадянської спрямованості дорослих. Стадія аналізу, обміркування майже відсутня: на поведінку значущої для себе особи діти відповідають її копіюванням.

Крім цілеспрямованого використання механізмів переконування, навіювання й наслідування, вчитель повинен використовувати й вплив на формування громадянськості тих комунікативних механізмів, до яких спрямовувати дуже важко. Адже регуляція їх іде не від учителя, а від учня. Від індивіда до індивіда можуть переходити різні емоційні стани: захоплення, тривога, радість, ентузіазм, сміливість та інші стани, які відтворюються людьми в ситуації безпосереднього спілкування. Інколи вчитель може ініціювати взаємозараження громадянськими почуттями своїх вихованців, наприклад, пропонуючи учням проспівати національний гімн, продекламувати патріотичні вірші та ін.

Ефективність громадянського виховання у школі багато в чому залежить від розвиненого учнівського самоврядування. При цьому на лідерські позиції треба висувати учнів, які не тільки добре вчаться, а й мають позитивні громадянські якості.

З-поміж громадянських якостей найвиразнішим "згустком" громадянськості є громадянська самовідданість, почуття громадянського обов'язку й відповідальності, громадянська мужність, прихильність до загальнолюдських цінностей. Громадянська самосвідомість — це розумове осягнення і внутрішнє прийняття людиною того реального факту, що вона належить до певного державного соціуму. Саме ідентифікаційною стороною вона відрізняється від просто громадянської свідомості, наявність якої означає лише знання особистістю своєї громадянської приналежності. Наприклад, кожна особа має право змінити своє громадянство (згідно із "загальною декларацією прав людини"), але саме громадянська самосвідомість утримує її від цього кроку.

Діти 5–6 років, якщо вони оволоділи рідною мовою, знаходять у термінах і формах цієї мови складну працю думки попередніх поколінь і мимовільно їх засвоюють... З'являючись на світ, вони входять як повноправні члени в історично створені форми співжиття, сім'ю і державу, користуючись уже готовими благами матеріальної культури... [7, 15].

Якщо етнос має однойменну державу, то формування громадянської самосвідомості прискорюється і полегшується. До сфери індивідуальної свідомості дітей без перешкод і суперечливості входить практично все, що є у державі-нації: природа, світ речей, земля, мова, культура. Якщо такого збігання немає, то процес формування свідомості дитини уповільнюється.

Почуття громадянської гідності означає переживання громадянином позитивного ставлення до себе і вимогу ним такого самого ставлення інших людей до цінностей своєї держави. Маючи цю громадянську якість, особистість контролює свою поведінку — здійснює вчинки, які підтримують репутацію нації, підносять авторитет держави, тобто ця особистість утримується від негативних дій.

Почуття громадської гідності, притаманне пересічному українцю, багато в чому залежить від того, які історичні заслуги має український народ перед людством. Водночас воно залежить і від того, з якою мірою відповідальності Українська держава ставиться до розвитку свого суспільства, до поліпшення життя свого народу, до піднесення свого авторитету на міжнародній арені.

Почуття громадянського обов'язку означає, що особистість усвідомлює свою багатосторонню залежність від держави. Вимоги українського суспільства сьогодні ґрунтуються на необхідності розбудови самостійної держави. Обов'язок кожного українського громадянина набуває різноманітних форм від соціальних обставин і життєвих ситуацій, в які потрапляє людина. В українських школярів громадянський обов'язок має виявлятися в активному зацікавленому засвоєнні знань, оскільки саме на їх основі можлива плідна діяльність громадян на ниві державотворення.

З почуттям громадянського обов'язку тісно пов'язане почуття громадянської відповідальності. Якщо обов'язок громадянина полягає в тому, щоб усвідомити державні, національні вимоги, трансформувати їх у власні завдання і практично здійснювати, то якою мірою ці завдання виконуються чи не виконуються — питання особистої відповідальності.

Отже, становлення громадянина відбувається через вплив таких чинників, як соціалізація виховання, самовиховання. Виховання як провідний чинник здійснюється суспільс-

твом за участю різноманітних державних навчально-виховних закладів, громадських організацій, засобів масової інформації та інших впливових інституцій.

Література

1. Аристотель. Сочинения: В 4 т. — М., 1976. — Т. 4. — 765 с.
2. Бехтерев В. М. Внушение и воспитание. — СПб., 1912.
3. Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового Завета. — М., 1988.
4. Гегель Г. Ф. Сочинения: В 9 т. — М., 1967. — Т. 7.
5. Гельвеций К. А. Сочинения: В 2 т. — М., 1913. — Т. 1.
6. Гольбах П. А. Избр. произв.: В 2 т. — М., 1963. — Т. 2.
7. Ланге Н. Н. Учебник логики для гимназий и самообразования. — Одесса, 1989.
8. Платон. Диалоги // Философское наследие. — М, 1986. — Т. 98.
9. Руссо Ж.-Ж. Пед. соч.: В 2 т. — М., 1961. — Т. 1.
10. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибрані твори: У 5 т. — К., 1977. — Т. 5.

In the article the author considers activity of teacher on issue of forming of civil qualities of senior pupils.

О. Л. ТУРИНІНА
канд. психол. наук, проф., зав. кафедри
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ Н. Л. КОЛОМІНСЬКОГО У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Коломінські читання — I, 2007, *100–102*

Основні напрямки наукової роботи Н. Л. Коломінського полягали у дослідженні соціально-психологічних проблем удосконалення управління закладами освіти, а також професійної підготовки психологів і менеджерів.

Завдяки його багаторічним дослідженням проблеми менеджменту в освіті було визначено, теоретично та емпірично обґрунтовано психологічні компоненти управління в системі освіти, розроблено психограму менеджера освіти, впроваджено особистісно-діяльнісний підхід до управління закладами освіти всіх рівнів, сформульовано цільові й змістовні функції ієрархії системи освіти. Обґрунтовано соціально-психологічні резерви оптимізації професійної підготовки менеджерів освіти, розроблено оригінальну структуру особистості.

Наум Львович створив свою психологічну школу, в якій аспіранти, докторанти та однодумці намагаються сьогодні гідно продовжувати вчення свого вчителя у дослідженні різних соціально-психологічних напрямків.

Нами впроваджується ідея особистісно-діяльнісного підходу у дослідженні особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів. Процес розвитку особистості з позиції особистісно-діяльнісного підходу започаткований ще Л. С. Виготським, Ельконіним, але більш широкого обґрунтування цей напрямок набув у працях Н. Л. Коломінського.

Як методологічний принцип у підготовці майбутнього психолога особистісно-діяльнісний підхід реалізується нами у таких положеннях:

1) системотвірним чинником, головною фігурою навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі є особистість студента — майбутнього психолога;
2) майбутню професійну діяльність студента-психолога слід розглядати як особистісно-орієнтовану;
3) особистісно-діяльнісне співвідношення професії психолога є основою побудови соціально-психологічної моделі особистості майбутнього психолога;
4) цілетвірними чинниками, що впливають на соціально-психологічне становлення майбутнього психолога, є особистість педагога, студентська група;
5) особистість студента актуалізується у навчально-виховному процесі і водночас формується в ньому як особистість психолога-професіонала;

© О. Л. Туриніна, 2007

6) вплив міжособистісної взаємодії студента і викладача є основою для формування професійної ідентичності особистості майбутнього психолога через спільну діяльність;
7) особливості взаємостосунків у студентській групі слід розглядати як основу становлення особистості майбутнього психолога;
8) взаємозв'язок психологічних характеристик особистості та вимог майбутньої професійної діяльності психолога є основою для аналізу змісту, форм і методів психологічного супроводу особистісного становлення майбутнього психолога; розвитку і саморозвитку його особистості, для формування і вдосконалення його практично-професійної діяльності.

На підставі аналізу літератури теоретично обґрунтувано та описано соціально-психологічну модель становлення особистості майбутнього психолога. Вона розглядається як опис комплексу характерних особливостей, який має свою ієрархічну внутрішню структуру. Основний фокус цієї моделі орієнтований на виокремлення соціально-психологічних якостей особистості через осмислення всіх рис у контексті особистісно-діяльнісного підходу.

Важливим напрямком у дослідженні цієї проблеми стало виявлення впливу міжособистісної взаємодії студента і викладача на формування професійної ідентичності особистості майбутнього психолога. Саме тому при дослідженні цього питання провідну роль було відведено емпіричному дослідженню особливостей наслідування як механізму професійної ідентифікації особистості студента. Наслідування розглядається нами з двох позицій:

1) як наслідування конкретному викладачу;
2) як наслідування нормам, виробленим викладачами даного вищого навчального закладу.

Крім того, наслідування досліджується у таких формах, як копіювання елементів діяльності та поведінки, притаманних викладачам; як конгруенція — копіювання узгоджених дій викладачів.

Нами отримані деякі емпіричні характеристики професійних установок (цільових, смислових, операційних) — структурних компонентів соціально-психологічної моделі становлення особистості майбутнього психолога.

Наступним напрямком нашої роботи було виявлення впливу особливостей взаємостосунків у студентській групі на особистісно-професійний розвиток майбутнього психолога. Особливу увагу ми приділяли референтності, ступеням і показникам її прояву.

На становлення особистості майбутнього психолога безумовний вплив здійснює ціннісно-орієнтаційна єдність студентської групи, яка проявляється у тому, що стосунки між членами групи мають характер, опосередкований спільною діяльністю. Показником його є міра збігання для членів групи орієнтацій на соціальні цінності спільної діяльності. Саме тому достатньо уваги приділяється дослідженню соціометричного статусу особистості, оскільки ми переконані в його безпосередньому впливі на формування професійних установок майбутнього психолога.

На особистісно-професійний розвиток майбутніх психологів величезний вплив справляє психологічний супровід. Саме тому у наших дослідженнях ми розкриваємо його поетапну структуру: мікро- і макромодулі,

різноманітні форми та інтерактивні методи, що побудовані нами на ідеї особистісно-діяльнісного підходу. За допомогою цих методів ми впроваджуємо ситуації моделювання міжособистісної взаємодії, характерної для професійної психологічної діяльності: тренінги, ділові й рольові ігри, дискусії, "круглі столи". Особливу увагу ми приділяємо моделюванню, конструюванню не тільки якоїсь реальної ситуації, а й такої, що може бути за теорією сучасної практичної психології. Використання цих методів у практичній діяльності психолога є, на нашу думку, поштовхом для творчого зростання особистості.

Останній напрямок нашої роботи полягає у впровадженні особистісно-діяльнісного підходу при вивченні ефективності процесу професійної підготовки випускників-психологів. У зв'язку з цим ми плануємо проаналізувати труднощі, недоліки, проблеми у практичній діяльності наших випускників, вивчити і врахувати індивідуальні запити, потреби, здібності молодих психологів у післявузівській професійній діяльності. Саме такий шлях психологічного супроводу у процесі особистісного становлення молодого психолога може сприяти досягненню у майбутньому акмеологічного рівня.

Література

1. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посіб. — К.: МАУП, 1996. — 176 с.
2. Коломінський Н. Л. Особистісно-діяльнісний підхід у здійсненні блочно-модульного навчання професії: Матеріали Другої Міжнар. наук.-практ. конф. (Донецьк, 3–4 листоп. 1998 р.). — Донецьк: ІПОППП, 1998. — С. 71–72.
3. Коломінський Н. Л. Проблеми оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі // Освіта і управління. — 1999 — Т. 3, № 2. — С. 75-86.
4. Коломінський Н. Л. Соціально-психологічні проблеми підвищення ефективності професійної підготовки практичних психологів // Актуальные проблемы профессиональной подготовки практических психологов: Сб. науч. тр. Прилож. к журн. "Персонал". — Вып. 10. — К: МАУП, 2000. — С. 15–17.

А. М. ГІРНИК
канд. психол. наук, зав. кафедри
В. О. САЛАМАТОВ
канд. психол. наук, доц.
Національний університет "Києво-Могилянська академія"

Q-МЕТОДОЛОГІЯ: ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ДАНИХ

Коломінські читання — І, 2007, *103–112*

Q-методологія ще й досі не стала дуже популярною у світі, але завдяки послідовникам В. Стефенсона вже продемонстровано продуктивність її використання при розв'язанні багатьох соціальних проблем і управлінських завдань. Її метою було включення в дослідження від самого початку, а саме з етапу збирання емпіричних даних, цілісної суб'єктивності, яка супроводжує сприйняття будь-якої ситуації та реальну поведінку людини. Зараз Q-методологія навіть розглядається як компонента постпозитивістського підходу в соціальних науках, зокрема у психології та аналізі політики [7]. Останнім часом на пострадянському просторі з'явилася низка публікацій [2–4], в яких висвітлюється історія і теорія Q-методології. Ці публікації здатні зацікавити новим для нас методом дослідження, але вони не торкаються або торкаються дуже побіжно питань методики дослідження, що не дає змогу читачам цих публікацій спробувати самостійно організувати і провести дослідження на засадах Q-методології. Ми хочемо ліквідувати цю "білу пляму" у вітчизняному спектрі методичних підходів, яка, на наш погляд, гальмує проведення досліджень з використанням Q-методології на пострадянському просторі. Питання методики висвітлюватимемо на прикладі дослідження, проведеного у серпні 2005 р. в Криму. Основні результати цього дослідження опубліковані раніше [1].

Як відомо, британський фізик і психолог Вільям Стефенсон запропонував Q-методологію на противагу R-підходу. Q-методологію було розроблено саме задля дослідження суб'єктивності, яка цілісно відображає дійсний сенс, індивідуальні типові патерни поведінки, розуміння соціальної реальності, мотивацію і сутність людського життя [5, 561]. При цьому Q-методологія є симбіозом якісного і кількісного дослідження. Вивчення внутрішніх причинних змінних соціальної реальності особливо актуально для дослідження полікаузальних конфліктів, коли глибинні ціннісні орієнтації тривалий час визначають поведінку конфліктантів, залишаючись повністю або частково неусвідомлюваними і відсутніми у науковому дискурсі.

© А. М. Гірник, В. О. Саламатов, 2007

Методика та організація дослідження. Ядром Q-методології є процес відкритої широкої послідовної комунікації дослідника з респондентами на всіх стадіях проведення дослідження, який в Q-методології має назву "concourse", що означає "великий відкритий простір, зала, проспект" [8]. В контексті Q-дослідження українською мовою це поняття може використовуватись як калька, "конкос". Таким чином, конкос є процесом змістовного виявлення когнітивно-лінгвістичних форм існування дійсних сенсів, або розуміння досліджуваного явища/процесу респондентами. З технічної точки зору Q-методологія базується на Q-сортуванні. Останнє зазвичай включає порядкове ранжування набору тверджень у діапазоні від згоди до незгоди. У Q-дослідженні вимірювання та оцінювання соціальних явищ відбуваються за допомогою оцінних шкал, побудованих на основі ментальних (когнітивних) схем, що відображаються реальними висловленнями (судженнями), які використовують, якими "думають" різні досліджувані групи населення. Судження, які пропонують проранжувати учасникам дослідження, збираються за допомогою інтерв'ю або з друкованих матеріалів, тобто беруться з конкретного буття у процесі конкоса [8]. При цьому дослідження спрямоване на виявлення внутрішніх причинних змінних соціальної реальності [6], а не лише зовнішних умов або обставин соціального життя. Оскільки результати дослідження напряму залежать від якості підбору оцінюваних тверджень, формування "списку тверджень" є відповідальним і часом непростим завданням.

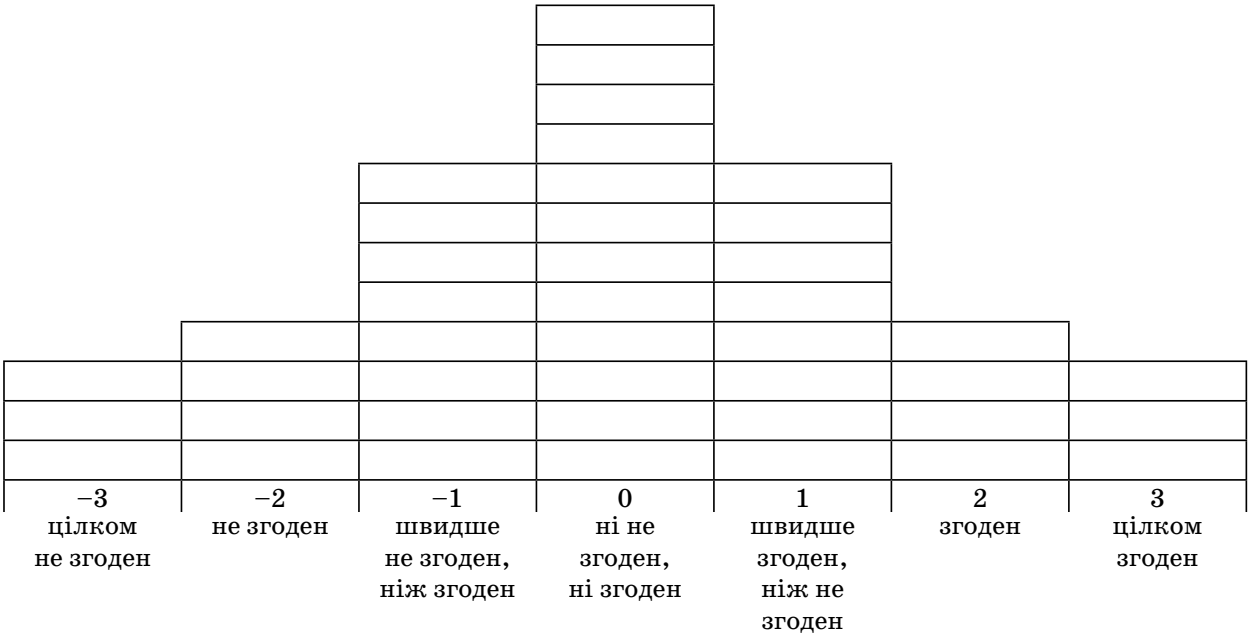
Твердження мають стосуватися певної проблемної галузі, що досліджується. Набір тверджень має відображати всі варіанти позицій стосовно досліджуваної проблеми, які реально висловлювалися або існують у вербальному/письмовому дискурсі. Твердження мають формулюватися на підставі "цитат", тобто тих висловів, які ми чуємо на вулиці, у бесідах, на радіо і телепередачах, які читаємо в газетах і на сайтах, або висловлених респондентами під час вербального спілкування стосовно предмета дослідження. Водночас у багатьох висловах ми стикаємося або з не зовсім чітким формулюванням, або з неоднозначністю, або з наявністю кількох думок, або з багатослів'ям при висловленні однієї думки. Оскільки нас цікавлять всі позиції, зокрема і крайні, "екстремістські" як з одного, так і іншого боку, то видається, що одним із найзручніших джерел для знаходження таких "цитат" є інтернет-форум, де внаслідок анонімності його учасники не стримують своїх емоцій і висловлюються дещо прямолінійно, навіть грубо. Цікавий матеріал можна знайти у газетах "екстремістського" спрямування. Якщо дослідження планується проводити у малознайомому вам регіоні, то доцільно залучити до формування вихідної бази "цитат" місцевих соціологів, політологів. Наприклад, у дослідженні, яке ми проводили у Криму в серпні 2005 р., було так і зроблено. Кримська консалтингова група "Інновація" провела моніторинг місцевих друкованих видань та інтернет-джерел і підготувала нам понад 100 різних "цитат", які відображали стереотипи та ідеологічні "штампи" різних політичних і національних груп. Більшість цитат стосувалися міжнаціональних відносин, а також пов'язаних з цим міжконфесійних відносин, мовного питання, земельного, питань зовнішньополітичної діяльності та кримської автономії.

Наступний етап нашої роботи полягав у тому, щоб:

1) доповнити цей список твердженнями щодо актуальних проблем, які в ньому не були відображені (економічні, комунальні, відносини між владою і суспільством та ін.);
2) підібрати твердження так, щоб було ствердження певної думки та її заперечення (ствердження протилежної думки), але ця змістовна протилежність формулювалася різними словами;
3) відібрати 40–50 тверджень, які віддзеркалюють той ціннісно-когнітивний шар уявлень, що лежать (можуть лежати) в основі електоральних симпатій;
4) відредагувати "цитати" таким чином, щоб вони стали однозначними і короткими.

Саме так ми отримали набір висловлювань, які віддзеркалювали широкий спектр ідеологічних поглядів діючих сил сучасного соціально-політичного простору Криму.

Сформувавши набір висловлювань (у нас він складався з 42 висловлювань), можна починати розробку бланку відповідей. Учасникам опитування пропонується класифікувати твердження за семибальною шкалою від +3 (цілком згоден) до –3 (цілком не згоден). Тож виходячи з кількості висловлювань розробляється бланк відповідей, де кількість відповідей розподіляється між категоріями за принципом нормального розподілу (рисунок). У нашому бланку було 42 клітинки для відповідей, які розподілилися таким чином: цілком згоден (+3); згоден (+2); швидше згоден, ніж не згоден (+1); ні не згоден, ні згоден (0); швидше не згоден, ніж згоден (–1); не згоден (–2); цілком не згоден (–3). При сортуванні в клітинки індивідуального бланку проставляються номера висловлювань, які знаходяться на зворотному боці карток з висловлюваннями.



Форма індивідуального бланку при проведенні дослідження

Проведення Q-сортування. Наступним важливим завданням був відбір респондентів. Оскільки до участі в Q-дослідженнях звичайно залучають лише кілька десятків респондентів, важливо, щоб носії всіх існуючих позицій (а бажано яскраві носії певних позицій) брали участь у нашому

дослідженні. Коли ж такі невідомі досліднику або з якихось причин недоступні у ролі учасників дослідження, то, по-перше, намагаються збільшити кількість опитаних, по-друге, враховують економіко-географічні та соціально-демографічні фактори таким чином, щоб у дослідженні взяли участь представники різних районів, різних соціальних вікових, національних груп. Наприклад, для нашого дослідження місцеві соціологи запросили представників дев'яти районів Криму: Джанкойський район ("сільськогосподарська Північ"), Червоногвардійський район ("сільськогосподарський Центр), Білогорський район ("сільськогосподарський Схід), Сакський район ("сільськогосподарський Захід" та "курортно-рекреаційний Захід), Червоноперекопськ ("промислова Північ"), Сімферополь ("промисловий Центр") , Керч ("промисловий Схід"), Алушта ("курортно-рекреаційний Південь", Південний берег Криму), Феодосія ("курортно-рекреаційний Схід").

Кількість респондентів від кожного з регіонів коливалася від 4 до 7 осіб. При цьому умовні квоти представництва у вибірці близькі до основних демографічних характеристик населення АРК.

Опитування проводилось у малих групах (4–7 осіб). Кожен з учасників отримував колоду карток із твердженнями, анкету і ручку. Пропонувалося спочатку розсортувати картки на три групи: "згоден", "не згоден", "ні згоден, ні не згоден", а потім у групах "згоден" і "не згоден" провести подальшу диференціацію (від +3 до +1 і від –3 до –1). Після внесення результатів сортування до спеціального бланка відповідей респонденти переходили до заповнення анкети, що містила як закриті, так і відкриті питання. Питання стосувалися довіри політикам, політичних симпатій та антипатій, назв газет, телеканалів, радіостанцій, яким люди віддають перевагу, а також соціально-демографічних характеристик респондентів. Час, за який окремі респонденти класифікували картки і заповнювали анкету, коливався від 40 до 70 хв. Як правило, триваліший час заповнювали анкету респонденти без вищої освіти. Під час заповнення анкети респонденти могли звертатися до дослідника із запитаннями щодо вимог до заповнення бланка відповідей, а також уточнювали значення висловлювань, надрукованих на картках.

Після завершення цього етапу роботи дослідник проводив коротку індивідуальну бесіду з частиною респондентів, занотовуючи всі їхні запитання і коментарі, якими супроводжувались розміщення висловлювань і реакції на певні висловлювання. Дослідник запитував їх про причини і мотиви вибору тих тверджень, що одержали максимально високу позитивну (+3) і негативну (–3) оцінку. Відповіді фіксувались у протоколі. Таким чином, первинне тлумачення підстав позитивного чи негативного ставлення до певного твердження робили самі респонденти. Це допомагає досліднику повніше зрозуміти напрямок і позицію респондентів при проведенні сортування.

Організаційні питання збору первинних даних. З метою економії часу ми прагнули працювати в кожному населеному пункті з групою 6-7 осіб. На практиці іноді траплялося, що не всі досліджувані приходили, тому ми працювали з меншою кількістю.

Як правило, заздалегідь домовленого приміщення для проведення опитування ми не мали. Зазвичай ми приїздили на місце раніше, і поки люди збиралися, знаходили кафе, де

були вільні столики, домовлялися з хазяїном (менеджером) про те, що впродовж години наші респонденти будуть заповнювати анкети за столами, робили замовлення (як плату за використання місця) і починали працювати. Ручки для заповнення анкет ми також надавали респондентам. Найбільш складною була ситуація, коли респондент прийшов без окулярів, в яких він читає. Тоді дослідник або хтось з помічників сідали поряд з ним і зачитували фрази з карточок і відмічали його відповіді. Але така форма роботи нам здається некоректною, оскільки респондент позбавлений анонімності у висловленні своєї думки і часом орієнтується на інтонації, невербальні реакції помічника.

Перед початком сортування обов'язково слід давати розгорнуту інструкцію, в якій зазначалося наступне:

- на період роботи ми просили не розмовляти, не радитися, не коментувати зміст роздаткового матеріалу;
- просили працювати систематично, тобто ті твердження, які вони оцінили, внести в анкету і одразу після цього картку покласти в конверт, щоб уникнути повторного її використання (справа в тому, що, приймаючи анкету, ми можемо перевірити швидко тільки те, чи всі ячейки заповнені. Але перевірка того, чи не повторюються оцінки однієї й тої самої картки двічі і чи не випущена інша картка, забирає багато часу);
- ми радили, як саме доцільно проводити сортування: спочатку розкласти картки на три купки: "згоден", "не згоден", "ні згоден, ні не згоден". Потім серед тих карток, що потратили у групу "згоден", виокремити три групи "цілком згоден", "згоден", "швидше згоден, ніж не згоден". Так само сортуються картки "не згоден";
- ми просили з усіма питаннями звертатися до організаторів опитування. Зручно, якщо крім того, хто проводить це опитування, ще один-два помічники підготовлені для того, щоб консультувати респондентів з питань заповнення і змісту питань. Наприклад, щодо деяких тверджень респонденти не тільки висловлювали свою незгоду, а й інформували нас, що ніколи таких висловів не чули, і висловлювали сумнів щодо того, що хтось взагалі міг таке сказати. У цьому разі ми називали джерело (в узагальненому вигляді).

Оскільки кожний опитуваний працював у своєму індивідуальному темпі, то закінчували сортування вони неодночасно. Це давало змогу перевірити (побіжно) заповнений листок анкети. Тільки після цього респондент починав читати і відповідати на питання додаткової анкети, які додавалися до Q-сортування.

Опитування проводилося з 5 по 12 серпня 2005 р. у дев'ятьох населених пунктах. Серед респондентів були міські жителі, жителі приміських селищ і сіл. Цілком провели сортування карток і заповнили анкету 58 респондентів.

Статистичний аналіз даних. Після завершення збору даних результати оброблялися за допомогою методів багатопараметричного статистичного аналізу: проводилася перевірка статистичних гіпотез, здійснювалися кореляційний і факторний аналізи даних. При проведенні факторного аналізу респонденти розглядаються

як змінні, а висловлювання як спостереження. Звідси отримані фактори являють собою кластери громадян, чиї погляди на предмет дослідження є досить близькими один до одного. Використовуючи інформацію щодо того, як представники різних кластерів громадян проводили сортування, дослідники ідентифікують і обговорюють різні позиції стосовно предмета дослідження [6, 601].

Факторний аналіз можна проводити за допомогою стандартних статистичних пакетів типу SPSS або спеціальних програм для проведення Q-досліджень [9]. Програмні пакети, які розроблені спеціально для аналізу результатів Q-сортування, дають змогу проводити обертання факторів вручну, що, у свою чергу, дозволяє зупинятися/вибирати модель, яка має раціональне трактування. При використанні статистичних пакетів типу SPSS також можна отримати кілька факторних моделей за рахунок експериментування із засобами повернення факторів і вибором кількості факторів в кінцевій моделі. Одним із результатів статистичного аналізу був упорядкований перелік тверджень за рівнем середніх значень їх оцінок за всією виборкою (таблиця).

Упорядкований перелік тестових тверджень за рівнем середніх значень їх оцінок за всією виборкою

Вихідний номер	Зміст висловлювань	Оцінки		
		Середні	Дисперсія	Кількість
1	2	3	4	5
40	Юлия Тимошенко — сказочница, обещает нам лучшее будущее. А что у нас есть сегодня? Все стало дороже	1,15	1,63	58
14	Черноморский флот должен остаться на своей базе в Севастополе и после 2017 года	1,06	1,40	58
1	То, что Крым и Россия — исторически неразрывны — это аксиома. Именно из Крыма пошло распространение Православной веры на всю Русь	1,05	1,7	58
13	Сегодня украинский Президент обладает поистине царскими полномочиями при назначении кадров. Необходима реализация принятых в декабре изменений в Конституцию (так наз. Конституционной реформы), чтобы ограничить излишние полномочия Президента Украины	1	1,33	58
10	Путь к лучшему будущему Украины лежит через союз с Россией и Белорусью	0,96	1,74	58
32	Деятельность нового руководства Украины подтвердил худшие опасения противников “оранжевой революции”, связанные с угрозой установления в Украине политического режима, который стремится подавить оппозицию путем уголовных преследований ее представителей	0,90	1,51	58
41	Повышение квартплаты, стоимости жилищно-коммунальных услуг в Крыму является необоснованным, не соответствует качеству этих услуг	0,90	1,65	58
33	Политики, деятельность которых направлена на разжигание ненависти и нетерпимости между “Востоком” и “Западом” Украины, что чревато расколом государства, должны немедленно привлекаться к криминальной ответственности	0,81	1,52	58

1	2	3	4	5
37	Центр стремится максимально урезать политические и экономические полномочия автономной республики	0,78	1,12	58
19	Наш лозунг: “НАТО — прочь из Крыма!”	0,66	1,73	58
12	Наш лозунг: Через единое экономическое пространство — к единому союзному государству	0,64	1,30	58
38	Экономика Украины приближается к катастрофическому состоянию. Скоро этот ком рванет так, что и реальный Чернобыль побледнеет	0,64	1,55	58
22	Обещания придать русскому языку статус государственного — это всего лишь часть политической технологии, позволяющей собирать голоса на юге и востоке Украины	0,60	1,52	58
29	Меджлис использует в своих политических интересах бюджетные средства, направленные на обустройство крымских татар	0,57	1,12	58
39	Новая власть мало чем отличается от старой	0,57	1,59	58
20	Критика действий власти без достаточных аргументов всегда была основным оружием крымских коммунистов	0,46	1,28	58
34	Земельный вопрос лежит в основе всех крымских проблем: и межэтнических, и социально-экономических и даже межконфессиональных	0,46	1,32	58
17	Языковой вопрос искусно используют влиятельные силы, которые получают сверхприбыли из антинародного экономико-политического устройства Украины	0,33	1,32	58
8	Новые проекты правительства А. Матвиенка (строительство автобана Симферополь — Ялта, трассы для “Формулы-1”, превращение Крыма в украинский “Лас-Вегас”) — это строительство сказочных замков, это популизм	0,31	1,35	58
16	Разделение Украины на Восток и Запад не связано с языком. Спор идет между сторонниками и противниками украинской государственности	0,29	1,37	58
3	Татары никогда не были коренным народом Крыма. Славяне проживали в Крыму задолго до татар	0,26	2,00	58
36	Только автономный статус Крыма не позволяет насильственно украинизировать его жителей	0,21	1,66	58
30	Межнациональная ситуация в Крыму обостряется на основе самозахватов земли, антироссийской и антиправославной истерии	0,17	1,69	58
18	Языковой вопрос уже без малого пятнадцать лет остается главной причиной политического раскола Украины	0,10	1,67	58
26	Сторонники исламского фундаментализма вскоре смогут оказывать сильное воздействие на ход политических процессов в Крыму	0,02	1,45	58
4	Конфликт вокруг острова Тузла был в 2003 г. спровоцирован российской стороной	0	1,55	58
28	Крымские казаки чаще создают дополнительные конфликты, чем делают что-либо полезное.	–0,07	1,85	58

1	2	3	4	5
5	В Крыму набирает обороты промышленность, оживает, обновляется курорт. Все больше появляетя новых, современных объектов. Постепенно у людей крепнет вера в лучшее будущее	–0,16	1,84	58
27	В Крыму защищены интересы всех, кроме этнически русских крымчан	–0,17	1,54	58
21	Истеричное неприятие многими гражданами движения Украины в авторитетные международные организации — ВТО (Всемирную организацию торговли), Европейский Союз, НАТО — обусловлено засоренностью сознания устаревшими догмами	–0,21	1,15	58
11	Путь к лучшему будущему Украины лежит через вступление в Европейский Союз	–0,22	1,60	58
9	Любая форма самостоятельного государства в Украине будет нестойкой, безуспешной и недолговечной	–0,29	1,43	58
7	Современная Украина существует только потому, что существует Россия	–0,45	1,75	58
15	Россия должна платить за использование базы Черноморского флота в Крыму в 30 раз больше (по мировым ценам) или перебазировать флот на свою территорию	–0,67	1,63	58
25	Украинские патриоты чувствуют себя в Крыму как в подполье, а не как у себя дома	–0,71	1,58	58
42	Если не повысить тарифы на жилищно-комунальные услуги, то из-за долгов предприятий ЖКХ жителям может быть отключена подача воды и тепла	–0,71	1,40	58
35	Вследствие непродуманного земельного законодательства, алчности и шовинизма местных властей значительная часть крымских татар, проживающих в сельской местности, оказалась без земли или получила вдвое меньше земли, чем послевоенные переселенцы и их потомки, а Южный берег Крыма оказался для его коренных жителей закрытой зоной	–0,81	1,78	58
31	Антитурецкие настроения сильны у подавляющего большинства населения Крыма	–0,83	1,18	58
2	Передачу Крыма Украине в 1954 г. одобряю	–0,95	1,83	58
6	Сегодня Россия представляет собой страну с ярко выраженной социальной несправедливостью, страну с ярко выраженным презрением к большинству народа	–0,96	1,60	58
24	Шовинисты до сих пор обвиняют крымских татар в том, что гитлеровские войска дошли до Москвы, окружили Ленинград и во многих других грехах	–1,07	1,24	58
23	В Крыму идет наступление на украинский язык и его носителей.	–1,12	1,45	58

Результати. У нашому дослідженні було отримано кілька факторних моделей. Ми зупинилися на 5-факторній моделі, де у виокремлені фактори увійшли 46 наших респондентів, які мають відносно високі факторні навантаження за виокремленими факторами. Кожний фактор репрезентує певний тип сприймання широкого спектра соціально-політичних

та економічних питань сучасного суспільного життя Криму. Ще 12 (трохи менше 20% загальної кількості) респондентів виявилися за межами 5-факторної моделі, оскільки вони не мали вираженої позиції у даній системі факторів. Такий розподіл респондентів на тих, хто має типову або стереотипну ідеологічну позицію, і на тих, кому властиві суперечливі, дифузні і синкретичні політичні установки, близький до реального співвідношення людей, які політично визначилися та які не визначилися у своїх політичних симпатіях напередодні виборів.

Отримана 5-факторна модель зафіксувала наступні ідеологічні позиції населення Криму:

- три "проросійські" групи;
- опозиційна до них "протатарська" група;
- група "прагматиків", яка займає проміжне (трохи ближче до "протатарської" групи) положення за середніми оцінками найбільш диференціюючих тверджень.

Потім ретельно розглядається зміст тверджень, з якими погоджуються або які заперечують представники кожної із виокремлених груп респондентів. Виокремлюються також питання, які по-різному сприймаються різними групами, і питання, які приймаються або заперечуються різними групами. Питання, які приймаються представниками всіх або деяких груп, можуть розглядатися як їхня спільна позиція, що може бути підставою для консенсусу.

Аналіз соціодемографічної специфіки представників виокремлених груп показує прив'язку ідеологічних позицій до соціодемографічного статусу респондентів.

На наступному етапі конкосу основні отримані результати були викладені дискусійним групам, в які були включені особи з різним рівнем освіти, соціальним статусом, професією і національністю, для отримання коментарів, пояснювальних гіпотез і додаткової інформації про проблеми, які хвилюють людей. Застосування таких груп є складовою Q-дослідження. Дискусія у групах записувалася на диктофон, а потім співставлялася з результатами опитування та аналізувалася. Характер і зміст дискусій дають можливість глибше зрозуміти подібність і різницю в позиціях виявлених кластерів серед учасників дослідження.

Висновок. Ми зробили тут спробу описати методичні нюанси, деякі деталі проведення Q-дослідження. Звернення до Q-методології кожного разу стимулюється необхідністю вирішення практичних питань з опорою на реальне розуміння позицій населення, а не лише окремих характеристик.

Немає сумніву, що практики зможуть знайти багато цінного для вирішення їхніх завдань, застосовуючи Q-методологію в емпіричних оціночних дослідженнях соціального клімату, соціальної напруженості, ефективності управління, реалізації соціальних програм, при розробці публічної політики та ін. Q-методологія може бути цінним інструментом для ідентифікації та розуміння конфліктуючих цінностей, інтенцій або думок, що стосуються організаційних або політичних питань. Вона може зробити значний внесок у процес демократизації суспільства, оскільки дає змогу реально відобразити голос і мову (її сенс) зацікавлених сторін, інтереси різних груп населення, досить виразно артикулювати їхню позицію.

Дослідники або практики, які бажають провести Q-дослідження, мо-

жуть слідувати стандартним етапам його проведення, які подані у цій статті, а також звернутися до інших публікацій. Ми приєднуємося до думки інших послідовників Q-методології [6, 633], які вважають, що вона є прагматичним інструментом дослідження і непозитивістським або постпозитивістським методом, який дуже щедро нагороджує дослідників і практиків, що його застосовують, цінною інформацією.

Література

1. Гірник А. М., Саламатов В. О. Соціально-психологічна експертиза ціннісно-когнітивної складової політичної поведінки кримчан // Наукові записки. Т. 47: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. — К.: Видав. дім "Києво-Могилянська академія", 2005. — С. 39–44.
2. Гончаров Д. В. По ту сторону "негражданственности" // Полис. — 2002. — № 5.
3. Гончаров Д. В., Егоров Е. И., Колодынский С. Г. Применение Q-методологии в политических исследованиях // Вестн. Одесского гос. ун-та, 2002. — № 7. — С. 94–99.
4. Цырендоржиева Т. Б. Q-методология и возможности ее применения в политическом анализе // Политическая наука. — 2002. — № 2. — С. 36–55.
5. Brown S. R. Q methodology and qualitative research // Qualitative Health Research. — 1996. — № 6 (4). — P. 561–567.
6. Brown St. R., Durning D. W., Selden S. Q Methodology // Handbook of Research Methods in Public Administration. — Marcel Dekken, 1999. — P. 599–637.
7. Durning D. The Transition from Traditional to Postposotivist Policy Analysis: A role for Q-Methodology // Journ. of Policy Analysis and Management. — 1999. — Vol. 18, № 3. — P. 389–410.
8. Stephenson W. Protoconcursus: The Concourse Theory of Communication // Operant Subjectivity. — 1986. — № 9. — P. 37–58, 73–96.
9. Stricklin M. PCQ (computer program), Author, Lincoln, NE, 1996.

І. В. СИНГАЇВСЬКА
канд. психол. наук, доц.
Університет економіки та права "КРОК", м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕЗЕРВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТІ (ДО РОЗВИТКУ ІДЕЙ Н. Л. КОЛОМІНСЬКОГО)

Коломінські читання — І, 2007, *113–117*

Навчальні заклади України діють нині в нових економічних умовах, а формувати нові відносини старими методами неможливо. Величезну роль в організації ефективної роботи освітньої установи відіграє її керівник. Стан розвитку освіти в Україні, сучасні економічні умови потребують підготовлених високопрофесійних фахівців, особливо управлінського складу. Керівник повинен бути здатним приймати нові сміливі рішення, творчо вирішувати проблеми колективу (як виробничі, так і особистісні), підвищувати його добробут. Проблему зростання компетентності керівників освітніх організацій можна розв'язати у процесі підвищення кваліфікації. Одним з основних завдань системи післядипломної освіти є підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів, зокрема підвищення їхньої психологічної компетентності.

Проблемам психології менеджменту в освіті велику увагу приділяв у своїй науковій роботі доктор психологічних наук, професор Н. Л. Коломінський, який зробив значний внесок у розвиток напряму підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти.

Під психологічною компетентністю розуміється наявність необхідних психологічних знань, умінь і навичок. Найбільш необхідними для керівників освітніх організацій є знання та вміння, які допомагають їм жити повноцінним, цікавим, насиченим життям, завдяки чому успішно розвиваються очолювані ними організації.

Під час підвищення кваліфікації важливим є перенесення акценту з передавання знань, умінь і навичок на створення умов для особистісного зростання керівників освітніх установ. Головним фактором розвитку психологічної компетентності керівника освітньої установи має стати процес усвідомлення ним можливостей своєї особистості, своїх взаємостосунків з оточуючими людьми, формування здатності їх розвивати, поліпшувати, конструктивно впливати на людей. Головною метою розвитку психологічної компетентності керівника в системі післядипломної освіти є розвиток здатності керівника до активного, творчого оволодіння ним своїм внутрішнім світом і оточуючими його соціально-економічними умовами.

© І. В. Сингаївська, 2007

Структура психологічної компетентності керівника освітньої організації охоплює взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти:

а) когнітивний компонент — сукупність психологічних знань, необхідних для конструктивної управлінської взаємодії; знань про особливості особистості колег, їхні потреби; знань про власні бажання, прагнення, потреби, домагання, розуміння власних можливостей;

б) операційний компонент — сукупність умінь і навичок, які забезпечують успіх управлінської діяльності; вміння долати стереотипи негативного самосприйняття і сприйняття інших людей; вміння викликати симпатію в колективі, встановлювати позитивні міжособистісні стосунки, впливати на людей, мотивуючи їх до успішної освітньої діяльності;

в) мотиваційний компонент — активне прагнення керівника освітньої установи до самовдосконалення, підвищення власної управлінської компетентності, особистісного зростання. Згідно з дослідженнями в галузі управлінської психології, зміст цього компонента розуміється через самоактуалізацію.

Розвиваючи наведені компоненти психологічної компетентності, керівник зможе стимулювати власне особистісне зростання, вдосконалювати себе, гармонізувати свою взаємодію з оточуючим світом і людьми — колегами, учнями, а також взаємодію очолюваної ним освітньої організації чи підрозділу з іншими суспільними інститутами.

Ми реалізуємо програму підвищення психологічної компетентності керівників освітніх організацій та керівників підрозділів цих організацій в Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти і на факультеті підвищення кваліфікації Університету економіки та права "КРОК". Гарних результатів можна досягти у процесі підвищення кваліфікації, побудованому за модульним принципом. Так, наша програма підвищення психологічної кваліфікації керівників навчальних закладів містить чотири модулі, які розкривають резерви вдосконалення управлінської діяльності у навчальних закладах:

Модуль 1. Психологія лідерства та особистості керівника.

Модуль 2. Психологія мотивації.

Модуль 3. Психологія ділового та управлінського спілкування.

Модуль 4. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі освітньої організації.

Кожен модуль містить два субмодулі:

Субмодуль 1. Теоретична частина (лекційні та семінарські заняття).

Субмодуль 2. Активне навчання (тренінги, ділові та рольові ігри).

Перший субмодуль кожного модуля забезпечував розвиток когнітивного компонента психологічної компетентності керівників, а другий — операційного і мотиваційного компонентів.

У теоретичній частині модуля 1 "Психологія лідерства та особистості керівника" детально розглядаються поняття керівництва і лідерства, їх спільні та відмінні ознаки. Аналізуються теорії лідерства (особистісна, поведінкова, ситуаційна), вивчаються психологічні дослідження необхідних для лідера та успішного керівника якостей особистості, зокрема дослідження італійського психолога Антоніо Менегетті [8] та вітчизняних учених — Н. Л. Коломінського,

Л. М. Карамушки, О. І. Бондарчук та ін.

У модулі 1 велика увага приділяється одній з особистісних особливостей, що найбільше впливає на успішність діяльності керівника — локусу контролю. Локус контролю — це якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам: випадку, долі, року, оточуючим людям, обставинам (екстернальний, зовнішній локус контролю) або власним здібностям і зусиллям (інтернальний, внутрішній локус контролю).

Експериментально доведено, що внутрішній (інтернальний) локус контролю є соціально схвалюваною цінністю: ідеальному "Я" завжди приписується внутрішній локус контролю. Крім того, особистість з інтернальним локусом контролю має менший ступінь ризику в плані виникнення внутрішньоособистісних конфліктів, а також є більш здатною попереджувати міжособистісні конфлікти. Дослідження самооцінок людей з різними типами суб'єктивного контролю показують, що люди з інтернальним локусом контролю вважають себе добрими, незалежними, рішучими, справедливими, здібними, дружелюбними, чесними, самостійними. Успішний керівник-лідер, безумовно, повинен мати високий рівень суб'єктивного контролю (інтернальний локус контролю).

Оскільки локус контролю — це не вроджена властивість, а така, що формується у процесі життя, властивість суб'єктивна, яка залежить від сприйняття особистості і бачення нею власної ролі в житті, локус контролю можна змінити. Доклавши зусилля, можна підвищити рівень інтернальності і зменшити екстернальність. Підвищити інтернальність можна шляхом психокорекційного впливу на особистість. Сприятливо вплинути на особистість у цьому плані здатна групова психотерапія, зокрема психологічний тренінг особистісного зростання. Допоможе підвищити інтернальність і робота особистості над собою, самовдосконалення.

Модуль 2 "Психологія мотивації" присвячено поняттю мотивації. Керівники оволодівають знаннями особливостей і прийомів мотивації працівників освітньої організації, а також, що не менш важливо, прийомів власної мотивації, тобто самомотивації керівників освітніх організацій. Активні методи навчання, що доповнюють теоретичну частину модуля, сприяють детальному аналізу керівниками власних потреб і мотивів, пошуку шляхів більш гармонійного задоволення цих потреб.

Модуль 3 "Психологія ділового та управлінського спілкування" озброює керівників знаннями про особливості, структуру, види спілкування; про ефекти сприйняття особистості іншої людини; про фактори, що викликають помилки при оцінюванні особистості; про особливості та прийоми формування атракції; про вербальну і невербальну сторони спілкування та ін. Роль активних методів навчання у розвитку комунікативних вмінь і навичок керівників особливо велика.

Модуль 4 "Створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі освітньої організації" систематизує знання керівників про зміст і особливості соціально-психологічного клімату в колективі; про суб'єктивні та об'єктивні ознаки сприятливого клімату; про фактори макро- і мікросередовища, що впливають на соціально-психологічний клімат в колективі освітньої організації.

Розвитку операційного і мотиваційного компонентів психологічної компетентності та зростанню особистості керівника допомагає активне психологічне навчання. Основною формою такого навчання під час підвищення кваліфікації є психологічний тренінг, в межах якого використовувалися різноманітні психологічні методи і прийоми: вправи на само- та взаємоаналіз, "мозкові атаки", дискусії, ділові та рольові ігри, аналіз ситуацій з життя навчального закладу, створення і презентація групових проектів.

Активні методи навчання на сьогодні є пріоритетними в системі підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти, оскільки вони дають можливість в короткий термін передати досить великий обсяг знань, забезпечити високий рівень оволодіння навчальним матеріалом та його практичне закріплення. Перевага психологічного тренінгу полягає ще й у цілеспрямованому використанні групової динаміки, тобто всієї сукупності стосунків і взаємодій, що виникають між учасниками групи, включаючи викладача, з метою навчання і психокорекції.

Внаслідок підвищення кваліфікації за модульною програмою та участі у психологічних тренінгах керівнику освітньої установи вдається виробити у себе чи вдосконалити такі групи якостей:

1) вміння розумітися в людях: здатність швидко і вірно оцінити їхні психологічні особливості, сильні та слабкі сторони; розуміти їхні настрій, думки, почуття; розподіляти доручення відповідно до інтересів і можливостей кожного;
2) морально-комунікативні якості: доброзичливість, повагу до інших, емпатію, вміння помічати в людях позитивне, справедливість, такт, доступність, комунікабельність та ін.;
3) лідерські якості: вміння переконувати, привернути на свою сторону, активність, самостійність, сміливість, підприємливість;
4) вміння спиратися на колектив: рахуватися з думкою членів колективу, прислухатися до людей, розвивати їхню ініціативу, формулювати спільні завдання для колектива.

Безумовно, успішність навчання керівників навчальних закладів залежить від багатьох факторів. Однією з найважливіших умов ефективності навчання є прагнення самого керівника до особистісного зростання, самовдосконалення, його активність, відкритість, велике бажання оптимізувати власну психологічну компетентність.

Література

1. Бажин Е. Ф., Галынкина С. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психол. журн. — 1984. — Т. 5. — № 3.
2. Занюк С. Психология мотивации. — К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. — 352 с.
3. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. посіб. — К.: Міленіум, 2003. — 344 с.
4. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
5. Комаров В. Ф. Управленческие имитационные игры. — Новосибирск: Наука, Сибирск. отд-ние, 1998. — 272 с.
6. Коренева Л. И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт // Университетское управ-

ление: практика и анализ. — 2004. — № 4 (32). — С. 78–83.
7. Лукашевич Н. П., Сингаевская И. В., Бондарчук Е. И. Психология труда: Учеб. пособие. — К.: МАУП, 2004. — 112 с.
8. Менегетти А. Психология лидера. — М.: ННБФ “Онтопсихология”, 2002. — 208 с.
9. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. / Под общ. ред. Л. А. Петровской. — М.: Прогресс, 1993. — 368 с.
10. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. — М.: Просвещение, 1990.

О. В. ВИНОСЛАВСЬКА
канд. психол. наук, доц., зав. кафедри
Національний технічний університет України
"Київський політехнічний інститут"

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ КАФЕДРИ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Коломінські читання — I, 2007, *118–125*

Показано глибоку залежність ефективності роботи кафедри вищого навчального закладу від соціально-психологічного клімату, що склався в її колективі. Наведено результати дослідження соціально-психологічного клімату в науково-педагогічних колективах кафедр технічного університету, подано рекомендації щодо його оптимізації.

В умовах підвищення вимог до вищої школи функціонування кафедр вищих навчальних закладів значно ускладнилося. Успішна реалізація професійної діяльності завідувачів і викладачів кафедр залежить сьогодні від багатьох аспектів, пов'язаних як з об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Суб'єктивними чинниками є високий рівень професійної мотивації науково-педагогічних працівників, усвідомлення ними значущості своєї праці, творче ставлення до роботи та ін. До об'єктивних належать такі чинники, як соціально-психологічний клімат у науково-педагогічному колективі, матеріальна база і технічна оснащеність вищих навчальних закладів та ін. При цьому оптимізацію соціально-психологічного клімату науково-педагогічних колективів університетських кафедр, спрямовану на підвищення ефективності їх функціонування, можна розглядати як актуальне завдання сучасної організаційної психології.

Виходячи з цього об'єктом дослідження був обраний соціально-психологічний клімат кафедри вищого навчального закладу. Предметом дослідження були особливості соціально-психологічного клімату кафедри вищого технічного навчального закладу, що випускає.

Основна мета дослідження полягала у визначенні особливостей соціально-психологічного клімату випускових кафедр технічного університету, а також у розробці методичних рекомендацій із психолого-управлінського консультування в науково-педагогічних колективах кафедр.

Відповідно до поставленої мети у роботі вирішувалися такі завдання:

1. Показати високу значущість позитивного соціально-психологічного клімату для успішної діяльності кафедр вищого навчального закладу.

© О. В. Винославська, 2007

2. Виявити особливості основних компонентів соціально-психологічного клімату випускових кафедр технічного університету.
3. Розробити методичні рекомендації для організаційних психологів щодо здійснення консультування в науково-педагогічних колективах випускових кафедр технічного університету з проблем морально-психологічної сумісності та ефективної міжособистісної взаємодії.

Для розв'язання наведених вище завдань у дослідженні були використані такі методи, як теоретичний аналіз проблеми, інтерв'ю, бесіда, анкетне дослідження. Статистична обробка результатів дослідження здійснювалася за допомогою альтернативного аналізу і методу групування даних.

Закон України "Про вищу освіту" чітко визначає кафедру як "базовий структурний підрозділ вищого навчального закладу (його філій, інститутів, факультетів), що проводить навчально-виховну і методичну діяльність з однієї або кількох споріднених спеціальностей, спеціалізацій чи навчальних дисциплін і здійснює наукову, науково-дослідну та науково-технічну діяльність за певним напрямом" [5, 58].

На жаль, незважаючи на провідну роль кафедри у формуванні професійних знань і вмінь та розвитку особистості майбутніх фахівців, дослідженні психологічних особливостей діяльності кафедри вищого навчального закладу, чинників підвищення ефективності її діяльності, методичні рекомендації щодо оптимізації її діяльності практично відсутні.

Якщо психологічному аналізу різноманітних аспектів діяльності педагогічних колективів закладів середньої освіти присвячено цілу низку серйозних досліджень (Н. П. Аникеєва, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, Б. Д. Паригін та ін.), то найбільш ґрунтовною працею в галузі психології вищої школи сьогодні все ще залишається монографія М. І. Дьяченка та Л. О. Кандибовича [4], хоча окремі питання розглядалися також у деяких пізніше опублікованих працях інших авторів [12]. Зрозуміло, що необхідність розв'язання проблем гуманізації вищої освіти, переходу до нових освітніх технологій, розвитку післядипломної компоненти освіти та багатьох інших, що стоять нині перед українським суспільством, вимагає проведення сучасних досліджень в галузі психології і педагогіки вищої школи, зокрема психології діяльності первинних педагогічних колективів вищих навчальних закладів.

Найважливішою особливістю колективу випускової кафедри є його призначення: забезпечити високий науковий і методичний рівень викладання однієї чи кількох дисциплін, проводити індивідуальну і групову науково-дослідну роботу, підвищувати кваліфікацію, здійснювати професійну і психолого-педагогічну підготовку викладачів. Характерними для колективу кафедри є також повне самоврядування, чітка регламентація праці викладачів, широкий віковий діапазон, необхідність поєднання викладання з науково-дослідною роботою [4].

Науково-педагогічному колективу кожної кафедри притаманний особливий соціально-психологічний клімат, який містить у собі сукупність психологічних умов, що сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості її членів [7]. Структура соціально-психологічного клима-

ту кафедри включає ставлення її членів до навколишнього світу [6] і, на думку Р.Х. Шакурова, має розглядатися у трьох іпостасях: психологічній, соціальній та соціально-психологічній [13, 54–56], які у кожному конкретному колективі наявні у певному співвідношенні.

Соціально-психологічний клімат справляє значний вплив на ефективність усіх видів професійної діяльності викладачів кафедри, на рівень згуртованості, цілеспрямованості, інтелектуальної активності, задоволеності та ін.

Одними з найвагоміших індикаторів соціально-психологічного клімату кафедри є міжособистісні стосунки у науково-педагогічному колективі. "Соціально-психологічний клімат, — вважає Н. Л. Коломінський, — це домінуючий у конкретному колективі (групі) відносно стійкий психічний настрій, який формується на основі психічного відображення умов життя і діяльності в міжособистісній взаємодії" [8, 93]. Г. О. Моченов та В. М. Антонюк, аналізуючи соціально-психологічний клімат у науковому колективі, підкреслюють, що "стосунки між працівниками всередині колективу формуються за широким колом питань, насамперед з приводу предмета і процесу діяльності, її результатів і умов" [10, 111].

Зміст когнітивної складової взаємовідносин становлять думки, інтереси, оцінки, взаємооцінки, уявлення один про одного та ін. Поведінкова складова взаємостосунків знаходить своє вираження у різних формах взаємозв'язків, контактів і спілкування викладачів кафедри у процесі виконання ними професійно-функціональних ролей (викладача, вченого, вихователя, методиста, організатора). Для розвитку кафедри велику роль відіграє наявність між її членами взаємодопомоги і взаємодовіри, які є визначальними умовами професійного зростання і нормального розвитку моральних відносин [4]. Прикладом їх конкретного прояву може бути обмін новою інформацією, досвідом, творчими педагогічними "знахідками".

Для колективів з позитивним соціально-психологічним кліматом характерною є згуртованість на двох рівнях: у сфері реальних ділових та особистісних відносин і взаємодій, які можна спостерігати, а також у сфері внутрішніх ставлень, що прямо не виступають, зокрема, емоційної складової взаємостосунків, яка включає почуття, настрої, переживання та ін.

Як і в усіх інших колективах, у науково-педагогічних колективах кафедр іноді трапляються конфлікти, основними причинами яких можуть бути недоліки організаційного та управлінського характеру, а також відсутність навичок ефективної міжособистісної взаємодії членів кафедри між собою та з керівником [3].

Усі зазначені чинники тісно переплетені між собою. Доведено, що організація праці викладачів здатна гальмувати розвиток синдрому "вигорання" [11] через забезпечення оптимального співвідношення між науковою і педагогічною роботою, чіткий розподіл завідувачем кафедри обов'язків, ступеня і форм відповідальності її членів, забезпечення викладачам можливості для професійного зростання, організацію здорових міжособистісних відносин у науково-педагогічному колективі. Дослідження причин конфліктів у науково-педагогічних колективах [2] показало, що найтиповішими серед них міжособистісні причини (71,7 %). У цьому зв'язку важливого значення набуває рівень психологічної культури про-

фесійної діяльності членів науково-педагогічного колективу, оскільки саме він зумовлює характер взаємостосунків у групі і формує її емоційну атмосферу.

Викладені тут міркування свідчать про велику складність формування взаємостосунків у науково-педагогічному колективі й важливість діагностування соціально-психологічного клімату кафедри як початкового етапу його вдосконалення та оптимізації [8].

Реалізація експериментальної частини дослідження включала процес діагностування соціально-психологічного клімату на випускових кафедрах технічного університету за методикою, розробленою на кафедрі соціальної психології факультету психології Санкт-Петербурзького університету [9, 184–188]. Соціально-психологічний клімат первинного трудового колективу трактується у методиці як соціально зумовлена відносно стійка система ставлень членів колективу до колективу в цілому. Методика дає змогу виявити емоційну, поведінкову і когнітивну складові ставлень у колективі. Як істотна ознака емоційної складової розглядається критерій привабливості на рівні понять "подобається — не подобається", "приємний — неприємний". При конструюванні запитань, спрямованих на вимірювання поведінкової складової, був обраний критерій "бажання — небажання працювати у даному колективі", "бажання — небажання спілкуватися з членами колективу поза робочий час". Основним критерієм когнітивної складової обрано перемінну "знання — незнання особливостей членів колективу".

Середні оцінки кожної складової можуть приймати значення в інтервалі від −1,0 до +1,0. Відповідно до прийнятої тризначної оцінки відповідей класифікуються отримані середні. Для цього континуум можливих оцінок (від −1,0 до +1,0) ділиться на три рівні частини: від −1,0 до −0,33; від −0,33 до +0,33; від +0,33 до +1,0. Середні оцінки, що потрапляють до першого інтервалу, вважаються негативними, до другого — невизначеними, до третього — позитивними. Можливими є наступні сполучення розглянутих ставлень:

- повністю позитивне: від +0,67 до +1,0;
- позитивне: від +0,34 до +0,66;
- суперечливе, невизначене: від −0,33 до +0,33;
- негативне: від −0,66 до −0,34;
- цілком негативне: від −1,0 до −0,67.

У першому випадку соціально-психологічний клімат колективу трактується як дуже сприятливий; у другому — як сприятливий; у третьому вважається, що тенденції суперечливі і невизначені; у четвертому — як незадовільний; у п'ятому — як зовсім незадовільний.

Усього щодо вимірювання соціально-психологічного клімату були обстежені 37 випускових кафедр 26 факультетів та інститутів НТУУ "КПІ". Велику допомогу у проведенні обстеження подали аспіранти відповідних технічних кафедр, які вивчали дисципліну "Соціальна психологія управління" і пройшли відповідний інструктаж.

Для забезпечення конфіденційності вимірювання соціально-психологічного клімату в колективах і прискорення обробки отриманих даних був створений сучасний програмний комплекс для персонального комп'ютера.

Аналіз емпіричних даних, проведений з його допомогою, дав змогу визначити середні оцінки соціально-

психологічного клімату в окремих науково-педагогічних колективах, а також середні оцінки його емоційної, когнітивної та поведінкової складових. На підставі цих даних була обчислена загальна середня оцінка соціально-психологічного клімату технічного університету, яка виявилася сприятливою і дорівнювала +0,43. При цьому дуже сприятливий соціально-психологічний клімат був зафіксований у 10,8 % обстежених кафедр, сприятливий — у 86,5 %, суперечливий і невизначений — тільки на одній кафедрі (2,7 % загальної кількості обстежених).

Цікаво зазначити, що аналогічна загальна середня оцінка соціально-психологічного клімату (+0,43) була досягнута в експериментальній групі працівників середнього навчального закладу [3] тільки після проведення тривалого (20 годин) групового психологічного консультування [1]. Це означає, що зафіксована нами у процесі констатуючого експерименту в технічному університеті середня загальна оцінка соціально-психологічного клімату +0,43 може вважатися досить високою і свідчити про відповідний рівень психологічної культури професійної діяльності його викладачів.

Проте аналіз соціально-психологічного клімату окремо по емоційній, когнітивній та поведінковій складових показав наявність істотних відмінностей між їх оцінками.

Загальна середня оцінка емоційної складової соціально-психологічного клімату в технічному університеті мала найвище позитивне значення +0,52. Така досить висока загальна оцінка емоційної складової свідчить про сприятливу атмосферу в педагогічному колективі університету (низький рівень емоційних переживань і тривог; високий рівень ділових і дружніх стосунків; низький рівень стресогенних факторів; належний рівень вміння спілкуватися), а також про те, що більшість науково-педагогічних працівників університету задоволені соціально-психологічним кліматом на своїх кафедрах.

Загальна середня оцінка когнітивної складової соціально-психологічного клімату також мала позитивне значення +0,5, яке означає, що члени науково-педагогічних колективів обстежених кафедр знають певні індивідуальні особливості один одного, цінують точну інформацію, аргументи, які ґрунтуються на підставі фактів, новаторські ідеї, відсутність конкурентного тиску, що, у свою чергу, є оптимальним підґрунтям для розвитку наукової думки.

А ось загальна середня оцінка поведінкової складової +0,28 виявилася майже вдвічі нижчою від загальних середніх оцінок емоційної та когнітивної складових, що вказує на її суперечливість і невизначеність (хоча і з позитивною тенденцією).

Для детальнішого вивчення причин такого результату були проаналізовані розподіли середніх оцінок по усіх трьох складових соціально-психологічного клімату, отримані на окремих кафедрах. При цьому виявилося, що 32,4 % кафедр оцінили емоційну складову як цілком позитивну, 64,9 % — як позитивну і 2,7 % (одна кафедра) — як суперечливу і невизначену. Подібний розподіл середніх оцінок був зафіксований також при аналізі когнітивної складової: 21,6 % кафедр оцінили її як цілком позитивну, 75,7 % — як позитивну і 2,7 % — як суперечливу і невизначену (та ж сама кафедра).

Що ж стосується розподілу середніх оцінок поведінкової складової, то жодна кафедра не оцінила її як цілком позитивну. Позитивно оцінили її

трохи більше половини обстежених кафедр — 54,1 %. Позитивні оцінки поведінкової складової соціально-психологічного клімату свідчать про належний рівень згуртованості педагогічного колективу, про взаємне прийняття партнерів зі спільної діяльності та спілкування на відповідних кафедрах. А це вже свідчить про сформовані позитивні взаємини між їх членами.

Водночас 43,2 % обстежених кафедр оцінили поведінкову складову соціально-психологічного клімату як суперечливу і невизначену. На нашу думку, невизначеність в оцінках поведінкової складової у такої кількості педагогічних колективів зумовлена низкою чинників, які знижують активність міжособистісної взаємодії науково-педагогічних працівників і перешкоджають актуалізації потенційних мотивів у сфері взаємозв'язків і спілкування. Це такі об'єктивні чинники, як складність соціально-економічної ситуації у країні, низька оцінка державою викладацької праці, високе педагогічне навантаження. Серед суб'єктивних чинників слід назвати недостатній рівень психологічної готовності керівників і членів деяких кафедр до ефективної міжособистісної взаємодії, відмінності у наданні ними пріоритетів тим чи іншим професійно-рольовим функціям, відсутність у них навичок поєднання індивідуальних форм діяльності з роботою у команді.

Але для ефективної спільної діяльності необхідна злагодженість членів кафедри у розв'язанні спільних питань, тобто спрацьованість. Остання є результатом взаємодії конкретних науково-педагогічних працівників у конкретній діяльності, коли досягається максимально можлива успішність за мінімальних психологічних витрат.

Крім того, специфіка діяльності вимагає від науково-педагогічних кадрів працівників вищих навчальних закладів дотримання ними етичних норм у своїй професійній сфері [12]. Саме їх недотримання призвело до того, що на одній (2,7 %) кафедрі (тій самій, що оцінила емоційну і когнітивну складові як суперечливі і невизначені) була зафіксована найнижча негативна оцінка поведінкової складової (–0,38). При цьому загальна середня оцінка соціально-психологічного клімату на цій кафедрі дорівнювала –0,25, що характеризувало його як суперечливий і невизначений із значною негативною тенденцією.

Зрозуміло, що саме ця кафедра стала об'єктом для ретельнішого вивчення взаємостосунків щодо оптимізації соціально-психологічного клімату в її колективі. У результаті бесід психолога з членами цієї кафедри було з'ясовано, що обстеження соціально-психологічного клімату на цій кафедрі проводилося у той час, коли у членів педагогічного колективу ще не вщухли негативні емоції стосовно неетичної поведінки одного із викладачів кафедри по відношенню до двох своїх колег, а особливо тому, що завідувач кафедри зайняв позицію невтручання, ніяким чином не засудив його поведінку і не вжив жодних заходів з виправлення ситуації, чим і налаштував проти себе підлеглих.

Але згода співпрацювати з психологом для технічного університету є скоріше винятком, аніж правилом, особливо коли він є викладачем кафедри психології того самого вищого навчального закладу.

Діагностування соціально-психологічного клімату кафедр технічного університету показало, що майже у половини з них існують проблеми у

поведінковій сфері. Це свідчить про необхідність психолого-управлінського консультування керівників і членів науково-педагогічних колективів, яке може здійснюватися у вигляді консультативних бесід, соціально-психологічних тренінгів, групового консультування та інших формах. Таке завдання має бути покладене на соціально-психологічні служби, які, на жаль, ще відсутні у більшості технічних університетів нашої країни. Викладачі кафедр психології і педагогіки, що створені на сьогодні майже в усіх технічних університетах, реалізують просвітницьку функцію, але з багатьох причин не можуть виступати у ролі незалежних експертів насамперед через те, що члени кафедр, які готують фахівців за технічними спеціальностями, хоча і мають інтерес до психологічної науки та її можливостей, але все ще продовжують недооцінювати роботу гуманітарних кафедр, ставляться до них звисока.

Отримані результати дали нам можливість сформулювати наступні висновки:

1. Соціально-психологічний клімат випускової кафедри технічного університету являє собою інтегральний ефект від виявлення системи ставлень членів науково-педагогічного колективу, зокрема їхнього бажання (небажання) дотримуватися моральних норм, краще знати своїх колег, працювати у даному колективі, отримання емоційного задоволення від співробітництва та ін.
2. Загальна середня оцінка соціально-психологічного клімату технічного університету виявилася сприятливою і дорівнювала +0,43. Водночас у загальних середніх оцінках його складових були виявлені значні відмінності: емоційна складова мала найвище позитивне значення +0,52; когнітивна дорівнювала +0,5; поведінкова виявилася суперечливою та невизначеною і мала значення +0,28. Невизначеність в оцінках поведінкової складової у 43,2 % обстежених кафедр зумовлена низкою чинників, які перешкоджають актуалізації потенційних мотивів у сфері взаємозв'язків та спілкування і знижують активність міжособистісної взаємодії науково-педагогічних працівників.
3. Створення в технічних університетах незалежних психологічних служб допоможе вирішити проблему консультування з морально-психологічних проблем, сприятиме підвищенню психологічної культури членів науково-педагогічних колективів, зокрема розвитку у них навичок ефективної міжособистісної взаємодії.

Література

1. Винославська О. В. Групове психологічне консультування з проблем управління в закладах освіти // Актуальні проблеми сучасної української психології. Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Н. В. Чепелевої. — К.: Нора-Прінт, 2002. — Вип. 22. — С. 38–46.
2. Винославська О., Карамушка Л. Дослідження типології управлінських конфліктів у технічному університеті // Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. — К., 2002. — Вип. 3: Методика конфліктологічної експертизи. — С. 20–24.
3. Винославська О. В., Малигіна М. П. Підготовка членів педагогічного ко-

лективу до ефективної взаємодії між собою та з керівником в процесі управління освітніми закладами // Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти. — К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. — С. 170–188.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: Особенности деятельности студентов и преподавателей вузов. — Минск: Изд-во БГУ, 1978. — 320 с.
5. Закон України "Про вищу освіту" // Освіта в Україні. Нормативна база. — К.: КНТ, АТІКА, 2004. — С. 37–85.
6. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навч. посіб. — К.: ІЗМН, 1997. — 180 с.
7. Климат социально-психологический // Психология: Словарь / Под ред. А. Петровского, М. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — С. 162–163.
8. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посіб. — К.: МАУП, 1996. — 176 с.
9. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / Отв. сост. Н. А. Волкова. — Петрозаводск: Петроком, 1992. — С. 184–188.
10. Моченов Г. А., Антонюк В. Н. Исследование некоторых параметров социально-психологического климата в научном коллективе // Планирование и управление в научных коллективах. — М.: Наука, 1981. — С.109–125.
11. Осницкий А. В. Проблемы экологии личности // Жизнь и безопасность. — 2000. — № 2–3. — С. 289–305.
12. Резник С. Д. Управление кафедрой: Учебник. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ИНФРА-М, 2004. — 635 с.
13. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. — М.: Педагогика, 1982.

О. О. СУССЬКА
канд. філол. наук, проф. кафедри психології
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ НА ФОРМУВАННЯ МОЛОДОЇ ОСОБИСТОСТІ

Коломінські читання — І, 2007, *126–134*

Сучасний арсенал засобів маніпулювання надрізноманітніший, він містить гаму спеціальних прийомів, методів і технологій. Згадаємо: систематичне навіювання соціальних міфів, підтасування фактів, дифамація, поширення міфологем замість правди, деформованість оцінок замість заохочування до виокремлених індивідуальних точок зору, дискретність і фрагментарне коментування інформації з метою подати її в ущемленому чи спотвореному вигляді. Все це виводить нас до використання спеціальних методів формування так званої "ілюзорної свідомості", яка є вторинним продуктом масової свідомості як такої, до використання суто технологічних методик перетворення аудіовізуального матеріалу, таких як показ по телебаченню неповажних (з точки зору владного режиму) політиків у невигідному ракурсі, компрометація супротивників шляхом застосування прийомів монтажу кадрів для викривлення реальності. На прикладі інформаційних жанрів можна прослідкувати використання загальновідомих комунікативних прийомів маніпуляції із спеціальними методами формування ілюзорної свідомості з метою керування, зокрема, електоральною поведінкою мас.

Тому і маємо сьогодні "одномірну особистість" (за Г. Маркузе), електоральний вибір якої легко керований, а поведінковий "маневр" досягається за допомогою яскравих пропагандистських кліпів, шоу та інших зразків політичної реклами, вплив яких базується на сформованих раніше стереотипах, зокрема психологічних.

Вплив так званої "четвертої влади" не обмежується індивідуальним впливом, а здійснюється через соціальні, групові механізми. Як відзначав О. Левада, в сучасному суспільстві, на відміну від традиційного, саме засоби масової комунікації "генерують" соціальну пам'ять, тобто задають, наповнюють соціальним змістом існуючий (чи формують його від початку) в масовій свідомості смисл подій і процесів, що відбуваються. Тим самим вони програмують не тільки зміст сьогодення, а й майбутню (у тому числі й політичну) поведінку громадян і цілих верств суспільства.

Сфера масової свідомості, як ніяка інша, зазнає на собі вплив засобів, що формують громадську думку, і передусім телебачення і преси, які, за даними соціологічної науки, лідирува-

© О. О. Сусська, 2007

ли в кінці XX ст. серед інших засобів масової комунікації в усьому світі. Одначе "ринок інформації" поставив і цих "господарів" інформаційного простору перед фактом різкого подорожчання засобів виробництва і тиражування (публікації) інформаційної продукції, засобів її передавання і прийому. Ринок звузив сферу розповсюдження преси, адже умови для покупця і розповсюджувача стали жорсткішими. Масовий друк України потрапив у непередбачене до цього часу становище: дотації практично зникли, паперу нема (або він дорогий), обіцянки президента та уряду про "підтримку державних видань" ставлять регіональну пресу на межу вимирання. А про неї відомо, що саме регіональна преса є найпопулярнішою серед читачів, оскільки може дійти справді "до кожного". І соціологічно, і психологічно давно доведено: якщо ми хочемо підняти рівень зацікавленості до проблем держави, або навіть до глобальних проблем, то починати треба з того, що найбільше сьогодні непокоїть конкретну людину, яка живе в конкретному районі, області, регіоні. Тому саме районна та обласна преса виконувала роль так званого ланцюжку поєднання "свого і суспільного". Тепер цей ланцюжок розірваний.

Сфера масової свідомості — нове утворення як із психологічної, так і соціальної точок зору, тому що вона була викликана до життя небаченим раніше розвитком науково-технічного прогресу і сплеском інформаційних потреб суспільства. У свою чергу, останні викликали до життя не тільки засоби масового інформування, а й зробили їх необхідною складовою самого життя людини, невід'ємним компонентом її спілкування, якому кожна людина відводить в часі значне місце і без якого просто неможлива взаємодія людей. Разом з цими процесами, тобто з усталенням засобів масового інформування як способу взаємозв'язку, а також підвищеною комунікативністю цього взаємозв'язку, з'явились і стали вже звичними умови спілкування у так званому інформаційному просторі, який є породженням цього нового поля спілкування, в якому діють засоби масової комунікації.

Отже, якщо визначити інформаційний простір як ареал (або сукупність) повідомлень, що розповсюджуються засобами масової комунікації і можуть бути адекватно сприйняті реципієнтами (слухачами, глядачами, читачами), які проживають на певній території, то ми отримаємо розуміння і його безмежності, і можливості доступу до цього масового реципієнта.

Україна, що стала суверенною державою, не відкриває для себе окремого інформаційного простору, не визначає або обмежує його "кордони", а лише входить суверенним суб'єктом у загальний світовий інформаційний простір, який вже утворився до цього часу. Прийняття Гельсінських декларацій з інформаційного обміну, Конвенцій ООН та інших правових документів світового значення, що стосуються проблем доступу до інформації та інформаційного обміну, до яких Україна приєдналася 10 грудня 1991 р., є цьому підтвердженням.

Однак формальне приєднання до актів і конвенцій ООН ще не фактуалізує настання цивілізованої демократичності в усій інформаційній сфері України. Необхідний цикл системних заходів у галузі як структури виробництва, так і споживання інформації в її наймасовіших різновидах. Потрібна деполітизація журналістики в найширшому розумінні і в найширших масштабах, адже сьогоднішній інформаційний простір

України заполітизований більше, ніж за радянських часів.

Деполітизація журналістики у професійному розумінні — це, щонайперше, розширення її можливостей, подолання міждержавних і міжвідомчих перешкод, захист журналіста і змісту інформації, адже останнє суперечить самій ідеї інформаційного обміну. Все це знайшло своє відображення в законодавчих актах, прийнятих Верховною Радою України ще в 1992–1993 рр. Закони України "Про інформацію", "Про пресу", "Про телебачення і радіомовлення", "Про зв'язок" та інші забезпечують (точніше, мали б забезпечувати, якби діяли у правовій державі) правові гарантії існування в інформаційному просторі та комунікативні взаємозв'язки між особистістю громадянина — споживача інформації, органу (суб'єкта виробництва) інформації, журналіста (особи — автора інформації, або комунікатора), каналу інформування або способу комунікації та ін.

На початку 90-х років, у перші роки незалежності, у п'ятірку найголовніших "відповідальних" за становище у країні, а також у разі необхідного захисту від складних обставин (у відповідях на запитання: "Хто, на Ваш погляд, може захистити просту людину?") обов'язково входили засоби масової інформації. Згодом вони перемістилися на 10–11 місце, що, з одного боку, свідчило про початок виконання своїх обов'язків іншими соціальними інститутами: владою — в центрі і на місцях, інститутом праці і правозабезпечення (правових гарантій), соціального захисту, охорони материнства і дитинства, прав людини та ін. Але дуже швидко люди знову зневірилися, відчувши безпорадність цих "інституцій", і знову виникло знайоме всім соціологам і соціальним психологам явище, відоме під назвою "атрофія влади". Це факт покладання на ЗМІ не властивих їм функцій, ілюзія їх всеохоплюючої відповідальності, авторитету і могутності їх впливу в суспільстві. Це також є віддзеркалення так званого "патерналізму", соціально-психологічної вади всіх пострадянських держав, яка відбиває залишкові "інфантильні" настрої у населення, яке й дотепер сподівається на те, що "за нас подумають", "для нас зроблять", "про нас подбають". Уже понад 10 років, як держава позбавилась цього "зайвого тягаря" відповідальності за здійснення елементарних потреб людини — надання гарантованого робочого місця, регулярного заробітку, безкоштовної освіти та охорони здоров'я (медичного обслуговування) та ін. Але ми все ще сподіваємося на того "доброго дядька", який повинен прийти й все вирішити. Тому і асоціюється у нашій свідомості інститут мас-медіа (ЗМІ) з інститутом державної влади (як у радянські часи), і сподівання на доброго дядька йдуть саме звідти.

Зниження відповідальності ЗМІ за події і процеси, що відбуваються в суспільстві, для масової свідомості взагалі означає, що перестав існувати ще один інструмент реального управління нашим складним кризовим суспільством. Паралельно з цим посилилося використання системи ЗМІ для різного типу маніпуляцій масовою свідомістю. Особливо яскравих рис набуває це маніпулювання масовою свідомістю і громадською думкою під час електоральних кампаній.

Підкреслимо, суспільство, де більшість прав і свобод громадян не підкріплені економічно та організаційно (відсутні механізми реалізації правових гарантій і постулатів), де ці права лише декларовані, виконує роль "заставки", цивілізаційного "кліше",

яким прикривається влада, нібито демократично обрана і легітимна. А в такому суспільстві, зрозуміло, важливу роль починає відігравати маніпуляція інформацією, виникає спокуса у все ширшому застосуванні таких маніпуляцій.

Чи виникають на психологічному рівні у споживача такої зманіпуляризованої інформації протидія або ж якісь бар'єри, механізми захисту від маніпулятивного тиску на свідомість (який досягається часто-густо завдяки застосуванню різного типу впливів на підсвідомість людини)? На це запитання дають ствердну відповідь дослідження і висновки фахівців [1].

Ще в 1993 р. у дослідженні Інституту соціології НАН України було зафіксовано, що навіть уявлення можливості обмеження звертання до інформаційного простору, задоволення інформаційних потреб особистості викликає протест. Так, навіть у Львівській області 3% людей були проти відключення трансляції каналів російського (московського) телебачення (у Криму до дій протесту були готові 20 %).

Відомо, що одним з найдієвіших регуляторів соціальної поведінки людей є культура. Саме соціокультурне середовище є осередком накопичення та вироблення соціальних і моральних норм, стереотипів, нормативів соціогрупової і рольової поведінки. "Культура будь-якого суспільства складається поступово в міру накопичення соціального досвіду спільного життя і діяльності людей, під впливом специфічних умов місця та історичної долі колективу, чим зумовлюється регіональна та історична своєрідність культури того або іншого народу. Її основні функції пов'язані з вирішенням завдань соціальної організації людей в їхній колективній життєдіяльності, регуляції форм цієї життєдіяльності, практичної і психологічної адаптації людей в обставинах, що реально склалися", — вважає А. Флієр [4].

Психологія особистості, соціогрупові підходи гендерної та вікової психології, виокремлюючи як особливу групу підліткового віку і загалом молодіжну когорту, підкреслювали не тільки важливість вивчення розвитку людини цих періодів "особливої уваги", активності сприймання світу та вироблення ціннісного фундаменту подальшого існування особистості, а й ставили питання про бар'єри, які стають перепоною гуманізаційним процесам розвитку, будівництва гармонійної психологічно стійкої особистості, яка може протистояти стресогенним обставинам життя у кризовому суспільстві.

Одними з таких бар'єрів, що стримують розвиток особистості) є, на наш погляд, негативні прояви впливу інформаційного простору (продукції мас-медіа з певними характеристиками) на особистість молодої людини, які можуть бути визначені як дегуманізуючі. Такими ми повинні визнати демонстрацію будь-яких проявів жорстокості та агресивності, спрямованих людиною проти людини, активні форми впливу на психіку завдяки фільмам жахів, тріллерів та інших форм сучасного кіномистецтва, спрямованих на маніпуляцію свідомістю шляхом тиску на підсвідомість, яка слабко захищена, особливо в особистості, яка розвивається.

Відомий вітчизняний психолог О.О. Леонтьєв у своїй книзі "Вступ до психології мистецтва" зазначав: "Ми переходимо тут до аналізу тих негативних (виділення наше. — О. С.) впливів, які можуть чинити на особистість зразки квазімистецтва, яке видається людьми ніби-то за мистецтво справжнє. Головна функція, що

ними здійснюється — функція розваг, дозвілля, — повинна викликати негативні емоції. Однак описана вище "гра на емоціях" не завжди проходить для особистості без наслідків. Твори, що підлаштовані під споживача, що дають повне впізнання і стабільність світоглядної картини світу, консервують особистість (підкреслення наше. — О.С.), гальмують її здібності до змін, розвитку і творчої пристосованості до світу, що змінюється".

Найбільш вразливою групою, що зазнає тиску тих маніпулятивних прийомів, якими зараз насичений інформаційний простір (особливо у сфері політичної інформації), є, безперечно, молодь. Нагадаємо, що визнаний вже багато років тому факт існування молодіжної субкультури (контркультури, культури андеграунду тощо) був лише спробою узаконити таке явище, як молодіжна культура.

Очевидне виособлення молоді у сфері дозвілля, запровадження і поширення особливих стандартів споживання отримало в соціології, соціальній психології та культурології кілька визначень: молодіжна культура, субкультура, контркультура, альтернативна культура. Цей ряд понять відобразив реальний процес розвитку цього феномена, а також соціальну диференціацію його творців і послідовників. Зародження молодіжної культури було результатом девальвації традиційної культури у свідомості мас як на Заході, в умовах капіталізму, так і в соціалістичних країнах. В обох випадках ця девальвація наочно проявилася у неприйнятті молоддю офіційної, "суспільне визнаної" культури. Соціологами і культурологами це було сприйнято як серйозна ознака кризи, але причини явища вони вбачали в неефективності впливу масової культури на суспільну та індивідуальну свідомість. Вони вважали, що можна, змінивши форму, зберегти зміст традиційної культури.

Ідеологи, виконуючи соціальне замовлення, намагаються використовувати культуру в буквальному значенні цього слова як обробку особистості з метою формування певної її орієнтації. Культура при цьому виступає як поєднання виробництва і споживання, причому споживання посідає тут чільне місце.

Суттєвим явищем суспільного життя масова культура стала в епоху науково-технічної революції (50-ті роки XX ст.). Науково-технічний прогрес підготував ґрунт для поширення міфу про еру загального добробуту та озброїв діячів масової культури могутніми технічними засобами. В цих умовах традиційний індивідуалізм переродився і набув форми споживацького світогляду. Ця закономірність розвитку по-різному проявляється в моральному і художньому світосприйнятті. Художник у цих умовах повинен сприяти формуванню прагнення до насолоди в усіх соціальних верствах суспільства. Стратегічна мета масової культури — підтримання культу індивідуалізму; досягнення цієї мети вимагає нових тактичних прийомів і методів дії на особистість. Творці масової культури звертаються до вивчення соціально-психологічних особливостей і запитів великих груп суспільства — молоді, жінок та ін. Витвори мистецтва адресуються вже не всьому суспільству, а певній специфічній аудиторії; обираються життєвоважливі для неї теми та ефективні засоби дії. Такій переорієнтації масової культури безперечно сприяло зародження молодіжної культури і зростання її впливу на активність молоді в останні десятиліття.

Масова культура наполегливо прагне контролювати засоби, якими

молодь полярних за соціальним походженням груп задовольняє потребу самовираження.

Криза, що охопила нашу країну, ставить молодь, з одного боку, в умови матеріального неблагополуччя і неможливості адекватного самовираження, а з іншого — в умови надзвичайного різноманіття на ринку привабливих товарів. Життя підказує молодій людині кредо: живи сьогоднішнім днем, не замислюйся про майбутнє.

Масова культура, що стала сферою бізнесу, запропонувала молоді вихід: присвятити життя, в якому немає певних надій на майбутнє, насолоді. У молоді в ході морального розвитку багато в чому склалася готовність до відмови від власної індивідуальності; культура перетворила цю готовність у дію. Молодь по суті була позбавлена ініціативи, а діячі індустрії насолоди отримали із ситуації, що склалася, чималий матеріальний та ідеологічний зиск. Водночас ідеологи отримали можливість контролювати думки й прагнення молоді, підкоривши їх споживацьким ідеалам. Не випадково переорієнтація культури, поглиблення її споживацького спрямування збігається з періодом активної американізації способу життя української молоді.

Спочатку молодь є суб'єктом естетичного виховання в тому значенні, як його охарактеризував А. Леонтьєв, — "суб'єктом вузького міжособистісного спілкування в інтимному колі"; потім вона стає суб'єктом розвитку національної культури (див. [4, 155]).

У сучасному соціокультурному середовищі головним фактором існування масової культури є засоби масової комунікації, а такі форми, як аудіозаписи, концерти, виставки та ін., грають другорядну роль. Як породження інформаційного простору, масова культура у ньому ж знаходить основну сферу своєї діяльності.

Очевидно, що гуманістично орієнтована особистість (а маса, врешті-решт, складається з особистостей) має гуманістичні потреби, які вона задовольняє в межах своїх можливостей. Суперечка про первинність дегуманізації мас чи дегуманізації масової культури (і ЗМК як її носіїв) подібна до суперечки про первинність курки чи яйця. Факт полягає в тому, що ці два процеси, розвиваючись одночасно й паралельно, постійно взаємодіють, підсилюючи один одного.

Твір, що належить до масової культури, масово тиражується і масово сприймається споживачем. Витвір, що не відповідає вимогам мас, навіть досить широко розтиражований, не можна вважати явищем масової культури.

У сучасних умовах майже неконтрольованого стихійного розповсюдження продукції ЗМК, зокрема продуктів їх рекламної діяльності, в інформаційному просторі України склалася досить таки тривожна ситуація.

Дуже цікавим порівняно з наведеним вище є ставлення молоді до впливу реклами на особистість (табл. 1).

Таблиця 1

Ставлення молоді до впливу реклами на особистість, %

Вплив	2000 р.	2005 р.
Гуманізуючий	21,3	8,3
Дегуманізуючий	9,6	22,9
Відсутній	67,0	60,4

Встановлено, що все менша частина молоді вважає, що реклама має позитивний вплив на свідомість людини, особливо це стосується розвитку людини в нашій недосконалій країні.

Така ситуація потребує серйозної уваги не тільки дослідників, а й працівників сфери виховання, освіти, культури, адже саме їм доведеться усувати ці негативні наслідки вже через кілька років, якщо сьогодні вони не відшукають протидію цим руйнівним процесам.

Відомо, що будь-яка громадська думка як складова масової свідомості формується в результаті вироблення оціночних суджень з того або іншого предмета. Предметом обговорень і оцінок у наших опитуваннях часто буває і реклама.

"Масовізація" свідомості сучасної молоді за допомогою реклами відбувається особливо швидко і з підвищеною активністю. Адже молодь має такі притаманні їй (відповідно до вікового стану самореалізації) риси, як пошук, зацікавленість у новому, невідомому, отримання інформації, що відбиває оригінальність думок, активне сприймання відомостей про "інше життя" (у тому числі за кордоном) і намагання втілити хоч якісь елементи "чужого" способу життя у своє "ужиткове" повсякдення. Задоволенню саме цих проблем і сприяє сучасна реклама (табл. 2).

Таблиця 2

Думки молоді щодо впливу реклами на її життя, %

Життя стало	2000 р.	2005 р.
Різноманітним	64,9	45,8
Цікавішим	52,1	26,0
Повноцінним	38,3	9,4
Духовно багатшим	14,9	5,2
Занепокійливим	16,0	18,8
Більш сумним	5,3	7,3
Збіднілим	4,3	6,3
Благополучнішим	8,5	4,2

За допомогою методу семантичного диференціала були отримані цікаві кореляційні зв'язки між окремими факторами семантичного диференціала та ставленням респондентів до реклами. Так, наприклад, існує певна взаємозалежність між першим фактором соціальної адаптації та думкою респондентів про те, яким чином реклама впливає на свідомість людини: молодь, яка має високі бали за першим фактором, тобто є соціально адаптованою, вважає, що вплив реклами є гуманізуючим (духовно збагачуючим). Водночас соціально неадаптована молодь (низькі оцінки за першим фактором), навпаки, вважає, що вплив реклами дегуманізуючий (духовно руйнівний) чи припускає думки, що реклама взагалі не впливає на особистість, її розвиток і духовний світ. Крім цього, у соціально дезадаптованої молоді спостерігається тенденція сприймати та оцінювати рекламу емоційно, наприклад, зарубіжна реклама викликає в них емоцію злості.

З другим фактором — моральної оцінки — були виявлені такі кореляційні зв'язки: респонденти з високими оцінками за даним фактором вважають, що зарубіжна реклама викликає у них емоції здивування та веселості, що можна пояснити сформованістю моральних критеріїв оцінювання подій та явищ у цієї частини молоді, а звідси випливає неупереджене ставлення, наприклад, до зарубіжної рекламної продукції. Саме цим і можна пояснити відсутність взаємозв'язків між цим фактором і ставленням до вітчизняної реклами: з одного боку, зразків "нашої" реклами ще зовсім мало, з іншого — за наявності високих критеріїв власної моральної оцінки некоректно критикувати спроби вітчизняних рекламодавців створити якісну рекламну про-

дукцію. Можна припустити, що в даному випадку грає роль ще й почуття патріотизму, що підтверджується відсутністю таких кореляцій з цим питанням і щодо інших факторів семантичного диференціала.

Багато кореляційних зв'язків було виявлено з фактором тривожності. У молоді, яка оцінює себе як тривожну, вітчизняна реклама викликає лише сум. Вплив реклами на особистість респонденти з високими показниками за фактором тривожності оцінюють як дегуманізуючий та духовно руйнівний, водночас "нетривожні" респонденти дають рекламі протилежну оцінку: на їхню думку, вплив реклами на особистість можна назвати гуманізуючим, тобто духовно збагачуючим, або, у крайньому разі, нейтральним, тобто реклама ніяким чином не впливає на особистість, її розвиток і духовний світ. Крім цього, існує зв'язок між окремою шкалою (дорослий — інфантильний) та питанням про ставлення до реклами взагалі. "Інфантильні" респонденти ставляться до реклами взагалі негативно. Цей факт потребує якогось пояснення із залученням додаткової інформації, хоча гіпотетично можна припустити, що це пов'язано з неготовністю відповідально оцінювати явища суспільного життя, одним з яких є реклама, а звідси власна неспроможність породжує крайній негативізм взагалі.

Результати експерименту наочно продемонстрували, що переконливість впливу, його психологічна активність і глибина пов'язані зі змінами у системі особистісних смислів молодої людини, яка потрапляє в поле інформаційного впливу ЗМІ. Причому цей вплив необхідно досліджувати комплексно, у таких аспектах, як психолого-комунікативний, інформативний, соціо- і психолінгвістичний [3]. Тільки такий комплексний підхід може дати вичерпні дані про природу, течію і наслідки процесу взаємодії свідомості молодої людини з інформаційним простором. При цьому необхідно враховувати загальну установку на сприймання з обох боків учасників комунікації, яка, однак, передбачає можливості різного розуміння її реалізації, адже комунікативний контакт масової аудиторії з продуктом засобів масової інформації являє собою специфічне явище і з психологічної, і з соціокомунікативної точок зору.

Усвідомлене ставлення людини до формування себе як цілісної особистості неможливе без орієнтації на її загальнокультурний розвиток. Безпосереднє сприяння індивідуалізації особистості відбувається шляхом подолання регіональної обмеженості її життєвого досвіду, однобічності стереотипів сприйняття та поведінки, що приписуються їй суспільством. Залучення до культури створює підстави для її універсалізації, а тим самим і умови до розкриття закладених у людині потенцій, його гармонічного і різнобічного розвитку.

При всій поліфункціональності культурної діяльності, різноманітності її змісту і форм вираження її головною метою завжди залишається формування певного типу особистості з конкретними психологічними якостями. Ця гуманістична функція культури в урбанізованій соціально-культурній сфері реалізується у вигляді діяльності, зміст якої полягає в обміні духовними цінностями — ідеями, навичками, науковими і художніми моделями світу, знаннями, а засобом є безпосереднє чи опосередковане спілкування. Підставою для розмежування видів культурної діяльності виступають засоби її реалізації (особистісні, групові, інституціональні).

Література

1. Доценко Е. Л. Психология манипуляции. — М., 1997.
2. Маркузе Г. Одномерный человек. — М., 2006.
3. Сусська О. О. Інформаційне поле особистості. Формування інформаційного вибору в умовах сучасного соціокультурного середовища. — К., 2003.
4. Флиер А. Я. Культура как смысл истории // Общественные науки и современность. — 1999. — № 6. — С. 155.

Вплив інформаційного простору на особистість людини, особливо молоді, сьогодні настільки значний, що викликає все більше занепокоєння. Це пояснюється тим, що такий вплив, по-перше, неосяжний (у розумінні просторовості), по-друге, не регламентований нічим, крім технічних умов та економічних (матеріальних) можливостей, по-третє, безвідповідальний, адже замовляє "музику", як відомо, той, хто "платить"; натомість, аудиторії залишається "що співають, те й чути". Таке становище призводить до викривленого сприйняття продукції масової комунікації, яке фактично відбувається дедалі більш спонтанно, без активної свідомої участі особистості.

Воздействие информационного пространства на личность человека, особенно молодежи, сегодня становится настолько значительным, что все больше вызывает беспокойство. Это объясняется тем, что такое воздействие, во-первых, беспредельно (в понимании пространства), во-вторых, не регламентировано ничем, кроме технических условий и экономических (материальных) возможностей, в-третьих, безответственно, так как заказывает "музыку", как известно, тот, кто "платит"; напротив, аудитории остается "что поют, то и слушать". Такое положение приводит к искривленному восприятию продукции массовой коммуникации, которое фактически происходит все более спонтанно, без активного сознательного участия личности.

The human mind is not ready to handle the information explosion, as it is not prepared for manipulation, which has been employed to exert commercial or political pressure. Quite defenseless in the face of such treats, it is extremely vulnerable and exposed.

We consider the mass communication as the field to be another attempt to approach the eternal ideal for itch other. But modern information science have hypothesized about the existence of an integral informational /semantic/ field, where power can transformed into information, so the idea of synergetic information sphere is in the line with basic principles of contemporary psychology science. One of the stages of approaching semiotic and psycholinquistic "revolution" is the notion denoted by such polysemantic terms as "information era" and "informational society".

А. С. МОСКАЛЬОВА
канд. психол. наук, доц. кафедри психології
ЦІППО АПН України

ПРО РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Коломінські читання — I, 2007, *135–139*

Розглядається актуальна проблема сьогодення — роль психологічної культури у розвитку керівників закладів освіти. Здійснюється теоретичний аналіз різних підходів щодо вивчення сутності поняття "психологічна культура особистості". Визначено напрями, за якими відбувається розвиток психологічної культури керівників закладів освіти.

Органи системи освіти України, орієнтуючись на поглиблення психологічних знань керівників закладів освіти, вимагають від учених не лише досконалого теоретичного вивчення проблеми, а й розробки необхідних методичних матеріалів, програм, технологій, які дадуть їм можливість підвищити ефективність роботи з усіма рівнями навчально-виховного процесу. Психологічна культура особистості — це психологічний феномен, який постійно пропонується для використання у практиці педагогічної діяльності.

Проведений нами теоретичний пошук показав, що різноманітні аспекти проблеми психологічної культури були постійно в полі зору науковців: психологічна культура молодого вчителя (В. Войтко, Н. Чепелєва), соціальні-психологічні аспекти управлінської діяльності (Л. Карамушка, Н. Коломінський та ін.). Водночас мусимо зазначити, що проблема психологічної культури та її роль в розвитку особистості керівних кадрів освіти ще не були предметом спеціальних досліджень.

Актуальність теми дослідження полягає у необхідності виявлення тенденцій і напрямків розвитку психологічної культури керівників системи освіти і створенні на їх основі відповідної технології, яка сприятиме їхньому особистісному розвитку і може бути впроваджена в умовах навчального закладу. Актуальність проблеми, її недостатня теоретична, методична і практична розробленість зумовили вибір теми цієї статті, розгляду впливу психологічної культури на розвиток особистості керівника закладу освіти.

Дослідження Н. Л. Коломінського, спрямовані на вивчення сформованості загальної психологічної готовності керівників середньої освіти до управління, в цілому свідчать про те, що у структурі психологічної го-

© А. С. Москальова, 2007

товності керівників усіх рангів управління (директори шкіл; працівники районних, міських, обласних відділів, управлінь освіти) достатньо виражено представлені утворення, які належать до першого, базового рівня аналізу управління (планування, організація і контроль), і недостатньо сформовані такі якості, що належать до власне психологічного аналізу (здійснення впливу на людей, комунікація, попередження та розв'язання конфліктів, урахування потреб, інтересів працівників, здійснення саморегуляції та інші якості).

Так, наприклад, у структурі мотиваційного компонента психологічної готовності найзначущими для керівників є власне управлінські мотиви (пов'язані безпосередньо з плануванням, організацією та контролем діяльності освітніх організацій). Досить високо оцінюються також мотиви зовнішньої привабливості управлінської діяльності (можливість широких соціальних контактів, зв'язків, додаткових матеріальних і "статутних" пільг та ін.). Помітно нижчим за значущістю є соціальні мотиви, які мають відношення до реформи середньої освіти, піднесення її до рівня високорозвинених країн, формування національних традицій. І недостатньо оцінюються психологічні управлінські мотиви (пов'язані з організацією ефективної взаємодії з працівниками, формуванням стосунків з ними як учасниками спільної діяльності, попередженням та розв'язанням конфліктів), а також педагогічні мотиви (які мають відношення безпосередньо до спілкування з дітьми, їхніми батьками, здійснення педагогічної діяльності). Спостерігається також низька вираженість мотивів самопізнання і самоаналізу, саморегуляції своєї психічної діяльності та психічних станів, реалізації власного творчого потенціалу з метою досягнення найвищого рівня здійснення діяльності. Автор зазначає також недостатній рівень сформованості когнітивного та операційного компонентів психологічної готовності. На це вказують такі параметри [5–7]:

а) повнота знань, умінь та навичок, їх обсяг;

б) глибина знань (глибина розуміння суті основних психологічних знань, принципів, явищ;

в) усвідомленість знань (вміння виокремлювати психологічні аспекти в оточуючому житті та управлінській діяльності, дієвість знань (вміння застосовувати психологічні знання в аналізі управлінських ситуацій) .

Підсумовуючи викладене, розглядатимемо психологічну культуру особистості керівника закладу освіти за багатьма критеріями. Для цього необхідно дещо інакше осмислити поведінку особистості керівника, враховуючи її особистісні якості. Розглянемо один із провідних аспектів загальної культури особистості — психологічний.

Психологічна культура свідчить про підготовленість людей до життя у соціумі і є невід'ємною складовою загальної культури. Щоб мати загальне уявлення про психологічну культуру керівників закладів освіти, у нашому дослідженні поняття "психологічна культура" розглядається як новоутворення, яке поєднує зовнішні культурні надбання суспільства та особистісні якості керівника, що допомагає йому орієнтуватися в системі партнерських відносин та сприяє більш повній адаптації в ньому. Поняття "психологічна культура" у психологічних словниках немає, але в сучасній літературі воно розглядається як інтегративна риса людини, що розкриває її особистісне самовизначення, психологічну компетентність,

творчу активність у самореалізації та ін. [3, 84; 4]

Аналіз відповідної літератури дає змогу ознайомитись з визначеннями загальної та професіональної психологічної культури. Так, О. Мотков дає таке визначення поняття загальної психологічної культури: "Психологічна культура охоплює комплекс активно перетворювальних культурно-психологічних намагань і відповідних вмінь. Розвинена психологічна культура містить систематичне самовиховання культурних намагань і навичок, досить високий рівень повсякденного та ділового спілкування, хорошу психологічну саморегуляцію, творчий підхід до справ, уміння пізнавати й реалістично оцінювати свою особистість" [8, 8].

В. Войтко вважає; що психологічна культура не може вдосконалюватись без міцних знань із загальної, вікової, педагогічної та соціальної психології. Але, крім знань, вона охоплює систему специфічних умінь і навичок. Серед специфічних психологічних умінь можна виокремити наступні: відчувати настрій іншої людини; висувати вимоги, не принижуючи людської гідності; бути справедливим і чесним, вольовим, захопленим добрими справами; регулювати оптимальний морально-психологічний клімат у колективі; зберігати витримку, володіти собою в різних ситуаціях; ділитися позитивними емоціями з оточуючими; створювати атмосферу довіри, відвертості; визнавати свою помилку чи неправоту; вірити у красу світу, справедливість людських стосунків добре і світле [2].

О. Бодальов у визначенні поняття "психологічна культура" звертає увагу на вміння розбиратися у психології інших людей, емоційно відгукуватися на їхню поведінку і стан, а також застосовувати засоби впливу, що відповідають індивідуально-психологічним особливостям кожного з них [1].

Змістовний розгляд різних проявів психологічної культури, що інтегрується в загальну культуру особистості, умовно можна здійснювати на двох рівнях: глобальному та локальному. Глобальний рівень охоплює всі сфери життя і проявів людини: психічні процеси (сприймання, пам'ять, мислення, уяву та ін.), можливості особистості (знання, вміння, навички). Локальний рівень безпосередньо обслуговує міжособистісні стосунки та конкретні життєві потреби людини: ставлення до навколишнього середовища, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, мотиви, стиль поведінки, діяльності. Крім того, у контексті розгляду психологічної культури виявляють культуру мислення, перцептивну культуру, культуру діяльності, культуру поведінки, культуру спілкування, культуру самоуправління.

Отже, психологічна культура особистості — це не стільки природна риса особистості, скільки результат формування певних психологічних якостей особистості, який нерозривно пов'язаний з розвитком загальної культури особистості (як інтеграція духовних цінностей, зразків поведінки, загальнолюдської культури). Як зазначає О. І. Бондарчук, психологічна культура керівника закладу освіти являє собою систему психологічних знань і здатності їх використовувати відповідно до властивостей особистості, високих морально-етичних норм і духовних цінностей (психологічна компетентність разом з особистісним зростанням). Розвиток психологічної культури керівника закладу освіти здійснюється за такими напрямками:

- ціннісно-мотиваційна сфера — сприяння розвитку мотивів самоактуалізації особистості, забезпечення особистісного прийняття суспільно значущих духовних цінностей, адекватних меті діяльності освітніх організацій;
- когнітивна сфера — надання інформації щодо змісту чинників, умов розвитку психологічної культури працівників освітньої галузі, психологічних основ ефективного функціонування освітніх організацій з урахуванням актуальних настановлень освітян;
- афективно-регулятивна сфера — стабілізація емоційної сфери, спрямованої на розвиток врівноваженості, толерантності, стриманості, саморегуляції психічних станів одночасно з посиленням позитивних відчуттів, на орієнтацію на позитивне сприйняття і конструктивне вирішення актуальних професійних проблем;
- праксеологічна сфера — ініціювання аналізу і розв'язання проблемних ситуацій, що виникають у професійній діяльності на основі зворотного зв'язку, позитивного підкріплення властивих високому рівню розвитку психологічної культури вмінь і навичок професійної діяльності.

Таким чином, доведено значення ролі психологічної культури в розвитку особистості керівника закладу освіти; здійснено теоретичний аналіз сутності поняття психологічна культура керівника закладу освіти; проаналізовано і систематизовано різноманітні теоретичні підходи та узагальнено основні проблеми щодо необхідності розвитку психологічної культури у керівників закладів освіти. З'ясовано, що психологічна культура керівників закладів освіти — це інтегративна складова особистості, що нерозривно пов'язана з розвитком її загальної культури (як інтеграція духовних цінностей, зразків поведінки тощо), ґрунтується на системі психологічних знань і здатності використовувати їх відповідно до властивостей особистості. Вказано, що психологічна культура керівника закладу освіти здійснюється за такими напрямками: ціннісно-мотиваційна сфера, когнітивна сфера, афективно-регулятивна сфера, праксеологічна сфера.

Література

1. Бодалев А. А. Вопросы формирования всесторонне развитой личности: Материалы совмест. семинара аспирантов и молодых ученых АПН СССР и АПНГДР. — Кишенев: Штиинца, 1980. — 240 с.
2. Войтко В. І. Про психологічну культуру вчителя. — К.: Т-во "Знання" УРСР, 1974. — 46 с.
3. Коллектив. Личность. Общение: Словарь соц.-психол. понятий / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. — Л.: Лениздат, 1987.
4. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры школьника // Вопр. психологии. — 1991. — № 1. — С. 37–41.
5. Коломинский Н. Л. Содержание социально-психологической компетентности руководителя рай(гор)оно. — К.: ЦИУУ, 1982. — 25 с.
6. Коломинский Н. Л. Повышение психологической компетентности педагогических кадров // Повышение квалификации педагогических кадров. — К.: Освита, 1992. — С. 62–80.
7. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посіб. — К.: МАУП, 1996. — 176 с.

8. Мотков О. И. Психология самопознания личности: Практич. пособие. — М., 1993.
9. Чепелєва Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя. — К.: Т-во "Знання" УРСР, 1989. — 32 с.

Рассматривается актуальная проблема нашего времени — роль психологической культуры в развитии руководителей учебных заведений. Выполнен теоретический анализ разных подходов к изучению сущности понятия "психологическая культура личности". Определены направления развития психологической культуры руководителей учебных заведений.

В. О. СОЛОВІЄНКО
канд. психол. наук, доц. кафедри психології і педагогіки
Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТРУКТУРНОГО ПІДХОДУ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА

Коломінські читання — І, 2007, *140–143*

На основі узагальнення практичного досвіду викладання курсу "Психологія управління" обґрунтовується психологічна модель структурного підходу до вивчення управлінської діяльності і з'ясовуються її можливості у підвищенні ефективності засвоєння професійних знань.

Ефективне виконання керівником управлінських функцій в умовах конкурентного середовища можливе лише за умов високої професійної компетентності та психологічної культури, що має статус пріоритетної, коли йдеться про роботу з людьми.

Базові знання в цій галузі майбутні менеджери і керівники одержують, вивчаючи дисципліну "Психологія управління", яка має своїм завданням з'ясувати закономірності і механізми ефективного функціонування людського фактора в різних системах управління. Віртуальний характер сприймання психологічних аспектів управлінських процедур за умов відсутності реального досвіду діяльності істотно ускладнює формування ефективної системи знань студентів у сфері практичного менеджменту. Якісний аналіз засвоєних знань за критеріями їх відповідності основним структурним компонентам наукового знання — інформаційному, смисловому, структурному і логічному — дає підстави стверджувати, що причина існуючих проблем у фаховій підготовці криється в її недостатньому методологічному забезпеченні, зокрема у недосконалості проектування стратегічних аспектів засвоєння знань академічною навчальною літературою. Аналіз існуючих підручників із психології управління, що мають різну структуру, показав, що вони містять вичерпну інформацію з усіх питань управлінської діяльності керівника і ґрунтовно з'ясовують їх на сучасному рівні розвитку науки управління. Але при цьому в них чітко не простежуються засадові принципи, на яких вибудовується структура навчального курсу і не обґрунтовуються належним чином пріоритети в конкретних сферах керівництва діяльністю персоналом. Найбільш коректно ця проблема вирішується у навчальних посібниках Н. Л. Коломінського ("Психологія педагогічного менеджменту", К.: МАУП, 1996) і Л. М. Карамушки ("Психологічні ос-

© В. О. Соловієнко, 2007

нови управління в системі народної освіти", К., 1997). Однак принцип структурування змісту знання та його логічна парадигма реалізуються у згаданих виданнях у контексті аналізу конкретних управлінських процедур і лише частково характеризують універсальну модель керівництва як специфічний вид діяльності.

Одним із шляхів інструменталізації теоретичних знань в галузі психології управління є їх інтегрування в систему за принципами, що є максимально наближеними до технології і логіки керівництва як процесу. Такою моделлю, що містить у собі сукупність усіх складових процедури і структурну архітектоніку кожного її компонента, може бути психологічна структура діяльності, в якій чітко виокремлюються мета, предмет діяльності, засоби діяльності, вміння, зміст діяльності та умови діяльності. Вона є адекватним методологічним підґрунтям у побудові будь-якої системи знань, пов'язаної з практичним виконанням професійних функцій.

Розглянемо запропонований підхід на схематизованій моделі діяльності керівника як менеджера. У психологічному розумінні діяльність — це свідомо регульований процес, спрямований на досягнення певної мети. Ефективність діяльності передусім жорстко детермінована чіткістю і визначеністю мети в усіх її елементах, яка як закон, за твердженням філософів, визначає способи, шляхи і результати діяльності. Однак, якщо подивитися на те, як формулюється мета керівництва колективом у навчальній літературі, то побачимо, що в жодному підручнику вона чітко не визначається. В них йдеться, головним чином, про зміст управлінської діяльності, її напрямки і компоненти. Цим можна пояснити і той факт, що значна частина реальних керівників, відповідаючи на питання, що є основним змістом їхньої діяльності як керівників, помилково вважає досягнення високих виробничих результатів. Насправді основний зміст діяльності керівника виробничого колективу полягає в роботі з людьми, від яких безпосередньо залежить, як будуть реалізовані виробничі програми організації. Відтак, основні стратегічні цілі керівництва колективом працівників полягають у вирішенні двох стратегічних завдань:

- формування команди однодумців, солідарних з керівником у розумінні основних завдань (проблем) організації і шляхів їх вирішення;
- забезпечення необхідних виробничих і психологічних умов для повної реалізації творчого потенціалу працівників.

Рівень реалізації цих завдань слугує критерієм ефективності виконання керівником управлінських функцій і показником його загальної управлінської культури.

Друга складова діяльності — її предмет (об'єкт). В управлінській діяльності він представлений колективом працівників, підлеглими, власне психологією людей. Ґрунтовні знання психології людей і психології міжособистісних стосунків як об'єкта діяльності — необхідна умова успіху в роботі з персоналом. Основними аспектами знання психології підлеглих для керівника є такі:

- вміння розуміти реальні мотиви дій і вчинків підлеглих;
- вміння орієнтуватися в індивідуально-психологічних особливостях людей (їхніх темпераментах, характерах);
- вміння правильно оцінювати здібності й ділові якості підлеглих.

Забезпечення цих вимог потребує від керівника належної психологічної підготовки, а отже, зумовлює необхідність постійного підвищення і вдосконалення знань в галузі практичної психології.

У студентів необхідно сформувати глибоке розуміння того, що психологічна компетентність є пріоритетною у структурі якостей управлінця як менеджера. Принципово важливим психологічним аспектом управлінської процедури є суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії керівника і підлеглих, результативність якої залежить від визнання його працівниками як особистості, що за своїми якостями відповідає посадовим вимогам.

Тут ідеться про авторитет керівника як інтегрований комплекс соціально-психологічних якостей, що забезпечує можливість ефективного впливу на людей. Проблема авторитету є ключовою у структурі механізмів керівництва колективом.

Аналіз проблем, пов'язаних з керівництвом персоналу, переконливо засвідчує, що їх причини зазвичай криються у вадах авторитету керівника, у невідповідності тих чи інших його якостей вимогам виконуваної діяльності. З огляду на важливість питання йому необхідно приділити особливу увагу і детально розглянути сутність і складові авторитету як цілісного соціально-психологічного утворення. Наведемо його компоненти, що потребують поглибленої характеристики:

1) моральні якості керівника як фундаментальна передумова його впливовості. Це означає, що керівник повинен бути взірцем тих якостей, які він хоче бачити в підлеглих як у працівниках і яких від них вимагає;
2) глибоке знання справи, професійна компетентність — важлива проблема керівника сучасного виробництва. Бути визнаним професійним лідером у ньому, коли кваліфікаційний рейтинг підлеглих в окремих сферах професійної діяльності може перевершувати рейтинг керівника, є складною психологічною проблемою. Її вирішення можливе лише за умов, і це повинні чітко усвідомити майбутні менеджери, налагодження конструктивних стосунків співпраці з неофіційними лідерами — професіоналами організації;
3) організаторські здібності керівника, які є базовими у структурі управлінської діяльності: тільки наявність організаторських здібностей робить керівника успішним. Моральні і професійні якості є необхідною передумовою ефективної реалізації організаторських здібностей. У цьому сенсі показовим є твердження, що можна бути переконаним революціонером і блискучим агітатором, але абсолютно нездібним адміністратором. Показником ефективних організаторських здібностей керівника є його вміння організувати справу на рівні сучасних досягнень науки і передового досвіду з орієнтацією на перспективу її розвитку. Надійним показником гарних організаторських здібностей керівника, що інтегрує його професійні та інтелектуально-вольові якості, є готовність до прояву ініціативи, нових починань у справі. Психологічному аналізу цього ключового аспекту діяльності керівника необхідно приділити особливу увагу;
4) якості керівника як людини, які забезпечують йому не лише

визнання, а й викликають почуття симпатії та любові до нього з боку підлеглих. Вони здебільшого визначають емоційну ауру в міжособових стосунках і домінують у формуванні завершеності образу керівника. За результатами соціально-психологічних досліджень такими якостями, що передусім цінять підлеглі у своїх керівниках, є справедливість, уважність і чуйність, доброзичливість, гумор.

Наступним структурним елементом діяльності є засоби праці. Від їх досконалості та майстерності у використанні суттєво залежить її результативність. Засобом праці в управлінській діяльності керівника є спілкування. Мистецтво володіння діловим спілкуванням, постійне вдосконалення його культури — один із стратегічних напрямків професійного зростання керівника і забезпечення ефективної взаємодії з підлеглими.

Безпосереднім змістом професійної діяльності керівника як фахівця є процес прийняття управлінських рішень, організація їх виконання і контроль за результатами діяльності. При з'ясуванні психологічних аспектів процедури необхідно конкретно розглянути, як можуть бути реалізовані вимоги щодо врахування здібностей і ділових якостей працівників та їхніх індивідуально-психологічних особливостей, чим повинен керуватися та яких принципів має дотримуватися керівник, вирішуючи це питання.

Важливим фактором ефективної діяльності колективу є сприятливі виробничі і психологічні умови його життєдіяльності. Йдеться про психологічний клімат у колективі. З'ясовуючи значення і механізми цього соціально-психологічного утворення, необхідно наголосити на тому, що вирішальна роль в його формуванні належить керівникові, а звідси чітко окреслити аспекти його діяльності у цій сфері.

Найбільш ґрунтовно в контексті керівництва колективом проблема психологічного клімату досліджена Н. Л. Коломінським. Поданий у працях автора системний аналіз феномена містить всебічну наукову інформацію про його чинники, механізми та ефекти в діяльності організації і може слугувати основою при висвітленні цього питання.

У підсумку зазначимо, що викладання курсу "Психологія управління", структурованого на основі психологічної моделі діяльності, істотно вплинуло на засвоєння студентами знань як цілісної системи, в якій органічно і логічно пов'язані всі її складові. У результаті якісно змінилася смислова організація знань і зросла їх практична ефективність при аналізі конкретних управлінських ситуацій.

Література

1. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі народної освіти. — К., 1997.
2. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К., 1996.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління. — К., 2003.
4. Урбанович А. А. Психология управления. — Минск: Харвест, 2003.

На основе обобщения практического опыта преподавания курса "Психология управления" обосновывается психологическая модель структурного подхода к изучению управленческой деятельности и выясняются ее возможности в повышении эффективности усвоения профессиональных знаний.

О. А. ФІЛЬ
канд. психол. наук, старш. наук. співроб.
Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ

РОЗВИТОК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМАНДИ БІЗНЕС-ОРГАНІЗАЦІЇ

Коломінські читання — I, 2007, *144–148*

Визначено суттєві характеристики конкурентоспроможної управлінської команди бізнес-організації. Розроблено зміст і структуру тренінгу розвитку конкурентоспроможності управлінської команди бізнес-організації.

В останні десятиліття вітчизняним бізнес-компаніям фактично доводиться витримувати важку конкуренцію як на глобальному, так і на локальних ринках. Відзначимо, що рівень конкурентоспроможності цих компаній не завжди є високим, що може бути пов'язано, поряд з іншими факторами, із некваліфікованим і неефективним менеджментом. У зв'язку з цим виникає гостра потреба впровадження інноваційних підходів у систему управління бізнес-організаціями. Одним з важелів підвищення власної конкурентоспроможності та інструментів ефективного управління бізнес-організаціями є створення конкурентоспроможних управлінських команд.

Розробимо тренінг розвитку конкурентоспроможності управлінської команди бізнес-організації. Відповідно до поставленої мети визначимо наступні завдання:

1. Визначити суттєві характеристики конкурентоспроможної управлінської команди бізнес-організації.
2. Розробити зміст і структуру тренінгу розвитку конкурентоспроможності управлінської команди бізнес-організації.

Переходячи до вирішення першого завдання, проаналізуємо передусім суттєві характеристики конкурентоспроможної управлінської команди бізнес-організації.

Насамперед зазначимо, що в результаті аналізу літературних джерел [9; 11; 14; 20; 26–28] і теоретичного аналізу проблеми нами було визначено, що конкурентоспроможна управлінська команда бізнес-організації розуміється нами як вищий рівень розвитку управлінської команди, а її суттєвими характеристиками є, наприклад, такі:

- кожен член команди — конкурентоспроможна особистість (якій притаманні певні психологічні характеристики: потреба в досягненнях, схильність до творчості, цілеспрямованість і рішучість, вміння йти на розумний ризик, потреба в незалежності), які забезпечують її

© О. А. Філь, 2007

ефективну конкуренцію на сучасному ринку праці;
- кожен член команди сприймає конкуренцію як імпульс для забезпечення ефективної діяльності бізнес-організації та для власного розвитку;
- усі члени команди — однодумці, не байдужі до своєї справи;
- усі члени команди прагнуть постійного професійного та особистісного вдосконалення;
- усі члени команди намагаються підтримувати високий творчий потенціал (генерують нові, оригінальні ідеї);
- команда здатна визначати нові напрямки в діяльності бізнес-організації;
- команда здатна створювати конкурентноздатний продукт, послуги та ін.

Зазначимо, що в результаті діяльності саме такої конкурентоспроможної управлінської команди бізнес-організація набуває високого авторитету і неповторного іміджу на сучасному ринку.

У процесі виконання другого завдання, базуючись на підходах західних [2; 13; 18; 25; 26; 29; 31], російських [3; 4; 12; 15–17; 19], вітчизняних дослідників [1; 8; 10] і на наших попередніх розробках [5–8; 21–24; 30; 32], нами було розроблено "Тренінг розвитку конкурентоспроможності управлінської команди бізнес-організації".

Опишемо детальніше структуру і зміст тренінгу розвитку конкурентоспроможності управлінської команди бізнес-організації.

Мета тренінгу. Визначити особливості розвитку конкурентоспроможності управлінської команди бізнес-організації.

Організаційні форми проведення тренінгу. Тренінг проводиться одночасно з менеджерами вищої та середньої ланки і з персоналом бізнес-організації.

Інтерактивні техніки у процесі проведення тренінгу: метод незакінчених речень (із подальшим груповим обговоренням); метод "мозкового" штурму; групова дискусія; мінілекція; метод самодіагностики; розробка індивідуальної програми; творче завдання; робота в парах, у малих групах та у проектних командах.

Основні результати тренінгу:

1. Розуміння менеджерами і персоналом бізнес-організації сутності конкурентоспроможності особистості, управлінської команди і бізнес-організації.
2. Оволодіння практичними методами і формами розвитку конкурентоспроможності.
3. Оволодіння навичками конкурентоспроможної взаємодії з партнерською спрямованістю.

Опишемо більш детально структуру і зміст цього тренінгу.

Тема 1. Конкурентоспроможна особистість

- Метод незакінчених речень (із подальшим груповим обговоренням): "Конкуренція — це...", "Конкурентоспроможність — це...".
- Метод "мозкового" штурму: "Як я розумію значення конкуренції у моєму професійному житті?"; "Визначити риси, характерні для конкурентоспроможної особистості, й можливі методи їх діагностики".
- Групова дискусія: "Які чинники впливають на необхідність розвитку конкурентоспроможності особистості?"; "Чим конкурентоспроможна особистість відрізняється від неконкурентоспроможної"?

- Міні-лекція: “Психологічні особливості феномена “конкурентоспроможність”.
- Метод самодіагностики: “Самооцінка якостей конкурентоспроможності (використання опитувальника GET TEST) [6; 14]”.
- Розробка індивідуальної програми: “Розвиток якостей конкурентоспроможності (з урахуванням результатів тестування)”.
- Творче завдання: “Творча модель конкурентоспроможного менеджера і персоналу бізнес-організації”.

Тема 2. Конкурентоспроможна управлінська команда як вищий рівень розвитку команди

- Метод “мозкового штурму”: “Чим відрізняється конкурентоспроможна команда від неконкурентоспроможної?”
- Метод незакінчених речень (із подальшим груповим обговоренням): “Конкурентоспроможна управлінська команда бізнес-організації — це…”.
- Групова дискусія: “В яких соціальних сферах існує найбільша потреба у формуванні конкурентоспроможних команд?”
- Робота в парах: “Визначте, які стратегії взаємодії може демонструвати конкурентоспроможна команда з іншими командами (в організації та поза її межами)?”
- Робота у малих групах: “Продемонструйте конструктивну і деструктивну стратегії конкурентної взаємодії та обґрунтуйте доцільність їх використання при розв’язанні різних професійних ситуацій”.
- Робота у групах: “Визначте особливості та умови формування конкурентоспроможних команд у сфері бізнесу порівняно з іншими соціальними сферами (державне управління, освіта, спорт, медицина, виробництво та ін.)”.
- Робота у проектних командах: “Розробіть систему методів і форм розвитку конкурентоспроможності управлінської команди бізнес-організації (на індивідуальному і груповому рівнях)”.
- Проектне завдання: “Розробіть модель конкурентоспроможної управлінської команди бізнес-організації”.

Тема 3. Конкурентоспроможна бізнес-організація

- Метод незакінчених речень (із подальшим груповим обговоренням): “Конкурентоспроможна бізнес-організація — це…”.
- Робота в парах: “Визначте стратегії підвищення конкурентоспроможності бізнес-організації”.
- Робота у проектних командах (створених на базі конкретних бізнес-організацій): “Розробіть проект формування конкурентоспроможності бізнес-організації (визначте її тип, місію, мету, структуру, принципи організації діяльності та кадрової політики та ін.)”.

За результатами роботи з кожної теми проводиться рефлексія заняття, в рамках якої учасники тренінгу спільно обговорюють свої враження від участі у програмі (відзначають найбільш вдалі та цікаві форми роботи, висловлюють в конструктивній формі побажання собі, іншим учасникам занять і тренерам щодо вдосконалення роботи під час тренінгу).

Отримані нами результати можуть бути використані менеджерами біз-

нес-організацій, організаційними та економічними психологами у процесі вирішення проблем розвитку конкурентоспроможності управлінської команди бізнес-організації.

Література

1. Барко В. І., Лісова О. Є. Побудова команди та лідерство в діяльності поліцейського управлінця: Робоча книга. — К.: Ніка-центр, 2001. — 128 с.
2. Гримблат С., Воронов М. Команда: управление изменениями // Персонал. — 2004. — № 3. — С. 62-68.
3. Деркач А. А., Калинин И. В. Стратегия подбора и формирования управленческой команды. — М.: РАГС, 1999. — 315 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д. Команда на рынке: стратегия и методы (руководство для эффективных команд). — СПб.: Речь, 2003. — 144 с.
5. Карамушка Л. М., Малигіна М. П. Види інтерактивних технік та особливості їх застосування у підготовці менеджерів та працівників організацій // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія — К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. — Вип. 6. — С. 275–288.
6. Карамушка Л. М., Філь О. А. Технологія формування конкурентноздатної команди // Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: ІНКОС, 2005. — С. 85–110.
7. Карамушка Л. М., Філь О. А. Психологічний аналіз особливостей формування управлінської команди освітньої організації // Організація та зміст діяльності наукових лабораторій інституту: Наук.-метод. посіб. — Вип. 2 / За ред. Н. І. Клокар, О. В. Чубарук. — Біла Церква: КОІПОПК, 2006. — С. 245–256.
8. Коваленко М., Слободянюк Л. Кореляційний аналіз соціально-психологічних ролей в управлінській команді // Психологія і суспільство. — 2002. — № 2. — С. 119–125.
9. Кривега Л. Д., Александрова О. С. Сутність конкуренції та її роль в розвитку суспільства // Культурологічний вісник (Запоріжжя). — 2002. — Вип. 9. — С. 64–69.
10. Ложкін Г. В. Команда як колективний суб'єкт спільної діяльності // Соціальна психологія. — 2005. — № 6. — С. 52–58.
11. Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности. — М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЕК, 2002. — 400 с.
12. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учеб. пособие. — СПб: ИВЭСЭП; Знание, 2003. — 536 с.
13. Паркер Г., Кропп Р. Формирование команды: Сб. упражнений для тренеров. — СПб.: Питер, 2002. — 160 с.
14. Пачковський Ю. Ф. Психологія підприємництва: Навч. посіб. — Л., 2001. — 276 с.
15. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. — СПб.: Речь, Ин-т Тренинга, 2001. — 256 с.
16. Равикович Н. Е. Тренинг командообразования. Цели, диагностические методики, игры. — М.: Генезис, 2003. — 112 с.
17. Сартан Г. Н. Тренинг командообразования. — СПб.: Речь, 2005. — 187 с.
18. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений. — СПб.: Питер, 2001. — 256 с.
19. Тидор С. Н. Психология управления: от личности к команде. — Петрозаводск: Периодика, 1997. — 256 с.
20. Фатхутдинов Р. А. Конкурентоспособность организации в условиях кризиса: Экономика, маркетинг, менеджмент. — М.: Маркетинг, 2002. — 892 с.
21. Філь О. А. Тренінг партнерської взаємодії керівників і психологів та його роль у формуванні конкурентноздатної управлінської команди освітньої

організації // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2003. — Вип. 11. — С .63–69.

22. Філь О. А. Орієнтація стилю діяльності на "команду" як фактор успішного відбору менеджерів та персоналу організацій // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2003. — Вип. 13. — С. 138–144.
23. Філь О. А. Професійно-організаційні та соціально-демографічні чинники розвитку конкурентоздатності персоналу освітньої організації в умовах соціально-економічних змін // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2006. — Вип. 17. — С. 31–37.
24. Філь О. А. Розвиток конкурентоздатності персоналу освітніх організацій в умовах соціально-економічних змін // Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін: Тези IV наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (Київ, 23–24 листоп. 2006 р.) / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Наук. світ, 2006. — С. 70–72.
25. Фопель К. Команда. Консультирование и тренинг организаций: Пер. с нем. — М.: Генезис, 2005. — 395 с.
26. Фрайлингер К., Фишер И. Управление изменениями в организации / Пер. с нем. Н. Береговой, И. Сергеевой. — М.: Книгописная палата, 2002. — 264 с.
27. Щедріна Т. Конкурентноспроможність, як її досягти? // Діловий вісник. — 1997. — № 4. — С. 24–25.
28. Щур С. Методика оцінки конкурентоспроможності управлінського персоналу // Україна: аспекти праці. — 1999. — № 7. — С. 34–37.
29. Belbin R. M. Management teams: Why they succeed or fail. — Cambridge: Belbin Associates, 2000. — 171 p.
30. Fil O. Psychological aspects of management team building in civil services: XII Europ. Congr. of Work and Organizational Psychology (Istanbul, Turkey, May 12–15, 2005) (Abstract 125-4, CD-ROM).
31. Gellert M., Novak C. Teamarbeit, Teamentwicklung. — Limmer-Verlag, 2002. — P. 20.
32. Karamushka L. M., Maksymenko S. D., Fil O. A. Team-oriented management style as a factor of successful selection of team-members: IX Europ. Congr. of Psychology (Granada, Spain, July 3–8, 2005) (Abstract 4231, CD-ROM).

К. Л. МІЛЮТІНА
канд. психол. наук, доц.
Інститут підготовки державної служби України, м. Київ

СУЧАСНЕ ПСИХОЛОГО-ОРГАНІЗАЦІЙНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ З ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ

Коломінські читання — I, 2007, *149–152*

Н. Л. Коломінський приділяв велику увагу проблемам організаційного консультування, зокрема оптимізації соціально-психологічного клімату колективу освітніх організацій, розвитку особистості керівника [1; 2]. На сучасному етапі розвитку психолого-організаційного консультування все більшої уваги потребує проблема професійного підбору і професійної адаптації працівників.

Відповідно до теорії Л. Філіпса рівень адаптованості визначається здатністю реагувати на вплив середовища:

а) прийняття соціальних норм та ефективна відповідь на ті соціальні очікування, з якими зустрічається людина, відповідно до віку і статі;
б) не тільки прийняття соціальних норм, а й гнучкість та ефективність поведінки при зміні умов середовища, здатність впливати на події так, щоб змінити їх за твоєю потребою.

Професійна адаптація опосередковує включення індивідуума у складну систему професійної діяльності та відносин. Граючи в соціалізації важливу роль, адаптація є засобом інтеграції індивідуума у специфічну соціальну спільноту [2]. Нарешті, вона є необхідною умовою засвоєння і прийняття, тобто інтеріоризації, індивідуумом, вироблених суспільством, колективом, групою систем норм, цінностей, уявлень, стереотипів.

Більшість психологічних напрямків об'єднує погляд на мотив діяльності індивідуума як на величину, що виникає та розвивається за єдиною причиною: через порушення гомеостатичної рівноваги між організмом і середовищем, а звідси прагнення до її відновлення. Таким чином, важлива для організму потреба у встановленні рівноваги із середовищем розглядається як активний двигун формування адаптивної поведінки.

Незважаючи на різноманітність підходів до аналізу і вивчення професійної адаптації молодих співробітників, зауважимо, що психологічний рівень характеризує відображення у психіці конкретної людини адаптивної потреби в поновленні порушеної гомеостатичної рівноваги між людиною та соціальним оточенням. Саме так, з нашої точки зору, реагує психіка людини на "зіткнення" з новим середовищем. Спільність соціальних характеристик, службових, професійних умов створює подібність (не єд-

© К. Л. Мілютіна, 2007

ність або спільність) психічних реакцій, що необхідно враховувати під час визначення характеристик адаптаційної взаємодії. При цьому психофізіологічний аспект професійної адаптації призводить до змін деяких психічних процесів, станів, властивостей, утворень, зумовлених біологічною природою людини (професійне сприйняття, мова, мислення та ін.).

Із зростанням динамізму в суспільному та економічному житті країни, з переходом до ринкових відносин суттєво зростає роль трудової адаптації, ускладнюються її умови. Ці та інші фактори актуалізують науковий та практичний інтерес до керування трудовою адаптацією.

З аналізу психолого-педагогічної літератури випливає, що на сьогодні в науці існують здебільше два підходи до розуміння сутності адаптації людини.

Перший підхід розглядає адаптацію як пристосувальний процес, тобто пристосування людини до нових умов життєдіяльності. Цей напрямок ґрунтується переважно на біологічному розумінні адаптації, яке не враховує її складної соціальної детермінованості, активності свідомості.

Це положення має важливе методологічне значення для правильного розуміння суті адаптації. Воно потребує враховувати не тільки пристосувальний характер діяльності людини в нових умовах, а й її прагнення змінити ці умови відповідно до своїх поглядів, ідеалів, переконань, засвоєних норм поведінки, соціальних цінностей.

Другий підхід полягає в тому, що адаптація людини до нових умов життя і діяльності розуміється лише як процес активного засвоєння особистістю соціального досвіду, оволодіння новими соціальними ролями. Тут вірно підкреслюється активний характер оволодіння людиною новими умовами життєдіяльності у процесі адаптації, але не враховується її пристосувальний характер.

Прибічники першого підходу, не погоджуючись з таким розумінням адаптації, стверджують, що в даному випадку спостерігається змішування понять "адаптація" і "соціалізація" людини. Так, Д. А. Андрєєва відзначає, що "тут явно вимальовується конкуренція понять адаптації і соціалізації". Належність цих понять до загальної для них проблеми, напевно, і є підставою для окремих авторів використовувати їх як тотожні. Однак цю підставу не можна вважати достатньою. Матеріалістичне розуміння сутності людини як сукупності всіх суспільних відносин, продукту діяльності, спілкування, аналіз психолого-педагогічної літератури і дослідно-експериментальної роботи дають можливість вважати, що в обох підходах вірно, але однобічно розуміється процес адаптації людини. Адже пристосування є формою адаптації людини як організму. Процес же адаптації особистості може відбуватися також у пристосувальній формі, у формі "активного оволодіння" новими видами діяльності та умовами їх здійснення.

Діалектика прояву цих форм визначається характером взаємодії суб'єктивних психологічних факторів та об'єктивних умов адаптації людини, тому вона вирізняється широкою варіативністю.

Засвоєння людиною нових видів діяльності та поведінки у процесі її соціалізації з необхідністю передбачає також адаптацію до них. Більша увага у психологічній літературі приділяється класифікації видів адаптації за різними основами. У літературних джерелах виокремлюються такі види адаптації, як біологічна, соціа-

льна, фізіологічна, психофізіологічна, соціально-психологічна, біосоціальна та ін.

Виходячи з видів діяльності працівників на виробництві виокремлюють такі основні види їхньої адаптації: адаптацію до трудової діяльності (трудову), адаптацію до суспільної діяльності в колективі (суспільну), адаптацію до умов побуту на підприємстві (побутову). У процесі адаптації людини відбувається перехід від кількісних змін (розширення знань, оволодіння новими способами і прийомами, послідовне зростання впевненості у своїх силах, формування внутрішнього позитивного ставлення до нових завдань і умов діяльності та поведінки) до якісних змін особистості, що дає змогу їй успішно здійснювати нові види діяльності.

Таким чином, проблема адаптації людини належать до найактуальніших, але й дотепер недостатньо досліджених проблем, що знаходяться на межі суспільних і природничих наук.

Для проведення експерименту було обрано групу з 22 осіб, які виявили бажання отримати другу професію і були направлені на перенавчання.

Для оцінювання динаміки соціально-психологічної адаптації осіб, направлених на перенавчання, використовували методику соціально-психологічної адаптації Д. Роджерса і Р. Раймонда (опросник СПА). Ця методика дає змогу визначити загальну адаптивність як здатність суб'єкта до оптимальних змін своєї професійної та соціальної поведінки, які є відповіддю особистості на зміни зовнішнього середовища, соціального оточення, підвищення загального рівня культури (у даній ситуації — професійне навчання), що все разом може розглядатись як визначення конкретного типу адаптації особи. Експеримент проводився двічі: перед початком перенавчання і наприкінці.

Перенавчання позитивно вплинуло на показники соціально-психологічної адаптації працівників. Покращилась адаптивність, виявлено тенденцію до підвищення показника "Прийняття себе", "Прийняття інших" та інтегральних показників. Відповідно зменшились показники дезадаптивності, "неприйняття себе", "неприйняття інших". Це дає змогу судити про "терапевтичний ефект" перенавчання. Підвищення показника "прийняття себе" свідчить про те, що людина може краще оцінювати свої можливості, вибрати для себе більш зручний темп і стиль роботи. Мабуть, саме завдяки досвіду, набутому в процесі занять під час професійного перенавчання, працівник не тільки формує властивий йому стиль діяльності, а й усвідомлює його. Оцінюючи, які способи роботи є для неї найбільш успішними, людина починає закріплювати й розвивати їх. Водночас розвивається і стає дедалі більш вираженою й сама індивідуальність особи.

Для перевірки висунутої гіпотези (перенавчання має психокорекційний ефект за умови належної професійної консультації) у наступному емпіричному дослідженні ми вивчали вплив професійної орієнтації на емоційно-мотиваційну сферу особистості через потребу в досягненнях, самооцінку, рівень тривожності, ціннісні орієнтації.

При організації дослідження ми ґрунтувалися на тому, що професійне перенавчання є однією з основних складових процесу професійної консультації. У цьому зв'язку з метою вивчення впливу професійної консультації на індивідуальні особливості було проведено мікролонгітюдне до-

слідження процесу професійного перенавчання тривалістю 4–6 місяців.

Емпіричне дослідження виконано за допомогою методу опитування осіб, які вирішили змінити професію в молодому і зрілому віці (від 21 до 57 років). Способом добровільного тестування було проведено опитування 40 респондентів до початку професійного перенавчання і після його завершення. У процесі опитування досліджуваним пропонувалося відповісти на кілька запитань.

Серед опитувальників, застосованих для досягнення поставленої мети, використовувалися психодіагностичні методики дослідження рівня самооцінки, потреби в досягненнях, рівня тривожності та вивчення ціннісних орієнтацій.

Як уже зазначалось, у дослідженні взяли участь 40 осіб, які прийняли рішення про зміну професії з метою подальшого працевлаштування і пройшли професійне перенавчання. Це представники двох груп професійного перенавчання (по 20 осіб у кожній групі), з фахів: "Оператор газової котельні" — на базі середньої освіти і "Фахівець із знанням ПЕОМ. Інформаційні керуючі системи і технології" — на базі базової вищої і вищої освіти.

До складу двох груп увійшли 19 жінок і 21 чоловік у віці від 21 до 57 років. Причому серед них 3 особи у віці від 21 до 25 років, 8 осіб — від 26 до 30 років, 5 осіб — від 31 до 35 років, 5 осіб — від 36 до 40 років, 13 осіб — від 40 до 50 років (найчисленніша група), 6 осіб — старше 51 року.

Серед тих, хто проходив обстеження, 45 % (18 осіб) мають вищу освіту, 27,5 % (11 осіб) — базову вищу освіту, 27,5 % (11 осіб) — середню освіту. Характер змін показників тривожності у процесі професійного перенавчання свідчить про зростання рівня ситуативної тривожності і практично незмінний рівень особистісної тривожності. Більш стабільною виявилася система ціннісних орієнтацій особистості досліджуваних. Дослідження показало, що процес професійного перенавчання слугує для формування системи цінностей як ядра мотиваційної сфери особистості. Координованість ціннісних орієнтацій дає змогу судити про мотиваційну готовність особистості до оволодіння новою професійною діяльністю. Все викладене дає підставу стверджувати, що процес професійного перенавчання значно впливає на емоційно-мотиваційну сферу особистості, яка, безсумнівно, зазнає змін у цьому процесі. Динаміка мотиваційної сфери зумовлена насамперед перебудовою структури мотивів різних рівнів, зміною ступеня усвідомлення тих або інших мотивів, переведенням мотивації з актуальної форми в потенційну, зміною ідентифікації особистістю з професіоналом, зміною ставлення до певних компонентів професійного перенавчання.

Від того, як людина оцінює свої можливості, залежить її готовність вирішувати складні завдання та успішно працювати. В такому разі прийняття себе здатним до складної роботи є одним із найважливіших чинників, що детермінують діяльність особи. Підвищення самооцінки у процесі професійного перенавчання свідчить про зміну структури мотивації, яка стає більш адекватною майбутній професійній діяльності.

Література

1. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К.: МАУП, 1996.
2. Коломінський Н., Карамушка Л. Основи психолого-управлінського консультування. — К.: МАУП, 2003.

Г. О. ХОМИЧ
канд. психол. наук, доц.
Державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди,
м. Переяслав-Хмельницький

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ДЕПРИВУЮЧОЇ СИТУАЦІЇ НА ОСОБИСТІСТЬ ПІДЛІТКА

Коломінські читання — I, 2007, *153–156*

Висвітлена специфіка переживання підлітками ситуації депривації залежно від її видів. Виокремлені особливості прояву соціальної депривації.

Людина наділена багатим потенціалом для задоволення різноманітних потреб. Якщо суб'єкт орієнтується на задоволення лише матеріальних запитів, то поступово відбувається особистісна деградація: збіднюються ціннісні орієнтації, знижується здатність до соціальної адаптації, звужується самосвідомість. Адже добре відомо, що особистість може бути повноцінною лише за умови постійно зростаючих духовних потреб, що може спричиняти пошуки нових орієнтирів, динаміку і розширення соціальних контактів та одночасно провокувати зіткнення інтересів, конфліктних ситуацій.

Життя підлітка характеризується динамічністю, а процеси смислових новоутворень відображають вибір цінностей, опосередкований системою відношень, рівнем рефлексії та наявним соціальним статусом.

В умовах депривації індивідуальність підлітка втрачає важливі соціально-психологічні орієнтири, оскільки, будучи обмежена у значущих суб'єктивних виборах, вона змушена постійно спрямовувати зусилля на подолання ситуативних обставин. Якщо суб'єкт підліткового періоду переживає тяжке захворювання і змушений тривалий період перебувати на стаціонарному лікуванні, то йому доводиться звужувати коло звичних інтересів, здебільшого дбаючи про збереження життя на фізіологічному рівні. Поступово з'являється неадекватна залежність від волі і ставлення інших людей (відносно невеликої групи), відбувається непомітний перехід на позицію "адаптивної дитини". Тривале перебування в цій ролі змінює нормативи життя, загострює акцентуації характеру, а інколи паралізує активність настільки, що суб'єкт починає боятися проявити "несанкціоновану" ініціативу навіть для задоволення звичайних і важливих потреб, які заганяються у підсвідоме. У результаті такої гіперболізованої адаптивності в поведінці індивіда все частіше з'являються невротичні синдроми, посилюються страхи, формується недовіра до оточуючих, невдоволення собою. Відбувається руй-

© Г. О. Хомич, 2007

нування внутрішньої організації психіки.

Важливо вчасно помітити ту межу, яка відділяє зовнішнє соціальне обмеження від неадекватного, спровокованого самообмеження аж до самовідречення. Зокрема, можна спостерігати гіперболізовану жертовність батьків важкохворих дітей, які з турботливих і уважних дорослих поступово перетворюються в адаптивних дітей: намагаються вгадати настрій медичного працівника, якось пристосуватися до умов медичного закладу, передбачити і виконати будь-яку примху своєї дитини, завойовуючи її прихильність і зменшуючи тиск депресивних думок. Усе це звужує передусім самосвідомість на всіх її рівнях — від самосприймання і самооцінювання до саморегуляції та самоприйняття.

Руйнування критичності та неадекватність самооцінювання заважають проникненню в суть актуальних проблем, постановці реальних цілей, зміщуючи перспективи, цінності.

В основі формування ціннісних орієнтацій депривованої особистості лежить конфлікт між потребою досягнень і неможливістю її реалізації в реальності. У такій ситуації можливе загострення усвідомлення власної недосконалості, що фрустурує особистість, сприяє появі невротичних розладів. Зокрема, наслідком негативних зрушень у стратегії формування особистісних цінностей підлітка нерідко є тривожні розлади, пов'язані з розладами контактів, оскільки починають активізуватись негативні очікування та установки на ізолювання. Можна спостерігати, як такі суб'єкти з надією шукають підтримки, а коли їм пропонують допомогу — з острахом відмежовуються, проявляючи недовіру і страх бути приниженим (за А. Беком, така ситуація характерна для тривожної діади "Я слабкий, світ — небезпечний"). Таким чином, такий тип поведінки можна характеризувати, як відмежування, відокремлення внаслідок некритичного оцінювання психологічної реальності.

Значущі (референтні) взаємодії особливо важливі в умовах тривалої соціально-психологічної та рухової депривації. У процесі психотерапевтичного спілкування актуалізуються спогади, цінності, все, що, здавалось, було забуто. Завдяки використанню способу перенесення пацієнт здатний реалізувати прагнення в довірливих безпечних стосунках, звільняючись від внутрішніх неусвідомлених конфліктів. При цьому важливо скористатись психологічним захистом як засобом регулювання афективних станів, пов'язаних саме з інтерналізованими об'єктними відносинами. У процесі переструктурування досвіду пацієнта психотерапевту доводиться використовувати і власний емоційно забарвлений досвід. Дуже ефективними можуть виявитись не спеціально продумані та підготовлені системи психодинамічних впливів, а імпліцитні афективні епізодичні взаємодії (у формі жартів, вдалого зауваження), які відбуваються без проникнення в когнітивну сферу.

Ефективність психологічної допомоги депривованим підліткам корелює з усвідомленими ними впливами на оточуючих, що відображає їхній статус у мікросередовищі. Сприйняття зовнішніх реакцій зазвичай залежить від очікувань та установок. Інколи звичайне запитання сприймається хворими як виклик, посилюючи самоконтроль і активізуючи приховані депресивні переживання. Відомо, що депресивні хворі гостріше реагують на критику, ніж пацієнти з діагнозом шизофренії.

Свідоме залучення депривованих у процеси обговорення та вирішення проблем інших людей (членів сім'ї, сусідів тощо) робить більш доступною для рефлексії власну ситуацію. Тільки міжособистісне спілкування може адекватно структурувати емоційний світ підлітка, сприяти розвитку навичок саморозуміння і самовираження. Часто труднощі, які виникають під час встановлення теплих відвертих контактів, пов'язані з нездатністю до відкритого демонстрування почуттів. Останні можуть сигналізувати і про негайну потребу в допомозі інших людей.

Спираючись на традиції культурно-історичного та діяльнісного підходів до розуміння психічного, можна стверджувати, що розвиток депривованої особистості, як і будь-якої особистості загалом, відбувається у процесі діалогічного емоційного взаємозв'язку з іншими людьми та у процесі мотивованої власної діяльності (Н. Л. Коломінський). Включення особистості в цілеспрямовану значущу активність супроводжується осмисленням її ролі для власного зростання та рефлексуванням себе в цій діяльності.

У процесі здійснення адекватної психологічної допомоги депривованим підліткам важливо паралельно реалізовувати профілактичні задуми, які спрямовані на загальне підвищення здатності хворого до адаптивного функціонування в середовищі та протистояння відстроченим (вторинним) наслідкам психологічної травми.

Профілактика передбачає унеможливлення або зведення до мінімуму переживання покинутості, самотності, непотрібності. Особлива роль тут відводиться сімейній психотерапії, спрямованій на створення психологічного комфорту, атмосфери безпеки, що гармонізує внутрішній світ особистості у посттравматичній ситуації. При цьому важливо мати вірні уявлення про патогенез і можливу динаміку патогенних механізмів, які можуть брати участь в утворенні основних психічних розладів.

Профілактичні заходи мають бути спрямовані на формування нових потреб та інтересів, що неможливо без постійного відчуття захищеності, любові та уважності. Недопустимою є депривація духовних потреб хворого, оскільки задоволення останніх сприяє активізації творчого потенціалу, побудові позитивної життєвої перспективи.

Заборона на емоції призводить до їх витіснення і робить неможливим їх видозміну та динаміку. Особистість втрачає контроль над їх проявом, а під впливом сильних стресогенних факторів вона втрачає здатність керувати своїми діями та регулювати адекватні ставлення до оточуючих.

Варто спинитись на впливі сенсорної депривації, яка передбачає зниження кількості сенсорних стимулів, обмеження їх мінливості та модальності, що може спричинити "сенсорний голод". Однак вона може мати негативний вплив на психічний розвиток особистоті в різні вікові періоди. Ці впливи опосередковуються створенням у дитячих установах "сенсорно насиченого зовнішнього середовища". Проте варто пам'ятати, що найкращі спонукання урізноманітнити життя дітей (особливо в дитячих будинках, школах-інтернатах) можуть викликати зворотний результат — сенсорне перевантаження, що також викликає негативні зміни в чутливій дитячій психіці. Стимульний дефіцит чи надлишок сенсорних впливів може позначитись на фізіологічних процесах, викликати неврологічні порушення (інколи такі, як при органічних ушкодженнях мозку).

Особливий вплив на особистість підлітка, на думку психологів, справляє соціальна депривація, яка вражає глибинні основи психіки, деформує світобачення, сприяє розвитку конформізму та негативізму, поглиблює акцентуацію.

Одним з вирішальних чинників розвитку особистості є характер соціальних взаємин між дитиною та її сім'єю. У випадку відсутності значущої взаємодії з рідними, що проявляється у зменшенні або й повній відсутності батьківського піклування, у зміні знайомого середовища виникає почуття незахищеності та тривоги, що є основою невротичної поведінки.

Як обмежуючий і дезорганізуючий фактор найчастіше виступає соціальне середовище, яке не завжди надає особистості виняткового права на самоповагу та самоідентичність, що особливо важливо у період підліткового дорослішання.

У результаті тривалого переживання дефіциту тепла і турботи, порушення звичних соціальних зв'язків можна спостерігати певні відхилення в поведінці суб'єкта, що передусім спричинені змінами у структурі особистості, переоцінкою цінностей, функціональною перебудовою. Особливо актуальними залишаються значущі зв'язки підлітка і дорослого в умовах школи-інтернату, дитячого будинку, сирітських притулків, "сімейних будинків", лікарень та ін. Саме там особливо гостро проявляються наслідки "депривaційної ретардації", що опосередковуються типом навчального закладу, стилем і методами навчально-виховної роботи, тривалістю перебування в депривуючій ситуації, спадковістю.

Література

1. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). — К.: МАУП, 2000.
2. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. — СПб., 2006.

Соціальна депривація у підлітковому віці характеризується переживаннями різної модальності та опосередковується системою значущих зв'язків, рівнем соціалізації та внутрішньою ситуацією розвитку.

Социальная депривация в подростковом возрасте характеризуется переживаниями различной модальности (включая депрессивные формы) и опосредуется системой значимых связей и отношений ситуаций развития, уровнем социализации.

Р. Ф. ПАСІЧНЯК
канд. психол. наук, доц.
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ФАХІВЦЯ

Коломінські читання — I, 2007, *157–161*

Аналізуються соціально-психологічні фактори, що впливають на становлення професійної ідентичності особистості. Підкреслюється необхідність урахування впливу нестабільності соціально-економічних умов сучасного суспільства на формування цього феномена.

Ефективність професійної діяльності фахівця, реалізація ним усіх професійних функцій залежать не тільки від професійної кваліфікації, а й від налаштованості на професійну діяльність та ідентифікацію з нею.

Незважаючи на великий обсяг теоретичних і прикладних досліджень, що стосуються проблем ідентичності, питання професійної ідентичності сучасної людини багато в чому залишаються не з'ясованими. В науці існують різні визначення дефініції "ідентичність", "ідентифікація", немає єдиної думки стосовно співвідношення феномена ідентичності із самосвідомістю, Я-концепцією особистості. Не знайшли остаточного вирішення питання стабільності — динамічності, а також ситуаційності цих утворень.

Пояснюється це тим, що ідентичність, як один з базових компонентів самосвідомості, та ідентифікація, як механізм розвитку самосвідомості, включені у процес соціалізації особистості, який, у свою чергу, опосередковується соціокультурними та історичними обставинами життя, індивідуальним життєвим шляхом людини — факторами, що постійно змінюються, відзначаються надзвичайно високою динамічністю.

Професійна ідентифікація є невід'ємною складовою професійної самосвідомості особистості, структура якої (за О. К. Марковою) складається з таких компонентів:

1. Усвідомлення норм, правил, моделей професії як еталонів для усвідомлення власних якостей.
2. Усвідомлення цих якостей в інших людях, порівняння себе з деяким ідеальним зразком чи конкретною людиною.
3. Врахування оцінки себе як професіонала з боку колег.
4. Самооцінювання людиною своїх окремих сторін — розуміння себе, своєї професійної поведінки, емоційне ставлення та оцінювання себе.
5. Позитивне оцінювання себе в цілому, своїх позитивних якостей, перспектив, що приводять до пози-

© Р. Ф. Пасічняк, 2007

тивної “Я-концепції”. Цей рівень професійного самовизначення підвищує впевненість у собі, задоволеність професією, приводить до зростання прагнення до самореалізації.

Наявність професійної ідентичності передбачає, що особистість визначає себе у змісті та структурі практичної діяльності, ототожнюється з нею. Її характеризує прийняття провідних професійних ролей, цінностей, норм, що спонукають особистість до ефективної практичної діяльності та до постійного професійного самовдосконалення.

Професійна ідентичність утворюється в результаті співвіднесення інтеріоризованих моделей професії та професійної діяльності з професійною “Я-концепцією”. Професійна ідентичність вимагає прийняття людиною певних ідей, переконань, оцінок, правил поведінки, що сприймаються членами даної професійної групи (професійного співтовариства).

Таке визначення наводить на думку, що проблему професійної ідентичності фахівця в сучасних умовах слід розглядати через призму соціальної ідентичності.

Аналіз теорій соціальної ідентичності показує, що соціальна ідентичність складається з окремих ідентифікацій та визначається належністю індивіда до різних соціальних категорій: раси, національності, класу, статі та ін. [1, 626]. Вона є важливим регулятором самосвідомості та соціальної поведінки людини. З цих позицій професійну ідентичність можна розглядати як один із варіантів соціальної ідентичності. Вчені підкреслюють, що поряд з особистісною ідентичністю соціальна ідентичність вибудовує єдину когнітивну систему “Я-концепції”. Соціальна ідентичність складається з тих аспектів образу “Я”, які випливають із сприйняття індивідом себе як члена певних соціальних груп.

Отже, професійна ідентичність складається з тих компонентів образу “Я”, які є наслідком сприйняття індивідом себе як представника певної професійної групи.

Становлення професійної ідентичності відбувається впродовж професійного циклу, який закономірно проходить кожна людина. Професійний цикл — це послідовність періодів чи етапів життя людини, що включають знайомство зі світом професій і професійний вибір, одержання освіти і професійної підготовки, початок самостійної роботи і накопичення досвіду, кар’єрний ріст і періоди подальшої професіоналізації [5, 714].

Ідентифікація з конкретним працівником (як правило, діти ідентифікуються зі своїми батьками) приводить до того, що в період з 5 до 10 років у дітей формується намір здобути в майбутньому цю професію і цей намір стає частиною їх “Я-концепції”. Однак набуття конкретної професійної ідентичності розпочинається з того моменту, коли, зробивши певний професійний вибір, молода людина починає готувати себе до неї, набуває певного трудового досвіду, який надалі буде визначати її вибір і початок трудової кар’єри (від 15 до 25 років).

Г. Крайг зазначає, що реальний досвід трудової діяльності значною мірою може вплинути на становлення професійної ідентичності. Коли молода людина включається у трудову діяльність, може виявитись, що її очікування (плани) не збігаються з реальністю, що рівень оволодіння конкретними професійними знаннями, вміннями і навичками є недостатнім, робота може виявитись нудною, керівники — несправедливими, заробіток — низьким. Усе це призводить до розчарування, фрустрації і,

як наслідок, перешкоджає подальшому професійному зростанню.

Вчена підкреслює роль наставників у формуванні професійної ідентичності, які не тільки забезпечують зворотний зв'язок молодому професіоналу, а й підвищують почуття його компетентності та самостійності. Наставники не тільки виступають як зразок для наслідування в соціальному та професійному планах, а й підтримують просування молодих працівників на шляху професіоналізму [5].

Л. Б. Шнейдер зазначає, що умовами становлення професійної ідентичності є практика соціальної взаємодії з іншими та із самим собою. Особисте включення студента у засвоєння професійної діяльності, набуття професійного досвіду в процесі навчання, використання діалогічного підходу у взаємодії "викладач — студент" забезпечують поєднання емоційно-ціннісного та професійно-особистісного досвіду їх носіїв [6].

Аналізуючи вплив міжособистісних стосунків і спілкування індивіда у групі на формування професійної самосвідомості особистості, у тому числі менеджера освіти, Н. Л. Коломінський підкреслює, що остання є важливим психологічним підґрунтям вироблення важливих професійних якостей керівника: самоконтролю, самовладання, самоврядування, які забезпечують вищий рівень саморегуляції [4, 80–81].

Н. Л. Коломінський розкриває роль спілкування керівника (наставника) з підлеглими і вказує, що у процесі реалізації його комунікативної функції відбувається долучення підлеглих до цінностей, яких він дотримується як ініціатор спілкування. Керівник спілкується з підлеглими не просто, щоб поговорити, а з метою зіставлення, порівняння того, що зроблено працівниками, з тим, що планувалося зробити, критично оцінити працю підлеглого, знайти позитивні риси [4, 87–88]. Отже, вчений визнає спілкування керівника з підлеглими як важливий соціально-психологічний чинник становлення професійної самосвідомості останніх. Крім того, Н. Л. Коломінський підкреслює роль професійної рефлексії як процесу спілкування людини із самою собою з метою спеціальної психологічної і фізичної самообробки, самомобілізації щодо переборення майбутніх труднощів.

Відданість молодої людини своїй роботі та професії посилюється в результаті її зростаючої корпоративної лояльності та адаптації до очікувань і норм, властивих даній професії. Лояльність розвивається в міру того, як молодий фахівець ідентифікується зі своєю професією. Зростання лояльності до роботодавця призводить до того, що людина і надалі хоче працювати на його підприємстві та отримувати від нього винагороду за свою працю. У результаті тривалого періоду роботи на певному підприємстві люди ідентифікуються зі своєю професійною групою. В міру того, як людина набуває досвіду в роботі, вона навчається продуктивним прийомам розв'язання різноманітних завдань. Вона також починає розуміти необхідність рахуватися з визнаними авторитетами у своїй професійній групі і жити відповідно до прийнятих у цьому середовищі норм.

Викладене вище може викликати запитання про доречність формування стабільної професійної ідентичності. Адже в сучасному технічно розвиненому та економічно нестабільному суспільстві характер роботи так швидко змінюється, а робочі місця скорочуються в такій кількості, що принцип "одна професія на все життя" себе не виправдовує.

Отже, розгляд професійної ідентичності має базуватися на уявленні про те, що повсякденна соціальна нестабільність закономірно формує суб'єкта, який порівняно легко змінює свої соціальні ролі та відповідні ідентичності. Є. П. Белінська вказує на те, що готовність до зміни своїх ідентифікаційних структур відповідно до прийняття соціальних ролей варто розглядати як ознаку психічного здоров'я людини, а сувору когнітивну та емоційну фіксованість на рольовому наборі — як прояв певних психічних розладів [2].

М. Марусинець наголошує на тому, що сучасна молодь внутрішньо готова до багаторазової зміни професійної діяльності і це не викликає внутрішнього дискомфорту, як це було у попередніх поколінь [3].

Таким чином, сутність професійної ідентичності полягає в самостійній і відповідальній побудові свого професійного майбутнього, що передбачає високу готовність смислових і регуляторних основ поведінки в ситуаціях невизначеності професійного майбутнього, здійснення особистісного, інструментального (технічного) та ситуативного (в рамках конкретної ситуації) самовизначення, формування уявлення про себе як фахівця (адекватний образ "Я").

Висновки. Зміст професійної ідентичності зумовлюють різнопланові чинники — нормативні, соціальні, соціально-психологічні, особистісні. До соціально-психологічних чинників належать роль значущих інших у формуванні суб'єктивних ставлень до різних професій (соціальний статус, матеріальне забезпечення, особливості організації професійної діяльності, професійного спілкування і взаємодії), гомогенність і стабільність соціального середовища, в якому відбувається професійна діяльність; характер соціальних взаємодій у професійній групі; внутрішньогрупові егоцентричні переживання або суперечності в типовому професійному середовищі; перспективи самовираження і професійного зростання та ін. В умовах стабільного функціонування всіх державних структур встановлювалась і підтримувалась відносна усталеність впливу наведених чинників на процеси професійної ідентифікації.

Становлення професійної ідентичності в умовах сучасного суспільства, з його різноманітністю соціальних ролей і професій, слід розглядати як відмову від традиційного прагнення людини віднайти та опанувати "справу всього життя", тобто професію, з якою пов'язується перспектива актуалізації особистості та самоствердження, досягнення бажаного матеріального і соціального статусу, культурного розвитку та ін.

Література

1. Агеев В. С., Толмасова А. К. Теория социальной идентичности и ее эмпирические верификации // Психология самосознания: Хрестоматия. — Самара: БАХРАХ-М, 2003. — С. 624–638.
2. Белинская Е. П. Исследования личности: традиции и перспективы // Социальная психология в современном мире. — М.: Аспект Пресс, 2002. — С. 42–61.
3. Марусинець М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості // Соціальна психологія. — 2005. — № 3 (11). — С. 90–97.
4. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
5. Крайг Г. Психология развития. — СПб.: Питер, 2000.
6. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис, условия становления: Автореф. ... д-ра психол. наук. — М., 2001.

Професійна ідентичність є результатом співвіднесення особистістю інтеріоризованих моделей професії та професійної діяльності з професійною "Я-концепцією". Наявність професійної ідентичності передбачає прийняття людиною переконань та ідей, правил і норм поведінки, що поділяються членами конкретної професійної групи, що, у свою чергу, є результатом дії механізму ідентифікації.

Серед соціально-психологічних чинників становлення професійної ідентичності особистості провідну роль відіграють значущі інші, від яких залежать формування її суб'єктивних ставлень до різних професій, специфіка організації професійної діяльності, спілкування та взаємодії у професійній групі, гомогенність і стабільність соціального середовища, в якому відбувається професійна діяльність, перспективи самовираження і професійного зростання.

Профессиональная идентичность является результатом соотношения личностью интериоризированных моделей профессии и профессиональной деятельности с профессиональной "Я-концепцией". Наличие профессиональной идентичности предполагает принятие человеком убеждений и идей, правил и норм поведения, разделяемых членами определенной профессиональной группы, что, в свою очередь, является результатом действия механизма идентификации.

Среди социально-психологических факторов становления профессиональной идентичности личности ведущую роль играют значимые другие, от которых зависят формирование ее субъективных отношений к различным профессиям, специфика организации профессиональной деятельности, общения и взаимодействия в профессиональной группе, гомогенность и стабильность социальной среды, в которой проходит профессиональная деятельность, перспективы самовыражения и профессионального роста.

О. Б. МЕЛЬНИЧУК
канд. психол. наук, доц.
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Коломінські читання — I, 2007, *162–166*

Висвітлюється проблема реалізації професійного виховання студентів-психологів у процесі вузівської підготовки. Розглядається аспект виховної функції системи вищої школи як органічної та важливої складової менеджменту вищого закладу. Вивчаються особливості професійного виховання і розвитку особистості засобами залучення до професії, формування основ професійної культури.

У сучасних умовах розвитку суспільства актуалізується проблема виховання майбутнього фахівця у процесі вузівської підготовки. Виховна система вищої школи є органічною та важливою складовою менеджменту вузівської освіти, що покликана виконувати провідну роль в цілісному розвитку особистості майбутнього фахівця, становленні його суб'єктної позиції в аспекті як особистісного, так і професійного саморозвитку. Менеджмент освіти як вид соціального управління підтримує цілеспрямованість і організованість навчальних, виховних та інноваційних процесів у системі освіти. Підпорядковуючись загальним закономірностям соціального управління, менеджмент освіти має специфічні особливості, що зумовлені способами постановки і досягнення соціально значущих цілей у конкретних умовах організованого навчально-виховного процесу. Проблеми реалізації та забезпечення менеджменту освіти в сучасних умовах — планування, організації, керівництва, контролю — відображені у працях Н. Л. Коломінського, Л. М. Карамушки, М. О. Фролова, Е. М. Сафронової, І. А. Зимньої та інших дослідників.

Сьогодні в усіх сферах зростає попит на ініціативних, творчих працівників, які здатні до самостійного пошуку ефективних способів виконання професійної діяльності, мають необхідні знання та уміння і, що особливо важливо, проявляють належну особистісну готовність до такої діяльності. Проте, як засвідчує практика, випускники вузів часто не готові до такої ролі. Освітній процес часто не стимулює у студентів розвиток потреби до самовираження, не забезпечує умов для усвідомлення себе як активних суб'єктів професійної діяльності.

Професійне виховання у вищому закладі освіти передбачає виховання і розвиток особистості засобами залучення її до професії, формування основ професійної культури. Крім того,

© О. Б. Мельничук, 2007

це, безумовно, і формування духовно-моральних цінностей, необхідних для перетворення власного життя, набуття відповідальності, самостійності, критичності, способу вибору рішення у складних життєвих обставинах. Основними факторами професійного виховання можна вважати особистість викладача вищого закладу, зміст освітнього процесу, організацію навчально-виховного процесу, спеціальну програму виховної роботи вузу, особливості студентського самоуправління і суспільно корисної діяльності.

Як свідчить досвід, студенти, з одного боку, потребують організованої системи виховання у вузі, а з іншого — не кожний студент хоче активного втручання педагогів в його моральне та особистісне вдосконалення. Досягти реальної ефективності вузівського виховання — найскладніша проблема. Постає питання про дотримання почуття міри у створенні та функціонуванні виховної системи. Найбільша небезпека для вузу — перебільшення кількості масових заходів. Виховний ефект звичайно проявляється не відразу, а через деякий, навіть тривалий період. У такому розумінні виховна робота у вузі скоріше має ймовірнісний характер, вона спрямована на розвиток загальної культури особистості.

Для здійснення виховання необхідне освітньо-виховне середовище, яке б сприяло самореалізації студента. Виховний вплив на студентів може здійснюватись через постійні студентські групи і тимчасові творчі колективи, інститут кураторів, спеціальні виховні заходи, науково-дослідну роботу студентів, соціально-психологічну службу, професійно організований навчальний процес та ін. У центрі уваги освітнього процесу, де і вирішуються завдання професійного виховання, — особистість студента і викладача, їхні суб'єкт-суб'єктні відносини. При цьому враховується, що становлення особистості майбутнього спеціаліста-професіонала можливе лише за умови позитивної самооцінки, позитивної "Я-концепції". Виховання у вузі є важливим способом соціалізації та адаптації молодої людини до сучасного суспільства, воно забезпечує інтелектуальний, духовний, фізичний і культурний розвиток особистості.

Формування професійно значущих соціальних якостей особистості набуває особливого значення у процесі підготовки молодого фахівця.

Вимоги до професійно значущих особистісних якостей психолога ґрунтуються на визначенні специфіки його праці. Особистісна і соціальна зрілість — важлива професійна вимога до психолога. Уміння орієнтуватися в собі, у ситуації, в інших людях, адекватність уявлень про себе, інтернальність, толерантність до ситуації невизначеності, толерантність до суперечностей, креативність, орієнтація на духовні цінності, рефлексія, соціальна відповідальність, соціальна активність, розвинена емпатія — все це визначає зміст такої зрілості й відповідно особистісну професійну готовність фахівця-психолога.

Структура і критерії соціальної зрілості відображені у дослідженнях О. Н. Гундарь, І. М. Даниленко, З. І. Васильєвої, Л. Н. Когана, В. Т. Лісовського, Г. П. Фурманюк та ін.

Накопичені в науці знання і досвід свідчать про те, що соціальна зрілість розуміється як інтегративна якість особистості, всі компоненти якої знаходяться в ієрархічній залежності. Однак дотепер маловивченими залишаються питання розвитку соціальної та особистісної зрілості студентів, майбутніх фахівців-психологів.

Розвиток соціальної та особистісної зрілості як провідних професійних вимог до психолога у процесі вузівської підготовки може здійснюватися на різних рівнях. На мотиваційному рівні забезпечується формування спрямованості мотивації до професійної діяльності. З цією метою використовуються виховні резерви навчальних дисциплін — проблемні лекції, ділові ігри, аналіз проблемних ситуацій з психологічної практики, елементи тренінгів та ін. На наступному, соціально-дійовому рівні забезпечується набуття студентами сукупності вмінь на основі власного професійного досвіду. Для цього застосовується система позааудиторних занять і гуртків, проведення навчальної, виробничої, науково-дослідної практики. Це передбачає застосування різних організаційних форм: дискусії, рольові ігри, психологічні тренінги, лекторії та ін. Важливою складовою цього етапу є ситуації, що виникають в ході навчально-виховного процесу (конфлікти з викладачами, конфлікти з одногрупниками, ситуації необхідності вибору варіантів рішення та ін.).

Накопичений студентами-психологами власний досвід дає можливість перейти до третього, соціально-креативного рівня, зміст якого визначає творча спрямованість самостійної професійної діяльності молодих фахівців (волонтерський рух та ін.). У цілому це визначає професійну компетентність студентів, особистісну готовність самостійно вирішувати різні практичні психологічні проблеми.

З цією метою важливо сприяти активізації самостійної діяльності студентів. Особливої уваги в цьому напрямку потребує самостійна робота, яка є специфікою вузівського навчання і значною мірою визначає успішність професійної підготовки. При ефективній її організації у майбутніх психологів формується професійна культура, долається масова репродуктивно-знеособлена підготовка. Під самостійною розуміють таку роботу, яку студенти-психологи ведуть без постійної допомоги викладача. Самостійна робота має великий виховний потенціал, формує самостійну особистість, визначає професійно значущі якості висококваліфікованого фахівця-психолога.

Серед численних концепцій найбільше відповідають практиці виховання майбутніх психологів наступні:

1) виховання як керівництво розвитком особистості, прийняття особистості такою, як вона є, забезпечення кожному “ефекту старшого друга” (Л. Н. Новикова, В. А. Караковський);
2) виховання як управління соціалізацією особистості — підтримка позитивної соціалізації, забезпечення моральної стійкості до впливу негативних факторів (А. В. Мудрик, Д. І. Фельдштейн);
3) виховання як процес психолого-педагогічної підтримки розвитку особистості (О. С. Газман);
4) розуміння сутності виховання як створення умов для розвитку особистості, тобто відповідного середовища, виховного простору (С. Ю. Мануйлов, Р. Д. Ясвін);
5) значущість у виховному процесі окремих випадків, заходів як поворотних моментів в розвитку особистості (Д. В. Григор’єв);
6) синергетичний підхід до аналізу виховної системи як системи, що саморозвивається (Н. Селіванова, О. Шаронін).

Особистісне і професійне становлення майбутніх психологів суттєво

залежить від характеру взаємостосунків між усіма учасниками навчально-виховного процесу (викладачі, студенти, адміністрація вузу).

Таким чином, маємо такі основні напрями професійного виховання психологів у вузі:

- створення професійно орієнтованого середовища, що формує психологічну культуру;
- забезпечення умов для максимального та всебічного самовираження студентів і викладачів у конструктивній навчальній професійно орієнтованій діяльності;
- стимулювання різнорівневої та різноаспектної педагогічної взаємодії викладачів і студентів у різних видах спільної діяльності.

Важливим завданням професійного виховання психологів є стимулювання самовдосконалення їхньої особистості, розвиток потреби у самопізнанні, самовираженні, розвиток їхньої креативності та самостійності.

Література

1. Аксенова Г. И. Студент как субъект образовательного процесса. — М.; Рязань: РИНФО, 1998. — 160 с.
2. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: Моногр. — Волгоград: Перемена, 2001. — 214 с.
3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект. — М.; Белгород: Везелица, 1992. — 102 с.
4. Сафронова Е. М. Воспитательная деятельность в контексте личностного подхода в образовании // Педагогика. — 2003. — № 3.

Менеджмент освіти як вид соціального управління підтримує цілеспрямованість та організованість навчальних, виховних та інноваційних процесів у системі освіти. Професійне виховання у вузі передбачає виховання і розвиток особистості засобами залучення до професії, формування основ професійної культури. Основними факторами професійного виховання можна визначити особистість викладача вузу, зміст освітнього процесу, організацію навчально-виховного процесу, спеціальну програму виховної роботи вузу, особливості студентського самоуправління та суспільно корисної діяльності. Реалізація професійного виховання майбутніх психологів можлива за умови створення такого освітньо-виховного середовища, яке б сприяло самореалізації студента. Особливого значення у процесі підготовки молодого фахівця-психолога набуває формування професійно значущих соціальних якостей особистості. Важливою професійною вимогою до психолога є його особистісна та соціальна зрілість. Розвиток соціальної та професійної зрілості у процесі вузівської підготовки здійснюється на мотиваційному, соціально-дійовому та соціально-креативному рівнях. Особистісне і професійне становлення майбутніх психологів залежить від забезпечення умов для їхнього самовираження, самовдосконалення, самопізнання у навчальній професійно орієнтованій діяльності.

Менеджмент образования как вид социального управления поддерживает целенаправленность и организованность образовательных, воспитательных и инновационных процессов в системе

образования. Профессиональное воспитание в вузе предполагает воспитание и развитие личности средствами приобщения к профессии, формирования основ профессиональной культуры. Основными факторами профессионального воспитания можно считать личность преподавателя вуза, содержание образовательного процесса, специальную программу воспитательной работы вуза, особенности студенческого самоуправления и общественно полезной деятельности. Реализация профессионального воспитания будущих психологов возможна при условии создания такой образовательно-воспитательной среды, которая бы способствовала самореализации студента. Особенное значение в процессе подготовки молодого специалиста-психолога приобретает формирование профессионально значимых социальных качеств личности. Важным профессиональным требованием к психологу является его личностная и социальная зрелость. Развитие социальной и профессиональной зрелости в процессе вузовской подготовки осуществляется на мотивационном, социально-действенном и социально-креативном уровнях. Личностное и профессиональное становление будущих психологов зависит от обеспечения условий для их самовыражения, самоусовершенствования, самопознания в учебной профессионально ориентированной деятельности.

Т. В. СИДОРЕНКО
канд. психол. наук, доц.
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВИКОНАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ФУНКЦІЙ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Коломінські читання — I, 2007, *167–173*

Соціальна психологія, психологія особистості, психологія управління і психологія взаємодії вивчають проблему детермінації управлінської діяльності професійною активністю суб'єкта управління. Активність суб'єкта управлінської діяльності у процесі виконання функцій управління реалізується як безперервна і різнопланова взаємодія ситуативних та особистісних факторів. Характер цієї взаємодії може зумовлюватися логікою дій, спрямованих на досягнення кінцевої мети і проміжних цілей управління. Водночас управлінська діяльність є одним із проявів довільної активності людини, отже, вона завжди розгортається на тлі більш або менш виразних очікувань щодо результату діяльності або можливих наслідків такого результату. Зв'язок суб'єктивної оцінки наявних умов діяльності та передбачення її результатів ретельно здійснюється у процесі цілепокладання. Саме обрання мети і засобів її досягнення виконує функцію регулювання поведінки і діяльності, адже в цілях діяльності людина вбачає можливості досягти того, чого вона хоче, чого прагне, тобто задовольнити власну потребу, якою є і виявлення професійної активності (або не виявлення, якщо йдеться про низький рівень професійної активності, а це тягне за собою і неефективне або малоефективне управління).

Специфіка управління більш або менш складною організацією полягає в тому, що воно має не одну мету, а набір взаємопов'язаних цілей. З огляду на це робота керівника не може бути одноплановою. Характерною для неї є короткочасність, різноманітність і фрагментарність здійснюваної діяльності, про що пишуть автори "Основ менеджменту", посилаючись на дослідження Геста [3, 36]. Ролі, які виконує керівник у процесі управління, об'єднуються у три великі групи або категорії: міжособистісні, інформаційні та ролі приймання рішень (Лінцберг). Якщо додати, що управління за своїм призначенням "є процесом планування, організації, мотивації та контролю" [3, 38], то стає очевидним висновок про надзвичайно складну систему спонукальних чинників управлінської діяльності, важливе місце серед яких посідає

© Т. В. Сидоренко, 2007

професійна активність як характерна ознака суб'єкта управління.

Управлінська діяльність є однією із складових виду трудової активності людини. Спонукання до неї можуть бути надзвичайно різноманітними, зумовленими не одним, а кількома взаємопов'язаними і взаємодіючими у певній системі чинниками. Сама природа управлінської діяльності передбачає різноманітність функцій і цілей, а звідси участь різних потреб і спонукань в її здійсненні. Функції планування, організації, контролю, які належать до процесу управління, тісно взаємопов'язані, але кожна з них реалізується шляхом виконання специфічних дій і досягнення своїх конкретизованих цілей. Визначення цілей організації є змістом планування, яке завжди розглядається як найважливіший засіб надання єдиного спрямування зусиллям усіх учасників спільної діяльності (членів трудового колективу). Кожну складну організацію представляє не менш складна система цілей, що охоплює як широко сформовані стратегічні цілі, так і більш конкретні, безпосередньо пов'язані з умовами даної діяльності. Відповідно можна виокремити:

а) директивні, або стратегічні, цілі організації, зумовлені потребами і завданнями суспільства;
б) нормативні цілі, пов'язані з професійною належністю та зумовленими нею передумовами життєдіяльності організації; в узагальненому вигляді наведені в певних нормативних документах;
в) робочі цілі, що є результатом прийняття конкретних управлінських рішень керівництва організації.

Крім того, у процесі управління всі цілі мають відповідати таким вимогам:

1) чітка орієнтація цілей у часі: розподіл на довго-, середньо- та короткострокові;
2) досяжність цілей. Коли цілі не досягаються, прагнення підлеглих до успіху буде блокуватися, їхня активність знижується;
3) дії та рішення, необхідні для досягнення однієї мети, не повинні заважати досягненню інших цілей, тобто цілі мають не суперечити одна одній, а взаємно підтримуватись;
4) цілі всіх рівнів повинні обов'язково погоджуватися між собою (і стратегічні, і нормативні, і робочі). В них треба відобразити визнані на управлінському рівні цінності та реалії даної організації.

Субординаційні відношення всіх цілей управлінської діяльності зумовлюватимуться професійною активністю керівника. Розглядаючи це питання, скористаємося тут поняттям "активність" у трактуванні К. О. Абульханової-Славської, яка, поєднавши вчення про внутрішню активність як об'єктивацію особистості (Д. М. Узнадзе) з діалектикою зовнішнього і внутрішнього (С. Л. Рубінштейн), дійшла висновку, що категорія активності є ланкою, яка пов'язує загальнопсихологічне і соціально-психологічне виявлення особистості. К. О. Абульханова-Славська визначає активність як єдність відображення, вираження і реалізації зовнішніх і внутрішніх тенденцій в житті особистості, як особистісний спосіб співвіднесення себе з іншими людьми, визначення своєї позиції, тобто самовизначення [1, 11].

У способах здійснення активності розкривається її ціннісний характер, який втілюється в домаганнях, саморегуляції та задоволеності (ставлення до результату) суб'єкта діяльності. Ці

параметри активності К. О. Абульханова-Славська об'єднує загальним поняттям "семантичний інтеграл". Сутність цієї моделі полягає в тому, що особистість поєднує зовнішні соціально-психологічні і власне особистісні опори своєї активності. Керуючись власними критеріями і цінностями, суб'єкт діяльності одночасно керується і груповими нормами, цінностями, внаслідок чого його поведінка виявляється або більш самостійною, автономною, або більш залежною від зовнішніх чинників.

Розглядаючи професійну активність керівника, ми виходимо з того, що його професійна активність є одним з можливих варіантів актуалізації його психофізіологічної активності. Про те, що найрізноманітніші риси поведінки людини мають певну біологічну основу, В. П. Ефроїмсон, наприклад, пише так: "дослідження основного обміну (тобто обміну речовин і тепловіддачі без проведення будь-якої роботи) показали, що у нормальних індивідів однакової будови тіла, віку і ваги витрати енергії та споживання їжі в калоріях коливаються дуже сильно від одного індивіда до іншого і максимум норми майже вдвічі перевищує мінімум" [4, 99]. Дійсно, динамічні границі психічної активності задаються типом нервової системи, проте сфера її реалізації залишається невизначеною, адже спрямування активності на певний предмет з конкретною метою, з надією на певний результат є функцією соціально-психологічних параметрів особистості.

"Соціально-психологічні мотиви активності особистості містяться в установках, ціннісних орієнтаціях, поглядах, переконаннях, у схильності до тих або інших засобів сприймання, розуміння людей, впливу на них (навіювання, переконання або примушування), у тих потребах, які задовольняються у процесі і в результаті взаємодії, спілкування з людьми" [2, 57]. Соціально-психологічні фактори актуалізуються у ставленнях особистості, діють через них, чим пояснюється вибірковість і суб'єктивний характер активності (В. М. Мясищев, К. О. Абульханова-Славська, О. О. Єршов та ін.).

При обговоренні проблеми професійної активності особистості керівника необхідно враховувати те, що всі різноманітні форми цілеспрямованої поведінки людей випливають із трьох видів психологічної активності, адже залежно від потреби і умов ситуації виникає установка або імпульсивної, або примусової, або вольової поведінки (Ш. А. Надирашвілі). Установку примусової поведінки зумовлює вимога з боку інших людей, соціального середовища, коли суб'єкт організовує свої зусилля для задоволення не власної потреби, а потреби інших людей. Щоб здійснити таку поведінку, необхідно мати певний мотив. Отже, ця поведінка відбувається на свідомому рівні і, незважаючи на те, що переживається як примус, у людини виникає почуття відповідальності за її наслідки. На відміну від цього типу установка вольової поведінки утворюється за активною участю самої особистості, коли вона приймає власне рішення діяти у певному напрямку. Для формування цієї установки необхідне усвідомлення можливих результатів поведінки і приведення їх у відповідність з потребами, цілями і соціальними орієнтаціями, що мають для людини велику особисту вагу, а також всебічне оцінювання предметної ситуації, у якій має здійснитися потрібна поведінка. Установка як цілісний психологічний стан, що виникає на цій основі, викликає переживання інтенсивної внутрішньої активності.

Вольова поведінка зумовлюється імпульсом, що надходить від самої особистості, немовби із середини, і супроводжується відчуттям повної відповідальності за наслідки своїх вчинків і дій.

Цікавою і водночас складною є проблема спрямованості професійної активності керівника організації. У результаті проведеного нами емпіричного дослідження можемо говорити про три категорії керівників у системі освіти, основна активність яких у ході реалізації управлінських функцій спрямована на:

1) збереження і відтворення ситуації у процесі управління;

2) вдосконалення її під тиском зовнішніх обставин;

3) перетворення ситуації завдяки діям суб'єкта.

Це зумовлено рівнями активності, системою ставлень та підходами до очікуваного результату, закладеними у структурі особистості керівника.

Ставлення керівника школи до сфери педагогічної праці та дітей, до принципів сучасного менеджменту і прогресивних психолого-педагогічних концепцій, до ідей національного відродження і державної незалежності — все це зумовлює його позицію в управлінській діяльності, зокрема рівень домагань в управлінні школою, тобто його професійну активність. Зазначимо, що психофізіологічна активність як головна вимога до особистості керівника внаслідок профвідбору притаманна практично всім управлінцям, проте її реалізація у формі професійної активності відповідного рівня є досить проблематичною, адже цілком вірогідна ситуація, коли домінуючі мотиви і найважливіші для суб'єкта цілі знаходяться поза сферою управління конкретним процесом або стосуються виконання лише окремих функцій управлінської діяльності (забезпечення матеріально-технічних умов роботи організації, ремонт і будівництво, дисципліна і чистота та ін.). Отже, низький рівень домагань керівника свідчить не про природну пасивність особистості, а про те, що професійна активність не відповідає його суб'єктивним очікуванням, інтересам, схильностям.

Розглядаючи типи поведінки директорів шкіл, зумовлені різними варіантами очікуваної цінності від результату управлінської діяльності, слід враховувати притаманний індивіду вид психологічної активності, тобто установку на примусову або вольову поведінку.

Перший тип умовно позначимо як "інертний". У разі установки суб'єкта управління на успіх для цього типу мотивації характерним є намагання підтримувати існуючу ситуацію, адже вона, як підказує досвід керівника, має привести до більш або менш задовільного результату. Школа якось працює, і не гірше від багатьох інших, кожен з працівників знає, що і як йому робити, виконуючи свої обов'язки з року в рік, не відхиляючись від встановленої системи дій. Якщо при цьому виникають обставини, які можуть вносити щось нове у звичайний перебіг подій, зусилля керівника спрямовуються на те, щоб адаптувати роботу школи до певних новацій. Головне тут для директора — зберегти "статус-кво" щодо школи в цілому, а через це і для себе особисто, обминувши небажані зміни в управлінні, у навчально-виховному процесі. Його активність реалізується у площині традиційних повсякденних справ, необхідних для збереження ситуації (установка примусової поведінки). Якщо ж суб'єкт управління зорієнтований на невдачу, тобто йому властива мотивація поразки, характерним буде зростання невпевненості,

різке зниження ініціативи, орієнтація на допомогу ззовні, мінімум самостійних рішень. В цілому перший тип мотивації відповідає низьким рівням професійної активності керівника, про що свідчать і незначні домагання у розвитку та поліпшенні роботи школи, і переважання орієнтації на зовнішні критерії, зразки, оцінки. Як зазначає К. О. Абульханова-Славська, суб'єкти цього типу за найважливіше для себе вважають схвалення оточуючих. Деякі з них зберігають невпевненість як при схваленні, так і після критики. У своїх діях вони користуються зовнішніми соціально-психологічними опорами, регулюються механізмами наслідування, зазнають навіювання.

Другий тип можна позначити як "адаптивний". Мотивація директора школи у цьому випадку пов'язана з виникненням обставин, які здатні порушити відносну рівновагу наявної ситуації. За таких умов директор школи намагається подолати зовнішні тенденції та зберегти ситуацію, яка відповідає рівню його домагань в управлінні, дає змогу сподіватися на цілком задовільний з його точки зору результат, що є ознаками вольової поведінки. Директор змушений шукати рішення більш або менш складних організаційних проблем, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, тобто діяти на більш високому рівні активності порівняно з першим типом поведінки. Тут керівник уже не може працювати за інерцією. Ситуацію слід адаптувати з урахуванням змінних умов діяльності, а це вимагає, як правило, зусиль, спрямованих на вдосконалення об'єкта управління (запровадження нових організаційних форм педагогічного процесу, досконаліших методичних систем, кращого матеріально-технічного забезпечення та ін.).

Якщо досить високий рівень домагань пов'язаний із спрямуванням вимог до самого себе, з підвищенням активності, то, як наслідок, з'являється гнучкість саморегуляції, різноманіття стратегії, варіативність прийняття рішень. Суб'єкт бере на себе відповідальність за ситуацію в цілому, за досягнення результату. І навпаки, коли відповідальність перекладається на інших, з'являється амбіціозність, контроль за умовами досягнення результату знижується. Такий директор школи не володіє всіма умовами досягнення цілі, самооцінка його діяльності спирається на зовнішні опори (схвалення або критичні зауваження з боку керівних органів, колег, зразки роботи інших керівників та ін.).

Третій тип ми позначили як "ініціативний". На відміну від двох попередніх типів мотивації, цього разу спонукання управлінської діяльності зумовлене власним намаганням керівника змінити наявну ситуацію. Суб'єкт управління вдається до дій, які, на його думку, повинні піднести рівень роботи школи у цілому або окремих її ділянок, що має відчутно поліпшити очікуваний результат. Серед керівників цього типу мотивації переважають такі, що переконані у своїх оцінках, критеріях і не відчувають потреби у підтримці з боку (внутрішні опори саморегуляції). В окремих випадках негативне ставлення до зовнішніх оцінок може заблокувати навіть власну саморегуляцію, коли особистість втрачає основу для порівняння своїх дій. Директор школи з мотивацією ініціативного типу вирізняється впевненістю у своїх діях, цілеспрямованістю, автономністю рішень, відповідальністю за досягнення очікуваного результату, а також тим, що цілком покладається на власні сили та ініціативу. Це найвищий

рівень професійної активності, яка може надати повсякденній управлінській діяльності рис творчого процесу. Оптимальним є поєднання внутрішніх опор саморегуляції із зовнішніми, адже, не знижуючи активності, воно забезпечує більш реалістичне її спрямування, навіть якщо рівень домагань є досить високим. Саме цей тип активності особистості сприяє професійному зростанню та зумовлює інноваційний підхід до реалізації управлінських функцій.

Четвертий тип можна позначити як "інструментальний". Лінія мотивації цього типу орієнтована на об'єктивно цінний результат як на інструмент розв'язання проблем особистого значення (екстринсивна мотивація). Прагнення директора до успіху в управлінні школою значною мірою активізується, коли він бачить перспективу сприятливого впливу позитивних результатів своєї діяльності на статус, оцінку професіоналізму, моральних і ділових якостей, здібностей, адже це сприяє його самоствердженню, самоактуалізації, самоповазі.

Зазначимо, що фактор привабливості присутній у структурі мотивації будь-якої конструктивної діяльності. При цьому у відношенні до результату переважає або особистісний тип, тобто відповідність власним критеріям оцінки результату та міри труднощів у його досягненні, або орієнтування на групову думку, гласність та ін., або їх поєднання (узгодження, протиставлення).

Підсумовуючи викладене, доходимо висновку: наявність різних типів мотивації управлінських дій зумовлює відповідну типологію поведінки директорів шкіл, яка характеризується специфічним проявом професійної активності, зокрема її спрямованістю:

- на збереження і відтворення ситуації, що забезпечує очікуваний результат без спеціальних зусиль з боку суб'єкта управління;
- вдосконалення ситуації під тиском зовнішніх обставин, які здатні підвищувати або знижувати ймовірність очікуваного результату;
- перетворення ситуації завдяки власним діям суб'єкта, до яких він вдається з урахуванням тенденції розвитку, за власною ініціативою, з метою подальшого її вдосконалення та оптимізації.

Кожна з трьох типових тенденцій поведінки проявляється у зв'язку з виконанням усіх управлінських функцій директора школи, але на стадії цілепокладання, в організаційних діях і в процесі контролю активність керівника виявляється безпосередньо і дуже відчутно. Ці типи поведінки відрізняються між собою залежно від того, заради чого діє суб'єкт управління (рівень домагань, мотивація професійної активності).

Крім уявлень про різні цілі управлінської діяльності, керівників шкіл розділяє ще й усвідомлення власних можливостей у досягненні певного результату, вибір певного способу дій.

Об'єктивно існують індивідуально-психологічні особливості дій керівника на кожному із зазначених рівнів професійної активності.

Особливу роль у системі управління освітою відіграє гуманістичний принцип спрямованості на людину. У зв'язку з цим висуваються певні вимоги до особистості суб'єкта управління: ідеї демократії та гуманізму мають бути представлені у структурі ціннісних орієнтацій керівника, визначати особистісний смисл його

діяльності, втілюватись у мотивації конкретних професійних рішень і дій, у вимогах до підлеглих і критеріях оцінювання їхньої діяльності. Необхідною передумовою і показником ефективності управління школою слід вважати принципову єдність цільових орієнтувань усіх учасників навчально-виховного процесу, яка зумовлює співзвучність, несуперечливість мотивації дій усіх суб'єктів спільної діяльності.

Стратегічна мета роботи школи, що встановлена офіційно, на практиці втрачає свою однозначність, адже трансформується у структурі свідомості кожного з учасників педагогічного процесу і вже в такому, "скоригованому" вигляді приймається суб'єктами професійної діяльності як основа для вибору технологій і засобів навчання, розвитку, виховання дітей. Ефект неоднозначності у трактуванні цілей управління, їхньої суб'єктивної деформації є тим більш відчутним, чим більше рівнів управління включено до процесу, адже на кожному з них діють такі чинники, як стереотипи мислення, професійні та соціальні установки, компетентність, певні особистісні якості всіх об'єктів управлінських дій менеджера. У зв'язку з цим загострюється питання про поєднання певної психічної організації вчителів і вихователів з досить високим рівнем їхньої психологічної компетентності, а також про визначення і приведення у дію важелів професійної активності педагога на базі сучасних психологічних знань.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности в социальной психологии // Психология личности и образ жизни. — М.: Наука, 1987.
2. Ершов А. Взгляд психолога на активность человека. — М.: Луч, 1991.
3. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. — М.: Дело, 1992.
4. Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. — СПб.: Талисман, 1995.

Г. О. ШТОМПЕЛЬ
канд. пед. наук, доц. кафедри психології
Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти
АПН України, м. Київ

СТИЛЬ КООРДИНУВАННЯ Й ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Коломінські читання — I, 2007, *174–181*

Втілення ідеї "навчання впродовж життя" стало рушійною силою у створенні системи безперервної освіти, де своєрідною "найвищою" ланкою (поряд з вищою освітою) стала післядипломна професійна едукація як частина додаткової освіти дорослих. Принципово новим для змісту освіти, передусім післядипломної освіти (ПО) у XXI ст., є постійна поява невідомих раніше технологій і змінене бачення "професії" й "спеціалізації" як таких, що потрібні не на все життя, а на період наявності роботи або проекту [18]. Крім цього, перехід українського суспільства до більш демократичного стану, в тому числі у рамках євроінтеграції, також вимагає іншої якості освітніх послуг дорослим, що безпосередньо залежить від рівня ефективності управління в системі ПО.

Метою ПО в Україні, як передбачає Концепція її розвитку, є задоволення індивідуальних потреб громадян в особистісному і професійному зростанні (ПЗ) в контексті суспільних вимог. Це відповідає настанові В. О. Сухомлинського про допомогу "вчителеві в його духовному зростанні й збагаченні" [12, 578], що конкретизується у новітніх студіях теоретичних та організаційних аспектів "підвищення ефективності управління розвитком системи фахового зростання педагогічних працівників" [9, 289–311]. Наразі констатується, що в системі ПО педагогічних кадрів "відсутня координація науково-інформаційної діяльності" [6, 277], водночас у вищій освіті набула подальшого розвитку "координація як функція державного управління" [7, 11].

Висловлюється припущення, що якість підтримки ПЗ педагога вибудовується конкретними заходами щодо підвищення ефективності управління (методичного керівництва) в системі ПО. Тому доцільно, на думку Н. Г. Протасової, визначати статус регіональних закладів ПО як "головних координуючих та інформаційних центрів", а "функції моніторингу, інформаційного забезпечення та координування… є вкрай необхідними" [10, 8]. Інші аспекти координації у професійному вдосконаленні вчителя підкреслює Н. М. Бібік: "визначальним у виробленні стратегії змін… має стати узгодження методологічної, організаційної, змістової, процесуальної складових, що забезпечить безперервність освіти, взаємоузгодженість

© Г. О. Штомпель, 2007

її ланок і несуперечливу взаємодію" [1, 60].

Аналіз літератури та функціонування системи ПО дає можливість стверджувати, що координування ПЗ педагогічних кадрів є центральною ланкою, ухопившись за яку, можна витягти весь ланцюг завдань реформування. На відміну від дій, що випливають із "зовнішньої структури управління" [3, 17–18], координування є найбільш характерною діяльністю організаторів або менеджерів системи ПО, якими найчастіше є методичні працівники на різних рівнях ієрархії управління. Крім них, на громадських засадах координація ПЗ фахівців здійснюється "методичним активом": головами предметних об'єднань і циклових комісій, керівниками методологічних семінарів і майстер-класів, первинних організацій та асоціацій персоналу закладу (підприємства) або професіоналів регіону, наставниками та іншими обраними (й адміністративно затвердженими) особами.

Багаторічне дослідження теоретичних і методичних засад ПЗ педагогічних кадрів у системі ПО підводить до прийняття положення, що стиль координування впливає на конкретні чинники зростання фахівця та, у свою чергу, визначається стадією ПЗ методичного працівника [14; 15]. Успішно завершені дисертаційні дослідження праці методиста у Києві 1987 року та у Ленінграді 1991 року створюють наукові передумови для постановки проблеми щодо вибору менеджером ПО стилю координування.

Розгляд стилю координування видається актуальним, особливо щодо ПЗ педагогічних кадрів. По-перше, з точки зору врахування характерних особливостей об'єкта управління в післядипломній едукації та відповідного психологічного змісту центральне місце серед психологічних компонентів управлінського процесу Н. Л. Коломінський відводить "координаційно-регулюючому" [11, 18], важливим етапом здійснення якого є "координація дій виконавців у процесі роботи (внутрішні та зовнішні зв'язки)" з урахуванням психофізіологічних особливостей людини [11, 23]. По-друге, з точки зору застосування положень теорії управління в освіті та психології управління, де неоднозначність розуміння і перетинання термінологічних значень близьких понять "менеджмент", "керування", "керівництво", "лідерство" потребує уточнень. Це також справедливо щодо використання концепту "стиль" стосовно різнорідних управлінських процесів. Слідом за Н. Л. Коломінським, визнаючи важливість особистісних характеристик керівника, автор дотримується погляду, що на формування стилю справляє вплив "ціла система факторів, пов'язаних із: соціальним середовищем; змістом діяльності та умовами її виконання; соціально-психологічними характеристиками керованого колективу, особистістю самого керівника" [11, 59].

Отже, у дослідженні умов ПЗ педагогічних кадрів у системі ПО істотну роль відіграє вивчення соціально-педагогічних [2; 8] і психолого-управлінських факторів [3–5; 11], зокрема впливу стилю координування на чинники ПЗ педагога. На наш погляд, щодо цього є такі ключові завдання:

- з'ясування доречності студій стилю координування в системі ПО, спираючись на погляди Н. Л. Коломінського про багатофакторність взаємодії у виборі стилю керівництва та управління;
- уточнення понять "координування" й "координація", "механізм координації" й "координаційна стратегія", "спосіб

координування” й “стиль координування”;
- класифікація стилів координування залежно від переважання однієї зі сторін головної суперечності ПЗ фахівця;
- виокремлення впливу стилю координування на чинники та ознаки ПЗ педагога в контексті загальних факторів і умов піднесення ефективності функціонування системи ПО на сучасному етапі реформування українського суспільства.

У будь-якій системі управління, де діють люди, принципово важливу роль відіграє керівництво. Джонатан Б. Томпкінз, завершуючи п’яте видання своєї книжки “Теорія організації та державне управління” аналізом подій 11 вересня 2001 р., підкреслює нереалістичність сподівань на те, що державні службовці самовіддано шукатимуть досконалості, коли управління таке заполітизоване, бюрократичне та орієнтоване на процедури. Тому лише за умови “керівництва в ім’я суспільного добра” вони можуть зробити функціонування організації високоефективним [17, 400–401]. Така точка зору збігається з вітчизняним трактуванням управління й керівництва, де останнє вважається найбільш психологічним феноменом першого [11, 59]. Водночас у науковій школі В. І. Бондаря й В. І. Маслова менеджмент вважають технологією управління, яке зумовлює здійснення специфічної функції — мотивації працівників.

З нашого погляду, керівництво відрізняється від лідерства наявністю керівної посади. Лідерство, на думку Вірджінії Дженкс, передбачає “здатність добровільно й з бажанням залучати інших до своїх послідовників”. Зрозуміло, що керівництво і лідерство, так само як управління й менеджмент, можна характеризувати обраним стилем.

Для висвітлення теми становить інтерес те, що А. А. Тихомиров, У. Д. Спенглер з Університету штату Нью-Йорк у Бінгхемптоні, характеризуючи стилі лідерства, вважають керівництво, координацію, контроль і регулювання функціями лідерства (зокрема, за транзакційного стилю, а в умовах інноваційних змін більш доречним є трансформаційний стиль, який надає лідерові нові можливості для мотивації працівників). Ці можливості, що випливають із стилю лідерства, слугують в умовах сьогодення для піднесення професіоналізму суб’єктів системи ПО [16, 265–268].

У виявленні динаміки професіоналізму освітян доцільно, з нашого погляду, дотримуватися термінологічно значущих розбіжностей у використанні понять “ріст”, “розвиток” і “зростання”. Перше поняття акцентує увагу на кількісних (кумулятивних) змінах шляхом удосконалення професіоналізму діяльності та особистості. Друге поняття визначає якісні, незворотні, спрямовані та закономірні зміни у психіці й поведінці людини, що водночас характеризують її основний спосіб існування. Натомість поняття “зростання”, яке співвідносне з російським “совершенствование в развитии” (або інколи тлумачиться як “личностный рост”), є своєрідним втіленням смислу життя поряд із вчинком і творчістю, відображаючи розвиток за висхідною лінією.

Професійне зростання, як засвідчують результати дослідження, є пошуком досконалості, коли фахівець досягає вищого рівня розвитку особистості й посадової діяльності переважно в середньому періоді дорослого життя, що виявляється в акмеологічних складових професіоналізму, до-

триманні норм моралі, продовженні власної як суб'єкта праці післядипломної освіти при використанні наявних у суспільстві можливостей та участі у розв'язанні завдань професійно-громадських об'єднань.

Досконаліть, за сучасними уявленнями, є втіленням ідеї "деякого вищого стандарту, з яким співвідносяться цілі та результати зусиль, що застосовуються людиною". У широкому смислі — це повнота всіх набутків і чеснот, що відображають ідеал, а у вузькому смислі — довершеність або достатній ступінь її досягнення. Відтак, професійна досконаліть є різновидом досконалості, що відображає етико-психологічні та соціально-статусні професійні особливості. Вона виявляється у вищих рівнях особистісно-професійного розвитку і наближається до акмеографічних характеристик у психограмі фахівця, відображаючи загальні інваріанти професіоналізму особистості та діяльності.

У психолого-педагогічному контексті досягнення професійної досконалості можливе на найвищому рівні професійного становлення особистості (майстерність), який відповідає періоду зміцнення кар'єри і праці задля суспільства на професійному шляху (від 40 до 70 років за Р. Гейвігхерстом), а також віковим стадіям психічного розвитку людини як суб'єкта праці — майстер, авторитет і наставник. Саме в середньому періоді дорослого життя, коли фахівець набуває зрілості, його ставлення до себе стає "як до суб'єкта життєдіяльності" (за періодизацією життєвого шляху Т. Титаренко).

Для менеджерів/організаторів ПО педагога, зокрема у міжкурсовий період або у процесі методичної роботи, помітну роль відіграє та частина педагогічних кадрів, яка професійно зростає. Образно її можна порівняти з частиною дітей у класі, яких прийнято називати обдарованими. Це пояснює значення керування в системі ПО цією частиною педагогів. Методичні працівники або громадські методисти координують ПЗ педагогічних кадрів, спираючись на обрані механізми координації та контролю.

У загальному вжитку під "координуванням" розуміють здійснення координації або погодження. У свою чергу в "координації" розрізняють два значення: 1) погодження, зведення до відповідності, встановлення взаємозв'язку, контакту в діяльності людей, між діями, поняттями; 2) узгодженість рухів, дій та ін. У теорії управління "координація" розглядається у зв'язку з одиничним поділом сукупної праці в організації (спеціалізацією і кооперацією/департаменталізацією) та одночасно з функцією контролю. Відтак, координація в організації є доцільним та домірним узгодженням через встановлення взаємозв'язку й контакту, а контроль — забезпеченням відповідності функціонування визначеним цілям [17, 31].

На думку Генрі Мінцберга, у складних організаціях спираються на один або більше механізмів координації та контролю, до яких належать взаємне пристосування, прямий нагляд, а також стандартизація виробничих процесів, результатів, умінь працівників і цінностей. Вибір механізму, як правило, залежить від імпліцитного або експліцитного дотримання громадським менеджером положень тієї чи іншої теорії організаційної ефективності.

Аналіз функціонування в системі ПО первинних організацій персоналу навчального закладу (наприклад, методичні кафедри та інші об'єднання у Кіровоградській гімназії нових технологій навчання, де лідером є Л. С. Краснова, заслужений вчитель

України — ikras@list.ru) і регіональних організацій різних рівнів ієрархії управління та різних категорій педагогічних і керівних кадрів показує, що за теорії організаційної культури застосовується стандартизація цінностей (СЦ), а слідування принципам людських ресурсів і партисипативного управління потребує взаємного пристосування (ВП). Відповідно адміністративне управління обмежується прямим наглядом (ПН), а наукове управління — стандартизацією виробничих процесів і результатів (СП і СР). Вірність поглядам М. Вебера передбачає ПН, СП та стандартизацію умінь працівника (СУ), а вірність положенням управління якістю передбачає ВП, СР, СУ та СЦ та ін.

У школах Швеції, як показало дослідження К. Якобсона та А. Пусетта п'яти координаційних стратегій щодо професійно-посадової діяльності вчителів, найчастіше використовувалася стратегія "професійного розгляду" (ПРд), а потім — "досягнення цілей" (ДЦ). Невелика група фахівців застосовувала стратегію ВП. І майже ніхто із вчителів не застосовував стратегії "слідування звичайному порядку" (СЗП) та ВП. При цьому важливим є те, що стратегія ДЦ сприяла зменшенню кількості проблем у координуванні й на відміну від стратегії ПРд не призводила до виникнення синдрому "вигоряння".

Координаційні стратегії не збігаються з механізмами координації, проте стратегії "взаємного пристосування" (ВП) і "слідування вказівкам боса" (СВБ або фактично ПН) значною мірою відповідають механізмам з подібною назвою. Механізм координації — це базовий елемент організаційної структури, що є засобом встановлення доцільного співвідношення між діями і станами членів організації залежно від функцій, що зумовлюються їхньою позицією. Стратегія координації — це головний напрямок застосування засобів встановлення доцільного співвідношення між діями і станами суб'єктів трудового процесу в межах позицій організаційної структури. Зазначені дві стратегії координації характеризують відповідні напрямки застосування механізмів координації (ВП і ПН). Для зіставлення деяких результатів дослідження координування у шведських школах з одержаними нами відомостями доцільно ввести поняття "способи координування". Ними вважаємо сукупність механізмів і стратегій координації, які є провідними стилеутворюючими факторами координування.

Як показало пілотажне дослідження в системі ПО України, більш успішними способами координації ПЗ фахівців виявилися ВП, ДЦ і ПН. Окрім стилю у визначенні успішності способів координування ПЗ фахівців враховувалися такі умови, як займана посада (керівник/учитель), ступінь централізації/децентралізації управління в організації, норма керованості (від 3–5 до 6–7 або більше осіб), стиль керівництва, соціально-психологічний клімат, збереження автономності ПЗ та його зміст. У цілому зіставлення відомостей зі Швеції та України засвідчує деякий паралелізм у тенденціях застосування способів координування професійно-посадової діяльності педагогів та їхнього фахового зростання.

Стиль координування позначає застосування порівняно стійкої сукупності характерних способів доцільного та домірного узгодження шляхом встановлення взаємозв'язку й контакту в професійній діяльності суб'єктів ПО, що забезпечує психолого-управлінський вплив організатора (або групи менеджерів) ПО на педагогічні кадри організації, у тому чис-

лі регіонального об'єднання, в межах визначених організаційних цілей. Типологія стилів спирається на логічну підставу "однаковість/неоднаковість рівня прояву ознак двох протилежних сторін основної суперечності ПЗ фахівця".

За детерміністського бачення джерел ПЗ фахівця основна суперечність випливає з визнання принципу єдності свідомості та діяльності (за висловленням С. Рубінштейна, "бачити в діяннях лише прояви суб'єкта, заперечувати їх зворотний вплив на нього — означає руйнувати єдність особистості"). Спосіб розв'язання основної суперечності ПЗ фахівця характеризується через варіативність (опцію) поєднання її протилежних сторін. Перша сторона відображає суб'єктно-особистісні ознаки (професійну самосвідомість), а друга — трудові (професійно-посадова діяльність). За трьох опцій поєднання протилежних сторін (на високому, середньому та низькому рівнях прояву ознак) можна виокремити три стадії ПЗ (розквіту, стабілізаційна і початкова). Кожній стадії ПЗ відповідають три типи фахівців, які професійно зростають. Кожний тип співвідносний або відображає до певного ступеня фазу становлення особистості у спільно-розподіленій діяльності (адаптація, індивідуалізація і інтеграція) та механізмами ідентифікації, відособлення та їх взаємодії.

Аналіз характерних особливостей застосування способів координування менеджерами виявив, що кожному типу методиста, який професійно зростає, властивий свій стиль координування ПЗ педагогічних кадрів. Вибір стилю, як правило, залежить від стадії та фази ПЗ, індивідуально-особистісних характеристик і взаємодії інших факторів. Однак обрані індивідуальні стилі можна згрупувати на зазначеній вище логічній підставі: раціональні (або аналітичні), інтуїтивні (емоційні або ірраціональні) та синтезуючі (або змішані).

У разі вищого рівня прояву ознак суб'єктно-особистісної сторони стосовно трудової сторони основної суперечності ПЗ маємо раціональний стиль (високий/середній, високий/низький та середній/низький) і, навпаки, — інтуїтивний стиль (середній/високий, низький/високий та низький/середній). За однакового рівня прояву ознак протилежних сторін основної суперечності ПЗ маємо синтезуючий стиль (високий/високий, середній/середній та низький/низький). Наводимо їх перелік у таблиці. Назви з типології фахівців можуть використовуватися для характеристики різновиду загального стилю.

Менеджери у системі ПО з раціональним стилем координування ПЗ педагогічних кадрів найчастіше обирають такі координаційні механізми, як ПН, СП, СР, СУ та СЦ, і стратегії координації: ДЦ (досягнення цілей), а також частково СЗП (слідування звичайному порядку) і СВБ (слідування вказівкам боса).

Менеджери у системі ПО з інтуїтивним стилем координування ПЗ педагогічних кадрів найчастіше обирають такий координаційний механізм, як ВП, і стратегії узгодження ВП й ПРд (професійний розгляд).

У застосуванні синтезуючого стилю спостерігалися дві суперечливі тенденції. З одного боку, менеджери на таких стадіях ПЗ, як розквіт і стабілізація, обирали приблизно у рівних пропорціях способи координації, властиві для раціонального та інтуїтивного стилів. З іншого боку, менеджери на початковій стадії ПЗ схилялися до вибору таких способів координації, що були властиві інтуїтивному стилю.

Стилі координування ПЗ педагогічних кадрів у системі ПО

Стиль координування ПЗ педагогічних кадрів	Рівні прояву ознак основної суперечності ПЗ		Тип фахівця, який професійно зростає	Стадія ПЗ
	суб'єктно-особистісна	трудова		
Раціональний (аналітичний)	високий	середній	виробничий	розквіту
	високий	низький	прагматичний	стабілізації
	середній	низький	віковий	початкова
Інтуїтивний (емоційний або ірраціональний)	середній	високий	шляхетний	розквіту
	низький	високий	пасіонарний	стабілізації
	низький	середній	інструктивний	початкова
Синтезуючий (змішаний)	високий	високий	ідеальний	розквіту
	середній	середній	нормативний	стабілізації
	низький	низький	ексклюзивний	початкова

Отже, стадія ПЗ менеджера в системі ПО впливає на вибір раціонального чи інтуїтивного стилю координування. Застосування синтезуючого стилю потребує подальших студій.

Варто зауважити, що спостерігається тенденція до проявлення прямої залежності між впливом стилю координування та активізацією конкретних чинників ПЗ педагога, що ведуть до зростання питомої ваги його окремих ознак. Так, раціональний стиль координування пов'язаний із впливом на самосвідомість професіонала. Зокрема, найбільш помітною стала питома вага "вдоволеності працею" серед семантично-інтегральних ознак ПЗ (0.40), "взаємозв'язку результату й потенціалу в самооцінці" серед его-аксіологічних ознак (0.40) і "спрямованості особистості" серед фундаментально-узагальнюючих ознак (0.60). Застосування інтуїтивного стилю координування за умов більшої невизначеності впливало на чинники ПЗ, пов'язані з "моделлю професійної поведінки" серед кар'єрних ознак (0.60), "образно-антиципаційною" та "спілкувальною" серед інваріантних (0.60). Синтезуючий стиль координування застосовувався певного типу менеджерами ПО залежно від їх стадії та фази ПЗ. Ідеальний та нормативний типи методистів використовували раціональний стиль координування, а ексклюзивний тип (приблизно одна особа на 100 менеджерів ПО) — інтуїтивний стиль.

Література

1. Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — № 2. — С. 60–63.
2. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. — К.: ФАДА ЛТД, 2000. — 191 с.
3. Карамушка Л. М. Психологія управління. — К.: Міленіум, 2003. — 344 с.
4. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К.: МАУП, 1996. — 144 с.
5. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті: соціально-психологічний аспект: Моногр. — К.: МАУП, 2001. — 286 с.
6. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика. Моногр. — Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2002. — 288 с.

7. Майборода С. В. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959 рр.): Автореф. дис... д-ра наук з держ. упр.: 25.00.01 [Електронний ресурс] / Укр. акад. держ. упр. при Президентові України. — К., 2002. — 36 с.
8. Маслов В. І. та ін. Теоретичні основи педагогічного менеджменту. — К.: ЦІУВ, 1996. — 87 с.
9. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: Моногр. — К.: Міленіум, 2003. — 594 с.
10. Протасова Н. Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — № 2. — С. 7–11.
11. Психологія управління в освіті / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський та ін. — К.: Валевівна, 2006. — 160 с.
12. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи // Вибр. тв.: У 5 т. — К.: Рад. шк., 1977. — Т. 4. — С. 393–626.
13. Тихомиров А. А., Спенглер У. Д. Стили лидерства и успешность слияния: трансформационно-транзакционная концепция лидерства // Рос. журн. менеджмента. — 2005. — Т. 3, № 2. — С. 71–98.
14. Штомпель Г. Професійне зростання фахівця: основне джерело, стадії та ознаки // Післядипломна освіта в Україні. — 2005. — № 1. — С. 45–52.
15. Штомпель Г. О. Чи варто ставати досконалішим? // Гуманітарні науки. — 2005. — № 1. — С. 6–17.
16. Штомпель Г. О. Якій бути післядипломній освіті в умовах Болонського процесу // Післядипломна освіта в Україні. — 2005. — Вип. 2. — С. 255–282.
17. Tompkins J. B. Organizational Theory & Public Management. — U. S. A.: Thomson Learning, Inc (Wardsworth), 2005. — 416 p.
18. Towards A 21ST century curriculum // Future: meeting the challenge (Qualifications and Curriculum Authority. — www.qca.org.uk).

The new demand for changes in the contemporary system of postgraduate education substantiates the need for the expansion of the coordinating function as for the professional growth of individuals. The efficiency depends upon the choice of co-ordination style by governmental and public managers of postgraduate education.

The concept of "coordinating" suggests execution of co-coordination. Mechanisms and strategies for co-ordinating professional growth of individuals are considered as the components of the ways of co-ordinating. The application of the ways has a style forming nature.

The styles of co-ordinating are classified as rational (analytical), intuitive (emotional), and mixed (synthetic) depending upon the prevalence of one of the principal side of the dialectic contradiction between the self-consciousness of the professional and the changing occupational activities that comes out of the deterministic understanding of the source of professional growth of an individual.

The choice of rational style by postgraduate education managers (mostly under transactional leadership) predominantly influences such drivers as work satisfaction, perception of the correlation between outcome and potential of the personality' self esteem, as well as orientedness of the personality. The choice of intuitive style (mostly under transformational or charismatic leadership in uncertain circumstances) predominantly influences such drivers as the quality of occupational activities, mode of professional behaviour as well as anticipation and communication of an individual.

А. Л. ФЕДОСОВА
канд. психол. наук, науч. сотр.
Институт психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины, г. Киев

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В ПРЕОДОЛЕНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

Коломінські читання — I, 2007, *182–192*

Рассмотрены особенности коммуникативных барьеров, возникающих в организации, и причины их появления. Приведена программа социально-психологического тренинга, направленного на профилактику и преодоление таких барьеров.

Эффективность деятельности современных организаций в значительной мере зависит от успешности делового общения менеджеров и персонала, а также от особенностей общения персонала с клиентами и партнерами организации. Содействие достижению взаимопонимания между людьми, которые работают в одной организации, создание личностного коммуникативного комфорта для каждого работника и организации вообще — неотъемлемая часть работы организационного психолога.

Среди явлений, которые усложняют общение в организации, а иногда и приводят к полному его блокированию, ведущую роль играют коммуникативные барьеры. В наиболее общем виде коммуникативные барьеры можно определить как препятствия на пути передачи информации от коммуникатора (отправитель информации) к реципиенту (ее получатель).

Коммуникативные барьеры являются одной из причин возникновения и развертывания внутриличностных, межличностных, внутригрупповых и межгрупповых конфликтов, возникающих в организациях [7]. Они также могут быть причиной снижения результативности деятельности менеджеров и персонала организаций, могут влиять на их межличностные отношения, эмоциональное состояние, степень удовлетворенности работой и т. п. Поэтому важность профилактики и преодоления коммуникативных барьеров в организации очевидна, а работа организационного психолога в этом направлении очень актуальна.

Цель исследования — теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить технологию профилактики и преодоления коммуникативных барьеров в организации. В своем исследовании мы базировались на предположении, что социально-психологический тренинг является одним из наиболее эффективных способов профилактики и преодоления таких барьеров.

© А. Л. Федосова, 2007

Основные задачи нашего исследования:

1. Раскрыть содержание и особенности коммуникативных барьеров в организации.
2. Разработать и представить дизайн социально-психологического тренинга, направленного на преодоление коммуникативных барьеров в организации.
3. Рассмотреть особенности внедрения тренинга и оценить результаты его проведения путем контент-анализа обратной связи участников Т-группы.

По своему смыслу коммуникативный барьер является одной из разновидностей психологического барьера — психологического состояния, проявляющегося в неадекватной пассивности субъекта и усложняющего выполнение им тех или других действий [15].

Относительно основных видов коммуникативных барьеров в организации следует отметить, что психологами выделен целый ряд таких барьеров.

Так, некоторые авторы отмечают, что деловому общению в организациях могут препятствовать социальные и сугубо психологические барьеры [12]. В первом случае коммуникация оказывается недостаточно успешной из-за принадлежности партнеров к разным социальным группам, уровням управления и сферам деятельности. Во втором случае барьеры возникают из-за индивидуально-психологических особенностей личности, симпатии или антипатии, откровенности или ее отсутствия [12].

Другие авторы выделяют такие типы барьеров, которые препятствуют как отправлению, так и получению информации в организации: а) связанные с восприятием информации; б) организационные [16]. Причины барьеров восприятия состоят в различиях в процессе наблюдения, отбора и организации стимулов, которые постоянно получают участники коммуникации, и интерпретации информации. Причинами организационных барьеров общения являются чрезмерное количество звеньев в коммуникационной цепочке; монополия на информацию; отношения, которые базируются на статусе; обход информации; “зашоренность” начальника или коллеги; защитная реакция кого-то из сотрудников; равнодушие и небрежность руководства; озабоченность (собственная или кого-то из коллег); невнимательность и др. [16].

Методика и организация исследования

Исследование данной темы дало возможность выявить роль коммуникативных барьеров в деловом общении и необходимость психологического обеспечения их профилактики и преодоления в организации.

В результате специального опроса около 120 респондентов одной из организаций г. Киева по поводу наиболее эффективных путей профилактики и преодоления коммуникативных барьеров (среди прочих назывались чтение проблемных лекций, индивидуальное и групповое консультирование, чтение специальной литературы, аутотренинг, проведение корпоративных мероприятий во внерабочее время и др.) мы получили результат, который подтвердил наше предположение, — 72 % респондентов назвали социально-психологический тренинг наиболее, по их мнению, эффективным способом преодоления этой проблемы.

Например, в рамках научно-исследовательской темы “Теоретико-методические основы подготовки практических психологов к предоставле-

нию психологической помощи управленческому персоналу организаций" (регистрационный номер № 0100U000100) лаборатории организационной психологии Института психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины нами была разработана и апробирована программа социально-психологического тренинга, текст которой приводится ниже [8].

Цель тренинга: оказывать содействие осмыслению менеджерами и персоналом сущности коммуникативных барьеров, их роли в организации, а также обеспечить овладение умениями и навыками профилактики и преодоления коммуникативных барьеров.

Основные задачи тренинга:

1. Анализ содержания коммуникативных барьеров и факторов, влияющих на их возникновение в организации.
2. Овладение умениями и навыками профилактики и преодоления коммуникативных барьеров в разных ситуациях общения в организации — во время самопрезентации, в разных контекстах делового (формального и неформального, вертикального и горизонтального) общения.
3. Овладение умениями и навыками профилактики и преодоления коммуникативных барьеров в организации в контексте межличностного взаимодействия:

а) разитие эмпатии, умения слушать, понимания невербальных средств общения;
б) повышение уровня толерантности, снижение агрессии и управление эмоциями;
в) преодоление стереотипного отношения в процессе общения;
г) развитие коммуникативной креативности;
д) укрепление группового единства.

Организационные формы проведения тренинга

Тренинг может проводиться отдельно как для менеджеров, так и для персонала организаций, а также в совместных группах (в зависимости от мотивационной и операционной подготовки участников занятий).

Базовый вариант тренинга состоит из 6 тем (по 4 часа каждая). Всего тренинг занимает 24 часа.

Тренинг может проводиться в таких формах:

а) непосредственно в организации как форма профессионального обучения менеджеров и персонала (на протяжении 3 месяцев, 1 раз в неделю, по 2 академических часа после рабочего дня или во время перерыва);
б) вне организации, в виде выездных сессий (3 дня по 8 часов), когда профессиональное обучение объединяется с организацией отдыха менеджеров и персонала (на базах отдыха, в туристических комплексах и т. п.).

Выбор организационной формы зависит от цели профессионального обучения, возможностей и традиций организации и т. п. Тренинговая программа может быть внедрена в организациях разного типа и модифицирована в зависимости от запросов заказчика, типа самой организации, возрастного и гендерного состава организации, особенностей деятельности самого организационного психолога и т. п. В зависимости от конкретных задач объем тренинга также может изменяться.

Интерактивные техники для проведения тренинга:

- "ледоколы";
- психогимнастические упражнения;

- мини-лекции;
- групповые дискуссии;
- мозговые штурмы;
- анализ коммуникативных ситуаций;
- метод незаконченных предложений;
- творческие задания;
- домашние задания.

Отметим, что большая часть приведенных ниже интерактивных форм разработана автором самостоятельно. В тех же случаях, где были использованы разработки других авторов, на них даны соответствующие библиографические ссылки.

Программа социально-психологического тренинга "Профилактика и преодоление коммуникативных барьеров в организации"

Занятие 1

Тема: Понятие о коммуникативных барьерах в организации, их виды и причины возникновения

"Ледоколы" и психогимнастические упражнения:

Упражнение 1. Выстроиться в ряд в зависимости от цвета волос, при этом возле тренера должен стоять человек с наиболее темными волосами, а замыкать шеренгу — с наиболее светлыми волосами [18].

Упражнение 2. Тренер раздает карточки с названиями животных (по две с одинаковыми названиями — например "Слон", "Павлин", "Кошка", "Змея" и т. п.). Участники Т-группы читают то, что написано на карточке, причем надпись не должны видеть другие. Задача каждого — найти свою пару, пользуясь невербальными выразительными средствами. Найти пару, потом рассказать, что же это за животные [18].

Упражнение 3. Один из участников Т-группы выходит за дверь. Остальные делятся на две группы в зависимости от наличия какого-то признака (например, цвета глаз или какой-то детали гардероба). Вышедший, возвращаясь в аудиторию, определяет, по какому признаку группа разделилась [18].

Упражнение 4. Сесть в круг. Каждый участник Т-группы поочередно объявляет пожелание группе на сегодняшний день.

Мини-лекция: "Коммуникативные барьеры в организации: их содержание, основные виды и причины возникновения".

Мозговой штурм: "Коммуникативные барьеры в нашей организации: какие они?"

Творческое задание (работа в малых группах): "Как можно предупредить и преодолеть коммуникативные барьеры в организации?"

Домашнее задание: "Подготовить мини-сочинение: "Коммуникативные барьеры, с которыми я встречался в своей профессиональной деятельности (описать 5–7 коммуникативных барьеров)".

Рефлексия занятия.

Занятие 2

Тема: Преодоление коммуникативных барьеров во время самопрезентации, формального и неформального общения в организации

Обсуждение домашнего задания.

Ледоколы и психогимнастические упражнения:

Упражнение 1. Участники Т-группы бросают друг другу мяч, при этом говоря: "Если бы ты был хиппи, то на твоей футболке было бы написано…". Каждый рассказывает, что было бы написано (нарисовано), по его мнению, на футболке визави спереди,

сзади. Тот, кому бросают мяч, должен сказать, согласен ли он с мнением о нем бросившего мяч. Затем каждый рассказывает о своих надписях — слоганах или рисунках [18].

Упражнение 2. Участники Т-группы образуют круг. Каждый поочередно называет свое имя, а также одно из своих реальных хобби и одно желательное в будущем. Следующий презентант повторяет то, что сказал предыдущий участник, и называет свои хобби (например, "Сергей увлекается игрой на гитаре, а в будущем хотел бы заниматься дайвингом. Я — Алексей, занимаюсь парапланеризмом, а впоследствии хотел бы посвятить свое свободное время горному туризму"). Так, поочередно участники группы знакомятся с увлечениями и интересами других [18].

Упражнение 3 ("Интервью"). Каждый участник выступает в определенной социальной роли (например, "менеджера", "коллеги по работе", "опоздавшего на работу", "ленивого сотрудника", "трудоголика" и др.). Остальные участники ставят 5 вопросов относительно этой социальной роли.

Упражнение 4 ("Я люблю… Я ненавижу…"). Написать по 5 утверждений, которые начинаются словами: "Я люблю… Я ненавижу…". Участники Т-группы поочередно читают свои утверждения.

Упражнение 5. Пройти мимо условной линии по-разному (изменяя походку, прыгая на одной ноге, танцуя, задом наперед и т. п.). Всего надо пройти мимо линии 3 раза. При этом повторять движения за предыдущими участниками нельзя.

Мини-лекция: "Важность преодоления коммуникативных барьеров во время представления себя в организации, презентации организации".

Анализ коммуникативных ситуаций (работа в малых группах). Раздаются карточки с описанием различных коммуникативных ситуаций — общее собрание организации, корпоративная вечеринка, встреча зарубежных партнеров и т. п. Задание: проанализировать, какие коммуникативные барьеры могут возникнуть в этих ситуациях и как их преодолевать?

Творческая задача (работа в парах): Подготовить и осуществить презентацию придуманной организации.

Домашняя задача: Подготовить текст самопрезентации во время приема на работу.

Рефлексия занятия.

Занятие 3

Тема: Развитие эмпатии, умения слушать, понимания невербальных средств коммуникации как важное условие профилактики и преодоления коммуникативных барьеров в организации

Обсуждение домашнего задания.

"Ледоколы" и психогимнастические упражнения:

Упражнение 1. Участники Т-группы садятся в круг. Тренер просит пересесть всех тех, у кого есть сестры, кто умеет водить машину, кто любит классическую музыку, кто занимается командными видами спорта и т. п. Затем каждый участвующий в упражнении составляет небольшой рассказ о группе, пользуясь этой информацией.

Упражнения 2–4 (работа в парах). Попарное обсуждение со сменой партнеров: "Каким ты был в 5 лет?", "Каким ты будешь через 5 лет?", "Каким бы ты был, если бы родился ребенком другого пола?" [18].

Упражнение 5. Участники Т-группы создают круг. Каждый поочередно говорит следующему партнеру: "Я такой, как ты, потому что…". при этом каждый участник может высказаться

по 3 раза. Потом они поочередно говорят: “Я не такой, как ты, потому что….” [18].

Упражнение 6. Участники Т-группы делятся на команды. Каждой команде предоставляется право распределить между членами команды фразу из известного произведения (стихотворения или песни), по одному слову на человека (например, первый играющий должен выкрикнуть слово “Ничего”, второй — “На свете”, третий — “Лучше”, четвертый — “Нету”). Потом каждая команда должна выкрикнуть одновременно свои слова, остальные догадываются, что именно, какую фразу и какую песню имела в виду команда-игрок.

Упражнение 7. Участники Т-группы становятся в круг. Каждый говорит о себе, о своем настроении, актуальном состоянии фразой из известного поэтического или песенного произведения. Например: “Белеет парус одинокий…”, “Ненужный кто-то за окном сидел и требовал любви…” [18].

Упражнение 8. Участники Т-группы делятся на группы по 5–6 человек. Задача: первому игроку “рассказать” о каком-то событии в жизни невербальными средствами. Записать на листке бумаги. Следующий “рассказывает” эту же историю своему соседу, тоже письменно фиксируя то, что увидел. И так далее. На 5-ом или 6-ом игроке упражнение прекращается. Все поочередно зачитывают содержание написанного.

Мини-лекция: “Сущность эмпатии и ее роль в общении в организации”.

Групповая дискуссия: “Что такое “слышать сердцем” и как этому научиться?”

Мозговой штурм? (в парах): “Какие признаки свидетельствуют о том, что мы внимательно слушаем другого?”

Творческая задача (в малых группах): “Какие невербальные средства помогают нам в общении?”

Домашняя задача: Подготовить и провести интервью с кем-то из коллег как с выдающимся человеком. Например: “Мой коллега — выдающийся менеджер (экономист, бухгалтер и т. п.)”.

Рефлексия занятия.

Занятие 4

Тема: Повышение уровня толерантности, снижение агрессии и управление эмоциями как фактор профилактики и преодоления коммуникативных барьеров в организации

Обсуждение домашнего задания.

“Ледоколы” и психогимнастические упражнения:

Упражнение 1. Участники Т-группы разбиваются на две команды (например, “племена индейцев”). Посреди аудитории на полу кладется длинная веревка или проводится линия. Представители команд поочередно, по одному из каждой команды с бесстрастными лицами подходят к линии и, внимательно глядя друг другу в глаза, провозглашают “Хагу!”, поворачиваются друг к другу спиной и возвращаются на места. Смеяться можно всем, кроме непосредственных участников парных диалогов. Если кто-то засмеялся, его забирает другая команда. Выиграет та команда, в которой будет наибольшее количество “завоеванных” участников [18].

Упражнение 2. Участники тренинга распределяются на малые группы по 4 человека. Представители каждой группы получают карточки с написанными на них названиями эмоциональных состояний: “гнев”, “растерянность”, “радость”, “раздражение”,

“печаль”. Задание: пользуясь невербальными средствами, изобразить эмоцию, а остальные должны ее угадать.

Упражнение 3. Используя метод незаконченных предложений, участники Т-группы письменно продолжают выражения:

Мне грустно от того, что ...

Меня удручает...

Мне мешает...

Я бы хотел изменить...

Я крайне устал от того, что...

Потом участникам предлагается порвать эти листки бумаги и выбросить в корзину для мусора.

Упражнение 4. Выполняется с помощью фотографии горного пейзажа (в нашем случае это одна из иллюстраций из книги “Пейзажи Колорадо”). Все участники Т-группы садятся в круг. Тренер показывает фотографию.

Инструкция: “Прошу вас посмотреть внимательно на этот пейзаж. Здесь тихо, спокойно, никто и ничто вас не тревожит. Дышите спокойно и медленно. Вы ощущаете дыхание свежего горного воздуха, слышите монотонный рокот воды в речке, иногда до вас доносится пение птицы, отдаленный звон колокольчиков отары, которая пасется на склонах. И вы видите старца в белых одеждах, мудрого, очень доброго и внимательного к вам. Вы подходите к нему. Он смотрит на вас. Вы спрашиваете: “Зачем я пришел в этот мир?” Он отвечает. Послушайте его...”.

Затем участники Т-группы рассказывают, что они ощущали во время выполнения упражнения — услышали ли они ответ, был ли он неожиданным для них, какие трудности возникали во время выполнения упражнения.

Мини-лекция: “Сущность коммуникативной толерантности и ее роль в общении в организации”.

Групповая дискуссия: “Какие пути повышения толерантности каждого из нас (в организации, в семье), а также в обществе в целом?”

Мини-лекция: “Агрессия как причина возникновения коммуникативных барьеров в организации”.

Мозговой штурм: “Как можно избежать агрессии в организации?”

Работа в парах: Формула “Я — сообщение” (“Моя эмоциональная собственность”) и ее роль в управлении эмоциями.

Домашнее задание: Написать по три характерные черты, которые объединяют нас с другими членами организации (коллегами, руководителями, клиентами и т. п.).

Техническое задание: Принести пластилин, произвольный вспомогательный материал (канцтовары, растительные компоненты, семена, элементы декора) для создания талисмана группы.

Рефлексия занятия.

Занятие 5

Тема: Роль стереотипов в возникновении и преодолении коммуникативных барьеров

Обсуждение домашнего задания.

“Ледоколы” и психогимнастические упражнения:

Упражнение 1. Участники Т-группы получают карточки с названиями распространенных стереотипов — возрастного, имущественного, религиозного, расового, этнического. Приводят по три примера каждого. Поочередно зачитывают.

Упражнение 2. Тренер раздает карточки с рисунками мифических существ (злого и доброго на вид). Задача: описать характер и историю этих существ, страны, где они живут, дать им имена.

Упражнение 3. Участники поочередно выступают в стереотипных ролях — “злого начальника”, “сотрудника-подхалима”, “трудоголика”, “бездельника”, “неприступного бухгалтера”, “недовольного клиента”, “злобного рекрутера” и т. п. Осталь-ные отгадывают, кто перед ними. Анализируются положительная и отрицательная роли стереотипов в жизнедеятельности организации.

Мини-лекция: “Стереотипизация как фактор возникновения коммуникативных барьеров в организации”.

Мозговой штурм: “С какими стереотипами мы встречаемся в организации?”

Робота в группах: “Пути преодоления наиболее типичных стереотипов в организации (стереотипов власти, профессиональных, возрастных, гендерных и т. п.).

Домашнее задание: Описать примеры личного столкновения со стереотипами в организации и проанализировать, как это повлияло на общение с людьми и возникновение коммуникативных барьеров.

Техническое задание: Принести ножницы, скотч, бумагу, элементы декора для создания костюма.

Рефлексия занятия.

Занятие 6

Тема: Развитие коммуникативной креативности и укрепление группового единства как условие профилактики и преодоления коммуникативных барьеров

Обсуждение домашнего задания.

“Ледоколы” и психогимнастические упражнения:

Упражнение 1. Написать, какими были бы деятельность и общение в организациях, где все окружение — желтого цвета; все люди — на одно лицо; где работают совершенно некреативные люди (указать положительные и отрицательные стороны ситуации) [18].

Упражнение 2. Написать как можно больше фраз, слова которых начинаются с букв НГОК (например: Нью-Йорк где-то около Киева; Нина готовится обмануть Колю), АРНО (Аня работает не одна; А ребенка нам оставьте!) и т. п. [18].

Упражнение 3. На карточках записывают имена участников Т-группы. Каждый участник выбирает карточку с именем того, о ком он должен написать что-то хорошее — стихотворение или небольшой очерк. Потом тренер поочередно зачитывает творческие работы, не называя авторов.

Упражнение 4. “Костюм” (работа в малых группах). Задание: “пошить” костюм и представить его на импровизированном подиуме (вспомогательный материал — газеты, открытки, ножницы, скотч).

Работа в малых группах. Распределиться на группы по 5–6 человек. Задание: 1. Написать положительные качества, причем те, что присущи каждому из участников группы. 2. Написать отрицательные качества, от которых каждый хочет избавиться. Представители групп поочередно зачитывают написанное по образцу: “Мы — креативны, профессиональны, оптимистичны,...”

Мозговой штурм: Научиться находить положительные и отрицательные стороны разных ситуаций, которые возникают в процессе делового общения в организации. Участники Т-группы разделяются на команды по 5–6 человек. Задание: написать аргументы “за” и “против” при анализе таких ситуаций: “плохое настроение руководителя”; “опоздание сотруд-

ника на работу"; "предупреждение за несвоевременное выполнение задания"; "временное отключение электронной сети" и т. п.

Творческое задание (работа в малых группах): Создание талисмана группы, написание гимна группы, создание символики группы — герба, флага и т. п.

Творческая задача: "Организация для нас". Из принесенного вспомогательного материала (газеты, ножницы, скотч) создается крыша организации. Каждый участник Т-группы входит под нее и рассказывает другим, что он с собой туда берет. Например: "Я беру с собой в нашу организацию уважение, профессионализм, доверие, активность, творчество, энергию, любовь" и т. п.

Рефлексия занятия.

Отметим, что элементы данной тренинговой программы в течение 2002–2005 гг. были апробированы в ряде организаций г. Киева, при этом в некоторой степени модифицировались в зависимости от потребностей организации, запросов участников тренинга, их индивидуально-психологических особенностей.

При контент-анализе откликов участников одной из Т-групп о социально-психологическом тренинге оказалось, что 80 % опрошенных считают такую форму профилактики и преодоления коммуникативных барьеров в организации более эффективной и интересной, чем другие. У 50 % респондентов после занятий всегда повышались настроение и общий тонус, больше узнали о себе — 60 %, о других — 65 %, стали более внимательными и толерантными к людям — 33 %, научились решать свои проблемы — 45 %. Считают, что Т-группа стала более сплоченной, дружной — 75 % респондентов; 33 % опрошенных уверены, что таких тренингов надо проводить больше. В то же время участники Т-группы крайне положительно восприняли обратную связь с тренером, участие тренера во всех формах работы, непринужденную, доверительную атмосферу занятий, которая способствовала самораскрытию, откровенности и "устраняла барьеры" между участниками тренинга.

Выводы

1. Среди явлений, которые усложняют общение в организации, а иногда и приводят к полному его блокированию, ведущую роль играют коммуникативные барьеры — препятствия на пути передачи информации от коммуникатора (отправитель информации) к реципиенту (ее получатель), которые являются одной из причин возникновения и развертывания внутриличностных, межличностных, внутригрупповых и межгрупповых конфликтов, возникающих в организациях.

2. Одним из путей профилактики и преодоления коммуникативных барьеров в организациях является социально-психологический тренинг.

3. Основными результатами тренинга являются осознание менеджерами и персоналом организации важности профилактики и преодоления коммуникативных барьеров в организациях как предпосылки эффективного общения; развитие у менеджеров и персонала организации умения слушать партнера, понимания невербальных средств общения, управления эмоциями, преодоления стереотипов; повышение общего уровня толерантности, снижение агрессии, содействие групповому единству и повышение коммуникативной креативности каждого из участников Т-группы.

4. Введение организационными

психологами такого тренинга в арсенал своих тренинговых программ и включение его в работу с управленческим и исполнительным персоналом поможет повышению эффективности коммуникативного процесса в организации и за ее пределами.

Литература

1. Атватер И. Я Вас слушаю (Советы руководителю, как правильно слушать собеседника): Сокр. пер. с англ. — М.: Экономика, 1984. — 112 с.
2. Гичан И. С. Психология делового общения: Конспект лекций. — К.: КМУГА, 1996. — 62 с.
3. Глушакова Т. И. Переговоры: эффективное "ты-я" взаимодействие: Метод. пособие. — М., 1991. — 152 с.
4. Дональдсон М. К., Дональдсон М. Умение вести переговоры для "чайников". — К.; М.: Диалектика, 1998. — 317 с.
5. Жирун О. А. Социально-психологическая характеристика барьеров в профессиональном общении редактора с автором // Вісн. НТУУ "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. пр. — К. — 2001. — № 1. — С. 93–98.
6. Калинич І. Психологія ділового спілкування. — Ужгород: Мистецька лінія, 1999. — 112 с.
7. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: Моногр. — К.: Ніка-Центр, 2000. — 332 с.
8. Карамушка Л. М., Федосова Г. Л. Технологія профілактики та подолання комунікативних бар'єрів в організації // Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів інтів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Фірма "ІНКОС", 2005. — 366 с.
9. Крижанская Ю. С., Третьяков В. П. Грамматика общения. — М.: Смысл, 1999. — 279 с.
10. Лупьян Я. А. Барьеры общения, конфликты, стресс... — Минск: Выш. шк., 1986. — 206 с.
11. Ньюстром Дж. В., Дэвис К. Организационное поведение: Пер. с англ / Под ред. Ю. Н. Каптуревского. — СПб.: Питер, 2003. — 448 с.
12. Омаров А. М. Управление: искусство общения. — М.: Сов. Россия, 1983. — 240 с.
13. Парыгин Б. Д. Психологический барьер и его природа // Социальная психология и философия / Под ред. Б. Парыгина. — Л.: ЛГПИ, 1975. — Вып. 3. — С. 3–13.
14. Потеряхин А. Л. Психология управления. Основы межличностного общения. — Н.: Вира-Р., 1991. — 384 с.
15. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, — 1990. — 449 с.
16. Резник С. Н. Необходимость обучения будущих инженеров-руководителей преодолению барьеров понимания // Вісн. НТУУ "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. пр. — 2001. — № 3. — С. 124–127.
17. Санникова О. П. Дифференциальный подход в изучении трудностей в общении // Психология педагогического общения: Тез. докл. науч.-практ. конф. — Кировоград, 1990. — 236 с.
18. Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге. — СПб.: Речь, Ин-т тренинга, 2001. — 256 с.
19. Худорошко Л. А. Психологический анализ причин ситуации затрудненного общения в управленческом звене "директор-учитель" // Прикладная психология общения в учебной и профессиональной деятельности. — Омск, 1988. — С. 70–71.

Розглянуто особливості комунікативних бар'єрів, що виникають в організації, та чинники їх виникнення. Наведено програму соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на профілактику і подолання таких бар'єрів. Головними завданнями такого тренінгу є розвиток емпатії, уміння слухати та розуміти невербальну мову, розвиток комунікативної креативності, подолання стереотипного сприйняття та алекситимії.

The article considers communicative barriers as a type of psychological barriers as well as considers objective and subjective causes of communicative barriers formation. Also article deals with psychological conditions of prevention and overcoming of such barriers in organization. The program of social and psychological training is presented. The main tasks of training are: development of empathy and other comminicative skills of managers and personnel of organization, increasing of listening ability, understanding of non-verbal forms of commnication, development of creativity in business communication etc. The author identified the criteria of training' effectiveness on the basis of content-analysis of T-group members.

Т. М. ВАКУЛІЧ
канд. психол. наук, доц.
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАПОБІГАННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Коломінські читання — I, 2007, *193–198*

Інформаційна мережа Інтернет надає сьогодні великі можливості для діяльності та самовираження людини, які не можуть бути реалізовані в реальній дійсності. Водночас у певної категорії користувачів оперування її ресурсами забирає все більше і більше часу і стає настільки домінуючим, що згодом у них знижується здатність до контролю над власною активністю у віртуальному просторі, виникає ціла низка особистих і соціальних негараздів, з'являються труднощі у комунікативній і професійній сферах, виникає соціальна дезадаптація. Такий вид психологічної залежності від віртуального інформаційного середовища отримав назву "інтернет-залежність" ("Internet Addiction Disorder" за Д. Н. Гринфільдом).

Цьому питанню присвячено чимало сучасних наукових праць, де звертається увага на небезпеку надмірного користування мережею Інтернет (О. М. Арестова, Ю. Д. Бабаєва, К. В. Боярова, О. Є. Войскунський, А. І. Гольдберг, О. Є. Жичкіна, М. С. Іванов, О. В. Смислова, Н. В. Чудова, К. С. Янг). Вивчені особливості психічних станів користувача комп'ютера (І. Г. Бєлавіна, Дж. Грохол, О. Ю. Дроздов, Т. Ю. Мітельов, Л. В. Подригало, І. В. Тютюнник). Проаналізовані проблеми інтернет-залежності як різновиду адиктивної поведінки (Б. Л. Браун, В. А. Лоскутова, М. Холл, О. Ф. Шайдуліна, М. А. Шоттон). Психологічні наслідки зловживання комп'ютерною інформацією досліджували Л. П. Гур'єва, Е. О. Мулик, О. В. Шинкаренко, О. В. Якушина. Провідні зарубіжні дослідники (А. І. Гольдберг, Н. А. Спапіра, К. С. Янг) взагалі відверто називають глобальну комп'ютеризацію приватного життя хворобою XXI століття.

Вивчення цієї проблеми викликало інтерес у вітчизняних учених (О. Ю. Дроздов, Т. В. Карабін, В. А. Лоскутова, Л. М. Юр'єва), проте вони не враховували той факт, що більшість користувачів Інтернету складають підлітки. Цілком зрозуміло, що підлітковий вік — найнебезпечніший період щодо формування інтернет-залежної поведінки (Дж. Рідчардсон). По-перше, для цього віку притаманне прагнення до пізнання всього нового, незвичайного (І. С. Кон), "почуття дорослості", яке виявляється у гіпертрофованій потребі самостійності, самоствердження, відмови від дитячої "моралі успіху" (Н. Ю. Максимова), бажання копіювати звички і способи поведінки старших, острах відстати від однолітків, здаватися в їхніх очах сміш-

© Т. М. Вакуліч, 2007

ним (М. Ю. Кондратьєв, В. С. Мухіна). По-друге, вікові особливості підлітків характеризуються негативізмом як крайнім проявом реакції емансипації (А. Є. Лічко).

Основну причину, яка занурює молоду людину у світ віртуальних подій, зарубіжні дослідники вбачають у комунікативній депривації (М. Джуммер), тобто дитина стає закритою ("closed child" за П. Мортлі) для відвертого спілкування з однолітками і втрачає емоційний контакт з батьками або педагогами, які на цьому етапі відіграють основну роль у соціально-психологічному становленні особистості (С. І. Іванов). Зазначимо, що дорослі не завжди розуміють важливість щирого, відвертого взаємопорозуміння з дитиною і не відчувають серйозної загрози від віртуальної комунікації (Ф. Астанцині), коли Інтернет стає повним замісником інтимно-особистісного спілкування (О. Л. Пережогін). У вітчизняній науковій літературі феномен інтернет-залежності також розглядався з позицій вікових особливостей, але здебільшого у соціальному (Е. П. Белінська) або медико-психологічному (Т. Ю. Больбот) аспектах.

Таким чином, актуальність проблеми, її недостатня теоретична, методична і практична розробленість зумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження — виявити психологічні особливості прояву і чинники виникнення інтернет-залежної поведінки (ІЗП) у підлітковому віці та розробити програму запобігання цього виду адикції.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали фундаментальні положення культурно-історичної теорії розвитку психіки (Л. С. Виготський), основні положення вікової психології про закономірності формування особистості, про структуру особистості та її взаємозв'язок з діяльністю (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн). Використано принцип системного підходу в психології (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. А. Семиченко, О. В. Скрипченко та ін.), загальнопсихологічні принципи формування особистості у підлітковому віці (Л. І. Божович, З. С. Карпенко, І. С. Кон, І. Ю. Кулагіна, Л. Ф. Обухова, Ю. О. Приходько, Д. І. Фельдштейн). Прийняті до уваги концептуальні положення щодо сутності феномена залежності (Ц. П. Короленко, С. О. Куліков, Є. В. Мельник, В. Д. Менделевич, К. В. Сельченко), результати дослідження природи особистісних відхилень і проблеми попередження адиктивної поведінки підлітків (О. І. Бондарчук, Н. Є. Завацька, Н. Л. Коломінський, С. А. Кулаков, І. П. Лисенко, А. Є. Лічко, Н. Ю. Максимова, Т. С. Яценко), соціально-психологічних особливостей діяльності та комунікації у віртуальному середовищі мережі Інтернет (О. М. Арестова, Ю. Д. Бабаєва, Л. М. Бабанін, О. Є. Войскунський, А. І. Гольдберг, О. Є. Жичкіна, О. В. Смислова, Дж. Сулер, Н. В. Чудова, Л. М. Юр'єва, К. С. Янг).

На основі теоретичного узагальнення проблеми виокремлено і проаналізовано два взаємопов'язаних напрями, в межах яких вивчається інтернет-залежність: медичний (Т. Ю. Больбот, А. І. Гольдберг, Дж. Парсонс, А. Холл, М. А. Шоттон) і психологічний (К. В. Боярова, О. Є. Войскунський, В. А. Лоскутова, Н. В. Чудова, К. С. Янг). Кожен напрям проаналізовано з точки зору теоретичних і практичних здобутків та обмежень. У межах нашого дослідження особливе значення надається вивченню інтернет-залежності як

психологічного явища. Водночас психологічний напрям передбачає цілу низку різноманітних підходів. Провідне місце серед них посідають біхевіоральний (специфічне надмірне використання Інтернету і генералізоване надмірне використання Інтернету — М. Гріфітс, П. Келлі, О. В. Смислова, С. Сурат,), когнітивний (надмірне засвоєння інформаційних технологій, аутотентичний досвід — Дж. Грохол, К. Мюррей, М. Чиксентміхайн) і діяльнісний підходи (інформаційне перевантаження, залежність від кібер-спілкування — Д. Н. Грінфільд, С. В. Девтерова, Ц. П. Короленко, І. Б. Кушніренко, М. Н. Орзак).

На підставі існуючих у літературі підходів було визначено зміст поняття "інтернет-залежність". Підкреслено, що інтернет-залежність являє собою особистісну характеристику як сукупність когнітивних, емоційних і фізіологічних порушень, які виявляються у поведінці, вказуючи на те, що у індивіда відсутній контроль над застосуванням Інтернету, він не в змозі припинити цей процес, продовжує тривалий час перебувати у віртуально-інформаційному середовищі, незважаючи на негативні наслідки. Отже, можна говорити про інтернет-залежну поведінку як наслідок і водночас як об'єктивний показник інтернет-залежності особистості.

На основі аналізу літератури і власного теоретичного аналізу проблеми було виокремлено і систематизовано наступні критерії інтернет-залежності: домінантність; толерантність; компульсивність; синдром "відміни"; соціальна дезадаптація. Підкреслимо, що спроба систематизувати критерії збігається з точкою зору науковців щодо адиктивного характеру інтернет-залежної поведінки.

З аналізу літератури визначено основні фактори інтернет-залежної поведінки, які поділяються на психологічні (безмежна можливість створювати нові образи власного "Я" та вербалізації уявлень і фантазій, порушення психофізіологічного стану, можлива загроза виникнення психічних розладів і суїцидальної поведінки — В. В. Зайцев, О. О. Сакбаєв, Дж. Сулер, О. Ф. Шайдуліна), соціально-психологічні (потужне розширення меж спілкування особистості; легкість знаходження однодумців та емоційно близьких людей, задоволення потреби в належності до соціальної групи і визнання; можливість відійти від реальності — К. В. Боярова, О. Є. Жичкіна, Т. В. Карабін, Е. О. Мулик) і соціальні (необхідність існування сучасної людини в інформаційно насиченому середовищі: агресивність подання інформації у ЗМІ, деформація системи норм, неадекватне оцінювання національних, культурних та історичних традицій, поява нових засобів впливу на свідомість, ослаблення найважливіших соціокультурних інститутів, відсутність реально діючих соціальних програм психогігієни і психопрофілактики — О. Л. Болескіна, Г. В. Ложкін, Т. Ю. Мітельов).

На другому етапі дослідження проведено емпіричне вивчення індивідуально-психологічних і мікросоціальних чинників формування у підлітків інтернет-залежності. Було з'ясовано, що високий рівень інтернет-залежності у підлітковому віці корелює з такими індивідуально-психологічними особливостями:

- занижена самооцінка (68,8 % досліджуваних). В індивідуальних бесідах з цією категорією учнів з'ясовано, що бажання спілкуватися в мережі викликане у них невдоволеністю своїм соціальним статусом і характером стосунків з оточуючими

($p \le 0,01$). На відміну від подібного роду контактів у реальному житті замісне спілкування в Інтернеті має більшу відкритість, конфіденційність, розмаїтість проблем для обговорення;

- високий рівень прояву суб'єктивного відчуття самотності (75,1 %). Цей факт, на нашу думку, можна пояснити тим, що у перехідний період відбувається активне відкриття свого внутрішнього світу. Разом з усвідомленням власної унікальності, неповторності приходить почуття самотності. "Я" у перехідному віці досить нестійке, нестабільне, а тому часто виникає відчуття внутрішньої порожнечі, яку потрібно чимось заповнити. Зростає потреба у спілкуванні, яка будується на суперечливому переплетінні двох потреб: уособлення (приватизації) та афіліації (потреби у включеності в якусь групу, де статус "бути на рівних" ще потрібно заслужити, що не завжди вдається у реальному житті);
- наявність симптомокомплексу алекситимії (57,2 %). Виявлена нами недостатність усвідомлення інтернет-залежними підлітками свого внутрішнього досвіду дає змогу припустити, що для них характерні труднощі в ідентифікації та опису своїх почуттів, нездатність до диференціації ($p \le 0,01$);
- високий рівень прояву депресивного стану (43,5 %), що був, за нашими даними, ситуаційно зумовленим ($p \le 0,01$). Так, в одному випадку депресивна симптоматика передувала захопленню мережею Інтернет (підліток не склав іспити по закінченні 9 класу), а в іншому випадку — була наслідком надмірного захоплення комп'ютерною діяльністю (витрата великої кількості грошей на комп'ютерні мережеві ігри). При цьому підлітки відзначали зниження свого настрою, появу песимістичних думок, "втрату відчуттів", "втрату відчуття реальності", поганий сон, шум у вухах, напруження очей;
- високий рівень схильності до психоактивних речовин, зокрема до зловживання алкоголем (55,1 %), наркотиками (54,2 %) або будь-якими іншими речовинами, що змінюють стан свідомості. Це підтверджує припущення про наявність поліадиктивних проявів (тут ідеться про хімічні адиктивні реалізації) в інтернет-залежних. Таким чином, інтернет-залежність формується в адиктивно-схильної особистості відповідно до динаміки, яка властива класичному адиктивному процесу або є новою адиктивною реалізацією у вже сформованого адикта;
- низький рівень сформованості організаторських (66,5 %) і комунікативних (75,4 %) здібностей. Спостерігається пряма залежність: що нижчий рівень розвитку комунікативних і організаційних здібностей, то вищий рівень інтернет-залежності формується у підлітків ($p \le 0,01$);
- виражені акцентуації характеру (гіпертимна — 34,6 %, шизоїдна — 25,3 %, нестійка — 19,3 %);
- соціальна дезадаптація (58,1 %) як наслідок порушення взаємин підлітків із суспіль-

ством і різними соціальними групами тощо.

Щодо мікросоціальних чинників було встановлено, що високий рівень прояву інтернет-залежності у підлітків передусім пов'язаний з порушеннями їхньої міжособистісної взаємодії з батьками, вчителями, однолітками. З'ясовано, що підлітки занурюються у світ віртуальних подій через неможливість задоволення основних потреб молодої людини у визнанні, повазі, любові з боку близького оточення (батьків, однолітків); заборону бажаного, перешкоди на шляху досягнення мети; образи, обман; невміння або небажання відповідати за свої слова, дії, вчинки у реальному житті тощо. Тому одна з пріоритетних потреб підліткового віку — потреба у спілкуванні — реалізується здебільше у всесвітньому інформаційному просторі, що й призводить до формування високого рівня залежності від Інтернету.

Таким чином, можна стверджувати, що виникнення інтернет-залежної поведінки підлітків зумовлюється сукупністю мікросоціальних чинників, які визначають психологічні особливості її прояву, тобто зовнішнім соціальним середовищем (особливо мікросередовищем), а також індивідуально-психологічними особливостями особистості підлітка, які зумовлюють його індивідуальне реагування на різні "життєві невдачі".

У формуючому експерименті з'ясовувався вплив розробленої програми на зниження високого і середнього рівнів інтернет-залежності. Водночас експериментальна програма не передбачала якогось виокремлення підлітків з високим і середнім рівнем інтернет-залежності. Це було пов'язано з прагненням зберегти систему реальних комунікацій як важливу умову переорієнтації підлітків з переважаючого віртуального спілкування на гармонійне поєднання його з реальним. Тому робота проводилася з класами, в яких були діти з усіма рівнями інтернет-залежності. Програмою було передбачено підвищення компетенції батьків, учителів, підлітків з проблеми подолання інтернет-залежності, розвиток особистісної сфери підлітків.

Результати проведеного дослідження дали змогу виокремити психологічні умови зниження високого рівня інтернет-залежної поведінки підлітків: осмислення та усвідомлення негативних наслідків залежності від мережі Інтернет; сприяння адекватному оцінюванню власного "Я"; оволодіння навичками спілкування; актуалізація потреб у виборі ціннісних орієнтирів, спрямованих на особистісне зростання; саморегуляція емоційних станів; зменшення афективних реакцій за рахунок навичок самоконтролю та об'єктивного оцінювання ситуації; оволодіння прийомами самопізнання.

Порівняльний аналіз результатів діагностичних зрізів — до і після формуючого експерименту в експериментальній та контрольній групах — дав можливість виявити статистично значущі відмінності у рівнях інтернет-залежної поведінки підлітків ($p < 0{,}01$, за критерієм "хі-квадрат").

Встановлено, що в експериментальній групі в результаті формуючого експерименту відбулися такі позитивні зміни стосовно рівнів інтернет-залежної поведінки підлітків: значно зменшилась кількість підлітків, які мали високий рівень інтернет-залежності; дещо збільшилась кількість підлітків, які мали середній рівень залежності від мережі Інтернет, і значно збільшилась кількість підлітків із низьким рівнем інтернет-залежності. Збільшення частки середнього рівня відбулося за ра-

хунок тих підлітків, хто мав високий рівень, а частка низького рівня поповнилася тими, хто до експерименту мав середній рівень інтернет-залежної поведінки. У контрольній групі також відбулися деякі зміни рівнів інтернет-залежності, але вони не є статистично значущими.

Загалом можна зробити висновок, що запропонована програма запобігання залежності підлітків від мережі Інтернет, яка впроваджувалася в експериментальній групі, реально сприяла зниженню інтернет-залежної поведінки підлітків.

Проведене дослідження відкриває перспективи подальшої розробки і вивчення проблеми запобігання інтернет-залежності підлітків. Перспективними надалі можуть вважатись дослідження наступних актуальних проблем: гендерно-вікові аспекти інтернет-залежної поведінки особистості; вплив ЗМІ і комп'ютерних ігор на формування адиктивної поведінки підлітків; дослідження особливостей інтернет-залежної поведінки в різних вікових групах; удосконалення діяльності психологічної служби в освіті щодо попередження та корекції інтернет-залежної поведінки.

Література

1. Белинская В. А. Ребенок и компьютер: психологические реалии виртуального мира // Школьный психолог. — 1999. — № 3. — С. 10.
2. Больбот Т. Ю. Фактори ризику розвитку комп'ютерної залежності в осіб молодого віку // Укр. вісн. психоневрології. — 2004. — Т. 12, вип. 4. — С. 75–80.
3. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки: Курс лекцій. — К.: МАУП, 2006. — 88 с.
4. Вакуліч Т. М. Психологічні особливості поведінки підлітків у мережі Інтернет // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — Т. 8, вип. 2. — К., 2006. — С. 41–47.
5. Asstantini F. Apporti causali nell'incidenza del cinema, della televisone sulla e internet delinquenza minorile // Med. Soc. Psychol. (Torino). — 2004. — V. 24, № 4. — P. 266–269.
6. Jummer M. The adult child: the antagonist or the partner // Amer. J. Psychiat. — 1997. — V. 144. — P. 710–717.
7. Mortley P. Whether you understand your child? Real problems of dialogue // J. Clin. Psychol. — 2002. — V. 4, № 8. — P. 673–691.

Н. В. ЯСІНСЬКА
докторант
Фастівський коледж МАУП

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Коломінські читання — I, 2007, *199–204*

Висвітлюються результати емпіричного дослідження особливостей розвитку професійної самосвідомості майбутніх юристів у процесі професійної підготовки. Виявлено недостатній рівень її розвитку у вищому навчальному закладі за всіма її складовими — когнітивною, афективно-оцінною, регулятивною та ін. Визначено три типи майбутніх юристів за рівнем усвідомлення чинників здобуття професії (“прагматик”, “громадянин”, “професіонал”). Досліджено соціально-демографічні чинники та індивідуально-психологічні характеристики розвитку професійної самосвідомості майбутніх юристів.

Юридичну діяльність зараховують до професій в системі “людина — право”, які передбачають виконання службових обов’язків у напружених, екстремальних, стресогенних умовах через підвищену відповідальність і необхідність невідкладного вжиття заходів, прийняття складних рішень щодо людської долі в обмежений проміжок часу [8]. Тому успішність надання правової допомоги клієнту потребує усвідомлення й прийняття особистістю норм, правил, моделі власної професії, адекватної самооцінки особистістю своїх якостей, позитивного ставлення до себе, зорієнтованості на постійне професійне та особистісне вдосконалення, що й зумовлює надзвичайно важливу роль розвиненої професійної свідомості і самосвідомості у професійній діяльності майбутніх юристів [1; 2; 4].

Професійна свідомість юриста складається з індивідуальної правосвідомості юриста як окремої особи, учасника суспільних процесів (що містить правові знання, ставлення особистості до системи права і законодавства, готовність до соціально-правової активності) та безпосередньо професійної самосвідомості юриста як виконавця власної професійної діяльності (що передбачає професійний Я-образ), ставлення до себе як до юриста та готовність діяти відповідно до цих уявлень.

Результати теоретичного аналізу проблеми [1; 4] дають змогу припустити, що професійна самосвідомість особистості являє собою інтегративну характеристику, в структурі якої можна виокремити: 1) усвідомлення особистістю норм, правил, моделі майбутньої професії як еталонів для оці-

© Н. В. Ясінська, 2007

нювання власних якостей; 2) визначення цих якостей у інших спеціалістів, порівняння себе з типовим професіоналом середньої кваліфікації; 3) врахування очікувань і оцінювання себе як майбутнього фахівця з боку інших осіб; 4) самооцінювання особистістю своїх окремих рис за когнітивною, емоційною, поведінковою складовими; позитивне оцінювання особистістю самої себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, наявність позитивної Я-концепції.

Важливим етапом у розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців є професійна підготовка у вищому навчальному закладі, який вимагає докорінних змін відповідно до вимог сьогодення, потреби суспільства не тільки у висококваліфікованих спеціалістах з вищою освітою, а й в особистостях з високим рівнем розвитку самосвідомості, зорієнтованих на особистісне і професійне зростання. При цьому вивчення літератури [3; 4] та аналіз практики професійної підготовки майбутніх фахівців дали можливість виявити соціально-організаційні особливості навчання у ВНЗ, які зумовлюють можливість формування й розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців: прагматичну спрямованість навчання, його наближеність до майбутньої практичної діяльності; специфічну позицію, яку займає студент як представник особливої соціальної групи — студентства, до якої, як правило, він себе готує і яку усвідомлює; наявність вільного часу, що не контролюється з боку педагогів, вихователів, батьків; розмаїття і багатоплановість усього студентського життя, різних форм і методів навчання, самостійної роботи тощо. При цьому відбувається виокремлення пріоритетних напрямів діяльності, визначення цілі — ідеї навчання у ВНЗ, що, з одного боку, зумовлює переструктурування всієї розумової діяльності студентів, а з іншого — сприяє усвідомленню свого подальшого життєвого шляху.

Отже, актуальним є дослідження особливостей рівня розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців як чинника успішності їхньої майбутньої професійної діяльності.

У нашому дослідженні взяли участь 62 студенти Фастівського коледжу МАУП за спеціальністю "правознавство" віком від 15 до 21 року, з них 51,6 % хлопців і 48,4 % дівчат.

Було досліджено складові професійної самосвідомості, на основі яких визначався загальний рівень розвитку професійної самосвідомості майбутніх юристів.

Так, дослідження когнітивної складової передбачало проведення опитування за розробленою нами анкетою та за методикою М. Куна, Т. Мак-Партланда "Хто я?" [6] з метою визначення ступеня усвідомлення себе студентами як майбутніх юристів, мотивів вибору професії, якостей, що їх виокремлюють студенти в собі як у майбутньому юристові.

Дослідження афективно-оцінної складової передбачало визначення ставлення студентів до себе загалом і як до майбутніх юристів зокрема за модифікованим нами варіантом методики незавершених речень, методикою визначення самооцінки Будассі, методикою самооцінки рівня тривожності Спілбергера-Ханіна, а також за методикою "Хто я?". Регулятивна складова професійної самосвідомості досліджувалась за допомогою вивчення її емпіричного показника — локусу контролю за методикою Дж. Роттера [5–8].

Усі отримані результати підлягали статистичній обробці з використанням програми SPSS (версія

13.0) з метою виявлення значущих результатів і латентних закономірностей становлення професійної самосвідомості майбутніх юристів.

За результатами дослідження було виявлено три рівні розвитку професійної самосвідомості майбутніх юристів (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні розвитку професійної самосвідомості майбутніх юристів

Рівні розвитку професійної самосвідомості	Кількість досліджуваних, %
Низький рівень	40,3
Середній рівень	48,4
Високий рівень	11,3

До першої групи з високим рівнем розвитку професійної самосвідомості (11,3 % досліджуваних) було зараховано студентів, які виявили адекватну самооцінку, інтернальний локус контролю, обрали професію юриста за покликанням, орієнтовані на гуманні мотиви як визначальні у професії юриста, чітко бачать шляхи здобуття професії юриста у процесі навчання у ВНЗ.

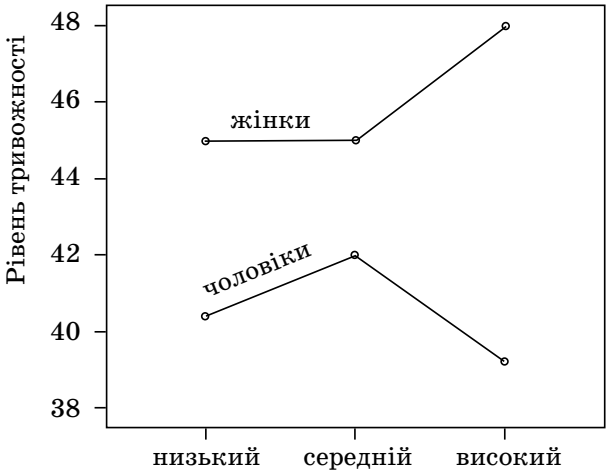
До другої групи із середнім рівнем розвитку професійної самосвідомості (48,4 % досліджуваних) було зараховано студентів, які виявили переважно адекватну самооцінку, інтернальний локус контролю, обрали професію юриста за бажанням, хоча не завжди діяли самостійно, наприклад, через вплив батьків, загалом бачать шляхи здобуття професії юриста у процесі навчання у ВНЗ, недостатньо впевнені у собі, що, зокрема, виявляється у підвищеному рівні тривожності.

До третьої групи з низьким рівнем розвитку професійної самосвідомості (40,3 % досліджуваних) було зараховано студентів, які виявили неадекватну самооцінку, екстернальний локус контролю, обрали професію юриста через прагматичні мотиви, бачать у професії юриста насамперед можливість здобути певні пільги, з утрудненням визначення або взагалі не можуть визначити основні цілі й перспективи навчання.

Цікаві дані було отримано в результаті аналізу взаємозв'язку рівня розвитку професійної самосвідомості та гендерних особливостей тривожності студентів (рисунок).

Так, за результатами дисперсійного аналізу було виявлено, що всі студенти мають середній (64,5 %) і високий рівні (35,5 %) тривожності, при цьому жінки загалом є більш тривожні, ніж чоловіки ($p < 0,02$).

З рисунка видно, що високий рівень розвитку професійної самосвідомості у чоловіків супроводжується зниженням рівня тривожності, тоді як у жінок він зростає.



Гендерні особливості розвитку професійної самосвідомості залежно від рівня тривожності досліджуваних

З метою уточнення отриманих даних ми здійснили факторний аналіз індивідуально-психологічних чинників професійної самосвідомості майбутніх юристів (табл. 2).

Таблиця 2

Результати факторного аналізу індивідуально-психологічних чинників професійної самосвідомості майбутніх юристів

Чинники	Фактори				
	1	2	3	4	5
Мотив — стати професіоналом			,814		
Престиж		,719			
Матеріальні статки		,816			
Правова допомога			,628		
Мрія з дитинства про цікаву професію					,568
Локус контролю		,591			
Громадянські якості	,912				
Духовні (моральні) якості	,901				
Загальноособистісні якості				,783	
Соціальні ролі	,829				
Рівень тривожності					,872
Самооцінка				–,789	

Після обертання факторів за методом Варімакс було виокремлено п'ять значущих факторів, які охоплювали 72,3 % загальної дисперсії досліджуваної вибірки.

Перший фактор (22,4 % загальної дисперсії) включив такі показники, як громадянські якості (,912), духовні (моральні) якості (,901), соціальні ролі (,829) і був інтерпретований нами як "Громадянськість".

Другий фактор (14,7 % загальної дисперсії) містив такі показники: матеріальні статки (,816), престиж (,719), локус контролю (,519) і був інтерпретований нами як "Прагматичність".

Третій фактор (12,5 % загальної дисперсії) включив такі показники: стати професіоналом (,814), правова допомога (,628) і був названий нами "Професіоналізм".

Четвертий значущий фактор (11,5 % загальної дисперсії) містив такі показники: загальноособистісні якості (,783) і самооцінка (–,789), був визначений нами як "Особистісно орієнтований".

П'ятий фактор (10,8 % загальної дисперсії) включав такі показники: рівень тривожності (,872), мрія з дитинства про цікаву професію (,568) і був інтерпретований нами як "Емоційність".

За результатами факторного аналізу було здійснено кластерний аналіз, який дав нам змогу виявити групи досліджуваних — майбутніх юристів за чинниками розвитку професійної самосвідомості (табл. 3).

Таблиця 3

Типи досліджуваних — майбутніх юристів за чинниками розвитку професійної самосвідомості (за результатами кластерного аналізу)

Тип досліджуваних	Кількість досліджуваних, %
Прагматик	3,2
Громадянин	61,3
Професіонал	35,5

До першого кластеру “Прагматик” (3,2 %) було зараховано студентів — майбутніх юристів, які, обираючи спеціальність юриста, керувалися переважно прагматичними чинниками (престиж, матеріальні статки та ін.).

До другого кластеру “Громадянин” (61,3 %) увійшли студенти, які при виборі професії керувалися широкими соціальними мотивами, її громадянською значущістю, покликанням (мрією з дитинства) та ін.

Третій кластер “Професіонал” (35,5 %) охоплював досліджених, які головною своєю метою вважають розвиток професіоналізму як юриста, надання правової допомоги населенню та ін.

Ми висунули припущення, що саме останній тип студентів визначається високим рівнем професійної самосвідомості. Це підтвердили результати відмінності цих груп за критерієм χ^2 (“хі-квадрат”) (табл. 4).

Натомість, досліджувані “Прагматики” практично всі (100 %) мають низький рівень розвитку професійної самосвідомості.

Таким чином, результати емпіричного дослідження засвідчили, що високий рівень розвитку професійної самосвідомості властивий лише приблизно десятій частині досліджуваних студентів. Професійна самосвідомість інших студентів — майбутніх юристів характеризується невисоким рівнем розвитку, що проявляється у неадекватній самооцінці, екстернальному локусу контролю, наявності суттєвих внутрішньоособистісних проблем і деструктивних способах їх розв’язання через дії агресивної та автоагресивної спрямованості, а також у відсутності зорієнтованості на професійне та особистісне вдосконалення, у переважаючих прагматичних мотивах навчання, орієнтації, насамперед на можливість здобуття певних пільг,

Таблиця 4

Особливості рівня розвитку професійної самосвідомості студентів з різними типами чинників вибору професії юриста

Рівень розвитку професійної самосвідомості	Кількість досліджуваних, %, за їхніми типами		
	прагматик	громадянин	професіонал
Низький	100,0	42,1	31,8
Середній	0,0	47,4	54,5
Високий	0,0	10,5	13,6
Разом	100,0	100,0	100,0

Як випливає з даних табл. 4, найвищий рівень розвитку професійної самосвідомості властивий типу “Професіонал” (середній рівень — 54,5 %, високий — 13,6 %).

У досліджуваних типу “Громадянин” середній рівень розвитку професійної самосвідомості мають 40,0 % досліджуваних студентів, а високий — 10,5 %. Досліджуваних з низьким рівнем професійної самосвідомості серед цих типів виявлено не було.

утруднень у визначенні основних цілей і перспектив навчання та ін.

Встановлено статистично значущі відмінності за характеристиками, які виокремлюють у собі студенти залежно від статі, віку, курсу навчання. Так, можна констатувати вищий рівень самосвідомості у студентів першого курсу віком 15–17 років, на старших курсах вищий рівень розвитку професійної самосвідомості мають студенти старшого віку.

Також було виявлено, що чоловіки загалом мають вищий рівень розвитку професійної свідомості, ніж жінки (на рівні $p < 0,1$).

За результатами факторного і кластерного аналізів індивідуально-психологічних чинників розвитку професійної самосвідомості було виявлено типи майбутніх юристів: "прагматик", "громадянин", "професіонал". При цьому було встановлено, що саме останній тип студентів визначається високим рівнем професійної самосвідомості, більш позитивним ставленням до себе і різних аспектів майбутньої професійної діяльності, до професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Загалом результати констатуючої частини дослідження засвідчили необхідність спеціальної підготовки щодо розвитку професійної самосвідомості майбутніх студентів у процесі професійно орієнтованого навчання у ВНЗ.

Розвиток професійної самосвідомості майбутніх юристів було пов'язано насамперед з особливостями їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі, яка має носити системний, особистісно зорієнтований характер і ґрунтуватися на забезпеченні у процесі викладання навчальних дисциплін умов самопізнання та саморозвитку майбутніх фахівців.

Література

1. Агапов В. С. Генезис изучения Я-концепции в современной науке. — М.: ГУУ, 1999. — 19 с.
2. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості // Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посіб. / За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. — Хмельницький: ТУП, 2001. — С. 48–67.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — Ростов н/Д, 1997.
4. Климов Е. А. Психология профессионала. — М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. — 400 с.
5. Кукуленко-Лук'янець І. В. Вивчення англійської мови в контексті можливостей психокорекції // Практична психологія та соціальна робота. — 2001. — № 1. — С. 44–45.
6. Кун М., Мак-Партланд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология: Тексты. — М., 1984. — С. 184–185.
7. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. — 2-е изд., испр. и перераб. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.
8. Психология самосознания: Хрестоматия / Д. Я. Райгородский (ред.-сост.). — Самара: Издат. дом "БАХРАХ-М", 2003. — 672 с.
9. Романов В. Юридическая психология. — М., 1998.
10. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. — М.; Воронеж, 1996.

М. В. МОСКАЛЬОВ

Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти
АПН України, м. Київ

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ОРГАНІЗАЦІЇ

Коломінські читання — І, 2007, ***205–208***

Розглядаються проблеми підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації. Аналізуються погляди науковців і практиків, подається особистісне бачення стосовно означеної проблеми.

В умовах соціально-економічних змін, які відбуваються у суспільстві, підготовка майбутніх менеджерів до управління змінами в організації вимагає поглибленого вивчення цієї проблеми.

У своїх працях Н. Л. Коломінський неодноразово наголошував на необхідності підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації, зазначав нагальність цієї проблеми.

Аналіз зарубіжної літератури показує, що поняття "зміна" тлумачиться в науковій літературі у двох аспектах: зміна (імен.) — зміна, поворот до чого-небудь (С. І. Ожегов); Change (дієслово, англ.) — 1) змінити, зробити щось іншим; 2) стати іншим; 3) перехід від одного стану до іншого (бути у процесі змін або конкретний результат); 4) передумати; 5) розвити; 6) обміняти/ся; 7) замінити, зайняти чиєсь місце; 8) перебувати в ситуації, коли зміни, як зазначав Ф. Янсен у своїй книзі "Епоха інновацій", можуть стосуватися [8]:

- застосування нових матеріалів, компонентів, складових;
- введення нових процесів;
- відкриття нових ринків;
- впровадження нових організаційних форм.

Одним із суттєвих напрямів діяльності майбутніх менеджерів організацій є, на наш погляд, управлінський компонент, а саме "управління змінами" (Change Management).

Спробуємо у нашому дослідженні визначити психологічні особливості підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації.

Основною ланкою системи управління змінами в організації є менеджери. Тому підготовка менеджерів у процесі навчання у вищому навчальному закладі повинна відповідати вимогам часу і сприяти майбутньому фахівцю гнучко адаптуватися до змін, що відбуваються в сучасних організаціях.

Соціально-психологічні дослідження показують, що найвищих результатів у роботі досягають ті менед-

© М. В. Москальов, 2007

жери, які виробили оптимальний стиль діяльності, що відповідає певним конкретним умовам. Важливим є те, що в системі економічних відносин стиль діяльності менеджера має відповідати як суб'єктивним особливостям особистості, так і об'єктивним вимогам, коли стиль забезпечує виконання всіх управлінських функцій, враховує своєрідність колективу і поставлених перед ними завдань. У психологічних дослідженнях деякі науковці розглядають менеджера як суб'єкта діяльності у чотирьох вимірах: індивідуально-психологічному (К. Зав'ялова, Б. Карлоф, С. Посохова); соціально-демографічному (Ю. Колеснікова, Р. Хізріч); масової свідомості (Н. Паніна, Ю. Пачковський, Ю. Пахомов).

Досвід вітчизняних і зарубіжних учених і практиків засвідчує, що з метою успішної підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації необхідно створити оптимальні умови для постійного оновлення знань, операційних вмінь, мотивів та особистісного зростання.

Під змінами в організації розуміється будь-яка зміна в одному або кількох елементах організації. Зміни можуть стосуватися будь-якого елемента процесу організації: рівня спеціалізації, способів групування, діапазону контролю, розподілу повноважень, механізмів координації [8].

Деякі вчені [3, 180; 6, 203–204] вважають, що одним з кінцевих продуктів стратегічного менеджменту є проект структури організації і змін, що дають йому змогу адаптуватися до зовнішнього середовища. Проведення змін створює умови, необхідні для реалізації обраної стратегії. Необхідність і характер стратегічних змін залежать від здатності організації ефективно працювати в нових умовах, які визначаються станом галузі, ринку, організації, продукту. На думку Є. Н. Лапигіна, під стратегічними змінами слід розуміти певні дії, які змушують організацію переходити з одного стану в інший, більш якісно і своєчасно реагувати на зміни зовнішнього середовища, що, у свою чергу, сприяє постійному розвитку організації, а при систематичному проведенні змін неухильно призводить до підвищення якості її функціонування [5].

Стратегічні зміни зачіпають багато сторін діяльності організації та елементи її структури. Вони носять комплексний характер. Найбільші труднощі виникають при проведенні змін в організаційній структурі та організаційній культурі. Зміни в організаційних структурах управління фірмою і створення структур стратегічного менеджменту набувають форму пошуку оптимального співвідношення між централізацією і децентралізацією владних функцій. Виокремлено три рівні стратегічних змін в організації [8]:

- корінна реорганізація. Виникає, наприклад, тоді, коли фірма покидає одну галузь і переходить в іншу. При цьому змінюються номенклатура її продукції і ринки збуту, технологія виробництва, склад ресурсів, місія організації. При корінній реорганізації у керівництва виникають найбільші труднощі з реалізацією стратегії;
- радикальні зміни. Зміни, як правило, пов'язані із глибокими структурними перетвореннями у середині організації, зумовленими поділом або злиттям з іншою аналогічною організацією. Об'єднання різних колективів, поява нових продуктів структурних підрозділів викли-

кають необхідність проведення змін в організаційній структурі й відповідному коригуванні організаційної культури;

- помірні зміни. Необхідність у таких змінах виникає тоді, коли організація реалізує новий продукт на вже освоєному або новому ринку. Зміни, як правило, пов'язані з маркетингом та організацією виробництва. Основні зусилля керівництво спрямовує на привернення уваги покупців до нового товару, ведеться активний пошук нових каналів збуту та роз'яснювальна реклама [8].

Так, за висловом С. А. Попова, стратегічні зміни охоплюють інформування та мотивацію персоналу; лідерство і стиль менеджменту; базові цінності та корпоративну культуру; організаційну та інші структури; фінансування та інше ресурсне забезпечення; компетенцію і навички [7].

На думку психологів [3; 6], постійний розвиток організації можливий лише в системі адекватних і своєчасних змін. Саме в час таких змін в організації роль менеджера є неоціненною. Готуючись до них, менеджер повинен зважити всі управлінські ризики.

Відчуття необхідності та усвідомлення проведення змін в організації допоможе майбутньому менеджеру спрогнозувати труднощі і проблеми, які можуть зустрітися на шляху впровадження нововведення. Нерідко недостатня опрацьованість алгоритму змін або дій того, хто намагається їх здійснити, викликає опір з боку учасників виробничого процесу і гальмує його. На думку Н. Боровикової та Г. Паринової, зміни в організації можуть бути пов'язані [1]:

- з метою та завданнями діяльності — надання асортименту продукції з набором певних послуг, нові ринки, клієнти, постачальники;
- із застосуванням технологій — устаткування, знаряддя праці, матеріали, технологічні процеси, канцелярська техніка;
- в організаційних структурах і управлінських процесах — внутрішня організація, трудові процеси, процеси прийняття рішень і керування, інформаційні системи;
- в організаційній культурі — цінності, традиції, неформальні стосунки, мотиви і процеси, стиль керівництва;
- в людях — керівництво і персонал, їхня компетентність, стосунки, мотивація, поводження та ефективність у роботі;
- в ефективності роботи організації — фінансові, економічні, соціальні показники, що проектують зв'язок з навколишнім середовищем, виконання компанією завдань і використання нових можливостей;
- у престижі і репутації організації у ділових колах та у суспільстві.

Отже, автори зазначають, що зміни можуть відбуватись як загалом в організації, так і стосуватися безпосередньо всіх учасників виробничого процесу. У процесі функціонування організації під впливом чисельних факторів зовнішнього середовища виникає невідповідність сформованої організаційної структури реальним потребам. Організаційні невідповідності у таких випадках стають сферою управління організаційними змінами.

Аналізуючи вплив соціально-психологічного клімату на ефективність діяльності і поведінку менеджерів персоналу в організації, відомий пси-

холог Н. Л. Коломінський вказує на переважаючу роль такого клімату [4]. Цю ж думку підтримує Л. М. Карамушка, вказуючи на вплив такого клімату на складові управлінської діяльності: вироблення і прийняття управлінських рішень, організацію їх виконання, облік і контроль [9]. На думку Н. Л. Коломінського, соціально-психологічний клімат є також суттєвим фактором контролюючої та порівняльно-оцінювальної діяльності менеджера, де він є джерелом соціального контролю, соціальних санкцій, відображенням громадської думки колективу та ін. [4, 165–173].

Таким чином, проаналізувавши досвід вітчизняної та зарубіжної літератури з підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами, рекомендуємо:

- впроваджувати у навчання майбутніх менеджерів програмні заняття з управління змінами;
- розробити методичні рекомендації до практичних і самостійних занять для майбутніх менеджерів, що дасть можливість закріпити на практиці вміння і навички управлінської діяльності;
- розробити спецкурс "Формування психологічної готовності майбутніх менеджерів до управління змінами в організації".

Література

1. Боровикова Н., Паринова Г. // Персонал-Микс. — 2004. — № 2. — С. 5–8.
2. Гапонова С. А. Особливості адаптації студентів вузів у процесі навчання // Психол. журн. — 1994. — Т. 15, № 3. — С. 131–135.
3. Зуб А. Т., Локтионов М. В. Системный стратегический менеджмент: методология и практика. — М.: Генезис, 2001.
4. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К.: МАУП, 1996.
5. Лагерев В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. — М., 1991. — 48 с.
6. Маркова В. Д., Кузнецова С. А. Стратегический менеджмент: Курс лекций. — М.: ИНФРА-М; Новосибирск: Сибирское соглашение, 1999.
7. Попов С. А. Стратегическое управление: 17-модульная программа для менеджеров "Управление развитием организации". Модуль 4. — М.: ИНФРА-М, 1999.
8. Стратегические изменения в организации. — http:/examen.od.ua/strateg/page68.html
9. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. і слухачів ін-тів післядипломної освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Фірма "ІНКОС", 2005. — 366 с.
10. Шамис Е., Жогин Б. // Управление компанией. — 2005. — № 11. — С. 46.

І. С. БАХОВ

Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти
АПН України, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МНЕМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Коломінські читання — І, 2007, *209–216*

Розглядається роль мнемічної діяльності у процесі вивчення іноземної мови, аналізуються психологічні особливості інтенсифікації процесу навчання іноземної мови у вузі, підкреслюється роль мнемічних здібностей у зростанні обсягу запам'ятовуваного матеріалу.

Дослідження розглядуваної теми здійснювалось в руслі педагогічного менеджменту, а саме управління навчальним процесом з вивчення англійської мови, під керівництвом професора Н. Л. Коломінського. Дослідники цієї проблеми (В. А. Артемов, Дж. Бренсфорд, Р. Клацкі, У. Найсер та ін.) здебільше наголошують на довільному запам'ятовуванні іншомовного матеріалу й вважають, що мимовільне засвоєння іноземної мови є дуже неекономним з позиції часу, що витрачається, отже, є досить малопродуктивним.

Водночас інша група дослідників (Є. Бейдер, Ф. Ветлугіна, Т. Сергєєва та ін.) вивчала продуктивність мимовільного запам'ятовування при викладанні іноземної мови та умови, які сприяють більш високим результатам запам'ятовування використанням мимовільної пам'яті.

Ми виходили з позиції О. А. Леонтьєва, який визначив основні принципи інтенсифікації навчання іноземної мови:

- організації навчальної діяльності як управління і контролю за послідовними діями студентів, що забезпечує формування іншомовної мовленнєвої діяльності та її структурних компонентів;
- пошуку оптимального співвідношення компонентів мовної діяльності;
- послідовного запровадження принципів системності й функціональності у презентації мовної діяльності.

Психологічна специфіка інтенсифікації навчальних дій вбачає її загальну орієнтацію на "насиченість" спілкування та активізацію психічних резервів особистості. Насиченість спілкування належить до особливостей організації навчального процесу, а активізація можливостей особистості є засобом і результатом

© І. С. Бахов, 2007

організованої міжособистісної взаємодії.

Спеціальна організація навчального процесу щодо його інтенсифікації сприяє появі нової мети й нової мотивації. Ми визначали роль соціальних факторів мотивації діяльності студентів з вивчення іноземної мови й виявили такі мотиваційні стимули, що мають особливе значення для опитаних:

- можливість спілкування іноземною мовою та читання в оригіналі літератури за фахом;
- знання іноземної мови як умова успішної соціалізації після закінчення вузу;
- знання мови як умова для нових пізнавальних можливостей;
- знання мови як гарантія соціальної безпеки й соціальної захищеності;
- належність до еліти суспільства;
- гарантія покращання матеріального стану в майбутньому;
- відкриття шляху до вершин професійної кар'єри.

За допомогою анкетування нами було виявлено, що 27 % опитаних визнають комунікативну спрямованість головним фактором успішності засвоєння мови, 33 % мали досвід спілкування іноземною мовою, з них 18 % — успішний. Це підтвердило наше припущення про залежність продуктивності мнемічних процесів від комунікативної спрямованості навчальної діяльності і необхідність розвитку навичок комунікативної компетенції у студентів.

Аналіз способів відтворення іншомовного матеріалу студентами показав, що 62 % опитаних пригадують слова у процесі розмови, а 26 % пригадують ситуацію, в якій застосовується слово, вираз або вислів. Це допомогло нам у побудові моделі оптимізації мнемічних процесів у ситуації спілкування.

Ми вважаємо, що до чинників розвитку мнемічної діяльності слід віднести активізацію мнемічних здібностей як компонента загальних і спеціальних здібностей особистості.

Відштовхуючись від визначення мнемічних здібностей як індивідуальної відмінності у точності, швидкості і міцності запам'ятовування (А. О. Смирнов), ми припускаємо, що розвиток цих здібностей сприятиме збільшенню обсягу матеріалу, який підлягає запам'ятовуванню. Ми беремо до уваги два види мнемічних здібностей, які потребують розвитку в процесі навчання іноземної мови — здібності до фіксування й здібності до переробки інформації (С. І. Ізюмова). Перші стосуються деталізованого збереження в пам'яті зорових об'єктів, а також тривалості зорового відбитку. В їх основі лежить індивідуальна схильність користуватися образною формою репрезентації при запам'ятовуванні. Другий вид здібностей пов'язаний зі здібністю до переробки інформації, з умінням розкрити внутрішню структуру матеріалу та володінням прийомами його змістовної переробки, що дає змогу логічно зорганізовувати і збільшувати матеріал. Завдяки цьому створюються умови для запам'ятовування значно більшого обсягу інформації.

Для реалізації цих умов ми виокремили деякі мнемічні прийоми обробки текстового матеріалу (обґрунтовані у працях С. Д. Шадрікова, Н. В. Чепєлєвої), які дають можливість управляти процесом розуміння тексту на основі його структурно-смислової організації. Враховувався принцип наявності у тексті так званих "шпарин" (або лакун) (Н. В. Чепєлєва), які ніби задають ритм текстові. Також було застосовано денотатний

метод аналізу тексту (М. І. Жинкін, Г. Д. Чистякова) для оцінювання повноти збереження в пам'яті змісту тексту, правильності передавання його структури. Його суть полягає в тому, що у тексті виділяються смислові елементи й між ними встановлюються зв'язки, на підставі яких будується структурна схема тексту — його денотатний граф.

Рівень успішності відтворення текстів свідчить про вміння студентів працювати з текстовою інформацією, їхню здатність осмислювати і запам'ятовувати цю інформацію, про рівень розвитку мнемічних здібностей, вміння застосовувати мнемотехнічні прийоми обробки тексту. Серед способів обробки інформації, які ми запропонували в моделі навчання, були такі:

- групування — розподіл матеріалу на групи (за змістом, асоціаціями тощо);
- опорні пункти — виділення опори для ширшого змісту (тези, заголовки, запитання, імена, незнайомі слова тощо);
- мнемічний план — сукупність опорних пунктів; класифікація — розташування понять за класами, групами на підставі визначення загальних ознак;
- структурування — розміщення частин, які складають внутрішню будову матеріалу;
- систематизація — встановлення певного порядку в розміщенні частин цілого і зв'язків між ними;
- схематизація — зображення у загальних рисах або спрощене уявлення інформації, що підлягає запам'ятовуванню;
- перекодування — вербалізація інформації на базі семантичних, фонематичних ознак та ін., повторення.

Реалізацію майже кожного прийому можна розглядати як діяльність, що має певну будову і для здійснення якої потрібні розумові, мнемічні, перцептивні здібності, здібності до уявлення і мовлення.

Регулювання мнемічної діяльності здійснюватиметься через створення програми запам'ятовування й відтворення на основі прийняття рішення про стратегію організації матеріалу й антиципації (передбачення результатів). Різні операції визначатимуться завданнями, які ставлять перед суб'єктом, і характером матеріалу для запам'ятовування. Іноді суб'єктові доводиться по-різному маніпулювати матеріалом задля того, щоб організувати його оптимальним чином.

Оскільки нашою метою є формування навичок мнемічної обробки іншомовних текстів з перспективою їх запам'ятовування, ми враховували наявність певних навичок обробки текстів рідною мовою.

На наступному етапі ми розглядали процес впливу спілкування на динаміку мнемічних процесів його учасників як цілісної системи, компоненти якої пов'язані і взаємодіють одне з одним. Враховувались три сторони спілкування: комунікативна, інтерактивна й перцептивна. Вони визначають діяльність кожного з його учасників. Комунікативна сторона спілкування пов'язана з процесом інформаційної взаємодії між людьми як активними суб'єктами, а це призводить не лише до руху інформаційних потоків, а й до збагачення тих знань, якими обмінюються суб'єкти. Інтерактивна сторона реалізується як регуляція взаємодії партнерів спілкування за умови однозначності кодування і декодування ними знайомих (вербальних, невербальних) систем спілкування. Перцептивна сторона

реалізується у "прочитанні" партнера на основі дії таких психологічних механізмів, як порівняння, ідентифікація, рефлексія.

В умовах організованого навчального спілкування іноземною мовою як групової взаємодії відбувається конкретизація "виключно важливого принципу — принципу індивідуального навчання через групове" (Г. А. Китайгородська). Свідоме засвоєння основного змісту навчального спілкування здійснюється через спеціально організовані форми взаємодії студентів у груповій роботі. Правильно підібрані форми навчальної взаємодії активізують процес спілкування, а це, у свою чергу, позитивно впливає на успішність засвоєння іншомовних значень і на мнемічну діяльність. Основною умовою ефективного навчального спілкування є максимальне залучення студентів до спілкування у кожній формі навчальної взаємодії. Ця умова реалізується викладачем шляхом постановки різних змістовних навчальних завдань.

У такому режимі реалізується принцип "операціональної напруженості" спілкування студентів, який в нашій інтерпретації виявляється ширше за принцип "щільності спілкування", оскільки його дотримання обов'язково вимагає врахування не тільки способів комунікативного реагування студентів, а й спеціальних завдань викладача, що стимулюють "операціональну напруженість" спілкування студентів. Дотримання вказаного принципу є головною передумовою активізації спілкування в навчальній групі, яке організовується з метою збільшення обсягу запам'ятовуваного матеріалу.

Ми будували модель розвитку мнемічної діяльності в умовах навчального спілкування виходячи з припущення, що найоптимальніша кількість учасників при цьому складає три, шість, дев'ять і дванадцять осіб, з урахуванням особливостей взаємодії в таких мікрогрупах.

На нашу думку, програма дій, яка задається мікрогрупі з трьох осіб, має резерв для підтримання "операціональної напруженості" у спілкуванні й тоді, коли кількісний склад групи з вивчення іноземної мови збільшується до 12–15 осіб. Це набуває актуального значення у зв'язку з організацією навчальної діяльності в умовах наповненості академічних студентських груп.

Таким чином, проведений нами констатуючий експеримент дає змогу дійти таких висновків: довільне й мимовільне запам'ятовування розвиваються під час навчання іноземної мови в нерівних пропорціях, перевага надається довільному запам'ятовуванню; врахування особливостей мимовільного запам'ятовування в умовах спілкування іноземною мовою в мікрогрупах зумовлює сприйняття навчальної інформації, успішність її відтворення, сприяє розвитку мнемічних здібностей особи, яка навчається, та збільшенню обсягу інформації, що запам'ятовується. Розвиваються міжособистісні стосунки в навчальній групі; соціальні уявлення під час навчання зазнають певних змін, які зумовлені дією регулятивної функції навчального спілкування в мікрогрупах.

У розділі "Модель розвитку мнемічної діяльності під час навчання іноземної мови" розглянуто деякі умови розвитку мнемічної діяльності студентів при довільному й мимовільному запам'ятовуванні іншомовного матеріалу — з орієнтацією на майбутнє й без неї; представлені види мнемотехнічної обробки іншомовного текстового матеріалу й особливості методики активізації групового на-

вчання, спрямованої на активізацію комунікативної компетенції студентів у мікрогрупах із застосуванням креативного керованого читання, а також подано аналіз результатів формуючого експерименту.

Методи активного групового навчання ми розуміємо як такі, що являють собою не тільки засіб активізації пізнавальної діяльності студентів на уроці, а й сприяють встановленню різних зв'язків між елементами навчального матеріалу для забезпечення міцної, осмисленої переробки матеріалу, який потрібно засвоїти й запам'ятати. До таких методів і прийомів ми зараховуємо класифікацію і групування незв'язного матеріалу (групу слів) іноземною мовою як прийому довільного запам'ятовування. Програма мнемічної селекції матеріалу детермінована мотиваційно-смисловою установкою на майбутнє відтворення, тобто "темпоральною" або "футурогенною" установкою. Завдання складалося з трьох етапів. На першому етапі критерій групування спочатку задавався експериментатором, на другому — учасники експериментальної групи визначали критерії групування під керівництвом експериментатора, на третьому етапі ці критерії визначали самостійно. Після визначення критерію й здійснення групування слів давалось завдання відтворити слова письмово. Через тиждень давалось завдання відтворити ті самі слова. Порівнювався відсоток слів, що були відтворені студентами в експериментальній (ЕГ) та контрольній групі (КГ) (таблиця).

Статистично значущими виявились дані з безпосереднього й відстроченого відтворення матеріалу студентами експериментальних груп — відповідно 93,2 % і 90,6 %. Мінімально продуктивним виявилось відстрочене відтворення лексичного матеріалу учасниками контрольних груп (67,3 %), які самі визначали критерії класифікації і групування. Відмінності між етапами формування навичок класифікації є значущими. Достовірність результатів нашого експерименту перевірялась за критерієм φ* Фішера (кутове перетворення Фішера) та аналізом середніх значень (двовимірний критерій t-Стьюдента). Критичне значення $\varphi^*_{кр}$ відповідає рівням статистичної значущості $\rho \leq 0{,}01$, отже, дає підстави для підтвердження одержаних результатів. Аналіз статистичних даних підтверджує правильність нашої гіпотези про те, що однією з умов оптимізації мнемічної діяльності є керована викладачем пізнавальна діяльність, яка включає формування мнемотехнічних прийомів запам'ятовування структурованого списку слів іноземною мовою та їх групування за визна-

Формування навичок класифікації	Характеристика відтворення, %			
	безпосереднього		відстроченого	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Критерії задаються експериментатором	78,5	77,3	75,2	73,7
Критерії визначаються експериментатором разом з випробуваними	85,1	–	80,4	–
Критерії визначаються самими випробуваними	93,3	72,4	91,5	67,3
Контрольне завдання	93,2	74,7	90,6	69,0

ченими критеріями. Студенти набувають навичків роботи за певним алгоритмом. Спочатку його задає викладач, а згодом, вже маючи навички самостійного будування алгоритму, вони отримують інструмент для підвищення мотивації до вивчення іноземної мови.

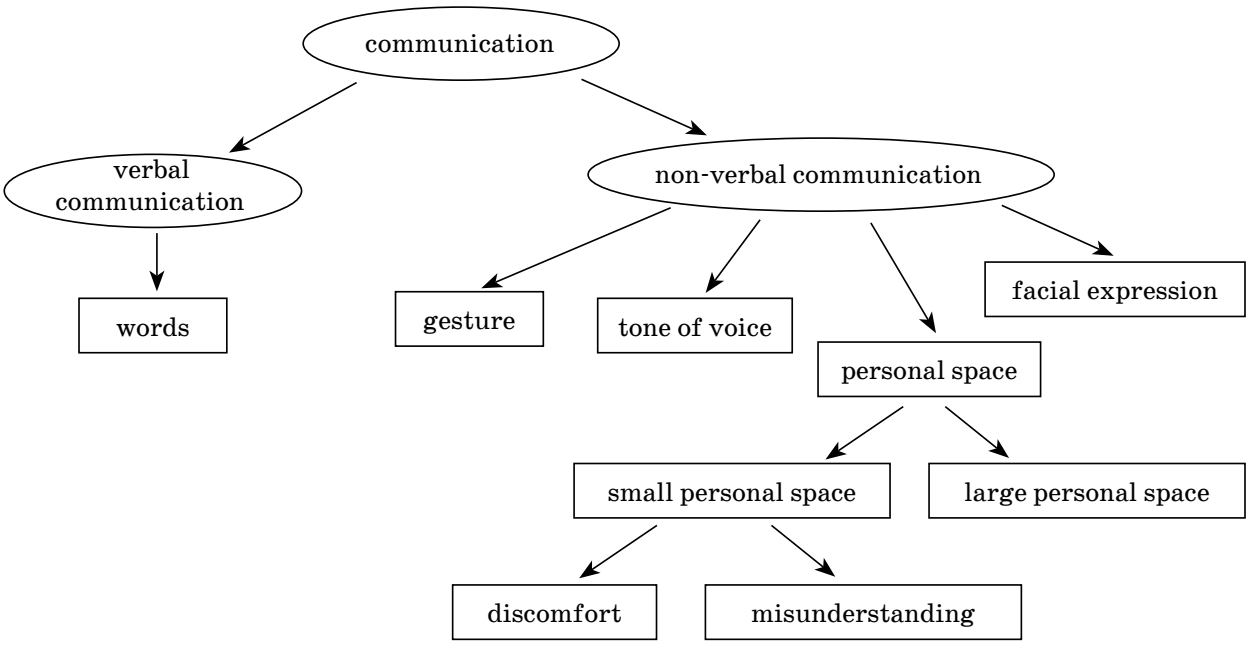
Отже, можна говорити про позитивний вплив на результати запам'ятовування мнемотехнічних прийомів обробки інформації, які зумовлюють вищій рівень продуктивності довільного запам'ятовування.

На наступному етапі ми доводили, що способом засвоєння текстового матеріалу іноземною мовою може бути свідомо регульована й контрольована система мнемічних дій, яка дає змогу вже у процесі запам'ятовування будувати його модель відповідно до завдання майбутнього відтворення або мнемосхему навчального іншомовного тексту. Основні кроки такого алгоритму:

- попереднє орієнтування в матеріалі з метою його розуміння;
- визначення підстав для поділу тексту не сегменти;
- створення мнемосхеми, яка відображає структуру матеріалу, і позначення частин мнемосхеми словесними символами;
- встановлення взаємозалежності "текст → схема";
- зворотна взаємозалежність "схема → текст", яка забезпечує більш повне й точне його відтворення.

Наступна мнемосхема була застосована для відтворення тексту іноземною мовою. Схема складається з 12 семантичних одиниць та 11 семантичних зв'язків (рисунок).

Наведена схема (дітекс) виконувала роль засобу розумової обробки тексту у напрямі руху "схема → текст". На цьому етапі активізувалися здібності студентів до деталізованого збереження в пам'яті зорових об'єктів, а також до зростання тривалості зорового сліду. В основі цих здібностей лежить індивідуальна схильність користуватися переважно образною формою репрезентації при запам'ятовуванні. Студенти ЕГ застосовували "алгоритмічний" фактор, що давало їм змогу оптимально зорганізувати матеріал і репрезентувати його в пам'яті, а під час відтворення за допомогою знайденого алгоритму — реконструювати (напрям "схема → текст").



На наступному етапі учасники експерименту отримували незнайомий текст і самостійно будували мнемосхему в процесі роботи з його логічної організації. За тиждень проводився контрольний зріз з метою перевірки ефективності набутої навички мнемічної обробки тексту. Фактором стимулювання мотивації слугувала висунута додаткова установка "орієнтація на майбутнє" — відтворення з оцінюванням повноти, точності і логічності відтвореного тексту. Виконавці завдання були обмежені темпоральними рамками.

Результати навчально-пізнавальної діяльності із запам'ятовування і відтворення тексту іноземною мовою за допомогою запропонованого методу показують, що сам факт надання такого інструментарію значно збільшив показники з повноти, точності та логічності запам'ятовування й відтворення тексту порівняно з показниками констатуючого етапу експерименту.

Мотив "відтворити на оцінку" спонукав студентів відтворювати все, що їм було відомо з цього тексту. Очевидно, лише за умов виникнення суто пізнавальних мотивів можливе справжнє, а не лише формальне оволодіння самим предметним змістом, рівно як і способами його запам'ятовування й відтворення. З цього можна зробити наступний висновок: завдання запам'ятовування має ставитися після того, як нові предметно-змістовні розумові дії не лише завдані, а й засвоєні. Лише в такому разі можна ефективно створити орієнтовні й виконавчо-контрольні компоненти мнемічної дії як дії саморегуляції. Лише за умови наявності сформованих предметно-змістовних розумових дій людина може готувати майбутнє відтворювання на базі усвідомленого вибіркового застосування мнемічних операцій (способів), тобто оволодіти ними як засобами регуляції власної діяльності.

Якщо для запам'ятовування матеріалу достатньо було здійснити його змістовний аналіз, то таке запам'ятовування слід вважати мимовільним. Мнемічна дія відіграє лише роль "пускового механізму" й втрачає свій самостійний характер у навчальній діяльності.

У зв'язку з цим наступний етап формуючого експерименту був присвячений формуванню умінь змістовного аналізу іншомовного тексту в умовах мимовільного запам'ятовування, який проходив в мікрогрупі, в комунікативній ситуації. Це було логічним вирішенням завдання оптимізації мнемічної діяльності в умовах навчального спілкування для підтвердження гіпотези щодо продуктивності мимовільного запам'ятовування в умовах навчального спілкування іноземною мовою у студентській групі.

Вибір оптимального кількісного складу навчальної групи ґрунтувався на принципі існування первинних, "контактних", малих груп (Я. Л. Коломінський), в яких оптимальною вважається кількість учасників 7±2 всередині вторинної малої групи. Головним аргументом для обґрунтування слугує встановлене та експериментально підтверджене Дж. Міллером оптимальне число 7±2, зважаючи на перцептивні можливості людини для звичайного стимульного (зорового й слухового) матеріалу. Ми концентруємо увагу на мікрогрупі з трьох осіб як перспективного фактора оптимізації навчального пізнавального процесу, який в наших умовах дає можливість застосовувати запропоновану модель у групах з шести, дев'яти, дванадцяти осіб за умови проведення навчання в умовах постійної взаємодії і спілкування.

У процесі розв'язання навчального завдання принциповим моментом були взаємодія й спілкування учасників експерименту, тобто наявність системи, в якій відбуваються розподіл функцій між учасниками спілкування, зміна ролей під час виконання завдання, взаємосприяння, контроль за корекцією дій. Відповідно до запропонованої моделі ми вирішували завдання пошуку шляхів ефективного формування мнемічної діяльності студентів, навичок критичного та образного мислення за допомогою керованого читання текстового матеріалу із закінченим сюжетом, що мало активізувати мнемічні процеси і підвищити їх продуктивність. Розподіл експериментальної студентської групи на мікрогрупи по три особи сприяв створенню креативного конкурентного оточення з метою підвищення мотивації виконуваної діяльності. Постановка експериментатором (викладачем) запитань, які актуалізують антиципацію, а саме фіксують гіпотези читача стосовно подальшого розвитку змісту, сприяла активізації мислення, створенню атмосфери "напруженості спілкування", а звідси й виникненню операціональної напруженості. Перевага процесуальних мотивів діяльності мобілізує діяльність студентів і сприяє створенню високого рівня їхньої пізнавальної активності.

Процес змістовного читання включає "зіткнення смислових позицій, яке веде до виникнення нових смислів, переструктурізації й збагачення не лише когнітивної, а й особистісної сфери читача" (Н. В. Чепелєва).

Результати експерименту показали, що розуміння тексту, встановлення зв'язків між окремими смисловими блоками сприяють відтворенню його загального смислу, стимулюють розумову діяльність студента, розвиваючи мимовільне запам'ятовування.

Отже, доходимо висновків.

1. Основними умовами розвитку мнемічної діяльності у процесі навчання студентів англійської мови є організація навчальної діяльності як управління й контролю за послідовними діями студентів, що забезпечує формування іншомовної мовленнєвої діяльності та її структурних компонентів; пошук оптимального співвідношення компонентів мовної діяльності.
2. Свідоме засвоєння основного змісту навчального спілкування здійснюється через спеціально організовані форми взаємодії студентів у груповій роботі.
3. Формування у студентів таких мнемотехнічних прийомів обробки іншомовної інформації, як класифікація, систематизація, групування, виділення опорних пунктів, структурування, узагальнення, будування мнемосхеми тексту, позитивно впливає на обсяг запам'ятовуваного матеріалу, на швидкість його фіксації та відтворення — як безпосереднього, так і відстроченого.
4. Організація навчання за моделлю формування умінь змістовного аналізу іншомовного тексту в умовах мимовільного запам'ятовування в мікрогрупі в комунікативній ситуації значно активізує мнемічні процеси і підвищує їх продуктивність.

О. В. БРЮХОВЕЦЬКА
старш. викл.
Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти
АПН України, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ СТИЛІВ УПРАВЛІННЯ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Коломінські читання — І, 2007, *217–221*

Наведено особливості стилів управління керівників загальноосвітніх навчальних закладів і шляхи вироблення власного гнучкого стилю керівництва.

Сучасні соціальні, політичні та економічні перетворення, що відбуваються в державі, вплинули на систему освіти, змінили її філософію, мету, зміст, принципи і методи діяльності. Формування нового підходу до освіти передбачає нові підходи до управління нею. Це примушує змінювати підходи, методи, стилі виробничих відносин і поступово перетворювати жорстке субординаційне управління сучасними закладами освіти на мобільне, демократичне, гнучке.

На жаль, дослідження фахівців доводять, що на шляху масового впровадження у практику гуманізаційно-психологічного підходу в основному менеджменті стоять певні об'єктивні перешкоди. Гуманізм і демократизація є альтернативними звичному автократичному стилю керівництва в його найвідвертіших проявах. Основна маса працівників освіти звикла до авторитаризму, не має досвіду гуманістичного управління, не бере активної участі в управлінні. Влада сприймається багатьма як абсолют, а не як засіб розвитку колективу.

З аналізу сучасної психологічної літератури з проблем управління загальноосвітнім навчальним закладом (О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, Л. Е. Орбан-Лембрик, Р. Х. Шакуров) і результатів анкетування директорів освітніх закладів випливає, що велика увага приділяється врахуванню у процесі управління такого важливого психологічного феномена, як керівництво [7; 8; 12]. Н. Л. Коломінський стверджував, що ефективність спільної діяльності і комфортність управлінської взаємодії в освітній організації здебільше залежать від обраного керівним складом освіти стилю керівництва. Стиль керівництва — це цілісна відносно стійка система методів, способів, прийомів впливу керівника освітньої установи на колектив з метою виконання управлінських функцій, яка характеризується певними індивідуально-типологічними особливостями [12].

Відповідно до поширеної в управлінській науці класифікації виокремлюють наступні стилі керування:

© О. В. Брюховецька, 2007

демократичний, авторитарний і ліберальний [8]. Демократичний (колегіальний, товариський) стиль керівництва характеризується тим, що керівник надає важливого значення таким аспектам керівництва:

а) орієнтації на спільну діяльність з працівниками, стимулювання їхньої активності, самостійності, ініціативності;
б) формуванню колективу працівників (його згуртуванню, налагодженню нормальних міжособистісних стосунків, забезпеченню соціальної адаптації працівників, формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату, становленню розгалуженої системи комунікацій в колективі, не замкнутої на самому керівнику);
в) спілкуванню з працівниками на базі партнерства, без установлення "соціальних дистанцій";
г) урахуванню індивідуально-психологічних особливостей працівників, створенню умов для задоволення їхніх потреб та інтересів, самореалізації та самоствердження;
д) використанню таких методів впливу, як особистий приклад, пояснення, прохання, переконання, звернення за порадою;
е) самокритичному оцінюванню своєї діяльності, доброзичливому ставленню до критичних зауважень, орієнтації на нові, прогресивні підходи щодо організації керівництва.

Авторитарному (адміністративному, директивному) стилю керівництва притаманні такі особливості:

а) відсутність орієнтації на спільну діяльність із працівниками, стимулювання їхньої активності, ініціативи, самостійності, надання переваги у процесі керівництва "зовнішньому" контролю і дисциплінарним заходам;
б) байдуже ставлення до формування міжособистісних стосунків між працівниками, до формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі;
в) надання переваги у спілкуванні офіційним каналам комунікації, які "замикаються" на керівникові та будуються на встановленні "соціальних дистанцій", дозуванні інформації у вигідному для керівника напрямі;
г) відсутність орієнтації на індивідуально-психологічні особливості працівників, на забезпеченні їхнього фахового вдосконалення та самореалізації;
д) використання таких методів впливу на працівників, як команда, наказ, розпорядження;
е) агресивне ставлення до критичних зауважень щодо своєї діяльності та неприйняття їх, байдужість до нововведень.

Для ліберального (вільного, формального) стилю керівництва характерна відсутність цілеспрямованого впливу на колектив:

а) керівник не втручається в роботу працівників, не стимулює їхньої активності та ініціативи, організацію взаємодії з колективом часто доручає заступникам;
б) байдуже ставиться як до вирішення виробничих завдань, до формування психологічного клімату в колективі;
в) не надає значення необхідності та важливості спілкування з працівниками;
г) не вважає за потрібне враховувати індивідуально-психологічні особливості працівників, у

разі незадовільного ставлення їх до роботи намагається цього "не помічати" або розв'язувати проблеми самотужки;

д) методи впливу характеризуються невизначеністю, пасивним невтручанням;

е) керівник індиферентний до критичних зауважень щодо своєї діяльності, оскільки просто на них не зважає.

Аналізуючи ефективність стилю керівництва, Н. Л. Коломінський [8] вважав, що кожен з основних стилів керівництва має свої позитивні та негативні сторони, які треба враховувати керівникам у тих чи інших управлінських ситуаціях:

а) демократичний стиль передбачає активну співпрацю керівника з підлеглими, стимулює їхню активність та самостійність, забезпечує шанобливе ставлення до працівників, але потребує значних зусиль для координації колективних дій, урахування індивідуально-психологічних особливостей кожного члена колективу;

б) авторитарний стиль забезпечує швидкість прийняття управлінських рішень, орієнтує на обов'язкову результативність, але породжує невдоволення і навіть роздратування працівників через нехтування їхніми інтересами, досвідом, творчими можливостями;

в) ліберальний стиль сприяє самостійності працівників, звільняє їх від суворих дисциплінарних заходів, але може призводити до дезорієнтації, незадовільних результатів роботи колективу.

Проте, як показує практика, описані стилі керівництва є основними, але не єдиними. Кожному конкретному керівнику не може бути притаманний тільки один якийсь стиль керівництва. Залежно від кожної конкретної ситуації керівники звичайно застосовують різні стилі керівництва або певні їх сполучення. Більше того, та чи інша ситуація може потребувати застосування відповідного саме їй стилю керівництва. Управлінська діяльність вимагає від керівника певної гнучкості навіть в межах обраного, звичного і зручного для нього стилю управління. Н. Л. Коломінський [7; 12] зазначав, що гнучкий стиль управління є найефективнішим в умовах сучасної освіти.

На жаль, проведене дослідження переважаючого стилю керівництва показало, що у професійній діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів ще недостатній рівень використання гнучкого стилю управління (таблиця).

Результати дослідження переважаючого стилю управління керівників загальноосвітніх навчальних закладів

Переважаючий стиль управління	Кількість досліджуваних, орієнтованих на певний стиль (у середньому, %)
Авторитарний	5,8
Демократичний	57,9
Змішаний	27,3
Гнучкий	9,1

Спираючись на підхід Н. Л. Коломінського [7; 8; 12], за яким найкращим визнається гнучкий стиль управління з максимально поширеним арсеналом способів впливу на підлеглих, до керівників з таким стилем ми віднесли управлінців, які оволоділи якомога більшою кількістю методів, прийомів і засобів усіх відомих стилів (9,1 % досліджуваних керівників загальноосвітніх навчальних закладів).

Крім того, було виявлено, що 27,3 % керівників орієнтовані на змішаний стиль, тобто на використання двох стилів управління (авторитарно-демократичного або ліберально-демократичного) залежно від конкретної ситуації.

Також було встановлено, що більшість досліджуваних керівників (57,9 %) орієнтовані на демократичний стиль управління. Такі керівники надають підлеглим змогу виявити ініціативу, стимулюють самоконтроль, делегують повноваження, ставляться до них поважно, додержуються правил етики службового спілкування. Водночас у переважному використанні демократичного стилю є недоліки: колегіальність потребує більшого часу для своєї реалізації, потрібні значні зусилля для забезпечення комунікації, координації дій працівників, урахування індивідуально-психологічних особливостей працівників та ін.

Лише 5,8 % керівників використовують авторитарний стиль управління. Вони схильні утискати ініціативу підлеглих, жорстко регламентують їхню діяльність, ставляться до них з антипатією, порушують етику службового спілкування. Звісно, незважаючи на певні переваги в окремих випадках (економія часу, швидкість прийняття рішень, орієнтація на обов'язкове досягнення результату), такий стиль може призвести до виникнення у працівників почуття невдоволення, роздратування через неповажне ставлення до них керівника закладу.

Оптимізація роботи загальноосвітніх навчальних закладів потребує вдосконалення керівництва. Одним із напрямів підвищення ефективності управління в освіті є вироблення керівником власного гнучкого стилю управління [7; 12].

Формуючи власний стиль управління, слід ураховувати, що він має бути стабільним і водночас достатньо гнучким. Ніщо так не погіршує моральний дух у колективі, як нерозуміння працівниками типу керівництва свого начальника. Хороший менеджер використовує той тип керівництва, який найбільш зручний для нього впродовж тривалого часу, лише іноді відходячи від нього у разі гострої потреби. Такий менеджер розуміє, що короткочасні зміни типу керівництва з переорієнтацією на інтереси працівників, як правило, вітаються ними, тоді як перехід до керівництва, орієнтованого лише на завдання організації, не завжди зустрічає схвалення. При цьому найбільший успіх у керівництві мають менеджери з демократичним стилем управління, які у критичній ситуації використовують авторитарний стиль.

Вибір менеджером свого стилю управління залежить не тільки від нього самого, а й здебільше від підготовленості, рівня професійності та поведінки підлеглих. Якщо колектив слабко організований, має мало ініціативних працівників, проявляє недисциплінованість, міжособистісні та міжгрупові стосунки не налагоджені, то у таких обставинах демократичний стиль не дасть бажаних результатів. Для такого колективу більше придатний автократичний стиль з його жорсткою вимогливістю. Крім того, автократичний стиль управління дає позитивний результат в екстремальних ситуаціях, коли за відсутністю часу немає можливості порадитись з колективом, тому менеджер бере на себе всю відповідальність за вихід із ситуації і вимагає безперечного виконання своїх рішень.

Обираючи стиль управління, слід ураховувати його орієнтацію. Керівник, орієнтований на виконання за-

вдання, буде приділяти йому більше уваги, ніж інтересам своїх підлеглих. Він передусім розроблятиме шляхи підвищення ефективності їхньої праці (вивчати трудові рухи, здійснювати хронометраж, суворий контроль робочого часу). Менеджер, орієнтований на підлеглих, намагається керувати, враховуючи їхні інтереси, демонструючи їм своїми рішеннями, що їхні потреби можуть бути задоволені поряд з потребами організації. Такий підхід, природно, не означає, що керівник, орієнтований на підлеглих, не зацікавлений також у виконанні завдань, оскільки кожне завдання завжди має бути виконане. Орієнтація на працівників означає, що такий менеджер намагається виконати завдання більш прийнятним шляхом. Менеджер, який враховує інтереси своїх підлеглих, як правило, досягає вищих результатів, ніж той, хто орієнтується лише на виконання поставлених завдань. При цьому слід пам'ятати, що керівник, який хоче працювати найефективніше, прагне одержати все, що можливо, від підлеглих, не може, дозволити собі використовувати якийсь один стиль управління впродовж надто тривалого часу. Тому він повинен навчитися використовувати всі стилі, методи і типи впливу, які найбільше відповідають конкретній ситуації.

Отже, індивідуальний стиль керівництва характеризується певною гнучкістю, а це виявляється в тому, що залежно від конкретних управлінських ситуацій керівник має використовувати той чи інший стиль управління, який найкраще допоможе йому адаптувати себе і свою діяльність до конкретних умов життєдіяльності колективу [12].

Література

1. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В. Психология управления. — Харьков: Фортуна-Пресс, 1998. — 464 с.
2. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. — К.: Рад. шк., 1997.
3. Генов Ф. Психология управления: Пер. с болг. — М.: Прогресс, 1982. – 369 с.
4. Гичан И. С. Психология управления трудовыми коллективами. — К.: КМУГА, 1987. — 68 с.
5. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навч. посіб. — К.:ІЗМН, 1997. — 180 с.
6. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: Моногр. — К.: Ніка-Центр, 2000. — 332 с.
7. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К.: МАУП, 1996. — 163 с.
8. Коломінський Н. Л. Стиль управління в освіті: проблеми формування та вдосконалення // Освіта і управління. — 1997. — № 2. — С. 106–113.
9. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
10. Кузьмин Е. С., Волков И. П., Емельянов Ю. Н. Руководитель и коллектив. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. — 167 с.
11. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: Посіб. — К.: Академвидав, 2003. — 568 с.
12. Психологія управління в освіті: Курс лекцій та завдання навчального практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський та ін. — К.: Валевіна, 2006. — 160 с.

Д. В. ПРАСОЛ
старш. викл.
Миколаївський державний університет ім. В. О. Сухомлинського

МІСЦЕ ПРОГНОЗУВАННЯ У СТРУКТУРІ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Коломінські читання — I, 2007, *222–225*

Розглядаються місце і значення прогнозування у структурі управлінської діяльності освітніх менеджерів, визначені основні соціально-психологічні фактори, що зумовлюють успішність його виконання.

Головним завданням сьогодення є модернізація системи освіти, оскільки сучасний розвиток суспільства на засадах демократії і гуманізму, коли людину проголошено головною цінністю держави, зумовлює необхідність ознайомлення людей, задіяних у соціономічних професіях, зі здобутками психологічної науки та їх активним впровадженням у практиці. Питання про те, яким має бути сучасний менеджер освіти в Україні, є вкрай актуальним, оскільки соціально-економічний розвиток України в умовах глобалізації зумовлює необхідність підготовки фахівців нової формації, що є досить складним процесом. Сучасний менеджер освіти повинен бути тим керівником-професіоналом, який має системне уявлення про структуру і функції освіти, господарську діяльність, педагогічну практику, а головне в сучасних умовах — він має бути ознайомлений з передовими здобутками психологічної науки, щоб активно впроваджувати їх на практиці.

Аналіз типових проблем і труднощів, з якими найчастіше доводиться стикатись освітнім менеджерам під час виконання управлінських обов'язків, дає змогу умовно розподілили їх на дві групи:

1) суб'єктивні труднощі — пов'язані із властивостями освітнього менеджера. Недостатній рівень розвитку необхідних соціально-психологічних якостей керівника призводить до труднощів при виконанні ним управлінської діяльності, зокрема прогнозування;
2) об'єктивні труднощі — пов'язані з наявною соціально-економічною ситуацією у країні:

- економічні реформування в сучасному суспільстві;
- зміна політичної ситуації у країні;
- зміна освітніх орієнтирів — початок процесу входження України до Болонського процесу, впровадження нової системи оцінювання, кредитно-модульної системи навчання в освітніх навчальних закладах.

Якщо на другу групу типових проблем і труднощів, з якими доводиться стикатися керівникам загальноосвіт-

© Д. В. Прасол, 2007

ніх навчальних закладів під час виконання управлінської діяльності, неможливо вплинути, адаптуючи наявну ситуацію на більш сприятливі для себе умови, то труднощі, які належать до першої групи, є цілком переборними, оскільки вимагають передусім соціально-психологічних змін, коригування якостей самого освітнього керівника шляхом цілеспрямованого самовдосконалення, роботи над собою, чому значною мірою має сприяти навчальна робота освітніх менеджерів у закладах післядипломної освіти.

Як зазначає Н. Л. Коломінський, невід'ємним атрибутом управління в соціальних системах є вироблення рішення на підставі аналізу та оцінки інформації суб'єктом управління [1, 7], відповідно до чого правильне рішення є передусім результатом успішного виконання менеджером прогностичної функції управління, пов'язаної з прогнозуванням розвитку об'єктів і суб'єктів керівництва на перспективу. Прогнозування в управлінні за своєю суттю є передбаченням суб'єктом управління кінцевого результату роботи очолюваної системи в майбутньому, побудовою образу мети і засобів, необхідних для її досягнення. Таким чином, прогнозування є першим кроком на шляху до вирішення поставлених завдань, це те підґрунтя, яке дає можливість керівнику-професіоналу методично і цілеспрямовано наближатися до мети.

Під ефективним прогнозуванням у структурі управлінської діяльності ми розуміємо передусім вміння керівника приймати правильне рішення, яке ґрунтується на його здатності до вибору оптимальної стратегії дій з визначених альтернативних варіантів. П. К. Анохін розглядав здатність до прогнозування як найважливішу умову еволюції живих істот, що відповідала вимозі пристосування до просторово-часової структури світу [3, 20], а в розумінні С. Л. Рубінштейна передбачення є однією з найважливіших характеристик свідомої діяльності людини [3, 24]. Звичайно, жодна побудована менеджером теоретична модель не містить повного і точного опису реальності, але це не зменшує ролі прогностичної функції в управлінській діяльності керівника школи, адже відсутність знань щодо методів прогнозування неодмінно призводить до значного зниження рівня якості управління.

В основі прогностичного компонента управління лежить антиципація (від лат. anticipation — передбачаю), яка є здатністю передбачати результати дій, прогнозувати явища, моделювати у свідомості людини майбутні події. Антиципації належить одна з головних ролей (нарівно з мотиваційною сферою) у регуляції поведінки людини: якщо мотиви "відповідають" за прагнення і бажання, то саме здатність до антиципації дає людині можливість задовольняти свої потреби шляхом прогнозування своєї поведінки та реакцій оточуючого середовища.

В управлінні антиципація передусім є здатністю (у найширшому розумінні цього поняття) діяти і приймати ті чи інші рішення з певним часово-просторовим попередженням по відношенню до очікуваних майбутніх подій. Існують різні форми антиципації. Зокрема, Б. Ф. Ломов і Є. Н. Сурков виокремлюють такі рівні антиципації: субсенсорний, сенсомоторний, перцептивний, уявлень, мовнорозумовий [3, 37–38].

У процесі діяльності людини всі перелічені рівні антиципації взаємопов'язані, тому їх важко відокремити одне від одного, однак можна говорити про провідний рівень антиципації

(залежно від цілей і конкретних завдань), якому мають підпорядковуватися всі інші. З наведених вище рівнів найважливішим для прийняття рішень менеджерами освіти є, на наш погляд, мовнорозумовий, оскільки саме на рівні мовнорозумових процесів прогнозування і планування з'являються у своїй найбільш розвинутій формі, адже у процесі побудови прогнозів, гіпотез і планів людина користується логічними операціями та розрахунками, які сформувались у процесі історичного розвитку людства [3, 172].

Антиципація нерозривно пов'язана з акцептором результатів діяльності, — це психофізіологічний механізм прогнозування та оцінювання результатів діяльності шляхом формування у свідомості моделі передбачуваного результату в процесі прийняття рішення. Під поняттям "модель" тут мається на увазі певна схема, система об'єктів чи знаків, що відтворюють певні суттєві якості системи-оригіналу. Ця "модель" виступає як замінник керованої системи, що вивчається: створення дещо спрощеної моделі системи є дійовим чинником перевірки істинності уявлень, позицій щодо керованого об'єкта. Головною проблемою при цьому залишається забезпечення відповідності структури і властивостей моделі структурі і властивостям реального процесу, явища чи об'єкта, тобто проблема ізоморфізму.

Таким чином, вміле застосування прогнозування в діяльності вітчизняних освітніх навчальних закладів дасть змогу менеджерам ефективніше виконувати управлінські функції і надасть їм низку переваг під час виконання покладених на них управлінських обов'язків. Більшість науковців погоджуються з тим, що ґрунтовні знання з психології допомагають менеджеру приймати адекватні, найоптимальніші рішення стосовно нових, що виникли, проблемних ситуацій в освітній практиці. Однак між теорією та освітньою практикою часто відбувається нестикування, коли досягнення освітньої психології важкодоступні для широкої практики або коли деякі керівники-практики не дуже довіряють науковій теорії, сподіваючись лише на власний досвід і глузд. При цьому вони не можуть адекватно сприймати, не маючи необхідної наукової бази, такі складні явища, як людська психіка і психологічні механізми взаємодії з іншими людьми.

Зазначимо, що специфіка антиципації на рівні мовнорозумових процесів досліджена досить слабко: відсутні як методики вивчення рівня розвитку антиципації, так і конкретні позиції щодо його психічної структури. Тому в 2005–2006 рр. на базі науково-методичного центру управління освіти міськвиконкому Миколаївської міської ради нами було проведено експериментальне дослідження соціально-психологічних властивостей, які, згідно з нашою позицією, зумовлюють рівень розвитку антиципаційних здібностей освітніх керівників:

1) мислення:
   - лабільність-ригідність мислення;
   - аналітичність-синтетичність мислення;
2) апперцепція (специфіка управлінського досвіду):
   - установки;
   - домінуючі ділові ролі;
   - стиль управління;
   - стратегія прийняття рішень;
   - самооцінка;
   - рівень домагань (мотивація до успіху);
   - рівень суб'єктивного контролю;
3) психологічні якості, пов'язані з міжособистісною взаємодією:

- емпатія;
- рефлексія.

Результати обстеження 61 керівника загальноосвітніх навчальних закладів м. Миколаєва показали, що представники експериментальної групи (ефективні менеджери) мають суттєві відмінності у рівні розвитку зазначених вище якостей порівняно з представниками контрольної групи (звичайні менеджери). Результати цього дослідження вже розглядались у працях, [2; 4–6]. Зокрема, в них зазначалося наступне:

- ефективні менеджери відрізняються більшою лабільністю мислення від звичайних керівників;
- ефективні менеджери характеризуються переважним домінуванням аналітико-синтетичного типу мислення (65 %) порівняно зі звичайними керівниками (86 % — аналітичний тип мислення);
- представники експериментальної групи мають вищу схильність до інтернальної локалізації (95 %) порівняно з представниками контрольної групи (74 %);
- представники експериментальної групи мають вищий рівень емпатії (100 %) та рефлексії (75 %) порівняно з представниками контрольної групи (65 і 40 % відповідно);
- ефективні менеджери відрізняються більш демократичним стилем управління (90 %) і поміркованою мотивацією до успіху (65 %) порівняно зі звичайними керівниками (62 і 17 % відповідно).

Визначення та ознайомлення освітніх керівників з тими якостями, що зумовлюють успішність виконання прогностичного компонента у структурі управлінської діяльності, сприятиме більш ефективній їхній підготовці до реалізації прогностичної функції як одного з найважливіших компонентів управлінської діяльності. Отримані дані дадуть можливість створити нові програми навчання і тренінгів у системі післядипломної освіти, які сприятимуть розвитку у менеджерів необхідних для антиципації психологічних якостей і навичок.

Література

1. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К.: МАУП, 1996. — 176 с.
2. Литвиненко І. С., Прасол Д. В., Теглівець Л. В. Психологія управління в освіті: Метод. посіб. — Миколаїв: Кріт, 2006. — 104 с.
3. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. — М.: Наука, 1980. — 280 с.
4. Прасол Д. В. Підготовка майбутніх освітніх менеджерів до реалізації прогнозування в освіті: Матеріали 6-ї Міжнар. міждисциплінарної наук.-практ. конф. — Х., 2005.
5. Прасол Д. В. Соціально-психологічні фактори, які впливають на бажання подальшого розвитку керівників освітніх закладів. — Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2005.
6. Прасол Д. В. Структура прогностичного компонента та його роль в управлінській діяльності // Соціальна психологія. — 2005. — № 5 (13).

Рассматриваются место и значение прогнозирования в структуре управленческой деятельности образовательных менеджеров, определены основные социально-психологические факторы, которые обусловливают успешность его выполнения.

О. Ф. КОРОЛЬ
аспірант
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ СПІВРОБІТНИКІВ (НА ПРИКЛАДІ ОРГАНІЗАЦІЙ ПРОМИСЛОВОЇ СФЕРИ І ДЕРЖАВНИХ УСТАНОВ)

Коломінські читання — I, 2007, ***226–233***

Серед різного роду діяльності людини особливе місце посідає професійна, яка утворює одну з форм його активності людини як суб'єкта діяльності. Успішність професійної діяльності залежить від рівня професійної системи цінностей індивіда. Вона може бути розглянута, з одного боку, як орієнтація особистості на професійну діяльність, на цінність професійної діяльності як такої (на відміну від інших видів діяльності — дозвілля, побуту), з іншої — як цінності конкретної професії. Наприклад, у професійній діяльності "людина — людина" деякі автори [3; 9] підкреслюють значення таких цінностей, як альтруїзм, справедливість, самовизначення, соціальна справедливість та ін.

Для визначення складу або номенклатури ціннісних орієнтацій в нашому дослідженні ми використовували методику Рокича "Ціннісні орієнтації". Відомо, що М. Рокич, визначаючи цінність "як стійке переконання в тому, що це певний спосіб поведінки або кінцева мета існування переважно з особистої і соціальної точок зору, ніж протилежний або зворотний спосіб поведінки", поділив цінності на два класи: 1) термінальні цінності, тобто переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування полягає в тому, щоб до неї прагнути; 2) інструментальні цінності, тобто переконання в тому, що якийсь образ дії або властивість особи є переважною в будь-якій ситуації.

У табл. 1 і 2 наведено середні значення (Mx), похибку середнього (± Sx), медіану (Md) усіх термінальних та інструментальних цінностей в організаціях промислової сфери і державних установах. Крім того, за допомогою критерію U-Манна-Уїтні (Mann-Whitney U) [8, 173–175] ми визначали, наскільки перетинаються спостережувані значення за шкалами тесту Рокича в держустановах (група 1) і промислових підприємствах (група 2). У результаті порівняння двох вибіркових середніх були отримані значення на рівні статистичної значущості * — $p < 0{,}05$; ** — $p < 0{,}01$; *** — $p < 0{,}001$.

У табл.1 набутих середніх значень шкал характеристики "Термінальні цінності" (або цінності-цілі) варіюються від 4,75 до 13,02 балів (Mx = = 8,85) у групі 1 (держустанови) і від 5,40 до15,32 балів (Mx = 10,36) у групі 2 (промислові підприємства).

© О. Ф. Король, 2007

Таблиця 1

Середні значення
характеристики “Термінальні цінності” шкал тесту Рокича
у промислових підприємствах і державних установах

Термінальні цінності (цінності-цілі)	Група 1		Група 2	
	Mx, Md	±Sx	Mx, Md	±Sx
Активне діяльне життя	10,71 11,0	±0,35	9,36* 9,0	±0,46
Життєва мудрість (зрілість думок)	11,79 12,0	±0,36	11,39 12,0	±0,43
Здоров’я	13,02 16,0	±0,47	15,32*** 17,0	±0,41
Цікава робота	11,44 13,0	±0,35	13,10*** 14,0	±0,40
Краса природи і мистецтва	6,38 5,0	±0,35	6,17 5,0	±0,45
Любов	11,21 12,5	±0,40	12,54* 14,0	±0,46
Матеріально забезпечене життя	10,58 12,0	±0,41	12,97*** 14,0	±0,36
Наявність хороших і вірних друзів	11,10 12,0	±0,33	12,21* 13,5	±0,41
Суспільне визнання	9,83 10,0	±0,34	8,95 9,0	±0,43
Пізнання (розширення світогляду, інтелектуальний розвиток)	8,90 9,0	±0,33	8,66 8,0	±0,42
Продуктивне життя	9,60 9,0	±0,34	9,43 9,0	±0,41
Розвиток (робота над собою)	8,83 8,0	±0,32	8,79 8,0	±0,40
Розваги (відсутність обов’язків)	4,75 3,0	±0,34	5,40 4,0	±0,40
Свобода (самостійність)	8,88 8,0	±0,36	8,28 7,5	±0,44
Щасливе сімейне життя	12,56 14,0	±0,38	13,16 15,0	±0,48
Щастя інших	6,38 5,0	±0,38	5,62 4,0	±0,38
Творчість	4,92 4,0	±0,30	5,71 4,0	±0,45
Упевненість в собі (внутрішня гармонія)	10,85 11,0	±0,38	10,46 10,0	±0,39

Таблиця 2

Середні значення
характеристики “Інструментальні цінності” шкал тесту Рокича
у промислових підприємствах і державних установах

Інструментальні цінності (цінності-засоби)	Група 1		Група 2	
	Mx, Md	±Sx	Mx, Md	±Sx
Акуратність, уміння тримати в порядку речі	10,74 12,0	±0,41	11,47 12,0	±0,47
Вихованість	11,28 12,0	±0,38	11,66 12,0	±0,44
Високі запити	5,84 2,0	±0,47	5,74 3,0	±0,52
Життєрадісність	9,19 9,0	±0,39	11,32*** 12,0	±0,48
Старанність	10,64 10,0	±0,38	10,91 11,0	±0,45
Незалежність (здатність діяти самостійно)	9,42 9,0	±0,39	11,15** 12,0	±0,48
Непримиренний до недоліків у собі та інших	6,99 4,0	±1,05	5,73 4,0	±0,47
Утворена	11,97 13,0	±0,36	11,78 13,0	±0,45
Відповідальність	12,91 14,0	±0,35	11,75* 12,0	±0,45
Раціоналізм (уміння розсудливо і логічно мислити)	11,13 12,0	±0,35	10,10 10,5	±0,48
Самоконтроль	9,45 10,0	±0,32	9,87 10,0	±0,42
Сміливість в обстоюванні своїх поглядів	8,07 7,0	±0,35	9,48* 9,0	±0,44
Тверда воля (уміння наполягти на своєму)	8,51 8,0	±0,41	9,65 9,0	±0,46
Терпимість (до поглядів і думок інших)	7,91 8,0	±0,36	8,26 8,0	±0,46
Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, планування традицій)	10,57 11,0	±0,36	8,32*** 8,0	±0,41
Чесність (правдивість, щирість)	11,47 12,0	±0,42	10,29 10,0	±0,50
Ефективність у справах, продуктивність в роботі	8,69 8,0	±0,36	9,91 9,5	±0,49
Чуйність (дбайливість)	8,00 7,0	±0,37	7,65 6,0	±0,50

Крім того, у табл. 2 набутих середніх значень шкал характеристики "Інструментальні цінності" (або цінності-засоби) варіюються від 5,84 до 12,91 балів (Мх = 9,37) у групі 1 (державні установи) і від 5,73 до 11,78 балів (Мх = 8,75) у групі 2 (промислові підприємства).

Аналізуючи показники табл.1 і 2, можна визначити, що у співробітників держустанов (група 1) набуті значення шкал характеристики "Термінальні цінності" приблизно на один бал нижче, ніж ті самі значення шкал у працівників промислових підприємств (група 2), а значення шкал характеристики "Інструментальні цінності" приблизно на один бал вище, ніж ті самі значення в колективах промислових підприємств. Крім того, аналіз індивідуальної ієрархії цінностей у категорії працівників, що вивчається, показує, що одні з них рівною мірою істотні або актуальні, а інші не істотні для всіх випробовуваних, є також цінності, які тяжіють до активних або пріоритетних в ієрархії. Все це дає можливість згрупувати їх не тільки у змістовні блоки (цінності особистого життя; цінності професійної реалізації; індивідуальні цінності; абстрактні й пасивні цінності), а й також об'єднати їх на різних підставах, наприклад за модальністю (пріоритетні цінності, актуальні цінності і такі, що мають явне особове значення, або індивідуальні цінності).

Відповідно до емпіричного критерію ми виокремили три групи ціннісних орієнтацій, значення яких відповідають наступним трьом діапазонам:

- невисокі показники: до 8,88 балів за групою 1 (держустанови) і до 8,28 балів за групою 2 (промислові підприємства);
- середні показники: від 8,90 до 10,85 балів за групою 1 і від 8,66 до10,46 балів за групою 2;
- високі показники: від 11,10 до 13,02 балів за групою 1 і від 12,21 до 15,32 балів за групою 2.

У результаті за шкалою "Термінальні цінності" діапазон найбільш значущих або пріоритетних цінностей (високі показники середніх значень Мх) у співробітників держустанов (група 1) містить такі: здоров'я (Мх = 13,02), щасливе сімейне життя (12,56), життєва мудрість (11,79), цікава робота (11,44), любов (11,21), наявність хороших і вірних друзів (11,10). У працівників промислових підприємств у цьому самому діапазоні ми спостерігаємо такі ціннісні орієнтації: здоров'я (Мх = 15,32), щасливе сімейне життя (13,16), цікава робота (13,10), матеріально забезпечене життя (12,97), любов (12,54), наявність хороших і вірних друзів (12,21).

У діапазоні актуальних цінностей (середні показники значень Мх) у співробітників держустанов (група 2) спостерігаються такі ціннісні орієнтації, як упевненість в собі (Мх = 10,85), активне діяльне життя (10,71), матеріально забезпечене життя (10,58), суспільне визнання (9,83), продуктивне життя і пізнання (9,60). Відповідно у цей самий діапазон у працівників промислових підприємств входять життєва мудрість (Мх = 11,39), упевненість в собі (10,48), продуктивне життя (9,43), активне діяльне життя (9,36), суспільне визнання (8,95) і розвиток (8,79).

У діапазон з низькими (найменша перевага) середніми значеннями Мх за шкалою "Термінальні цінності" увійшли такі цінності, що мають особовий сенс для співробітників держустанов: свобода (Мх = 8,88), розвиток (8,83), щастя інших (6,38), краса природи і мистецтва (6,38), творчість (4,92) і розваги (4,75). Цей

самий діапазон у працівників промислової сфери містить пізнання (Мх = 8,66), свободу (8,28), красу природи і мистецтва (6,17), творчість (5,71), щастя інших (5,62), розваги (5,40).

За шкалою "Інструментальні цінності" за аналогією з попереднім, у пріоритетні (найбільш значущі) ціннісні орієнтації в держустановах входять такі, як відповідальність (Мх = = 12,91), утворена (11,97), чесність (11,47), вихованість (11,28), раціоналізм (11,13) і акуратність (10,47). До цього самого діапазону у працівників промислової сфери належать: утворена (Мх = 11,78), відповідальність (11,75), вихованість (11,66), акуратність (11,47), життєрадісність (11,32) і незалежність (11,15).

У діапазон актуальних цінностей у співробітників держустанов входять старанність (Мх = 10,64), широта поглядів (10,57), самоконтроль (9,45), незалежність (9,42), життєрадісність (9,19), ефективність у справах (8,69), а у працівників промислових підприємств — старанність (Мх = = 10,91), чесність (10,29), раціоналізм (10,10), ефективність у справах (9,91), самоконтроль (9,87), тверда воля (9,65).

У діапазон цінностей, що мають найменшу перевагу для співробітників держустанов, входять тверда воля (Мх = 8,51), сміливість в обстоюванні своїх поглядів (8,07), чуйність (8,00), терпимість (7,91), непримиренність до недоліків в собі та інших (6,99) і високі запити (5,84). Цей самий діапазон у працівників промислової сфери містить такі ціннісні орієнтації, як сміливість в обстоюванні своїх поглядів (Мх = 9,48), широта поглядів (8,32), терпимість (8,26), чуйність (7,65), високі запити (5,74), непримиренність до недоліків в собі та інших (5,73).

З аналізу отриманих результатів доходимо таких висновків.

1. У працівників промислової сфери і держустанов найбільш значущими (пріоритетними) термінальними цінностями є цінності особистого життя (цінності адаптації): здоров'я (фізичне і психічне), матеріально забезпечене життя, що відображають спрямованість на усунення тривоги з приводу фізичної та економічної безпеки, на збереження досягнутого і цінності соціалізації, щасливе сімейне життя, цікава робота, любов, наявність хороших і вірних друзів. До інструментальних цінностей належать висока орієнтація на цінності професійного самовизначення (відповідальність), інтелектуальні (утворена), етичні (вихованість, акуратність, життєрадісність) та індивідуальні (незалежність) цінності.

2. У систему термінальних цінностей, що мають середню перевагу (актуальних) для досліджуваної категорії співробітників, входять цінності соціалізації (життєва мудрість, суспільне визнання, упевненість в собі), а також цінності індивідуалізації (продуктивне життя, активне діяльне життя, розвиток). До актуальних інструментальних цінностей належать старанність, широта поглядів, самоконтроль та ефективність у справах.

3. Серед термінальних цінностей, що мають найменшу перевагу, досліджувані виокремлюють абстрактні цінності (свободу, красу природи і мистецтв, розваги). Низькі значення у цьому переліку мають орієнтації на творчість, щастя інших. Інструментальними цінностями, що лідирують у цій категорії, по всій вибірці є орієнтації на сміливість в обстоюванні своїх поглядів і широта поглядів. Виняток становлять низькі орієнтації на терпимість до поглядів і думок інших, чуйність, високі запити, непри-

миренність до недоліків у собі та інших.

Узагальнюючи результати аналізу ціннісних орієнтацій, що формують списки всієї сукупності досліджуваних у промисловій сфері і держустановах, зазначимо що у своїх перевагах вони дотримуються базових цінностей, які виражаються у конкретних уявленнях про своє майбутнє (здоров'я, любов, щасливе сімейне життя, цікава робота), що реалізуються за допомогою інтелектуальних цінностей (освіченість), цінностей професійного самовизначення (відповідальність) та етичних цінностей (вихованість, життєрадісність).

Водночас, незважаючи на те, що працівники промислової сфери і державних установ досить близькі за номенклатурою термінальних та інструментальних цінностей, спостерігаються відмінності в їхніх ціннісних орієнтаціях.

Наприклад, працівники промислової сфери серед термінальних цінностей високо цінують матеріально забезпечене життя та активне, емоційно насичене діяльне життя. А їхня ділова спрямованість підкреслюється вищою орієнтацією на цікаву роботу і продуктивне життя як шлях максимально повного використання своїх можливостей, сил і здібностей. До цінностей-цілей тут належить висока орієнтація на спілкування з хорошими і вірними друзями і низька орієнтація на красу природи і мистецтва, творчість і розвиток, що припускає постійну роботу над собою, фізичне і духовне вдосконалення, а також на приємне, необтяжливе проведення часу за відсутності обов'язків, тобто розваги.

Співробітники держустанов серед термінальних цінностей найбільше виокремлюють життєву мудрість, яка ґрунтується на зрілості думок і здоровому глузді, що формуються завдяки життєвому досвіду. Крім того, представники цієї категорії мають високу орієнтацію на пізнання, яке припускає можливість поліпшення своєї освіти, загальної культури, орієнтацію на інтелектуальний розвиток, суспільне визнання, а також орієнтацію на свободу від внутрішніх суперечностей, сумнівів, упевненість в собі і розвиток вони цінують вище, ніж працівники промислових підприємств.

Крім цього, відзначимо, що серед інструментальних цінностей працівники промислової сфери і держустанов виокремлюють відповідальність, вихованість, акуратність і чесність. Для них також важливі старанність і самоконтроль, але украй низько цінуються тверда воля, сміливість у відстоюванні своїх поглядів, терпимість до поглядів і думок інших, чуйність, високі запити.

Працівники промислової сфери вважають утворену, життєрадісність, незалежність та ефективність у справах більш значущими цінностями, ніж співробітники держустанов. Останні ж цінують більше відповідальність, чесність, раціоналізм і широту поглядів.

Не зупиняючись на описі середньовиборчих характеристик термінальних та інструментальних цінностей, відзначимо, що одним із завдань, з погляду цілей нашого дослідження, є вивчення якісних особливості ціннісних орієнтацій в колективах досліджуваних нами організацій.

Достовірність відмінностей в отриманих результатах ми перевіряли за допомогою U-критерію Манна — Уїтні, який показав наступне (табл. 3). Відмінності встановлені за шістьма термінальними цінностями (здоров'я, цікава робота, матеріально забезпечене життя, любов, активне діяльне

Таблиця 3

Відмінності між показниками шкал тесту Рокича
у промислових підприємствах і державних установах

Ціннісні орієнтації	Група 1		Група 2	
	Mx, Md	±Sx	Mx, Md	±Sx
Термінальні цінності (цінності-цілі)				
Здоров'я	13,02 16,0	±0,47	15,32*** 17,0	±0,41
Цікава робота	11,44 13,0	±0,35	13,10*** 14,0	±0,40
Матеріально забезпечене життя	10,58 12,0	±0,41	12,97*** 14,0	±0,36
Любов	11,21 12,5	±0,40	12,54* 14,0	±0,46
Наявність хороших і вірних друзів	11,10 12,0	±0,33	12,21* 13,5	±0,41
Активне діяльне життя	10,71 11,0	±0,35	9,36* 9,0	±0,46
Інструментальні цінності (цінності-засоби)				
Відповідальність	12,91 14,0	±0,35	11,75* 12,0	±0,45
Життєрадісність	9,19 9,0	±0,39	11,32*** 12,0	±0,48
Незалежність (здатність діяти самостійно)	9,42 9,0	±0,39	11,15** 12,0	±0,48
Ефективність у справах, продуктивність в роботі	8,69 8,0	±0,36	9,91 9,5	±0,49
Сміливість в обстоюванні своїх поглядів	8,07 7,0	±0,35	9,48* 9,0	±0,44
Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, панування традицій)	10,57 11,0	±0,36	8,32*** 8,0	±0,41

життя) і шістьма інструментальними цінностями (відповідальність, життєрадісність, незалежність, ефективність у справах, сміливість в обстоюванні своїх поглядів, широта поглядів). Різниця достовірна на рівні значущості * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$.

Отже, узагальнюючи викладене, можна визначити наступну специфіку професійної системи цінностей працівників промислової сфери і державних установ. Домінуючими термінальними цінностями є ціннісні орієнтації професійної самореалізації (цікава робота, продуктивне життя, пізнання), цінності адаптації (здоров'я, матеріально забезпечене життя, упевненість у собі), цінності соціалізації та міжособових відносин (кар'єра, суспільне визнання, щастя інших). Серед інструментальних цін-

ностей найбільше виокремлюються такі, як етичні цінності і цінності професійного самовизначення (відповідальність, вихованість, акуратність, чесність, старанність і самоконтроль).

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — Л., 1978. — 240 с.
2. Асеев В. Г. Структурные характеристики мотивационной системы личности // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. — М.: Наука, 1976. — С. 172–192.
3. Вишняк А. И. Личность: соотношение трудового потенциала и системы потребностей (социологический анализ). — К.: Ин-т философии, АН УССР, 1986. — 106 с.
4. Донцов А. И. Психология коллектива. — М., 1984. — 208 с.
5. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций. — К., 1993.
6. Коллектив. Личность, Общение: Словарь соц.-психол. понятий / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. — Л., 1987. — 144 с.
7. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті. — К., 2000. — 285 с.
8. Наследов А. Д. Математические методы. — М., 2002.
9. Павленок П. Д. Введение в профессию “Социальная работа”. — М.: ИНФРА-М, 1998. — 174 с.
10. Санникова О. П. Критерии успешности профессиональной деятельности общения // Наука і освіта (Одеса). — 2001. — № 6. — С. 50–52.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. —368 с.
12. Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология. — Л., 1979. — 288 с.

О. Л. ШОПША
д-р філософії в галузі психології,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

ОПТИМІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВІ ТЕАТРУ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

Коломінські читання — I, 2007, ***234–239***

Аналізується поняття соціально-психологічного клімату колективу, досліджуються показники і чинники соціально-психологічного клімату у вітчизняній психології, соціально-психологічні особливості праці в театрі, розглядається проблема формування соціально-психологічного клімату в театрі.

Театр як такий перевірений майже трьохтисячолітньою практикою, з часів, коли на схилах Афінського Акрополю виник театр Діоніса. Вже тоді театральне мистецтво було поставлене на службу психічному здоров'ю людини, актор був піднесений на одну з вищих соціальних сходинок — його праця оплачувалася не нижче, ніж служба військового начальника, настільки високо цінилося духовне здоров'я. Театр вважався інститутом психологічної практики, який охоплював велику аудиторію, де поєднувалися унікальність способу оздоровлення, корекції психіки за допомогою співчуття адекватним життєвим ситуаціям. З державної скарбниці виділяли так звані "театральні гроші" для малозабезпечених громадян, щоб вони могли відвідувати вистави, які приносили не тільки естетичну насолоду, а й мали глибокий психологічний вплив [7].

Театральне мистецтво у XX ст. набуло серйозних змін. Основу нововведень склали праці К. С. Станіславського і М. А. Чехова, в яких, поміж мистецьких завдань, вирішувалися складні психологічні проблеми. Ю. Г. Кліменко, вивчаючи систему Станіславського, дійшов висновку, що великий режисер поклав в її основу психологію. Тобто театр, який раніше виконував функцію психолога і психотерапевта інтуїтивно, тепер свідомо мав формувати психологічну тканину вистав. Не випадково театр порівнювали із храмом. У храм людина йде за зціленням душі, яке відбувається через покаяння, усвідомлення, глибоке хвилювання того, що людина зробила. Момент покаяння також властивий театру, вважає Ю. Г. Кліменко. Глядач впізнає в негативних героях свої слабкі риси, а "знайшовши мужність оцінити себе негативно, знаходить сили для того, щоб звіль-

© О. Л. Шопша, 2007

нитися від негативного героя в собі самому" [7].

Розмірковуючи над призначенням театру, Й. Хейзінг казав, що "тільки драма, завдяки своїй незмінній властивості бути дією, зберігає міцний зв'язок із грою". Гра, як дія, що поєднує місце, час і смисл, зумовлює той ігровий простір, який супроводжується підйомом і напруженням на тлі відчуженості, ілюзії й таємничості видовища, яке переходить у радість і розрядку. Зацікавленість до вистави зумовлюється не стільки жанром твору, скільки вмінням драматурга й режисера залучити глядача до процесу со-творчості, співпереживання. Якщо ця мета досягнута, то під час театральної дії дистрес трансформується в еустрес. Таким чином, у театрі вирішується проблема "психологічної реабілітації особистості, де катарсис був заключною фазою дії механізмів психологічного захисту фрустрованої особистості" [7].

У кожній театральній виставі закладена тенденція психотерапевтичного впливу, а об'єктом уваги є особистість актора й глядача; рівноцінно й незалежно вони існують у соціумі і вільно об'єднуються в бінарній нерівності взаємозалежної системи "актор — глядач", у якій одна особистість набуває статусу професіонала, а інша — естетичного "споживача" його професії.

До специфіки акторської типології належать такі характеристики [1]:

1) людська цінність художника — така художня індивідуальність, такі властивості розуму й характеру, які дають право на зацікавленість глядача;
2) здібність до перевтілення — дуже розвинуті почуття правди й віри, вміння так захопитися вимислом, що сценічний характер образу, новий у кожній ролі, здається глядачу ніби характером самого актора;
3) сценічна привабливість (не лише позитивна, а й негативна) — такі психофізіологічні якості актора, які примушують глядача інтуїтивно зацікавитися особистістю, характером актора;
4) заразливість та переконливість — така природна здібність до розкриття свого внутрішнього світу, яка допомагає актору під час гри постійно підтримувати інтерес глядача й віру в те, що він робить, чим він живе й чим схвильований;
5) сила почуттів та емоційна рухливість — таке сприйняття натури й такі властивості темпераменту, які дають змогу швидко переключатися від одного внутрішнього стану до іншого, а емоції проявляти з потрібною інтенсивністю;
6) сценічні зовнішні дані, які дають можливість виявляти різні сценічні характери.

Отже, професія артиста театру, за Е. О. Клімовим, належить до системи "людина — художній образ", де предметом праці є художній образ, знаряддям праці — особистість актора, зміст ролі — його зовнішність, голос, в оперному театрі — вокальні дані співаків, а у артистів балету — психофізіологічна рухлива обдарованість. Специфіка професії артиста полягає також у подвійності результатів його праці. З одного боку результатом праці артиста є створений ним художній образ, що відповідає ролі. А з іншого боку, результатом його праці є сприйнятий глядачем і "переосмислений" його особистістю художній образ. У цьому якраз виявляється соціально-психологічний аспект взаємодії артиста й глядача, а опосередковано — діалогу актора із глядачами.

Але вистава здійснюється не однією особистістю (якщо це не театр одного актора), а групою артистів, тобто соціальною групою, колективом, що створений для виконання позитивної для суспільства мети щодо духовного, морального розвитку людей, задоволення їхніх естетичних потреб. Кожному колективу притаманний певний психологічний настрій, соціально-психологічний клімат.

У зарубіжній соціальній психології соціально-психологічний клімат розглядають як "організаційний клімат", пов'язаний із домінуючими в організаціях цінностями, установками і стилем керівництва.

Значущість соціально-психологічного клімату у сфері культури ми розглядаємо з точки зору його впливу як на успішність управлінської діяльності, так і на самопочуття кожного працівника, а також на успішність творчої діяльності колективу в цілому й окремих його членів.

Аналіз соціально-психологічної літератури, праць із психології управління показує, що всі автори визнають велику роль соціально-психологічного клімату в житті організації, управлінні нею, у життєдіяльності кожної особистості.

К. Платонов визначає соціально-психологічний клімат так: соціально-психологічний клімат (як властивість групи) є одним із компонентів внутрішньої структури групи, визначається міжособистісними відношеннями в ній, які утворюють настрій групи і від яких залежить ступінь активності у досягненні цілей [6].

А. Лутошкін вважає, що "психологічний клімат колективу — це загальний емоційний настрій, в якому поєднуються настрій людини, її душевні хвилювання, стосунки людей поміж собою, ставлення до роботи та навколишніх подій. Головним, що утворює психологічний клімат, є емоційний стан, або настрій колективу. Настрій — це результат усіх подій, які відбуваються навколо людини, які відображаються в його почуттях, стосунках, хвилюваннях" [4].

Так. Б. Паригін стверджує, що соціально-психологічний клімат є "одним з вирішальних чинників успішної діяльності людини в усіх сферах життя суспільства", та розглядає його в аспекті реалізації функції зворотного зв'язку. На думку автора, значущість соціально-психологічного клімату визначається також тим, що від нього залежить внесок, який робить кожний індивід у діяльність, у характер її спрямованості та ефективність [5].

О. Анісімов розглядає соціально-психологічний клімат як соціально-психологічний феномен, що відображає рівень комфортності у спільній діяльності, у груповій взаємодії. "Якщо комфортність пов'язана з індивідуальною оцінкою умов існування у групі, то умови цього існування розглядаються як груповий "клімат", тобто особливий стан соціально-психологічних умов, що склалися у групі" [2].

Соціально-психологічний клімат є значущим чинником, що впливає на всю управлінську діяльність на вироблення і прийняття управлінських рішень, організацію їх виконання, облік і контроль.

Так, у модель чинників, що впливають на якість управлінських рішень, Г. Я. Брянський та А. І. Іванов вводять соціально-психологічний клімат як чинник здійснення цього рішення. Н. Л. Коломінський здійснив аналіз значущості психологічного клімату на всіх етапах управління. У процесі вироблення рішення соціально-психологічний клімат впливає на нього прямо, коли рішення розроб-

ляється колегіально, або опосередковано. На етапі організації соціально-психологічний клімат є значущим у корекційно-регулюючому компоненті, коли керівник доводить мету й завдання до колективу й кожного виконавця, у комунікативному компоненті, який передбачає налагодження сприятливих з точки зору мети управління міжособистісних взаємин і спілкування, сприятливого соціально-психологічному клімату, а також у мотиваційному компоненті управління, коли наявність або відсутність здорового соціально-психологічного клімату є відповідно джерелом позитивної мотивації до професійного вдосконалення або її зниження чи відсутності. Соціально-психологічний клімат є також значущим чинником на етапі контролюючої діяльності керівника, у здійсненні порівняльно-оцінного компонента його роботи. Тут він є особливо важливим як джерело соціального контролю, соціальних санкцій, відображення громадської думки колективу [5].

Врахування соціально-психологічного клімату колективу керівником, здійснення активних дій керівника й психолога щодо створення сприятливого творчого соціально-психологічного клімату є життєво важливим напрямом діяльності керівника, адже це необхідно не тільки задля оптимізації управлінської праці, а найголовніше — для надання позитивного впливу на персонал як умови самоактуалізації, саморозвитку кожної особистості.

Отже, соціально-психологічний клімат будь-якої організації породжується міжособистісною взаємодією, яка опосередковує не тільки міжособистісні впливи, а й вплив навколишнього середовища: речей, предметів, явищ природи. Настрій однієї людини впливає на настрій іншої, позначається на різноманітних актах поведінки, діяльності, житті людини.

Технічний прогрес суспільства супроводжується інтенсифікацією та ускладненням психічної діяльності окремої людини. Цим зумовлена більша напруженість нервової системи, що, у свою чергу, може негативно впливати на взаємини між людьми. Персоніфікація особистості, тобто потреба у самовизначенні, сприяє зростанню рівня домагань кожної людини, почуття власної гідності, що, у свою чергу, впливає на сумісність людей, на характер їхніх взаємин. Особливо відчутним стало зростання самосвідомості кожної людини в нашій країні внаслідок подій, які в суспільстві назвали “помаранчевою революцією”. Адже український народ, кожний громадянин України відчув свою значущість, вагомість свого впливу на політичне життя країни. Вплив ринкової економіки на спосіб життя нашого народу відбивається на стосунках людей, сприяючи зростанню матеріальних потреб, прагматизації ставлення до оточуючих. Усе це не може не позначитись на формуванні морально-психологічного клімату в будь-якому колективі.

Необхідно зазначити, що всі чинники макросередовища частіше діють опосередковано — через чинники, що зумовлюють певну морально-психологічну атмосферу у конкретному колективі. Поряд із цими чинниками слід також зазначити серед зовнішніх, але досить стабільно діючих такі, які ми умовно назвали професійно-психологічними [3]. Йдеться про відносно високий рівень самооцінки працівників сфери культури — про професійну звичку всіх артистів театру чути у свій адрес тільки позитивні відгуки та несприйняття зауважень у свій бік. Що ж до професійної спе-

цифіки праці у музичному театрі, то тут продуктивним є з'ясування того, як серед артистів театру можна реалізувати емоційні потенціали колективу, зумовлені тенденціями сучасного способу життя.

Серед різноманітних чинників, що впливають на працездатність людини, найбільший емоційний вплив (позитивний чи негативний) здатні спричиняти міжособистісні стосунки в колективі. При цьому має значення не стільки характер стосунків, скільки задоволеність ними кожного працівника.

Але взаємини людей не обмежуються тільки роботою, змістом професійних ролей. Вони зумовлені симпатіями та антипатіями один до одного. Такі стосунки називаються у соціальній психології особистими. За своїм положенням у структурі особистих стосунків люди можуть займати, умовно кажучи, статуси "зірок" — найбільш популярних: "популярних" (тих, яким надають перевагу): мало популярних — "занедбаних"; "ізольованих". Окрім таких, за змістом міжособистісних ролей, людина може бути лідером (емоційний, інтелектуальний, діловий), "скептиком", "оптимістом" тощо.

Психологу важливо враховувати, що сприятливий соціально-психологічний клімат містить наступні компоненти:

- задоволеність працівників змістом праці;
- задоволеність діловим, офіційним становищем особистості в колективі, тобто тим, яку посаду вона займає;
- задоволеність працівників неофіційним становищем у колективі в системі симпатій, антипатій, своєю міжособистісною роллю, наприклад "лідера", "скептика" або "блазня", яку особа може брати на себе добровільно;
- задоволеність особовим складом колективу, тобто тим, що доводиться працювати саме із цими людьми, а сам склад колективу залежить від уміння керівника підбирати кадри;

Соціально-психологічний клімат — відносно стійкий психічний настрій колективу				
Міжособистісна взаємодія				
↑	↑	↑	↑	↑
Рівень задоволеності змістом праці	Рівень задоволеності умовами праці	Рівень задоволеності міжособистісними стосунками в колективі	Рівень задоволеності міжособистісними стосунками поза колективом	Рівень задоволеності стилем та особистістю керівника (дирегента, рижесера), взаєминами з керівництвом
↑	↑	↑	↑	↑
Зміст і психологічні особливості праці; розподіл ролей у виставах	Стан матеріальної бази, рівень зарплати та ін.	Особистий склад колективу, міжособистісні стосунки	Соціально-психологічні особливості людей, груп	Особистість керівника, стиль керівництва, взаємини з керівництвом

Структура соціально-психологічного клімату організації сфери культури та його чинників

- задоволеність груповими нормами, тобто цінностями, правилами, які поділяють усі члени певної групи (колективу);
- задоволеність стилем керівництва та особистістю керівника.

Структуру соціально-психологічного клімату в театрі та чинників впливу на соціально-психологічний клімат наведено на рисунку.

Отже, соціально-психологічний клімат театрального колективу — це відносно стійкий психологічний настрій, який виникає у процесі віддзеркалення умов його життєдіяльності в міжособистісній взаємодії працівників театру і спричинює значущий вплив на ставлення людей один до одного, до самих себе, до праці, оточуючого світу.

Оптимізація соціально-психологічного театрального колективу є актуальною проблемою теорії й практики роботи психолога.

Література

1. Гройсман А. Л. Основы психологии художественного творчества. — М., 2003.
2. Коломінський Н. Л. Проблеми оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі. — К., 1999.
3. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті. Соціально-психологічний аспект. — К., 2000.
4. Лутошкин А. Д. Эмоциональные потенциалы коллектива. — М., 1989.
5. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения. — Л., 1981.
6. Платонов К. П. Психология коллективной деятельности. — М., 1998.
7. Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченок. — Минск, 2003.

В. М. ПЕНСКІ
аспірант
Інститут педагогіки і психології НПУ ім. М. П. Драгоманова, м. Київ

СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ (на матеріалах крос-культурного дослідження)

Коломінські читання — I, 2007, *240–246*

Досліджуються моральна свідомість та особливості її становлення в підлітковому та юнацькому віці. За допомогою експериментального крос-культурного дослідження виявлено специфіку моральної свідомості підлітків та юнаків з Польщі й України.

Проблема моральної свідомості є однією з тих, що завжди була, залишається і буде у центрі уваги вчених. Сучасна освітня політика орієнтована на цінності в моральній сфері. Адже людина як “homo sapiens”, тобто творіння, обдароване розумом і волею, що відрізняє її від тваринного світу, характеризується мораллю у своєму житті. Моральна свідомість людини завжди цікавила вчених, незалежно від того, яка це була культура в історії людства. Нас, як європейців, найбільше цікавить моральна свідомість, її зміст і формування, які мають важливе значення сьогодні. Зрозуміло, що моральна свідомість формується нині під впливом філософських думок Стародавньої Греції та Риму, потім християнства — це не одна тисяча років пошуків і цінного досвіду [7].

Для сучасності характерні різні погляди на моральну свідомість та її формування. Із своєю появою психологія виробляє нові підходи до дослідження моральної свідомості, намагаючись пізнавати внутрішні психічні структури і механізми. Однак, оскільки психологія залишається молодою наукою, то на сьогодні немає однозначного підходу і глобального розуміння поняття моральної свідомості та особливостей її становлення на різних етапах онтогенезу, тим більше, що більшість психологів не розуміють своєї залежності від певних філософських передумов, які їх іноді обмежують або заплутують. Без сумніву, дуже цінним є твердження сучасної психології, що становлення моральної свідомості особистості особливо інтенсивно відбувається в підлітковому та юнацькому віці. Саме тому ми і обрали цю тему для свого дослідження.

У дослідженні взяли участь 334 юнаки і підлітки України та Польщі. Теоретичний аналіз засвідчив наявність у філософській літературі різних точок зору на проблему моралі та моральної свідомості, які сьогодні справляють вплив на розуміння по-

© В. М. Пенскі, 2007

няття "моральна свідомість" у психології.

Філософія ("любов мудрості") — це наука, яка шукає засади і причини певної дійсності як такої, особливо першопричини. Такими дійсностями є також людина та її моральна свідомість [9]. Так звані "точні науки", зокрема психологія, виокремлюють тільки якусь частину буття у своїх дослідженнях. Саме тому такі науки не можуть самостійно відповісти на питання моральності: що повинно бути і як потрібно чинити, що є добре, а що є погано [10]. Людські вчинки в аспекті добра і зла вивчає філософія моральності, тобто етика як одна з філософських дисциплін, що дає інтерпретацію моралі з погляду певних концепцій і філософських систем [11]. "Філософські" питання моралі, досліджує також теологія, однак вона використовує у своїх дослідженнях подібних питань не лише філософські інтерпретації, а й надприродні дані. Тому існує багато різних теорій моралі, але загальнолюдська мораль залишається лише одна. Мораль — це спосіб поведінки людини згідно з правдиво-добрим станом речей. За розумінням моралі криється і розуміння самої людини, тому що вона є джерелом людської, особистісної діяльності. Так звана "людська діяльність" завжди означає свідоме пізнання і вільне бажання особи, яка діє, на відміну від "діяльності людини", яка не потребує свідомого пізнання і актів бажання. Дослідження моралі в людині означає дослідження людської свідомості, а точніше моральної свідомості людини [9]. Етику як теорію моральної цінності людської діяльності визначають "нормативною" на відміну від етики "описової" та етики у сенсі самого етосу — морального переконання і моральної практики даного суспільства чи конкретних представників того суспільства, що можна назвати моральністю [11].

Класична теорія етики розглядає людську діяльність як буття, що актуалізується через розум і волю, спирається на два полюси: з одного боку, це роздуми про мету життя, яким є щастя, що випливає зі свого зв'язку з добром, з іншого — це результат цнотливого життя, яким є стан задоволення індивіда і суспільства, що випливає з практики чеснот. Деонтологічні етики трактують натуральне право як наказ обов'язкової діяльності. Етики обов'язку поширені сьогодні в різних видах соціалізму і лібералізму. Гаслом суспільного способу життя є "політична відповідність", яка поширюється також на особисті переконання і мотиви діяльності. Встановлені органами влади закони зазвичай не належить до натурального закону, як до фундаменту раціональної діяльності. Зазвичай для встановлення закону користуються так званою демократичною більшістю, тобто кількістю голосів, і таким чином встановлені закони проголошуються як обов'язкова норма етичного порядку, незважаючи на те, що це може бути віддаленим від правди і добра. Серед відомих етик лише християнська передбачає всі чинники, що становлять сутність моралі [11]. Християнська етика не творить моралі, тому що мораль дана разом з людиною як буттям, діючим розумно і вільно, її серцевиною є гідність людини [5].

Серед головних етичних питань ми розглядаємо такі: з'ясування, яка діяльність людини вважається морально зобов'язуючою та які чинники визначають доброту і слушність вчинку; з'ясування уточнюючих засад визначення меж правильних моральних норм; аналіз головних чинників у вільному і свідомому вчинку [11].

Особлива увага буде приділена головним джерелам різноманітних людських дій, маючи на увазі філософське трактування структури людського буття: розум, воля, почуття. Звернемо також увагу на можливість впорядкування людських чеснот і вад, з огляду на структуру людського буття. Всі вказані розуміння допоможуть глибше зрозуміти підходи різних психологів щодо вивчення моральної свідомості. Філософська частина є також необхідною для оперування різними поняттями у нашому дослідженні [11].

У психологічній науці було багато спроб розглянути феномени свободи, автономії, самодетермінації, хоча ця проблематика не входить до переліку традиційних психологічних досліджень. У проблемі свободи умовно можна виокремити такі аспекти, як багаторівневість, розриви детермінації, усвідомлення як основа [4]. Зазвичай різні психологічні підходи і теорії взаємно доповнюються. Водночас у психології прийнято, що для детального дослідження моральної свідомості необхідно зважати на вікові етапи в її розвитку, зокрема у підлітковому та юнацькому віці.

Розглядаючи співвідношення понять "свідомість" і "самосвідомість", варто зазначити, що вони відрізняються одна від одної тим, що свідомість відображає весь об'єктивний світ в усіх його аспектах, а самосвідомість особистості виокремлює людину в цьому світі як особистість, ділову особу і суб'єкта, яка може пізнавати і змінювати світ. Основними компонентами самосвідомості та свідомості, зокрема моральної, є компонент раціональний, емоційний та вольовий, тобто пов'язаний з поведінкою [3]. Проаналізуємо кожну зі складових, вказуючи на їх важливі характеристики, які будуть використані для розробки системи критеріїв в експериментальному дослідженні.

У підлітковому віці відбуваються вирішальні зміни у загальному психічному та соціальному розвитку. Ці зміни зумовлюють виникнення перших моральних переконань. Визначним чинником розвитку моральних переконань є предметне вивчення світу з його різних боків, велику роль грають міжособові взаємини та взаємини у різних колективах, де особливого значення набувають такі якості, як чесність, відвертість, готовність допомогти, почуття власної гідності, самостійність, самовладання та ін. Важливу роль у моральному розвитку особистості відіграють нові якісні зрушення у самосвідомості. Підліток уже усвідомлює логіку моральних норм, тому здатний на вибір морального вчинку і моральних цінностей. Відбувається переоцінка з "дитячих норм" поведінки на "норми дорослих". Зростає значення вибору, який у частини підлітків досягає вищої своєї форми — саморегуляції.

Поряд з позитивними змінами у моральній свідомості підлітків спостерігаються окремі негативні її прояви — певна невідповідність поміж широким діапазоном усвідомлених та особисто значущих моральних цінностей (правил, норм) і значно вужчим арсеналом конкретних способів регуляції власної поведінки в реальних ситуаціях, низький рівень самоорганізації поведінки. У моральних переконаннях недостатньо виражений вольовий компонент, хоча є глибоке усвідомлення правил і норм поведінки та бажання дотримуватися їх. Переконання підлітків ще не є цілісною системою регуляторів поведінки, а стосуються лише окремих сфер життєдіяльності [2].

У юнацькому віці відбувається подальший розвиток моральних перекo-

нань: виникають етичні поняття та судження високого рівня узагальненості; зростають можливості особистості свідомо оперувати етичними знаннями, вона застосовує їх до аналізу моральних ситуацій, для оцінювання вчинків — свого оточення і своїх власних. Існує тісний зв'язок між етичними знаннями та характером емоційно-моральних ставлень особистості цього віку, що значно впливає на саморегуляцію поведінки. У ранньому юнацькому віці моральні переконання вперше виступають як відносно завершені у структурному та функціональному планах [1]. У межах раннього юнацького віку спостерігаються значні відмінності у рівні сформованості та дієвості моральних переконань, на що вказують матеріали нашого констатуючого експерименту.

В експериментальному дослідженні, присвяченому вивченню розвитку моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці (досліджувані України і Польщі), взяли участь 334 особи. Дослідження проводилось з використанням наступних методик: "Що є добре і що є погано", "Що є щастя?", "Що ми цінуємо в людях", "Як вчиниш" [6]. Ці методики використовувались для дослідження уявлень учнів про моральні якості, розуміння ними щастя, поціновування ними певних моральних якостей і способів поведінки у тих чи інших ситуаціях.

Методика "Що є добре і що є погано" використовувалась з метою встановлення рівня розвитку уявлень учнів про моральні якості. Учням було запропоновано в письмовому вигляді назвати, розкрити і навести приклад позитивних і негативних моральних якостей людини. Було отримано 900 позитивних і негативних понять.

Підрахувавши частоту згадування тих чи інших понять, ми отримали наступні результати: наявні моральні поняття властиві для всієї виборки (не залежать від віку, статі та національності), тобто вони є незмінними (базовими) структурами моральної свідомості. Позитивними базовими поняттями є безкорисливість, взаєморозуміння, відвертість, довіра, лояльність, розуміння, уважність, чистота думок, чесність, благородство, ввічливість, глибока віра в Бога, релігійність, вірність, патріотизм, терпеливість, мудрість, мужність, скромність, добродушність, доброзичливість, любов, ніжність, чутливість, працелюбність, працьовитість, пунктуальність, розважливість, розсудливість, симпатичність, радість. Негативними базовими поняттями є агресія, жорстокість, зарозумілість, злословість, злопам'ятність, несправедливість, ненормативна лексика, підлість, неповага до інших, нетолерантність, хамство, недовіра, нещирість, пияцтво, тупість, егоїзм, самолюбність, безхарактерність, брехня, зрадливість, перелюбство, підлабузництво.

Наявні також моральні поняття, які властиві тільки певній групі, тобто вони відображають особливості моральної свідомості її членів.

Розглянемо найзначущі отримані результати.

Вікові особливості моральної свідомості

Для підлітків (учнів 8-го класу) властиві такі моральні поняття: допомога (20,3 %, у юнаків — 9,6 %), правдивість (16,4 %, у юнаків — 7,6 %), дружелюбність (14,1 %, у юнаків — 5,1 %), жадібність (25,4 %, у юнаків — 15,9 %), ледарство (17,5 %, у юнаків — 8,3 %).

Для юнаків та юнок (учні 11-го класу) властиві: щирість (13 % підлітків; 32,5 % юнаків), справедливість (9,6 % підлітків, 25,5 % юнаків), відповідальність (3,4 % підлітків, 8,3 % юнаків), гуманність (0 % підлітків,

4,5 % юнаків), лицемірство (4 % підлітків, 18,5 % юнаків), байдужість (1,7 % підлітків, 7,0 % юнаків), роздратованість (1,7 % підлітків, 6,0 % юнаків).

Статеві особливості моральної свідомості

Для дівчат властиві такі моральні поняття: щирість (30,7 % дівчат, 12,7 % хлопців), повага до інших (15,3 % дівчат, 5,7 % хлопців), дружелюбність (14,2 % дівчат, 5,1 % хлопців), брехливість (36,4 % дівчат, 25,9 % хлопців), егоїзм (29 % дівчат, 14,6 % хлопців), жадібність (26,1 % дівчат, 15,2 % хлопців).

Для хлопців статистично значущих відмінностей знайдено не було. На нашу думку, це свідчить про те, що у дівчат краще розвинена моральна свідомість, ніж у хлопців.

Національні особливості моральної свідомості

За критерієм віку для підлітків-українців властиві такі моральні поняття: доброта (70,4 %; для підлітків-поляків — 26,6 %), щедрість (24,5 %; для підлітків-поляків — 6,3 %), розуміння (15,3 %; для підлітків-поляків — 3,8 %), відданість (13,3 %; для підлітків-поляків — 0 %), розум (13,3 %; для підлітків-поляків — 0 %), товариськість (13,3 %; для підлітків-поляків — 0 %), злість (35,7 %; для підлітків-поляків — 10,1 %), зрадливість (16,3 %; для підлітків-поляків — 2,5 %), злобність (10,2 %; для підлітків-поляків — 0 %).

За цим самим віковим критерієм для підлітків-поляків властиві: правдивість (1 % українців; 35,4 % поляків), любов (13,3 % українців; 35,4 % поляків), допомога (7,1 % українців; 36,7 % поляків), повага (7,1 % українців; 26,6 % поляків), дружба (6,1 % українців; 25,3 % поляків), щирість (2 % українців; 26,6 % поляків), толерантність (1 % українців; 17,7 % поляків), працьовитість (0 % українців; 10,1 % поляків), заздрість (18,4 % українців; 31,6 % поляків), жадібність (17,3 % українців; 35,4 % поляків), ледарство (2 % українців; 36,7 % поляків), пихатість (2 % українців; 25,3 % поляків), нечесність (1 % українців; 19 % поляків), гнівливість (0 % українців; 17,7 % поляків), злосливість (0 % українців; 13,9 % поляків).

За критерієм віку для юнаків та юнок-українців властиві такі моральні поняття: доброта (76,4 % українців; 19,1 % поляків), співчуття (11,8 % українців; 0 % поляків).

За цим самим віковим критерієм для юнаків та юнок-поляків властиві: чесність (44,5 % українців; 63,8 % поляків), допомога (5,5 % українців; 19,1 % поляків), повага (5,5 % українців; 19,1 % поляків), відповідальність (3,6 % українців; 19,1 % поляків), скромність (1,8 % українців; 12,8 % поляків), толерантність (1,8 % українців; 12,8 % поляків), глибока віра в Бога (0 % українців; 10,6 % поляків), працьовитість (0 % українців; 12,8 % поляків), гонористість (0 % українців; та 10,6 % поляків), брехливість (22,7 % українців; 42,6 % поляків), ледарство (4,5 % українців; 17 % поляків), пихатість (2,7 % українців; 19,1 % поляків), хамство (0,9 % українців; 12,8 % поляків), нетолерантність (0 % українців; 14,9 % поляків), облудність (0 % українців; 17 % поляків), фальшивість (0 % українців; 12,8 % поляків).

За критерієм статі для дівчат-українок властиві такі моральні поняття: доброта (77,9 % українок; 20,8 % полячок), щедрість (21,2 % українок; 4,2 % полячок), розуміння (17,3 % українок; 5,6 % полячок), вірність (14,4 % українок; 1,4 % полячок), відданість (10,6 % українок; 0 % полячок), злобність (29,8 % ук-

раїнок; 9,7 % полячок), зрадливість (17,3 % українок; та 1,4 % полячок), підлість (9,6 % українок; 0 % полячок).

За цим самим критерієм для дівчат-полячок властиві: правдивість (24 % українок; 52,8 % полячок), допомога (6,7 % українок; 31,9 % полячок), дружелюбність (5,8 % українок; 15,3 % полячок), повага до інших (4,8 % українок; 30,6 % полячок), скромність (3,8 % українок; 13,9 % полячок), толерантність (1 % українок; 20,8 % полячок), доброчинність (0 % українок; 11,1 % полячок), жадібність (19,2 % українок; 36,1 % полячок), заздрість (16,3 % українок; 34,7 % полячок), пихатість (2,9 % українок; 26,4 % полячок), ледарство (1,9 % українок; 26,4 % полячок), гнівливість (1 % українок; 12,5 % полячок), злостивість (0 % українок; 11,1 % полячок), нетолерантність (0 % українців; 13,9 % полячок), облудність (0 % українок; 11,1 % полячок), фальшивість (0 % українок; 12,5 % полячок).

Для хлопців-українців властиві такі моральні поняття: доброта (69,2 % українців; 27,8 % поляків), щедрість (16,3 % українців; 3,7 % поляків), злостивість (28,8 % українців; 11,1 % поляків).

Для хлопців-поляків властиві: чесність (38,5 % українців; 57,4 % поляків), любов (19,2 % українців; 40,7 % поляків), правдивість (12,5 % українців; 37 % поляків), дружелюбність (6,7 % українців; 24,1 % поляків), допомога (5,8 % українців; 27,8 % поляків), повага (4,8 % українців; 14,8 % поляків), патріотизм (1,9 % українців; 11,1 % поляків), працьовитість (0 % українців; 16,7 % поляків), турбота-опікування (0 % українців; 11,1 % поляків), брехливість (16,3 % українців; 48,1 % поляків), ледарство (4,8 % українців; 33,3 % поляків), нечесність (1 % українців; 20,4 % поляків), пихатість (1,9 % українців; 18,5 % поляків), гнівливість (1 % українців; 16,7 % поляків), егоїзм (10,6 % українців; 22,2 % поляків), хамство (0 % українців; 11,1 % поляків).

З наведених результатів дослідження можна зробити такі висновки. Якщо за критерій взяти кількість різноманітних специфічних для групи понять, то можна стверджувати наступне:

- у досліджуваних юнаків моральна свідомість розвинена краще, ніж у підлітків;
- у досліджуваних дівчат моральна свідомість розвинена краще, ніж у хлопців;
- кожна досліджувана група з Польщі продемонструвала більшу кількість різноманітних специфічних понять, ніж аналогічна група з України.

Також було встановлено, що у кожній із представлених груп з України надзвичайно помітно виражене одне поняття — доброта. Іншими домінуючими, хоча менш значущими поняттями для українських юнаків і підлітків є щедрість і співчуття. Натомість, для груп із Польщі специфічними є такі поняття, як правдивість, чесність, допомога. На нашу думку, це є яскравим проявом більшої розвиненості емотивного компонента в українців, а у поляків більше розвинений когнітивний компонент моральної свідомості.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. — Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. — К.: Либідь, 2003. — 280 с.
2. Боришевський М. Й. Моральні переконання та їх формування у дітей. — К., 1979. — 48 с.

3. Кон И. С. Психология ранней юности. — М., 1979. — 175 с.
4. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. журн. — 2000. — Т. 21, № 1. — С. 15–25.
5. Іоанн Павел II. Сияние Истины. — М.: Изд-во Францисканцев, 2003. — 170 с.
6. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под. ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб.: Речь, 2002. — 694 с.
7. Татаркевич В. Історія філософії. — Т. 1: Антична і середньовічна філософія. — Л.: Свічадо, 1997. — 456 с.
8. Шимановский Д. С. Моральное самосознание. — К.: Вища шк., 1986. — 142 с.
9. Kr*ą*piec M. A. Filozofia // Powszechna Encyklopedia Filozofii. — T. 3. — Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002. — S. 453–478.
10. *Ś*lipko T. Zarys etyki ogólnej. — Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1974. — 432 s.
11. Styczeń T. Etyka // Powszechna Encyklopedia Filozofii. — T. 3. — Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002. — S. 269–284.

Исследуются моральное сознание и особенности его становления в подростковом и юношеском возрасте. С помощью экспериментального кросс-культурного исследования выявлена специфика морального сознания подростков и юношей из Польши и Украины.

Г. І. СЛОБОДЯНИК
д-р наук в галузі психології, доц.
ДОЕЦ, м. Київ

КРИТЕРІЇ РІВНІВ АДАПТОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ (на прикладі медичного вищого закладу)

Коломінські читання — І, 2007, ***247–254***

У нашому дослідженні брали участь 150 студентів Інституту екології та медицини і Медичного інституту УАНМ м. Києва.

Наше дослідження ґрунтувалося на робочому положенні: адаптація відбувається за рахунок різних психологічних механізмів, з урахуванням відповідних психологічних особливостей, зокрема властивостей особистості студентів (ціннісних орієнтацій, рівнів суб'єктивного контролю, мотивації, особистісної і ситуативної тривожності), що мають індивідуальний прояв у ставленні до навчання, до спілкування, в особливостях взаємодії, самі зазнають змін у ході процесу навчання залежно від стадій, характеру і форм адаптації.

Діяльність студентів-медиків, зокрема, спрямована на процес навчання, вивчення основних правил і норм, відповідно до яких необхідно діяти, умов, у яких ця діяльність відбувається, і вимог, що до неї висуваються.

Загальновідомо, що низький рівень адаптації зумовлений новою формою діяльності у вищій школі, новими умовами діяльності, новим соціальним оточенням, незначним професійним досвідом. Слід зауважити, що вже з І курсу відбувається поділ ролей у студентських групах, формуються мікрогрупи, трансформується система ціннісних орієнтацій, змінюється конфліктність у групі.

Згідно із завданням дослідження було здійснено діагностування показників процесу адаптації за блоками (прояви адаптації студентів як особливості етапу їхнього розвитку; критерії адаптації; індивідуально-особистісні властивості студентів).

Адаптація до нових умов завжди пов'язана з ламанням певних стереотипів поведінки. Виникає тимчасове дезорієнтування, що приводять до пошуку нової стратегії. Цей стан спричиняє психологічний дискомфорт, ступінь якого залежатиме від того, наскільки вдало йде добір адекватних способів поводження в новій ситуації. Особливості протікання процесу адаптації студентів, судячи з наведених результатів, знаходять висвітлення в суб'єктивному стані студентів, який ми аналізуємо, використовуючи методику САН.

Емоційна сфера студентів у період адаптації до умов медичного вузу зазнає підвищених навантажень, пов'язаних з необхідністю в умовах нового для першокурсників середовища й обмеженого часу трансформувати старі чи виробити нові моделі поведінки. Індивідуальність людини як цілісна

© Г. І. Слободяник, 2007

інтегральна структура породжує нові схеми когнітивного аналізу ситуацій і нові схеми афективного їх освоєння. З метою дослідження динаміки емоційного стану студентів у період адаптації до умов вузу у перший рік навчання нами була проведена спеціальна серія експериментів.

На початку і наприкінці кожного навчального семестру здійснювались виміри, які реєстрували показники самопочуття, активності, настрою за методикою САН (В. Доскін та ін., 1973), що базується на принципі семантичного диференціала Осгуда. Дослідження, проведені в медичному інституті ім. І. М. Сєченова, показали, що динаміка психологічних параметрів функціонального стану, отриманих за допомогою САН, надійно корелює з динамікою фізіологічних показників. Наведена методика оцінювання таких психічних станів, як "психічна активація", "інтерес", "напруження", "емоційний тонус" і "комфортність", побудована на підставі результатів факторного аналізу динаміки оцінювання випробуваними свого стану з використанням модифікованого стимульного матеріалу до методики САН. Методика розрахована на кількаразове обстеження особистостей з огляду на динамічність психічних станів.

Результати експериментального дослідження функціонального стану студентів у період адаптації до умов вузу наведено у табл. 1.

У таблиці простежується чітка закономірність зміни самопочуття (С), активності (А), настрою (Н) залежно від періоду виміру: на початку навчального року, перед сесією, на початку другого семестру. Перед сесією відбувається зниження зазначених показників, причому найбільші зміни спостерігаються за показником активності, що відбиває характеристики активності і швидкості протікання функцій. Пояснюється це тим, що кінець першого семестру — це період, коли йде інтенсивна підготовка до заліків, усуваються заборгованості, а тому студенти підходять до сесії стомленими, зі зниженою загальною активністю.

Після канікул показники самопочуття та активності значно підвищуються, але вихідного рівня так і не досягають. Дослідження показали, що у другому семестрі студенти розпочинають заняття, так і не відновивши вихідний рівень працездатності. Менш суттєво порівняно з іншими показниками змінюється на початку другого семестру настрій. Наведені вище результати дають підставу дійти висновку, що спостерігається цілком визначена періодична динаміка самопочуття, активності, настрою студентів через вплив навчального навантаження.

Ця ситуація характерна для кожного року навчання (табл. 2 за результатами методики М. Курганського).

Таблиця 1

Динаміка показників активності, самопочуття, настрою студентів-першокурсників (150 осіб)

Період виміру	Самопочуття (С)	Активність (А)	Настрій (Н)
Початок навчального року	5,0	4,8	5,1
Перед сесією	4,6	3,6	4,8
На початку другого семестру	4,9	4,8	4,9

Таблиця 2

Ступінь виразності динаміки показників психічної активності, інтересу, емоційного тонусу, напруження й комфортності, % (150 осіб)

Курс	Психічна активність		Інтерес		Емоційний тонус		Напруження		Комфортність	
	низький	середній	низький	середній	низький	середній	низький	середній	низький	середній
I	71,3	28,7	74,6	25,4	82,5	17,5	72,5	27,5	87,4	12,6
II	83,4	16,6	68,3	31,7	75,6	24,4	58,7	41,3	84,2	15,8
III	73,7	26,3	84,2	15,8	77,4	22,6	71,3	28,7	86,5	13,5
IV	72,4	27,6	86,5	13,5	68,9	31,1	65,8	34,2	76,7	23,3

Ступінь виразності кожного психічного стану особи позначається як "високий", "середній" і "низький". При цьому з погіршенням психічного стану випробуваний набирає більшу кількість балів за кожною з характеристик. Таку методику оцінювання психічного стану (за показниками і мірою виразності) запропонував М. Курганський.

Аналіз свідчить, що виразність показників психічного стану перебуває в межах "низький — середній". Високий рівень виразності показників відсутній, причому незалежно від курсу навчання переважають (у відсотках) студенти з низьким рівнем виразності цих показників.

Слід відзначити, що на II курсі, тобто на стадії адаптування, знижується кількість студентів із середнім рівнем психічної активності (на користь низького рівня), водночас за іншими показниками — інтерес, емоційний тонус, напруження, комфортність — середній рівень їх виразності збільшується на II курсі навчання, щоб знизитись на III і зрости на IV курсі за усіма показниками, крім інтересу. Тобто можна припустити, що на стадії постадаптації (III, IV курси) зменшується кількість студентів із середнім рівнем виразності інтересу до навчання на користь низького рівня.

У цілому ж за всіма іншими показниками від I до IV курсу зменшується кількість студентів з низьким рівнем виразності показників, тобто збільшується кількість студентів із середнім рівнем виразності цих показників, що свідчить про поліпшення комфортності, емоційного тонусу, психічної активності від I до IV курсу.

Отже, за показниками психічного стану можна встановити загальну тенденцію успішності процесу адаптації, що найбільш виразно проявляється в показниках емоційного тонусу та комфортності.

Таку саму тенденцію можна помітити при аналізі настрою за методикою САН (В. Доскін та ін., 1973) на першому і другому семестрах, тобто здебільше на стадії передадаптації. Настрій залишається найвищим показником психічного стану за виразністю від початку навчального року, перед сесією і на початку другого семестру.

Щодо характеру змін, то найбільш рідкі зміни (в числових значеннях відсоткової представленості студентів) спостерігаються в показниках "інтерес" і "напруження" порівняно з іншими показниками стану (рис. 1).

Стосовно стадій адаптації встановлено, що найбільш різкі зміни спостерігаються на стадії адаптування, при переході від передадаптації та на стадії постадаптації, підсилюючи загальну тенденцію успішності адаптаційного процесу. Це не стосується лише виразності показника інтересу на IV курсі, який дедалі знижується після III курсу.

Така особливість може свідчити про змістовні зміни показників психічного стану на IV курсі, які можуть бути пов'язані зі зміною форм адаптації, яка від формальної на I курсі і соціальної на II, III курсах змінилася на дидактичну, спрямовану на вироблення індивідуального стилю навчання відповідно до можливого робочого посту (або місця) у професії, до професійної спеціалізації.

Отже, серед показників психічного стану найбільш цікавими для аналізу

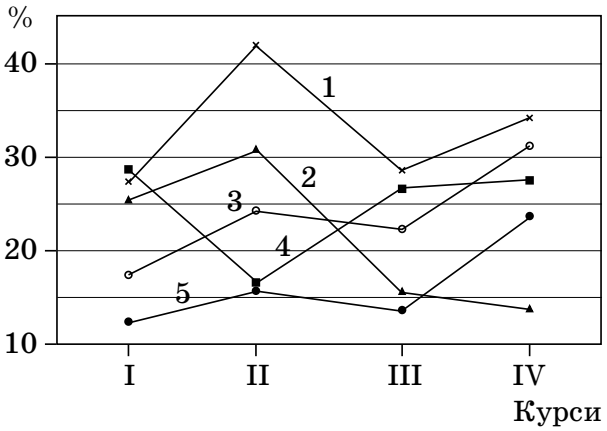


Рис. 1. Середній ступінь виразності динаміки показників психічного стану: 1 — напруження; 2 — інтерес; 3 — емоційний тонус; 4 — психічна активність; 5 — комфортність

проявів адаптаційного процесу виявились емоційний тонус та інтерес. З метою поглибленого аналізу прослідкуємо за змінами тривожності студентів на різних стадіях адаптації.

Показники реактивної та особистісної тривоги за шкалою Спілбергера–Ханіна дають змогу зафіксувати тривожність людини як стан і як стійку особистісну рису. Реактивна тривога є реакцією на різні (найчастіше соціально-психологічні) агресори в даний момент і на дану ситуацію. Під особистісною тривогою розуміється відносно стійка індивідуальна характеристика, що дає уявлення про схильність людини:

- сприймати досить широке коло ситуацій як загрозливі;
- реагувати на ці ситуації появою стану тривожності різного рівня.

Результати експериментального дослідження функціонального стану студентів у період адаптації до умов вузу наведено у табл. 3.

Дослідження реактивної тривоги як емоційної реакції людини на ситуацію показує, що зростання цієї величини спостерігається перед сесією, а зниження — на початку другого семестру, тобто у показниках реактивної тривоги адекватно відображаються ситуативні моменти (аудиторія навчання і ситуація випробування). Інакше поводять себе показники особистісної тривоги як найбільш узагальненої емоційної реакції людини, у даному разі реакції не просто на

Таблиця 3

Трансформація показників тривожності студентів-першокурсників упродовж навчального року, %

Період виміру	Реактивна тривога	Особистісна тривога
Початок навчального року	41,6	42,8
Перед сесією	44,0	42,8
На початку другого семестру	39,2	46,5

певну навчальну ситуацію, а в цілому на процес адаптації.

На нашу думку, зростання особистісної тривоги (від середнього до високого рівня) на початку другого семестру вносить значні корективи в оцінку студентом своєї особистісної позиції у вузі. Ситуація у цілому розглядається як не зовсім сприятлива. Рівень особистісної тривоги створює емоційний фон, на якому здійснюється вся навчальна діяльність студентів на другому семестрі. Саме тому зараз важливо справити психотерапевтичний вплив, знизити рівень особистісної тривоги і допомогти студенту виробити свій стиль поведінки, що може бути здійснене психологічного службою вузу.

Показники реактивної та особистісної тривоги студентів у процесі адаптації до умов вузу від I до IV курсу наведено у табл. 4.

Аналіз динаміки особистісної та реактивної тривоги свідчить про зниження її рівня (в межах середнього) від I до IV курсу. Найбільш різке падіння спостерігається на II курсі, на стадії адаптування. Потім на I курсі відмічене незначне збільшення її рівня виразності, а на IV курсі, на нашу думку, як на стадії постадаптації рівень тривожності знову проявляє тенденцію до зниження. Це характерне як для реактивної, так і для особистісної тривоги, хоча для реактивної тривоги ця тенденція виразніша.

Реактивна тривога має тенденцію збільшуватись перед сесією, лише на III курсі, як на стадії постадаптації, рівень тривоги перед сесією не зростає. Проте на IV курсі загальна тенденція відновлюється.

Особистісна тривога зменшується починаючи з II курсу і не виявляє значних коливань виразності на III та IV курсах. Це може свідчити про успішність адаптаційного процесу.

Характер динаміки тривожності студентів у період адаптації до вузу ілюструють рис. 2 і 3.

Можливо, мова повинна йти про специфічний прояв адаптації, а саме первинної адаптації, до професійної діяльності в умовах навчання у вузі.

Таблиця 4

Динаміка показників тривожності студентів від I до IV курсу, %

Період виміру	Реактивна тривога	Особистісна тривога
Початок I курсу	41,6	42,8
Перед сесією	44,0	43,8
На початку другого семестру	39,2	46,5
Початок II курсу	40,3	39,7
Перед сесією	45,1	41,4
На початку четвертого семестру	38,7	44,1
Початок III курсу	38,5	38,2
Перед сесією	38,2	40,1
На початку шостого семестру	39,3	41,7
Початок IV курсу	36,8	36,9
Перед сесією	38,2	42,1
На початку восьмого семестру	39,3	41,7

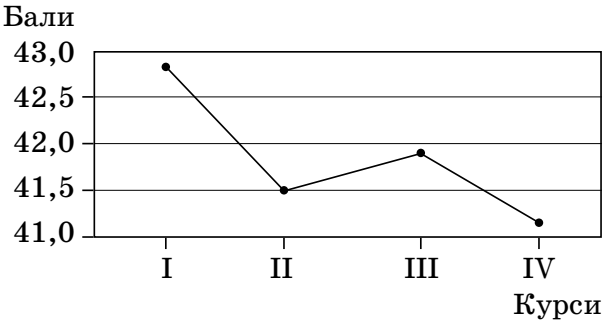


Рис. 2. Динаміка показників особистісної тривоги

Наведені вище результати показують, що навчальна діяльність студентів супроводжується певною динамікою їхнього функціонального стану.

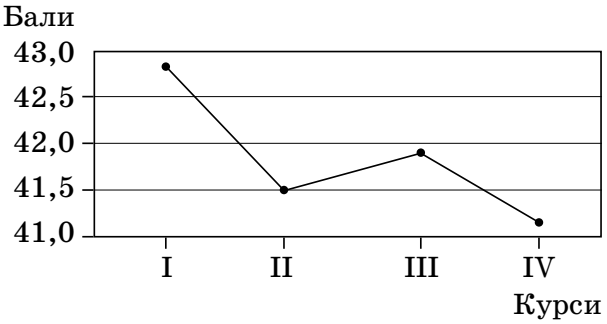


Рис. 3. Динаміка показників реактивної тривоги

При цьому великий інтерес становлять особливості цього процесу залежно від успішності протікання адаптації студентів.

Одним з показників того, наскільки вдається студенту відповідати вимогам вузу, є його академічна успішність. Залежно від результатів сесії студенти були поділені на дві групи:

1) студенти з успішністю вищою за середню за виборкою;
2) студенти з успішністю нижчою за середню.

З аналізу результатів видно, що спостерігається однакова закономірність зміни цих характеристик в обох групах (табл. 5).

Однак група студентів з низькою успішністю вирізняється більш низькими показниками самопочуття, активності, настрою та більш високими значеннями реактивної та особистісної тривоги (РТ, ОТ). Винятком є рівень психічної активності перед сесіями, коли спостерігається різке зменшення цього показника у групі студентів з високою успішністю. Цей факт свідчить про те, що успіх досягається ціною значних енергетичних витрат. Без повної включеності у навчальний процес, яка природно супроводжується розвитком втоми і деяким зниженням активності наприкінці семестру, не можуть бути досягнуті високі результати під час сесії. У першому семестрі, коли у студентів ще не вироблені навички саморегуляції, успіх досягається ціною енергетичного напруження.

Значно менший вплив передекзаменаційна ситуація справляє на показник психічної активності у групі

Таблиця 5

Динаміка функціонального стану студентів-першокурсників залежно від успішності навчання

Період виміру	Вибірка	С	А	Н	РТ	ОТ
Початок навчального року	1	5,6	5,2	5,8	38,0	40,1
	2	5,0	4,6	5,0	42,0	43,0
Перед сесією	1	5,2	3,2	5,1	40,1	40,0
	2	4,7	3,7	4,6	45,0	43,0
На початку другого семестру	1	5,4	4,9	5,1	35,8	42,0
	2	5,1	4,7	4,8	37,9	48,2

студентів з низькою успішністю. Це свідчить про недостатню включеність останніх у навчальний процес у цей період порівняно з першою групою.

Таким чином, отримані результати свідчать про те, що адаптація студентів з низькою успішністю протікає на тлі більш низьких показників емоційного тонусу, психічної активності, настрою і більш високих показників тривожності. Отже, рівень розглядуваних показників певним чином відображає успішність цього процесу.

Таблиця 6

Успішність студентів за час навчання у вищому закладі

Період	Курси			
	I	II	III	IV
1 сесія	4,22	3,81	3,86	3,87
2 сесія	3,92	3,69	3,78	3,91
За рік	4,07	3,75	3,82	3,89

Загальна картина динаміки успішності навчання наведена у табл. 6. Як видно, успішність навчання знижується від I до IV курсу. Тобто успішність помітно знижується на стадії адаптування, потім трохи підвищується на стадії постадаптації, хоча вихідного рівня не досягає. Причому на IV курсі вона підвищується порівняно з III. Це знову може свідчити про прояв іншої за змістом форми адаптації.

Адаптація до нових умов завжди пов'язана з ламанням окреслених стереотипів поведінки. Виникає часова дизрегуляція, що примушує до пошуку нової стратегії. Ця ситуація призводить до психологічного дискомфорту, ступінь якого залежатиме від того, наскільки вдало йде відбір адекватних засобів поведінки у новій ситуації. Особливості протікання процесу адаптації студентів, судячи з наведених результатів, знаходять відображення у суб'єктивному стані студентів.

Результати дослідження дають змогу дійти таких висновків:

- вивчення динаміки функціонального стану студентів упродовж навчання показує, що вона відображає ступінь навчального навантаження. У більшості студентів перед сесіями спостерігається різке зниження показників психічної активності, емоційного тонусу, настрою при зростанні реактивної тривоги;
- аналіз динаміки психічного стану як прояву адаптації свідчить про загальну тенденцію успішності адаптації, що проявляється в поліпшенні комфортності, емоційного тонусу, психічної активності, настрою від I до IV курсу;
- найбільш різкий характер змін (у числових значеннях відсоткової представленості студентів) спостерігається в показниках інтересу і напруження;
- найбільш різкий характер змін у показниках стану і тривожності відзначається при переході від передадаптаційної стадії до стадії адаптування;
- динаміка змін показників психічного стану залежно від стадій адаптаційного процесу може бути пов'язана з трансформацією змісту адаптації, її форм, а саме від соціальної і формальної до дидактичної, що може свідчити про специфічний прояв адаптації, тобто адаптації до професійної діяльності в умовах вузу.

Адаптація студентів з низькою успішністю протікає на тлі більш низьких показників емоційного тонусу, психічної активності, настрою і більш високих показників тривожності, що свідчить про індивідуальні особливос-

ті адаптаційного процесу і вказує на доцільність аналізу індивідуально-особистісних властивостей студентів.

Література

1. Головатый Н. Ф. Студент: путь к личности. — М.: МГУ, 1982. — 142 с.
2. Коломінський Н. Л., Слободяник Г. І. Студенти як повноправні учасники Болонського процесу // Педагогіка, вища освіта і Болонський процес: Матеріали Всеукр. конф. — Переяслав-Хмельницький, 2005. — С. 302–309.
3. Кудрявцев Т. В., Сухарев А. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопр. психологии. — 1985. — № 1. — С. 86–93.
4. Лагерев В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. — М., 1991. — 48 с. — (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзор. информ. / НИИВО; Вып. 3).
5. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 304 с.
6. Штарке К. Студенты. Становление личности. — М.: Прогресс, 1982. — 134 с.

Т. М. СОЛОМКА
старш. викл.
Прилуцький агротехнічний технікум

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Коломінські читання — І, 2007, *255–266*

Вивчається взаємозв'язок соціально-змістовного, потребово-мотиваційного та ціннісного компонентів самоактуалізації студентів. Рівень прагнення до самоактуалізації контекстуально пов'язаний з виявленням особистісних якостей студентів у соціально-психологічній сфері навчально-професійної діяльності. Результати таких досліджень становлять як теоретичний інтерес (вивчення гуманістичної складової у трансформаційних процесах вищої школи), так і практичне застосування (активізація і вдосконалення особистісно-діяльнісного змісту професійного та освітньо-ціннісного простору вищих навчальних закладів).

В умовах загострення глобальних проблем освіти зростає необхідність спиратися на гуманістичну парадигму, підкреслює Г. О. Балл, оскільки значущість гуманістичних підходів стимулюється не лише моральними міркуваннями, а стає передумовою виживання соціуму та всього людства [5]. На думку Н. Л. Коломінського, це означає, що без цілеспрямованого впорядкування потребово-мотиваційних, соціально-психологічних, ціннісних та особистісно-діяльнісних інтенцій з обов'язковим передбаченням самоактуалізації як вершинної потреби, властивих людині як органічній цілісності, не можна сподіватись на гармонізацію суспільних відносин [9].

Теорія самоактуалізації гуманістичної психології на сучасному етапі розвитку суспільства завойовує статус провідного орієнтира для особистісного зростання і розвитку особистості. При оцінюванні гуманістичної теорії беруться до уваги такі критерії, як її відкритість для експериментального дослідження та евристична цінність — можливість проведення подальших розробок у цьому напрямку. Самоактуалізація студентів як домінуючий принцип професійної підготовки є надзавданням особливого соціально-ціннісного змісту. У такому розумінні вона набуває характеристик "процесу розвитку соціальної природи людини" [3]. Процес самоактуалізації студентів ґрунтується на послідовних свідомих виборах — це безперервний ланцюг актів самореалізації, в яких проявляється сутнісне прагнення людини стати такою, якою вона може стати [4, 72].

© Т. М. Соломка, 2007

У сучасних дослідженнях з педагогіки і психології вищої школи значна увага приділяється питанням організаційно-освітніх умов функціонування, пошуку найбільш адекватних форм і методів навчання, хоча в умовах соціально-економічних і політичних зрушень України значно зростає соціально-психологічна навантаженість на особистість. Таким чином, важливим напрямком діяльності вищого навчального закладу в удосконаленні підготовки спеціалістів має стати перехід від мети навчання у вигляді системи знань, умінь і навичок у їх класичному розумінні до особистісних характеристик майбутнього спеціаліста, які все більше виступають у ролі безпосередніх показників рівня професійної підготовки спеціаліста.

Дослідження тенденцій до самоактуалізації (рівень прагнення до самоактуалізації) студентської молоді є домінуючим напрямком оптимізації психолого-педагогічних умов професійної підготовки. Нині спостерігаються істотні зміни в розвитку прагнення особистості студента до самоактуалізації. Щоправда, очевидною є неузгодженість між бажанням самореалізуватись, усвідомленням потреби у самоактуалізації і доволі розмитими шляхами та засобами їх здійснення.

Саме з таких позицій ми досліджували соціально-психологічні особливості самоактуалізації студентів у ході професійної підготовки.

Спробуємо в цій статті дослідити соціально-психологічні особливості самоактуалізації студентів як визначальний компонент особистісно-ціннісної сфери навчально-професійної діяльності у взаємозв'язку з розвитком особистісних якостей.

Основи теорії самоактуалізації закладені представниками гуманістичної психології (Е. Фромм, Дж. Олпорт, К. Роджерс, Х. Когут, Р. Мей, В. Франкл, К. Хорні, Ш. Бюллер, А. Маслоу, Е. Шостром) на ґрунті екзистенціальної філософії (Ф. Брентано, М. Бубер, Е. Гуссерль, А. Камю, С. К'єркегор, Л. Шестов, М. Гайдеггер, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс та ін.).

Подальші дослідження самоактуалізації вказали на такий неоднозначний момент цього поняття, як егоцентричність самоактуалізації. Самоактуалізація, можливо, може викликати і сумніви, якщо на ній все завершується, якщо вона межує із замиканням на собі. Так, послідовник А. Адлера Х. Ансбахер стверджує, що справжня самоактуалізація має включати у своє визначення сприяння самоактуалізації інших [7, 145]. М. Бубер вважає, що хоча людям і необхідно починати з пошуку себе, але не можна завершувати пошук на собі. Необхідно починати із себе, щоб забути себе і розчинитися у світі; розуміти себе, щоб не бути завжди зайнятим собою [7, 308].

Феномен самоактуалізації активно досліджується у вітчизняній та зарубіжній психології. Цей факт особливо цікавий у зв'язку з тим, що вже А. Маслоу припускав наявність у кожній культурі своїх особливостей прояву самоактуалізації. Він писав, що було б цікаво досліджувати особливості цього поняття в різних країнах. З часу, коли була висловлена ця ідея, пройшло чимало років, однак і дотепер немає чітких уявлень про те, як виявляє себе потреба в самоактуалізації в умовах соціальної, економічної і політичної ситуації в Україні.

У вітчизняній психології найвідоміші дослідження самоактуалізації особистості пов'язані з теоретичними працями Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, Г. Костюка, К. Платонова, В. В. Рибалки,

Г. О. Балла, Н. Л. Коломінського у контексті освітньої навчально-професійної діяльності.

С. Л. Рубінштейн, зокрема, визначає поняття самоактуалізації через категорію "спрямованість". Він розглядає цей феномен як інтегральну характеристику особистості, що поєднує і динамічне, і змістовне, і ставленнєве (емоційне), де на новому рівні розкриті вольові якості особистості в тому сенсі, "наскільки й у якому напрямку зуміла особистість додати єдності своїм потягам, бажанням і застосувати свою волю для їх реалізації в особистісно-ціннісних і суспільнозначущих формах" [2, 68].

П. І. Підкасистий, Л. М. Фрідман і М. Г. Гарунов пишуть, що потенційні можливості людини можуть виявитися і реалізуватися лише за умови раціональної самоорганізації навчальної діяльності, що не пов'язана прямо з рівнем розвитку пізнавальних здібностей. Ефективна самоорганізація навчальної діяльності полягає в умінні автономно, без зовнішнього систематичного контролю, допомоги і стимуляції раціонально організувати свою навчальну діяльність [13].

Проблема самоактуалізації особистості студента розглядається лише дотично до питань психолого-дидактичного аспекту професійного навчання. Головна її суть полягає в підкресленні активного процесу становлення молодої людини, найефективнішого використання її потенційних можливостей.

Аналізуючи різні наукові підходи до самоактуалізації особистості під час професійної підготовки, можна дійти висновку, що більшість учених виокремлюють тут процес внутрішніх і зовнішніх зв'язків особистості із середовищем, їх суб'єкт-об'єктних взаємовідносин, пов'язаних з вибором ціннісних орієнтацій, механізмами уподібнення, ототожнення. Н. Л. Коломінський підкреслює, що в освіті "…і суб'єкт, і об'єкт, і продукт праці — психологічні феномени" [9, 9].

У цілому особистісна форма професійного становлення є однією зі спонукальних сил розвитку особистості що, у свою чергу, стимулює поглиблення уявлення про діяльність, відкриття в ній нових аспектів, нових форм.

Професійне становлення ми схильні розглядати не лише як позитивно спрямований процес особистісного і професійного зростання, зокрема нагромадження нових знань, умінь і трансформації колишніх, а й як суперечливий, різноспрямований процес [6]. Актуальним у цьому плані є висновок Н. Л. Руфової [14] про те, що для успішного оволодіння діяльністю особливу роль відіграє не стільки рівень виразності окремих професійно важливих властивостей особистості, скільки характер взаємозв'язку між ними. Тісні та позитивні взаємозв'язки зумовлюють процес їх взаємного підсилювання, тоді як антагоністичні взаємозв'язки властивостей особистості призводять до розвитку одних і до деградації інших якостей, що унеможливлює досягнення високого рівня професійної майстерності. Л. Н. Корнєєва розглядає виявлення структури суб'єктивного досвіду, співвідношення його елементів та їх ієрархію як важливу умову формування повної структури професійної діяльності [10].

Означене тут коло психологічних особливостей самоактуалізації особистості студента під час професійної підготовки стало підставою для формулювання нами тези про те, що самоактуалізація особистості студента — це творча діяльність як компонент загальної діяльності суб'єкта, що де-

термінує його саморозвиток і являє собою процес самотворення через творення предметного світу. Тобто паралельно з тим, що суб'єкт змінює предметний світ, він змінюється сам.

Отже, професійна підготовка студентів у контексті самоактуалізації передбачає приділення значної уваги розвиткові їхніх особистісних якостей, інтегрованість та діалектизм взаємозв'язків у перебігу процесів об'єктного і суб'єктного творення в умовах виконання навчальних діяльностей.

У сучасній психолого-педагогічній літературі можна виявити декілька основних теоретичних підходів до вивчення проблеми навчально-професійної діяльності у контексті самоактуалізації — психометричний, когнітивний, процесуальний, діяльнісний, особистісний (соціально-особистісний, мотиваційно-особистісний), особистісно-діяльнісний. Ідеї С. Л. Рубінштейна, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, О. В. Петровського, Г. С. Костюка, що містять психологічні характеристики і принципи діяльнісного підходу у навчанні, відкрили можливості для розробки теорії самотворення особистості у діяльності.

Н. Л. Коломінський, В. Ф. Рибалка на більш високому рівні обґрунтовують психологічні закономірності становлення і розвитку тієї особистості, яка є метою освітньої діяльності, а також створення відповідних умов для самоактуалізації особистості. Суть таких розробок визначає особистісно-діяльнісний підхід як методологічно "продуктивний принцип для розробки шляхів професійного становлення.., передбачає розгляд навчання як удосконалення розвитку особистості" [7, 52].

У такому сенсі освітня діяльність має включати систему внутрішніх спонукань до самоактуалізації, самовдосконалення, пізнання, розвитку духовних потреб особистості, що складає детермінантну основу розвитку "позитивної мотивації": креативності — мотивація самоактуалізації і творчої діяльності, інтелекту — мотивація досягнень і раціональної, інтелектуальної діяльності, научуваності — мотивація пізнання і реактивної чи цілеспрямованої діяльності.

Теоретико-методологічний аналіз феномена самоактуалізації дав нам змогу провести у думках реконструкцію його соціально-психологічного та психолого-педагогічного змісту у ході навчально-професійної діяльності студентів, визначити самоактуалізацію як інтегративний диференційовано-рівневий процес розвитку особистості студента на різних етапах професійного навчання, розробити концептуально-методичні засади особистісно-діяльнісного підходу й експериментально перевірити методи і прийоми оптимізації психолого-педагогічних умов самоактуалізації студентів.

Відповідно було створено функціональну модель дослідження особливостей самоактуалізації студентів, що містила такі компоненти:

- дослідження особистісних якостей, що є домінуючими чинниками у процесі самоактуалізації студентів: креативність (категоріальна гнучкість, оригінальність, конструктивність мислення), IQ, успішність академічної діяльності, локус контролю — екстернальність/інтернальність, самооцінка;
- дослідження соціально-психологічної сфери навчально-професійної діяльності студентів: виявлення структури соціальних і життєвих цінностей особистості (термінальних та інст-

рументальних) і міри задоволення потреб;
- діагностування мотиваторів соціально-психологічної активності особистості;
- дослідження мотиваційної спрямованості навчально-професійної діяльності студентів в аспектах здобуття професійної майстерності та соціальної значущості професійного навчання, професійна ідентичність;
- визначення професійно значущих характеристик групи та їх ролі у формуванні психологічного клімату в студентських групах та у подоланні перешкод і труднощів у навчанні;
- дослідження змістовно-стильових перцептивних особливостей особистості, шляхів виявлення стереотипів сприйняття успішного студента та структурування глибинних, провідних мотивів взаємодії із зовнішнім світом за ознаками мотиваційних стратегій розвитку особистості у ході професійного навчання.

Науково-дослідна робота проводилася на базі Прилуцького агротехнічного технікуму. Дослідженням було охоплено 727 студентів віком від 16 до 22 років, у формуючому експерименті взяли участь 446 студентів. З них 126 осіб — це студенти 2-х курсів, 174 — студенти 3-х курсів, 146 — студенти-старшокурсники.

Чи можливо досягти вищого рівня самоактуалізації студентської молоді? Яке значення в цьому контексті мають особливості мотивації професійного навчання, характер і зміст компонентів соціально-психологічної структури особистості, рівень самооцінки студентів, когнітивний аспект їх самоактуалізації?

Шукаючи відповіді на зазначені питання, у своєму дослідженні ми припустили, що на рівень самоактуалізації студентства істотно впливають усі вказані чинники. Іншими словами, ймовірно існує вагомий взаємозв'язок між рівнем прагнення до самоактуалізації та особливостями соціально-психологічної сфери (інтереси, потреби, цінності), самооцінкою студентів, мотивацією професійного навчання, когнітивними характеристиками навчально-професійної діяльності.

Ознайомившись з основами теорії самоактуалізації, студенти зробили для себе невтішний і помилковий висновок про те, що якщо лише 1 % особистостей можна вважати повною мірою самоактуалізованими, то вони практично позбавлені шансів самоактуалізуватися. Нагальним нашим завданням було "розблокування" таких упереджень студентів, які ймовірно сягають своїми коренями у давнє минуле етносу. В процесі індивідуальних співбесід доводилось переконувати респондентів у наявності в них прихованих здібностей і можливостей. При цьому ми не приховували думки, що шлях до особистісного зростання часто буває вельми непростим. Ф. Перлз визначає самоактуалізацію як внутрішній процес, коли індивідуум, спізнавши "власну унікальну ідентичність", наважується бути нею. Дуже важливо не гальмувати в собі прагнення до успіху, не боятись його, позбавлятися комплексів.

Розглянемо детальніше окремі аспекти одержаних результатів дослідження.

За основу обстеження соціально-психологічної сфери студентів було взято встановлення основних потреб, які по суті відображають складні шляхи становлення молодої людини у суспільстві, її включення у соціальну структуру і найбільш повно втілені у свідомості молоді: потреба в освіті,

спілкуванні, самоствердженні, самореалізації і потреба у красі та естетичних переживаннях. Ці потреби реалізуються у різних сферах діяльності студентів завдяки дії різних соціальних інститутів і організацій.

Узагальнені показники визначення обсягу задоволення потреб студентами навчального закладу ілюструє рис. 1.

Ієрархічну модель базових потреб А. Маслоу, яку ми доповнили естетичними і пізнавальними (як базовими соціальними потребами студентства), експліковано у діапазоні даних:

1-й — фізіологічні потреби;

2-й — потреби безпеки і захисту;

3-й — потреби приналежності і любові;

4-й — потреба самоповаги і визнання;

5-й — пізнавальні потреби;

6-й — естетичні потреби;

7-й — потреби у самоактуалізації.

Як бачимо, задоволення фізіологічних потреб у повному обсязі притаманне 60 % студентів. Частка студентів, які вважають задоволеною цю потребу на 50 % і менше, ніж наполовину, відповідає 12 % у розподілі середньостатистичних показників навчального закладу. Не може не насторожувати те, що п'ята частина всіх досліджуваних технікуму вважає себе у безпеці лише наполовину та менше, ніж наполовину. Третій рівень у запропонованій ієрархії позначає базовий соціальний рівень потреби у приналежності і любові. Майже половина студентів визнають задоволеною її повністю, а 67 % вважають, що задовольняють її у значному обсязі — на 70–100 %.

Подібні характеристики відмічаються за параметром "потреба самоповаги і визнання" — 73 % опитаних визнали, що задовольняють вказану потребу на 70–100 %. І майже половина студентів навчального закладу

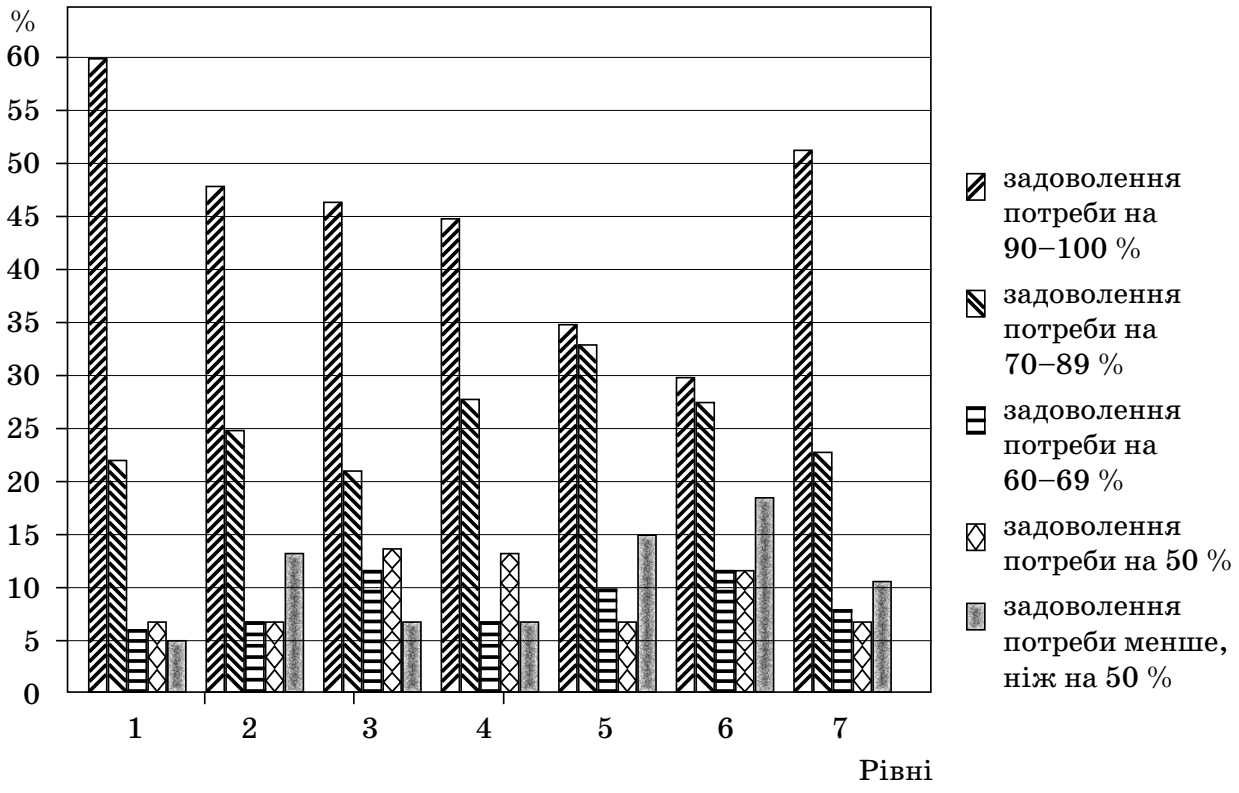


Рис. 1. Узагальнені показники обсягу задоволення потреб студентами навчального закладу

стверджує, що потребу у повазі та визнанні реалізують повністю. Змушує замислитись аналіз результатів стосовно задоволення пізнавальних та естетичних потреб. Лише третина всіх опитаних визнали стовідсотково задоволеними свої потреби у спілкуванні з прекрасним. Відмічається також дефіцит задоволення пізнавальної потреби — 22 % студентів задовольняють потребу у пізнанні наполовину та менше, ніж наполовину. Прояв незадоволення соціальних потреб студентів при перебуванні в новому соціальному мікросередовищі, як виявилося, полягає у недостатньому врахуванні педагогами вищої школи індивідуальних особливостей студентів, у їх слабких міжособистісних зв'язках, у недостатньому формуванні мотиваційно-ціннісної сфери, у відсутності інформаційного забезпечення для достатнього рівня соціально-психологічної активності студентів.

Аналізуючи дані, отримані в результаті опитування, ми помітили прояв значної потреби студентів у здійсненні науково-виробничої та дозвіллєвої співпраці між студентами і викладачами (майже 70 %). Окрім того, для поліпшення та ефективності соціально-психологічного компонента самоактуалізації значну роль відіграє стурбованість перспективою можливого працевлаштування за фахом, вона хвилює близько 75 % респондентів.

Стосовно самоактуалізації як найвищого рівня задоволення потреби у реалізації своїх потенційних можливостей щодо особистісного зростання та потреби у самовираженні привертає увагу той факт, що половина студентів вважають цю потребу задоволеною повністю (на 100 %). Узагальнена частка студентів навчального закладу (74 %) свій рівень самоактуалізації вважає задоволеним значною мірою — від 70 до 100 %.

При цьому ми розглядаємо потребу як особливий стан і як ставлення, що характеризують взаємодію людини з природою і соціальним середовищем. В основі виміру лежить змістовна спрямованість, розширення сфери соціальної діяльності. Виходячи з цього варто виокремити дві сторони гуманізації освіти. Перша, орієнтована на осягнення студентами формальної свободи, забезпечує задоволення їхніх базових потреб через створення умов діяльності, сприятливих у психогігієнічному й соціально-психологічному планах, ретельне врахування в її організації їхніх вікових та індивідуально-типологічних особливостей. Зазначена вище сприятливість умов передбачає повагу до уподобань, прагнень і досягнень студентів, надання їм достатнього простору для прояву самостійності й творчості, а також організацію їхніх зустрічей із труднощами (не надмірними!), через долання яких досягається фізичне й духовне загартування, формується впевненість у своїх силах.

Відповіді студентів згідно з нашим опитуванням показали, що потреба у спілкуванні займає одну із провідних позицій в ієрархії зазначених потреб студентів і поступається лише потребі у самоактуалізації.

Другою ключовою категорією дослідження є інтерес. Він є передумовою індивідуальних поведінкових "програм" і спрямований на засоби, шляхи, форми, методи, завдяки яким задовольняються потреби.

Вивчення інтересів студентів щодо отримання базової вищої освіти ми здійснювали за допомогою опитування. Студентам було запропоновано продовжити детермінантне складнопідрядне речення, обравши одне із запропонованих суджень. Отримані

дані дають змогу визначити мотиви вибору майбутньої професії, навчального закладу, прогнозу щодо успішності власної професійної діяльності.

Третина студентів, навчаючись у технікумі, мають на меті оволодіти знаннями, уміннями і навичками для професійної діяльності.

Однакова частка опитуваних головним інтересом у навчанні вважає досягнення поставленої мети (17 %), здійснення службової кар'єри (16 %) та бажання отримати диплом (16 %).

Відповіді на питання щодо інтересів і схильностей у навчанні дали змогу виявити ще одну тенденцію, яка вплинула на вибір професії: прагнення до певного способу життя, досягнення якого для майбутніх фахівців виявиться лише засобом.

Другорядні позиції обіймають інтереси, що мають особистісно-ціннісну спрямованість та соціальну значущість: здобути визнання і повагу мріють 8 % студентів, стати культурною особистістю — 7 %. Найнижчий рейтинг у виборі суджень стосовно мотивації навчальної і професійної діяльності належить здійсненню самоактуалізації — 6 %.

Отримані дані дають змогу дійти висновку, що і позитивні, і негативні показники змушують не просто аналізувати їх, а шукати нові шляхи, умови, форми роботи зі студентами, враховуючи при цьому їхній тимчасовий термін навчання у навчальному закладі. Зважаючи на те, що процес самоактуалізації студентів є домінуючим чинником становлення і розвитку ціннісної сфери особистості, досить важливо виявити і закріпити орієнтири поведінки та світогляду студентів, які сприятимуть можливому прояву їхньої власної незалежності, впевненості, виявленню творчих здібностей і конструктивних бажань.

Отже, для 30 % респондентів інтерес до отримання вищої освіти пов'язаний з оволодінням знаннями, уміннями, навичками для майбутньої професійної діяльності; 17 % — вбачають у ньому засіб для досягнення поставлених цілей; 6 % — вважають, що вища освіта необхідна їм для самореалізації, розвитку своїх здібностей (таблиця).

Як свідчать опитування і бесіди, які ми проводили з кожним другим студентом, орієнтованість студентів на отримання якісної освіти, їхнє ставлення до навчальної і позанавчальної виховної діяльності досить помітно залежать від оцінок перспективності спеціальності. Так, наші результати показують, що на освіту в

Інтереси студентів щодо навчальної діяльності

№ пор.	Я навчаюся для того, щоб	Середній показник, %
1	Оволодіти знаннями, уміннями і навичками для професійної діяльності	30
2	Досягти поставленої мети	17
3	Здійснити самореалізацію	6
4	Стати культурною особистістю	7
5	Зробити службову кар'єру	16
6	Здобути визнання і повагу з боку оточення	8
7	Отримати диплом	16

цілому найбільше орієнтовані студенти відділень "Електрифікація та автоматизація сільського господарства" та "Землевпорядкування".

Прояв взаємодії потреб та інтересів переходить у цінність, яку ми визначаємо як явне чи неявне, помітне в особистості чи притаманне групі уявлення про бажане, яке впливає на вибір із можливих варіантів, типів, засобів і цілей дій.

Одним із чинників, що певною мірою характеризує внутрішній світ молодої людини, є стурбованість духовним світом власного "Я". За результатами опитування студентів, проблеми, що їх хвилюють — національна культура і мистецтво, патріотичні почуття — в ієрархії важливих для молодих людей проблем аж ніяк не посідають перші місця, вони істотно поступаються проблемі матеріального добробуту (64,2 %), стану власного здоров'я (42,6 %), успішності у навчанні (28,7 %). Лише невелика частка опитаних (близько 14 %) зазначила, що їх турбує неможливість задовольнити власні морально-етичні і духовні потреби.

Але поряд з орієнтаціями студентів на матеріальні та особистісно значущі цінності все ж таки, хоча і меншою мірою, спостерігається спрямованість на загальнолюдські цінності: доброзичливість, чесність, чуйність і співчутливість, взаєморозуміння і безкорисливість. Хоча лише близько 50 % опитаних студентів визнали наявність таких якостей у себе.

Було виявлено також, що впродовж навчання у студентів змінюється співвідношення зовнішніх та інтелектуальних цінностей. Так, розумові якості стають більш цінними (від 18,7 % на 2-му курсі до 75 % на 4-му), а зовнішня привабливість втрачає своє значення (від 27 % на 2-му курсі до 0 — на 4-му курсі).

Важливою ознакою поваги громадян до культурної і духовної спадщини своєї Батьківщини є ставлення студентів до державної мови, знання свого родоводу, історії та традицій рідного народу. За результатами досліджень, 77,9 % студентів вільно володіють українською мовою, 73,6 % мало знають свій родовід, 37 % свідчать про дотримання в житті сімейних традицій.

Системно-діяльнісний та особистісно-діяльнісний підходи передбачають розгляд малої (студентської) групи як цілісної структурно-системної взаємодії і взаємозалежність суб'єктів групи. Саме взаємодія, взаємозалежність забезпечують цілісність групи, а в них проявляється сутність її членів [1; 8; 12]. Це певною мірою дає можливість вичленити той загальний вплив на самоактуалізацію особистості студента, притаманний усім малим групам, що входять до мікросередовища особистості, і водночас те відмінне за своїм змістом, що має різний ступінь складності і розвитку.

Зв'язки, які утворюються в результаті взаємодії групи із зовнішнім середовищем і членів групи всередині неї, виступають, природно, як зовнішні і внутрішні умови функціонування групи, що впливають на самоактуалізацію студентів. Зовнішні умови щодо групи можуть бути нейтральними, сприятливими (можуть забезпечувати її функціонування і навіть стимулювати) або несприятливими (такі, що пригнічують чи руйнують). Внутрішні умови пов'язані з динамічними процесами внутрішнього життя групи, які, у свою чергу, визначають ефективність, результативність її життєдіяльності у зовнішньому середовищі.

Окрім того, системно-діяльнісний та особистісно-діяльнісний підходи передбачають аналіз індивідуальних

проблем через призму групових процесів. А ось чи "проявить особистість певні якості і властивості, чи розкриються її потенції і здібності, чи буде вона творчою і соціально активною — залежить від організації групи, її ціннісно-нормативної системи, стилю управління тощо" [4, 72].

Наприклад, ми звернули увагу на те, що навчально-професійна діяльність у референтній групі оптимізує задоволення власної потреби у самоактуалізації у плані вміння приймати рішення і керувати, організовувати й організовуватись. При цьому ми добре усвідомлюємо, що студенти з уже сформованими інтересами, потребами, цінностями прагнуть зайняти свою "нішу" в освітньому особистісно-діяльнісному просторі.

У результаті вивчення інтегративних мотиваційних утворень особистості у групі та діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особистості було встановлено пріоритет мотиву досягнення успіху в цілому (20 ум. од.) на матеріалі 2-х курсів, тенденції до афіліації (групове визнання і повага) (21 ум. од.) у студентів 3-х курсів і прагнення до керування, управлінської діяльності, встановлення особистісної керуючої домінанти у стосунках (21 ум. од.) на 4-х курсах. Діагностика психологічного клімату в навчальних групах підтвердила наше припущення про рівневу та фахову диференціацію інтегрованої самоактуалізації студентів. За умов, коли показник у 60 балів характеризує оптимальний клімат, найвищий показник (49 балів) виявлено у студентів 2-х курсів.

Вивчення перешкод і утруднень під час навчально-професійної діяльності дало підстави зробити наступні висновки на матеріалі середньостатистичних показників. У якості зовнішніх та об'єктивних перешкод і утруднень студенти 2-х курсів називають пропуски занять через хворобу (32 %) та нецікаві заняття, дисципліни, які не подобаються (19 %). Студенти 3-х і 4-х курсів виявили схожість у відповідях: нецікаві заняття; дисципліни, які не подобаються (відповідно 25 і 22 %). Утрудненнями і перешкодами індивідуального типу на 2-х курсах визнані: не завжди зрозумілий новий матеріал (35 %); невміння довго бути уважним (22 %). Студенти 3-х і 4-х курсів називають відсутність достатньої працелюбності і терпіння (34 %). Специфіка особистісної спрямованості у подоланні перешкод і утруднень на 2-х курсах представлена бажанням навчитися якійсь корисній практичній справі (29 %), бажанням вірно організовувати свій день (22 %) і бажанням навчитися якійсь корисній практичній справі (21 %). Студенти 3-х курсів у цьому плані називають бажання подолати труднощі у навчанні (26 %), а старшокурсники — бажання навчитися якійсь корисній практичній справі (29 %).

Суттєва диференціація відслідковується також на матеріалі емпіричних даних виявлення рівнів прагнення до самоактуалізації за окремими шкалами (рис. 2): "Орієнтація у часі" (Tc), "Внутрішня опора" або "Внутрішня підтримка" (I), "Цінність самоактуалізації" (SAV), "Екзистенційність" або "Гнучкість у поведінці і спілкуванні" (Ex), "Сенситивність" або "Саморозуміння" (Fr) (у Е. Шострома — "Реактивна чутливість"), "Спонтанність" (S), "Самоповага" (Sr), "Самоприйняття" (Sa), "Погляд на природу людини" (Nc), "Синергічність" або "Цілісність" (Sy), "Прийняття агресії" (A), "Контактність" (C).

Середньостатистичні показники виявлення самоактуалізації студен-

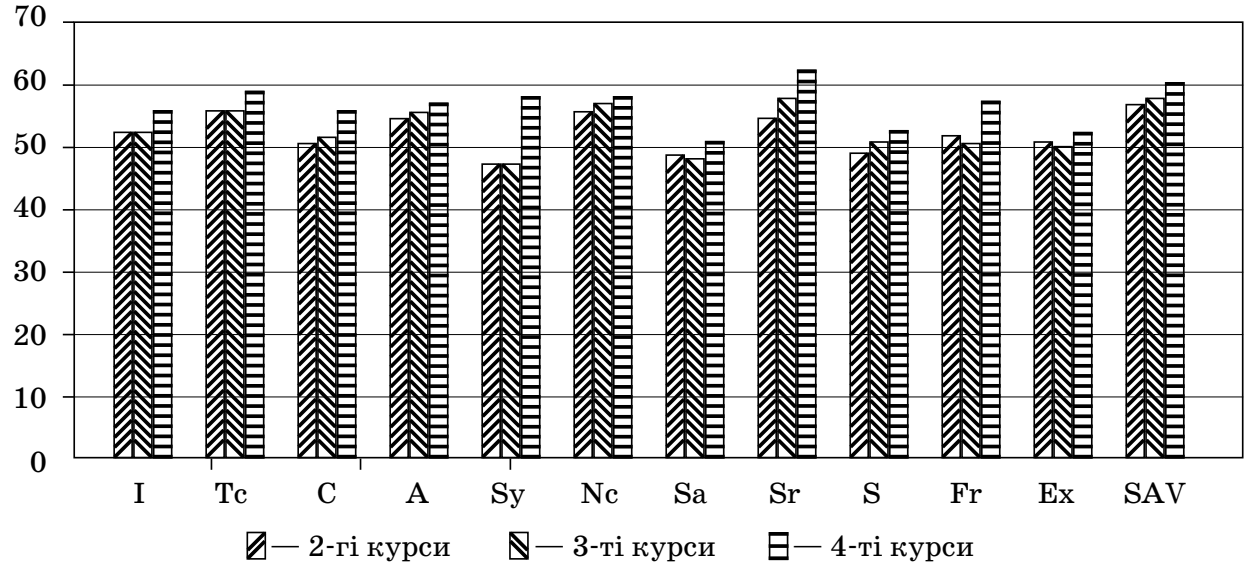


Рис. 2. Середньостатистичні показники виявлення самоактуалізації студентів

тів підтверджують думку про її інтегративно-диференційовану, рівневу природу. Самоактуалізація особистості студента є визначальним компонентом особистісно-ціннісної сфери навчально-професійної діяльності і має особливості, зумовлені психолого-педагогічними, соціально-психологічними та особистісно-діяльнісними умовами освітнього простору.

Зокрема, показники шкал "Синергічність" ("Цілісність") (Sy) та "Самоприйняття" (Sa) у студентів 2-х і 3-х курсів є найнижчими (47 %) і окреслюють особистісні профілі, які відбивають досить виразний стан суперечливого світосприйняття, наявність психологічного захисту, домінування демонстративно-імпульсивного поведінкового стилю. Таке міркування дає можливість зробити попередні припущення про схильність молодших за віком студентів до часткової підміни власних поглядів, смаків, оцінок зовнішніми стандартами, які склались у соціумі. Ці ознаки, можливо, перебувають у певному взаємозв'язку із соціально-психологічними особливостями навчально-професійної діяльності студентів.

Наведені дані узгоджуються з характеристиками процесу самоактуалізації на матеріалі 4-х курсів. Професійно важливі якості підкріплюються наявністю ціннісного компонента — найвищі показники представлені шкалами: "Самоповага" (Sr) (62,4 %), що характеризує природну основу психічного здоров'я і цілісність особистості, здатність поважати себе за свою силу, і "Цінність самоактуалізації" (SAV) (63,2 %), яка вказує на гармонійність у буттєвому існуванні та взаємостосунках з людьми.

Висновки

1. Процес підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі перебуває в тісному зв'язку з процесом входження молоді у сферу виконання нових соціальних ролей і включення їх у нові види діяльності. Цей процес передбачає засвоєння особистістю соціального досвіду тієї сфери, в якій реалізуються основні види і форми навчально-професійної діяльності. Таким чином, самоактуалізація передбачає обов'язкове включення осо-

бистості в систему поведінки, у духовний світ суспільства, у світ потреб, інтересів, тоді постає психолого-педагогічна проблема регулювання, планування, оптимізації цього процесу. Таким чином, самоактуалізацію студентської молоді можна вважати надзвичайно важливою проблемою вищих навчальних закладів.

2. Вивчення інтегративних утворень особистості, представлене діагностикою її соціально-психологічної активності в умовах студентської групи як мікросередовища, де формуються її особистісні якості та реалізується навчально-професійна діяльність.
3. Було підтверджено гіпотезу про самоактуалізацію студентів як інтегративний диференційовано-рівневий процес розвитку особисті на різних етапах професійного навчання та контекстуальний зміст соціально-психологічного компонента.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — 335 с.
2. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. — М., 1989. — 248 с.
3. Андреева Т. И. Социальная психология. — М.: Наука, 1994.
4. Антипова Г. С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых групп. — Л.: ЛГУ, 1982.
5. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. — Рівне, 2003.
6. Белокрылова Г. М. Профессиональное становление студентов-психологов: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1997. — 189 с.
7. Гуманистическая и трансперсональная психология: Хрестоматия / Сост. К. В. Сельчонок. — Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000. — 592 с.
8. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. — М.: Тривола, 1994. — 304 с.
9. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
10. Корнеева Л. Н. Профессиональная психология личности. — М.: Наука, 2000. — 179 с.
11. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. — М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. — 304 с. — (Сер. “Актуальная психология”).
12. Обозов Н. И. Психология межличностного взаимодействия: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 13.00.08. — Ярославль, 1979. — 35 с.
13. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. — М.: Пед. о-во России, 1999. — 354 с.
14. Руфова Н. Л. Психологические условия адаптации молодых специалистов к современному рынку труда (на примере психолого-педагогических профессий): Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1998. — 156 с.
15. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе профессионализации // Вопр. психологии. — 1997. — № 2. — С. 88–93.

С. О. ЧИЖЕВСЬКИЙ

магістр психології, старш. офіцер-психолог
22-га окрема бригада внутрішніх військ МВС України
з охорони дипломатичних представництв і консульських установ
іноземних держав

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА ВІЙСЬКОВИМ КОЛЕКТИВОМ

Коломінські читання — І, 2007, *267–275*

Реалізовано основні методологічні та теоретичні підходи Н. Л. Коломінського, які стали підґрунтям для вивчення психологічних особливостей управління військовим колективом, а також досліджено організаційно-психологічні проблеми оптимізації процесу управління, підвищення командної згуртованості військового підрозділу МВС України.

У зв'язку з переходом сучасного суспільства в інформаційну стадію свого розвитку все більше зростає значення соціального управління. Особливо цей процес важливий у військових формуваннях держави в період їх реформування — перехід на комплектацію військовослужбовцями за контрактом. Недооцінка цієї тенденції та заперечення потреби її практичного вивчення можуть призвести до того, що молодші командири не будуть здатні вирішувати завдання зростаючої складності у сфері військового управління колективами, що укомплектовані виняткова військовослужбовцями, які проходять військову службу за контрактом. Унаслідок цього процеси управління зазнають проблем від не дуже грамотного командування та адміністрування.

Дослідження проблем воєнного управління має не тільки науково-теоретичне, а й практичне значення для будь-якої суспільної системи, що розвивається. Сьогодні перед командирами підрозділів внутрішніх військ МВС України постають нові вимоги, які потребують сучасних підходів до управління підрозділами. Військовослужбовець — це справжня цінність будь-якого військового формування. Адже при правильній організації управління кадрами військовий підрозділ набуде високої бойової готовності, що є його першочерговим завданням.

У цій статті спробуємо реалізувати основні методологічні та теоретичні підходи Н. Л. Коломінського, які стали підґрунтям для вивчення психологічних особливостей управління військовим колективом. Передусім визначимо психологічні особливості вдосконалення стилю керівництва військовим колективом під-

© С. О. Чижевський, 2007

розділів внутрішніх військ МВС України.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. Визначити ступінь розробленості проблеми вдосконалення стилю керівництва військовим колективом у психологічній теорії та практиці.
2. За допомогою емпіричного дослідження виявити психологічні особливості стилю керівництва підрозділами внутрішніх військ МВС України.
3. Розробити та апробувати систему роботи військового психолога щодо вдосконалення стилю керівництва військовим колективом.

На сьогодні розробкою цієї проблематики займаються:

- в Академії внутрішніх військ МВС України — П. П. Круть, І. А. Терещенко;
- у Військовому інституті Київського національного університету ім. Тараса Шевченка — В. В. Ягупов [58, 66–68; 59, 228–230];
- у Київському університеті внутрішніх справ — В. І. Барко, Ю. Б. Ірхін, П. П. Підюков [5, 122–126; 6, 5–7, 12; 7; 8, 6, 14–16];
- у Національній академії Державної Прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького — А. М. Воєдило [13; 14; 15, 22, 138–142].

Основною базою для проведення емпіричного дослідження були 9 підрозділів 22-ї окремої бригади внутрішніх військ МВС України з охорони дипломатичних представництв і консульських установ іноземних держав, було вивчено стилі керівництва 27 посадових осіб (управління ротної ланки), досліджено соціально-психологічний клімат у цих підрозділах (залучено 27 % особового складу від списочної чисельності).

Дослідження проводилося в три основних етапи:

1-й етап (квітень, серпень 2006 р.) — вивчення, аналіз літературних джерел, розробка моделі диференціації стилів управління начальників навчальних підрозділів, складання плану проведення емпіричного дослідження;

2-й етап емпіричного дослідження — опитування 27 керівників підрозділів за тестом Захарова—Журавльова — квітень-травень 2006 р.; визначення притаманних офіцерам підрозділів стилів керівництва за опитувальником В. І. Барко — вересень 2006 р.; для визначення ролі офіцера в команді управління роти використовувався опитувальник Р. Белбіна — вересень 2006 р., для вивчення соціально-психологічного клімату підрозділів — опитувальник, складений автором під керівництвом психологів Центру практичної психології МВС України (який був затверджений розпорядженням начальника Департаменту по роботі з персоналом), статистична обробка та аналіз отриманих результатів;

3-й етап дослідження (вересень-листопад 2006 р.) — були сформульовані теоретичні висновки і практичні рекомендації, а також розроблено та апробовано систему роботи військового психолога щодо вдосконалення стилю керівництва військовим колективом.

На підставі теоретичного аналізу літератури було визначено, що управління підрозділами внутрішніх військ МВС України включає безперервне збирання, вивчення, узагальнення відомостей про оперативну обстановку:

- прийняття рішення;

- постановка завдань підрозділам, підлеглим військовослужбовцям;
- підготовка військових нарядів до дій та їхнє всебічне забезпечення;
- організація підтримки взаємодії з іншими підрозділами;
- постійний контроль за виконанням завдань і надання допомоги підрозділам і військовим нарядам;
- швидке реагування на всі зміни в оперативній обстановці;
- підбиття підсумків несення служби.

Принципову схему управління підрозділом можна уявити як систему взаємодії двох основних елементів (див. схему):

- суб'єкта управління (хто керує);
- об'єкта управління (ким керують).



Управління підрозділом ВВ МВС України

Сучасний командир підрозділу "контрактників" повинен не лише вміти працювати з персоналом, а й сам бути взірцем для підлеглих, справжнім лідером, наставником, референтною особистістю з глибокими знаннями, розумінням людей, привабливим іміджем і характерологічними особливостями.

Подібний підхід у роботі з персоналом поліції, або кадровий менеджмент, інтенсивно розвивається у країнах Західної Європи та у США впродовж двох останніх десятиліть. Він отримав назву проактивного (попереджувального) менеджменту, на відміну від застарілого, так званого реактивного підходу до управління. Проактивний підхід концептуально інший: управлінець органу внутрішніх справ завчасно діє на упередження умов для можливого зростання злочинності, створює підґрунтя для зменшення конфліктності в організації і для оптимального управління можливими конфліктами, дбає про забезпечення партнерства поліції та населення, підбирає кадри з високим рівнем готовності до професійної діяльності, вкладає інвестиції у розвиток персоналу і підвищення його кваліфікації та ін.

Результати аналізу сучасних світових тенденцій управління і психологічних аспектів теорії управління дали змогу з'ясувати основні методологічні принципи і закономірності, концептуальні засади формування ефективного стилю управління у командира підрозділу внутрішніх військ МВС України, визначити напрямки проведення емпіричного дослідження, уточнити основні поняття теорії управління стосовно його предмета.

Аналіз інформаційних джерел свідчить про те, що найкращим є той стиль керівництва, який відповідає конкретним обставинам. Але відповідно до вимог керівних документів, якими користуються командири підрозділів у повсякденній і службово-бойовій діяльності, їхній стиль керівництва визначається як авторитарний (директивний).

При цьому зазначимо, що оптимальний стиль керівництва випливає із багатьох факторів, основними з яких є характер вирішуваних завдань, рівень готовності групи, ін-

дивідуальні особливості керівника, особливості спілкування.

Отже, командир підрозділу внутрішніх військ (командир роти) — це суб'єкт військового управління, офіцер тактичної ланки (взвод, рота, батальйон) внутрішніх військ МВС України, на якого офіційно покладені функції управління підпорядкованим підрозділом (визначені у функціональних, посадових обов'язках), організації його цілеспрямованої діяльності щодо досягнення певної мети — забезпечення безпеки, фізичної недоторканості дипломатичних представництв іноземних держав, які перебувають під охороною підрозділу. Управлінська діяльність здійснюється згідно з вимогами керівних документів, що чітко визначають можливості впливу командира (у тому числі психологічного) на об'єкт управління. Щоб ефективно управляти роботою колективів, необхідно чітко знати і вміло застосовувати на практиці стилі керівництва або лідерства.

Теоретичний аналіз дав змогу розглядати ефективний стиль управління командира підрозділу як цілісну, стійку сукупність генетично закладених і розвинених у процесі життєдіяльності індивідуально-психологічних особливостей командира, форм, прийомів і способів ефективного виконання ним функцій управління під час спільної діяльності військового підрозділу, які максимально орієнтовані як на виконання поставлених завдань, так і на врахування інтересів і потреб підлеглих, які дають максимально позитивний результат при мінімальних зусиллях і базуються на відкритості й щирості, сильній ініціативі, ретельній роботі з інформацією, підході до вирішення конфліктів з позиції конструктивності, раціональності спільної діяльності.

Під час формування оптимальної структури управління підрозділами внутрішніх справ важливо визначити кількість структурних підрозділів, що безпосередньо підкоряються одному керівнику, оскільки можливості людини до сприйняття інформації, її переробки та ухвалення рішень обмежені. Тобто необхідно враховувати здійснені психологом розрахунки щодо чисельності підлеглих командира взводу і подати пропозиції до їх розгляду.

Соціально-психологічний клімат у військових колективах. Вивчення та узагальнення результатів анкетування й опитування здійснювалось відповідно до Методики з організації та проведення вивчення соціально-психологічного клімату в підрозділах внутрішніх справ України.

Результати вивчення соціально-психологічного клімату у підрозділах зафіксовані в журналі обліку результатів вивчення соціально-психологічного клімату, який зареєстрований у нетаємному діловодстві частини. Вони дають змогу дійти таких висновків.

1. У суб'єктів управління військовими підрозділами частини, а саме в офіцерів управління ротної ланки деяких рот, немає чіткої системи узгоджених дій щодо виконання функцій управління підрозділом (кожний тягне ковдру на себе), що, у свою чергу, породжує конфлікти між ними і відповідно відбивається на результатах службової діяльності підрозділу. Заступники командирів цих підрозділів з виховної роботи завойовують у особового складу "псевдо"-авторитети, їхній ліберальний стиль керівництва, неприпустимий у військових підрозділах, призводить до зростання порушень

військової дисципліни, як у службовий, так і позаслужбовий час.

2. У тих підрозділах, де переважає директивний (авторитарний) стиль управління, який не проявляє гнучкості до змін в обстановці і умов виконання службових обов'язків, чітко спостерігаються високі показники невдоволення особовим складом умовами служби, низький соціально-психологічний клімат і високий коефіцієнт плинності кадрів.
3. Найефективнішим стилем керівництва, який дає гарні результати службової діяльності і формує сприятливий соціально-психологічний клімат у підрозділі, є колегіальний стиль. При цьому командиру підрозділу необхідно вміти своєчасно застосовувати інші стилі керівництва при змінах в оперативній обстановці та умовах виконання службових обов'язків.

Також відзначимо й те, що на сьогодні у розглядуваних військових підрозділах соціально-психологічний клімат є нестійким, достатньо багато військовослужбовців незадоволені саме умовами військової служби, а не стосунками з безпосередніми командирами. Характер допущених порушень військової дисципліни свідчить про те, що військовослужбовці допускали їх свідомо з однією метою — розірвати контракт.

Результати індивідуальних співбесід з командирами взводів засвідчили, що 40 % усіх вирішуваних ними проблем належать до управління колективом, а ефективність їхньої праці на три чверті залежить від вміння взаємодіяти з підлеглими (при наявності значної вікової різниці між суб'єктом та об'єктом управління).

За результатами емпіричного дослідження виокремимо наступні групи якостей командира взводу, які становлять майстерність управління підлеглими:

- спілкуватися на формальній (вести переговорні процеси з іноземними представниками, громадянами, а також бесіди з підлеглими під час виконання службових обов'язків і членами їхніх сімей) і неформальній основах;
- ефективно взаємодіяти з колегами, рівними за посадою;
- застосовувати якості лідера, необхідні при вирішенні питань з підлеглими;
- орієнтуватись у конфліктних ситуаціях з громадянами і підлеглими та правильно їх вирішувати;
- здобувати та обробляти необхідну інформацію, оцінювати, порівнювати й засвоювати її;
- швидко приймати рішення в екстремальних ситуаціях, під час виконання службових обов'язків з охорони дипломатичних представництв іноземних держав;
- чітко й вміло розпоряджатися своїм часом, розподіляти роботу серед підлеглих, надавати їм необхідні індивідуальні завдання і доручення, оперативно ухвалювати організаційні рішення;
- виявляти командирські якості, ставити перспективну мету, використовувати сприятливі можливості, своєчасно змінювати структуру колективу;
- критично оцінювати ймовірні наслідки своїх рішень, вчитися на своїх і чужих помилках.

На основі наукових підходів Н. Л. Коломінського нами розробля-

лась система роботи психолога, спрямована на вдосконалення стилю керівництва військовим колективом. Результати емпіричного дослідження показали, що командир роти має авторитарний стиль керівництва, заступник командира роти — змішаний, тобто авторитарно-демократичний, а заступник командира роти з виховної роботи — демократичний стиль керівництва. Загалом у військовому підрозділі був визначений ліберальний стиль керівництва, що є неприпустимим.

Предметом активних форм навчання офіцерів підрозділів є не тільки розвиток розумових прийомів і засвоєння науково-теоретичних знань, а й формування професійних і соціальних цінностей, практико-методичних знань та способів інтелектуальних і практичних дій, що забезпечують ефективне управління підрозділом. Ці знання засвоюються у таких формах:

- заняття з командирської (професійної) підготовки, у ході яких аналізується та виробляється методом навчально-ігрового моделювання діяльність командира підрозділу щодо порядку виконання функціональних обов'язків, які стоять перед підрозділом; порядку прийняття управлінських рішень; порядку організації взаємодії підлеглих щодо методів спонукання підлеглих до активних, ініціативних дій, спрямованих на виконання поставлених завдань; порядку здійснення та оцінювання проміжних і кінцевих результатів спільної діяльності підрозділу;
- тренінг з формування управлінських умінь, характерних для командирів з ефективним стилем управління підрозділами, укомплектованими військовослужбовцями за контрактом.

Результати проведеної роботи показали, що основним шляхом, який сприяє формуванню ефективного стилю управління, є вміле використання внутрішньоособистісних ресурсів діяльності офіцерів з управління підрозділом.

Проблема управління вирішується у три стадії:

- самовизначення в управлінській діяльності;
- з'ясування змісту і цінностей;
- вирішення проблеми на рівні підсвідомості.

У зв'язку з цим процес формування ефективного стилю управління має охоплювати одночасний розвиток рефлексивних творчих здібностей, формування емоційно-вольової, психологічної стійкості, а також розвиток етапів професійної діяльності, спостережливої сенситивності, здатності розуміння станів, властивостей, якостей, стосунків людей і груп, навичок конструктивного управлінського спілкування.

Таким чином, доходимо наступних висновків.

1. Основні проблеми офіцерів з неефективними стилями управління зумовлені слабкою реалізацією ними функцій управління, які пов'язані з організацією спільної діяльності щодо досягнення суспільно значущих цілей, що стоять перед підрозділом, або з особливостями організації ними взаємин у підрозділі, з урахуванням інтересів, потреб підлеглих у процесі цієї діяльності.

Основними домінантами ефективного стилю управління офіцера підрозділу є вміння організовувати конструктивне ділове спілкування в підрозділі; розвиток спостережливої

сенситивності, здатність розуміти стани, властивості, якості і взаємостосунки підлеглих, командирів, товаришів по службі й мікрогруп у підрозділі; здатність офіцерів здійснювати якісний аналіз разом із психічною саморегуляцією, спрямованою на усунення негативного впливу управлінських ситуацій.

До психологічних особливостей вдосконалення офіцерами підрозділів ефективного стилю управління належать такі, як активна участь командира в оволодінні ефективними засобами, способами управління підрозділом, наявність у нього активних мотивів вибору управлінських умінь, характерних для ефективного стилю управління; створення оптимальних умов для самостійного вибору офіцером ефективного стилю управління, а не примусове його формування; наявність кількох програм керівних дій для вирішення одного і того управлінського завдання; оволодіння офіцером соціальними нормами, що регулюють його управлінську діяльність.

2. Процес формування ефективного стилю управління офіцерами підрозділів забезпечується їхнім цілеспрямованим впливом на організаційну діяльність, на соціально-психологічні та особистісні детермінанти його розвитку.

Цей процес здійснюватиметься більш успішно за організаційних умов побудови відповідної системи: а) формування ефективного стилю управління офіцерів підрозділів має набути форму організованої діяльності, предметом якої буде навчання їх способам реалізації функцій управління (управлінським уміннням), характерним для ефективного стилю управління; б) форми організації управлінської діяльності офіцерів мають забезпечувати їх максимальну самостійність.

3. Активні форми навчання, тренінг ділового спілкування є релевантними засобами формування ефективного стилю управління офіцерів підрозділів. Вони складаються із психолого-педагогічних компонентів, які визначають, що в управлінських ситуаціях офіцери повинні активно застосовувати вміння при організації спілкування в підрозділі, розуміти спонукальні мотиви вчинків підлеглих, реалізовувати навички психологічної спостережливості, сенситивності, навички творчого мислення.

Найважливішим засобом формування особистості офіцера для набуття ним навичок ефективної управлінської діяльності у процесі проведення тренінгу ділового спілкування і рефлексивно-емоційного тренінгу є проблемно-конфліктна ситуація. Застосовані тренінги допомагають офіцерам підрозділів набути навичок з організації ефективної спільної діяльності задля досягнення суспільно значущих цілей. Урахування і реалізація у ході діяльності інтересів і потреб підлеглих, оволодіння навичками рефлексивного мислення разом з довільною психічною саморегуляцією — все це слугує досягненню основної мети — підготовки офіцерів до ефективного управління.

Література

1. Философский энциклопедический словарь. — М.: ИНФРА, 2002.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Изд-во МГУ, 1980.
3. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом. — М.: Наука, 1975.

4. Бандурка О. М. Управління в органах внутрішніх справ України. — Х., 1999.
5. Барко В. І., Ірхін Ю. Б. Вступ до проактивного поліцейського управління: Навч.-метод. посіб. — К.: Ніка-Центр, 2001.
6. Барко В. І., Ірхін Ю. Б., Никифорчук Д. Й., Підюков П. П. Управління персоналом органів внутрішніх справ (психолого-педагогічний аспект): Навч. посіб. — К.: Київ. юрид. ін-т, 2005.
7. Барко В. І., Ірхін Ю. Б., Омельченко С. В. Групові ролі в команді міліцейського підрозділу // Практична психологія і соціальна робота. — 2004. — № 1.
8. Барко В. І., Ірхін Ю. Б., Підюков П. П. Психологія управління командою міліцейського підрозділу: Навч. посіб. — К.: РВЦ НАВСУ, Київ. юрид. ін-т, 2006.
9. Бобойоров М. Т. Стиль руководства // Самиздат. — 2001. — 19 дек.
10. Бовики В. И. Новый менеджмент (управление предприятием на уровне высших стандартов): теория и практика эффективного управления. — М.: Экономика, 1997.
11. Бонч-Бруевич Г. Ф., Валуйсков В. С. Теория управления // Терминология. — 1988. — Вып. 107.
12. Військові статути Збройних сил України. — К.: Варта, 2003. — 516 с.
13. Воєдило А. М. Методика вивчення соціально-психологічних особливостей стилів керівництва начальників навчальних прикордонних підрозділів // Зб. наук. пр. Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського (Одеса). — 2004. — № 5–6. — С. 68–75.
14. Воєдило А. М. Цільове управління — основа сучасного управління особовим складом Державної прикордонної служби // Зб. наук. пр. НА ДПСУ — № 31. — Ч. 2. — Хмельницький, 2005. — С. 63–65.
15. Воєдило А. М. Психологічні особливості формування ефективного стилю управління у начальників навчальних прикордонних підрозділів. — Хмельницький, 2006.
16. Гаєвський Б. А. Основи науки управління. — К.: МАУП, 1998.
17. Ганич Д. И., Олейник И. С. Русско-украинский и украинско-русский словарь. — К.: Веселка, 1990.
18. Глушкова Л. В. Соціологічні аспекти організації управлінської діяльності. — Дніпродзержинськ: Дніпродзержинський держ. техн. ун-т, 2006.
19. Гончаров А. И. Стиль общения военного руководителя: его развитие и формирование у курсантов: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — М.: МВВПУ, 1991.
20. Дейнеко О. О. Социальные процессы в трудовых коллективах. — М.: Наука, 2003.
21. Демчук П. О. Актуальні проблеми ідеологічної роботи в Збройних силах України: Навч. посіб. — К.: КВГІ, 1998.
22. Демчук П. О. Соціально-політичні проблеми державного і воєнного управління: Навч. посіб. — К.: НАО України, 2002.
23. Деревянко Е. А. Принципы количественной (постадийной) оценки глубины утомления // Проблемы физиологии и экономии труда в условиях научно-технического прогресса. — М.: Медицина, 1973. — С. 228–235.
24. Дисциплінарний статут Збройних сил України, 24 берез. 1999 р., ст. 1–3.
25. Дмитренко Г. А. Механизм мотивации высокопроизводительного труда в рамках системного управления трудовым коллективом. — К.: Знание, 1991.
26. Друкер П. Управление, нацеленное на результат: Пер. с англ. — М.: Технолог. школа бизнеса, 1994.
27. Електронний психологічний словник "ПЛАНЕЯ". — www.planet.ru/
28. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: Моногр. — К.: Ніка-Центр, 2000.
29. Карпілянський Д. А. Професіоналізм в аспекті розробки ефективної психологічної моделі управлінця // Зб. наук. пр. НА ДПСУ. — № 26. — Ч. 2. — Хмельницький, 2004. — С. 42–45.

30. Ковалев А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. — М.: Наука, 1978.
31. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К.: МАУП, 1996.
32. Конституція України. — К.: Право, 2005. — 56 с.
33. Концепція виховної роботи в ЗС та інших військових формуваннях України. — К.: МОУ, 1998.
34. Корольчук М. С. Актуальні проблеми психофізіології військової діяльності. — К.: КВГІ, 1996.
35. Кредісов А. І., Панченко Є. Г. Менеджмент для керівників. — К.: Знання, 1999.
36. Криворучко П. П. Психологічне забезпечення професійної діяльності військових спеціалістів // Зб. наук. пр. ВГІ НАОУ — № 2. — К., 1999. — С. 41–46.
37. Кричевский Р. Л. Психологические характеристики классного руководителя как фактор удовлетворенности учащихся коллективом // Новые исследования в психологии. — 1988. — № 1–2. — С. 58–60.
38. Ларс Акер. Оцінка системи управління персоналом в органах виконавчої влади України (підготовлений на замовлення Світового банку за підтримки Центру сприяння інституційному розвитку державної служби при Головному управлінні державної служби України). — К.: Голов. упр. держ. служби України, 2005.
39. Лунев А. Е. Теоретические проблемы управления государством. — М.: Наука, 1974.
40. Михеев В. І. Социально-психологические аспекты управления. Стиль и методы руководителя. — М.: Молодая гвардия, 1975.
41. Настанова з службової діяльності підрозділів з охорони дипломатичних представництв та консульських установ іноземних держав в Україні, 2001.
42. Ольшанский В. Б. Социальная психология. — М.: Просвещение, 1995.
43. Орбан-Лембрик Л. Е. Основи психології управління: Моногр. — Івано-Франківськ: Плай, 2002.
44. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління. — К.: Академвидав, 2003.
45. Осьодло В. І. Психодіагностика та корекція функціональних станів операторів в умовах професійної діяльності. — К.: КНУ ім. Т. Шевченка, 2001.
46. Положення про службу психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України. — К.: ЦПП МВС України, 2004.
47. Потеряхін А. Л. Психологія управління. Основи міжособистісного спілкування. — К.: ВІРА-Р, 1999.
48. Пояснююча записка до проекту Закону України “Про Національну гвардію МВС України”, 2006.
49. Психологія професійної діяльності офіцера. — Хмельницький, 2000.
50. Статут внутрішньої служби Збройних Сил України, 24 берез. 1999 р., ст. 28.
51. Столяренко А. М. Психология боевого дежурства и корабельной вахты. — М.: Воениздат, 1972.
52. Столяренко О. М. Професійна мотивація працівників органів внутрішніх справ. — Х.: Ун-т внутр. справ, 2000.
53. Томків І. О. Службово-бойова діяльність частин внутрішніх військ МВС України. — Хмельницький: ХАПВУ, 1999.
54. Феденко Н. Ф. Социальная и военная психология. — М.: Воениздат, 1992.
55. Филиппов А. В. Работа с кадрами: психологический аспект. — М.: Экономика, 1990.
56. Щёкин Г. В. Теория и практика управления персоналом. — К.: МАУП, 1998.
57. Щокін Г. В. Організація і психологія управління персоналом: Навч.-метод. посіб. — К.: МАУП, 2002.
58. Ягупов В. В. Військова і соціальна психологія: Навч. посіб. — К.: РВЦ “Київ. ун-т”, 1999.
59. Ягупов В. В. Військова психологія: Підруч. — К.: Тандем, 2004.

І. О. БЛОХІНА
аспірант
НТУ України "Київський політехнічний інститут"

ЕТИЧНІ АТИТЮДИ КЕРІВНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Коломінські читання — І, 2007, *276–282*

Розглянуто підходи до визначення ролі керівника вищого навчального закладу (ВНЗ) як основного суб'єкта формування організаційної культури. Наведено різні теоретичні підходи до вивчення цього феномена. Підкреслюється значення етичних атитюдів керівника в оптимізації організаційної культури ВНЗ.

Сучасне розуміння управління людськими ресурсами актуалізує людинознавчу складову управлінської діяльності та значно підсилює роль прогностичної функції суб'єкта управління не лише бачити, а й розуміти сучасні тенденції управління.

У працях, присвячених психологічним проблемам управління, розглядається вплив особистісних, міжособистісних чинників на ефективність управління, оптимізацію організаційної культури, роль інтелектуальних і культурно-поведінкових характеристик у виконанні функцій управління. Зроблено спроби визначити ієрархію поведінкових нормативів у вигляді відповідних вимог до особистості керівника [11].

Істотне значення для обґрунтування змісту організаційної культури відіграли праці, що відображають методологічні та психолого-педагогічні основи управління сучасними освітніми закладами [4]. На думку більшості психологів [22–25], організаційна культура є одним з основних засобів створення ефективної організації, яка об'єднує працівників етичними, моральними і культурними цінностями і спрямовує їхні зусилля на досягнення мети. Основні складові організаційної культури, як свідчать результати досліджень, сприймаються працівниками на неусвідомленому рівні і переходять у розряд свідомого через параметри соціально-психологічного клімату, аналіз якого дає змогу оцінювати її адекватність за допомогою власних атитюдів, цінностей, норм, принципів та ін. Інтегруючи професійні цінності, норми, бажання працівників, уявлення про способи спільної діяльності, організаційна культура формує ціннісно-орієнтаційну єдність членів колективу, їхню мотивацію до праці; визначає стиль поведінки працівників і стиль керівництва; впливає на формальні та неформальні

© І. О. Блохіна, 2007

взаємостосунки працівників [13; 15; 16; 18].

Управління в різних соціальних сферах (виробництво, підприємництво тощо) істотно відрізняється від управління закладами освіти в цілому та окремими підрозділами зокрема, тобто завдання, мета, умови роботи керівника в системі освіти якісно відрізняються від завдань, що стоять перед керівником підприємства або комерційної структури. Н. Л. Коломінський визначив процес управління як діяльність, спрямовану на створення у підлеглих, партнерів, психологічних якостей, станів, що сприяють досягненню мети управління [5]. Ефективність керівництва в організації пов'язана з розумінням цінностей особистості, групи, суспільства, з відповідністю управлінських процесів моральним стандартам. Управлінські рішення і дії мають містити вимоги до їх характеру та орієнтувати на імперативність і універсальність етичної спрямованості професійної діяльності. Моральне лідерство управлінця — одна з необхідних вимог стійкого розвитку організації, формування та оптимізації організаційної культури у будь-якій сфері.

Щодо значущості керівної ланки як основного суб'єкта формування організаційної культури існує кілька точок зору. Наприклад, російський дослідник В. І. Підлісних вважає, що організаційна культура формується спонтанно, оскільки виникає з моменту створення організації, незалежно від бажання керівництва [12]. Подібну позицію займає й Д. Фейсі, який вважає, що організаційна культура є внутрішньою випадковою змінною, водночас Р. Холл відзначає, що культура організації відносна стабільна [19]. Відповідно до твердження, що організаційна культура формується незалежно від суб'єктивної волі керівника й колективу [14], організаційно-культурний феномен трактується як спонтанно утворений специфічний, ціннісно-нормативний (регулятивний) контекст функціонування певної організації.

Інший дослідницький підхід базується на переконаності в тому, що організаційна культура — це феномен, який свідомо й цілеспрямовано формується. Так, Дж. Ньюстром і К. Девіс констатують, що організаційна культура може бути єдиною або складатися із субкультур, проте у більшості випадків витоками культури є вище керівництво організації [10]. Дж. Лафта вважає, що організаційна культура є потужним інструментом лідерства, оскільки уявлення керівників — це фундамент при формуванні стратегії. При цьому автор стверджує, що найпотужнішими механізмами організаційної культури є такі [7]:

- на що звертає увагу керівник, що він оцінює й контролює;
- реакція керівника на критичні події й кризи в організації;
- навмисний вплив керівника на трудові ролі, навчання й тренерство.

Дещо інший погляд на генезис і розвиток організаційно-культурного феномена демонструє А. Н. Занковський, стверджуючи, що про організаційну культуру можна говорити тільки у випадку, коли вище керівництво демонструє й затверджує певну систему поглядів, норм і цінностей, які прямо або опосередковано сприяють виконанню стратегічних завдань організації. Найчастіше формується культура, в якій втілюються цінності й стиль поведінки їхніх керівників [2]. Подібним чином характеризують аналізований феномен Т. Ю. Іванова й В. І. Приходько, які вважають, що організаційна культу-

ра являє собою змішану природно-штучну систему, яка поєднує в собі формально-раціональні й спонтанні життєві процеси [3].

Ця точка зору найбільш адекватно відображає роль і місце керівника у процесах розвитку й відтворення організаційної культури. Безперечно, в будь-якій організації існують і діють певні системи або моделі цінностей, символів, ритуалів, традицій і порядків, які розвивалися й сформувалися з часом [26]. Однак у процесі організаційного функціонування її розвиток детермінується цілком усвідомленими атитюдами, тому що формування культури, яке підтримує й заохочує різноманіття трудових ресурсів, — одне з основних завдань практично будь-якої сучасної організації. Реалізація завдань з формування такої культури — прерогатива управлінського сегмента організації.

Носіями організаційної культури є люди. Однак в організаціях зі сталою організаційною культурою вона ніби відокремлюється від людей і стає її атрибутом, її частиною, будучи предметом пильної уваги з боку керівництва, що відзначає А. Н. Занковський. При цьому він підкреслює, що визначальний вплив на організаційну культуру чинять дії вищих керівників. Їхня поведінка, проголошені ними норми, а головне — організаційні ресурси, спрямовані на їхню реалізацію та усталеність у свідомості членів організації, стають найважливішими орієнтирами поведінки працівників [2].

Найчастіше індивідуальні якості й стиль поведінки керівника, ресурсні можливості, які продуктивно ним використані, є більш ефективним засобом впливу на співробітників, ніж формалізовані правила та офіційні імперативи, оскільки саме керівник як головний суб'єкт управлінської діяльності формує своєю індивідуальною самобутністю й неповторністю той суб'єктивний фактор організації, який вирішальною мірою визначає характер управління і всю її життєдіяльність [1].

Організаційна культура вищого навчального закладу як психологічне явище являє собою сукупність і складну взаємодію різноманітних психологічних конструктів, таких як етичні атитюди, професійні цінності, переконання, норми членів педагогічного колективу, які формують мотиви й моделі трудової поведінки, що відображуються та передаються традиціями вищої школи.

На нашу думку, особистість керівника ВНЗ є генератором нормотворення: еталонів, атитюдів, моделей комунікативної поведінки, які поширюються на колектив кафедри, відтворюючись у процесах спілкування та спільної діяльності членів колективу. Це сприяє розвитку управлінської культури як системи домінуючих в організації цінностей, уявлень, думок, норм колективу. У сучасній психології визначення професійно важливих якостей особистості керівника спирається на особистісний підхід. Аналіз усіх проявів особистості, її спрямованість, врахування лідерських здібностей, як зазначає Н. Л. Коломінський, дають підставу говорити про здатність особистості до керівництва. Серед багатьох якостей, що мають бути притаманні керівнику, є моральні, які відбивають ставлення керівника до загальнолюдських цінностей, ставлення до управлінської діяльності як до професії, ставлення до самого себе. Психологічні вимоги, які висуваються до особистості керівника, відображено у психограмі менеджера освіти [5]. Особистісні якості керівника і підлеглих зумовлюють певні ефекти їхньої спільної діяль-

ності та спілкування, впливають на регуляцію взаємостосунків, а також стають об'єктами певного впливу з боку колективу. Такий вплив може носити як негативний, так і позитивний характер: у першому випадку особистість керівника регресує, деформується; у другому — засвоюючи і реалізуючи свої рольові обов'язки, керівник прогресує, підноситься на більш високий рівень особистісного функціонування.

Увага суспільства до етичних проблем примушує керівників вищих навчальних закладів здійснювати етичний аналіз своєї діяльності. Поведінка керівника визначається тими етичними атитюдами і нормами, яких він дотримується. Як відомо, етичні цінності входять у більш широку нормативну систему — світогляд людини. Суттєво впливати на етичний бік поведінки людини можуть офіційна та управлінська ідеологія, моральний розвиток, міжособистісні стосунки та ін. Характер міжособистісних стосунків може як підвищувати, так і знижувати моральний рівень поведінки людини.

Етичні атитюди управлінських кадрів вищих навчальних закладів відіграють важливу роль в ефективному функціонуванні не лише особистості керівника, а й у функціонуванні колективу, у формуванні групових процесів, зокрема адекватної організаційної культури. Створення нових етичних норм або зміна старих обмежені певним розумінням моралі, що є властивим для такої культури. Правила не можуть стати моральними нормами лише тому, що індивід захотів зробити їх такими. Існування певного стандартного набору моральних норм, яких слід дотримуватися, свідчить про наявність культури як такої. Ставлення до моральних принципів, відданість їм визначає існування або неіснування організаційної культури. Соціальна поведінка особистості визначається соціальними потребами і соціальними ситуаціями. Атитюд соціальної поведінки регулює соціальну активність особистості, у якої формуються і фіксуються ціннісні орієнтації, етичні принципи, ідеали [8].

Роль керівника у формуванні організаційної культури відбувається у методах її підтримки і розвитку, серед яких передусім необхідно виокремити такі [21]:

- проголошувані керівництвом гасла, в яких формується основна цінність організаційної культури [9], місія, правила й принципи організації, що відображають її відношення як до суспільства, так і до власних співробітників;
- специфіка ділового моделювання, що виражається в нормах повсякденної поведінки керівників, характер їхніх відносин і спілкування зі співробітниками, що проектується на організаційну культуру в цілому;
- використовувана керівництвом система заохочення й статусних символів, що вказують на пріоритети і цінності, які мають значущість у даній організації;
- особливості завдань, функцій і показників, що є предметом постійної уваги керівництва і дає змогу співробітникам ранжувати різні акти діяльності, які здійснюються в рамках організаційного функціонування, за ступенем важливості;
- ритуали, традиції, обряди, що виступають як організовані дії, мають важливу "культурну" значущість, оскільки їх дотримання відображує ступінь організаційної інтегрованості й ло-

яльності співробітників, що заохочується керівництвом;
- стандарти поведінки, які демонструються керівництвом в умовах кризових ситуацій;
- особливості кадрової політики, критерії кадрових рішень, які можуть або сприяти, або перешкоджати зміцненню організаційної культури, або свідомо стимулювати її ревізію з метою забезпечення організаційних змін.

Розглянуті основні параметри впливу керівника на організаційну культуру мають певною мірою універсальний характер, оскільки властиві будь-якій управлінській діяльності. Однак в умовах реального організаційного функціонування вони коригуються залежно від низки факторів (тип організації, найважливіші характеристики здійснюваної діяльності, ступінь інтегрованості в інституціональний контекст та ін.), що детермінує особливості як управлінських процесів, здійснюваних в організації, так і різних аспектів її функціонування.

Однією з основних особливостей суб'єкта організаційно-управлінського забезпечення освітніх процесів є те, що у вищому навчальному закладі керівник, реалізуючи свої функціонально-посадові обов'язки, повинен оптимально поєднувати в собі якості, необхідні для здійснення двох різних видів діяльності. З одного боку, керівник виступає як посадова особа, якій делеговано комплекс прав і обов'язків владного характеру, що виконує свої функції не лише в межах своєї компетенції, а й з урахуванням складного освітнього середовища. З іншого боку, будучи організатором роботи (і одночасно частиною) педагогічного колективу, який здійснює складну інтелектуально насичену діяльність, керівник ВНЗ є суб'єктом консолідації, регуляції й координації соціальних, професійних та інших ресурсів і потенціалів учасників освітнього процесу. Це означає, що рівень розвитку моральної свідомості, етичні атитюди та особистісні якості керівника детермінують ефективне функціонування не лише його особистості, а й організації в цілому.

Раціональне ставлення до моральної регуляції взаємостосунків у вищій школі, інституціоналізація моралі породжують потребу в конкретних практичних рекомендаціях щодо розв'язання складних проблемних ситуацій, так званих етичних дилем, коли керівник змушений обирати не між двома однаковими з етичної точки зору способами дії, а повинен прийняти рішення робити або не робити щось таке, що хоча й вигідно йому самому, або організації, або їм обом, але вважається неетичним. Особливу роль у формуванні організаційної культури вищого навчального закладу відіграють моральна позиція керівника та його особистісні моральні якості.

Основою психологічних резервів удосконалення форм і методів навчання управлінських кадрів у системі освіти є врахування соціально-психологічних тенденцій у співвідношенні особистості та управлінської професійної діяльності, їх адекватне відображення у навчанні керівних кадрів освіти. На формування особистості управлінця в системі освіти як фундаментальної їхньої готовності до управління вирішальний вплив чинить методика навчання. Як зазначає Н. Л. Коломінський, атитюди, їх формування, вплив на них є значущим завданням у процесі навчання майбутніх управлінців. З метою реалізації можливості здійснення виховного впливу на особистість керівника ефек-

тивними є такі форми, як дискусії, диспути (зокрема, "Етика службових стосунків керівника з підлеглими"), ділові, рольові ігри і тренінги [6].

Моральне самовизначення особистості, будучи формою прояву її моральної діяльності і моральних пошуків, актуалізується у свідомій перевазі певної, відносно стійкої системи моральних цінностей та у свідомому прагненні до послідовного втілення своєї етичної позиції. Але дослідження показують, що часто управлінці йдуть на компроміс з власними моральними стандартами через вплив умов, які існують в організації, де вони працюють. Важливе місце при цьому займає система цінностей, яка регулює етичні відносини в певній організації, тобто корпоративна етика. Вона зумовлена особливостями діяльності та цілями даної організації, а також стереотипами поведінки, які історично склалися в ній. Корпоративна етика є частиною організаційної культури, тобто більш широкої нормативної системи, яка включає не лише етичні, а й інші цінності, переконання, ритуали, символи. У будь-якій організації існують неписані, часто явно невиражені норми і взаємні очікування, які чинять сильний вплив на поведінку колективу [4].

Необхідність лідерського потенціалу у керівника освітньої організації зумовлена також специфікою цільової орієнтованості управління в освітній сфері, що істотно відрізняє його від традиційного менеджменту, наприклад, у виробничих сферах. Оцінка кінцевих результатів в освіті не зводиться лише до кількісних і якісних цифрових показників. Мірою ефективності можуть служити сама людина, її інтелект, культура, професіоналізм. Людський фактор є рушійною силою в розвитку освіти і його головної ланки — системи управління. При цьому беруться до уваги професійні здібності, особистісні якості та індивідуальна культура суб'єктів, які забезпечують управління.

У зв'язку з цим справедливо підкреслюється, що у сфері освіти керівник, який виступає як лідер певного педагогічного співтовариства, мусить володіти адекватними його специфіці особистісними якостями. Як відзначає Р. Дафт, право лідерства виникає з таких особистісних якостей індивіда, як зацікавленість, цілеспрямованість, креативність, моральність та ін. [1]. Особистість керівника, його ділові й моральні якості, управлінський такт, здатність до ідентифікації з колегами в освітніх організаціях набувають особливу важливість.

Роль керівника ВНЗ у формуванні та вдосконалюванні організаційної культури знаходить своє відбиття в аксіологічному контексті управління педагогічним колективом. При цьому очевидний ціннісний характер управління проявляється в усвідомленій орієнтації на певні (насамперед гуманістичні) цінності:

- на пріоритетності основних цінностей стосовно місії, цілям і тим більше засобам освітньої, управлінської діяльності;
- прагненні надати усвідомленості і цінності всій повсякденній життєдіяльності колективу й кожного його члена;
- визнанні прав членів і груп на наявність і відстоювання своїх інтересів.

Отже, формування на даних концептах організаційної культури завжди свідчить про високий рівень розвитку моральності, професійних і людських якостей керівника, робить його психологічно близьким і зрозумілим для членів колективу, зміцнює його позиції лідера в системі відносин.

Література

1. Дафт Р. Л. Менеджмент: Пер. с англ. — СПб., 2002.
2. Занковский А. Н. Организационная психология. — М., 2002.
3. Иванова Т. Ю., Приходько В. И. Теория организации. — СПб., 2004.
4. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: Навч. посіб. — К.: Либідь, 2004.
5. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посіб. — К.: МАУП, 1996. — 176 с.
6. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
7. Лафта Дж. К. Теория организации. — М., 2003.
8. Надирашвили Ш. А. Понятие установки в общей и социальной психологии. — Тбилиси, 1974.
9. Немакина Э. П. Основные теоретические подходы к проблеме воздействия на личность в процессе управления // Социология и психология управления: Сб. науч. ст. — М., 2003.
10. Ньюстром Дж., Девис К. Организационное поведение: Пер. с англ. — СПб., 2000.
11. Ольшанский В. Б. Социально-психологические проблемы управления // В центре внимания — управление экономикой. — М., 1980.
12. Подлесных В. И. Теория организаций. — СПб., 2003.
13. Семиченко В. А. Психология личности. — К.: Магістр-S, 2001.
14. Сергейчук А. В. Социология управления. — СПб., 2002.
15. Серкіс Ж. В. Нові підходи до управління сучасною освітньою організацією // Соціальна психологія. — 2003. — № 1.
16. Спивак В. А. Корпоративная культура. — СПб.: Питер, 2003.
17. Теория и практика. Новые технологии. — М., 2004.
18. Фаткин Л. Менеджмент и управленческая культура // Проблемы теории и практики управления. — 1992. — № 3.
19. Холл Р. Организации, структуры, процессы, результаты. — СПб., 2003.
20. Administrative Science quarterly. — September, 1993.
21. Armenakis A., Hams S., Mossholder K. Creating Readiness for Organizational Change // Human Relations. — 1993. — June.
22. Glaser R. The corporate culture survey. Bryn Mawr, PA: Organisational Design and Development, 1983.
23. Hofstede G. Culture's consequences: international differences in work-related values. — Beverly-Hills, CA: Sage, 1980.
24. O'Really C. Corporations, Culture and Commitment: Motivation and Social control in Organizations // California Management Rev. — Summer, 1989.
25. Ouchi W., Wilkins A. Organizational culture // Annual Rev. Sociol., 1985.
26. Smircich L. Concepts of Culture and Organizational Analysis // Administrative Science quarterly. — 1993. — September.

Є. О. ВАРЛАКОВА
старш. викл.
Інститут соціальних наук МАУП, м. Київ

СПОСОБИ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ І СТУДЕНТАМИ

Коломінські читання — I, 2007, ***283–287***

Конфлікт між викладачем і студентом — велика біда навчального закладу. Думайте про студента справедливо — і конфліктів не буде. Уміння уникати конфліктів — одна із складових частин педагогічної мудрості викладача.

В. А. Сухомлинський

Процес навчання, як і будь-який розвиток, неможливий без протиріч і конфліктів. Конфронтація зі студентами є звичайною складовою реальності. На думку психолога М. Рибакової, серед конфліктів між викладачем і студентами виокремлюються наступні:

- конфлікти діяльності;
- конфлікти поведінки (вчинків);
- конфлікти ставлення.

Конфлікти діяльності виникають і проявляються в ситуації відмови студента виконувати навчальне завдання чи за умов поганого виконання вимоги викладача. Це може відбуватися через втому, складність у засвоєнні навчального матеріалу, невдале зауваження викладача замість конкретної допомоги студентові. Такий різновид конфліктів часто відбувається зі студентами, які переживають труднощі у навчанні, та коли викладач читає предмет нетривалий час. Останнім часом спостерігається збільшення кількості таких конфліктів через те, що викладач часто висуває завищені вимоги до засвоєння предмета, а оцінки використовуються як засіб покарання тих, хто порушує дисципліну. Ці ситуації стають причиною того, що з вузу йдуть здібні, самостійні студенти, а інших це спонукає знижувати пізнавальну активність взагалі. У зв'язку з цим доцільно запропонувати викладачам наступні підходи у взаєминах зі студентами.

1. Наберіться терпіння, щоб зрозуміти запитання студента

Під час дискусії ми зазвичай не слухаємо співбесідника, оскільки в інтервалі, коли він говорить, ми часто обдумуємо, що сказати далі. Такі діалоги сучасних людей вірніше було б назвати паралельними монологами. У процесі це призводить до переважання лекцій, до сприймання яких багато студентів виявляються внутрішньо не готовими. Тому обов'язково треба дозволяти студентам задавати питання та обов'язково відповідати на них. Непогано при цьому може виглядати прохання повторити питання або визнати, що питання насправді

© Є. О. Варлакова, 2007

було б не зовсім зрозумілим. У цьому відчуватиметься повага до студентів, а вони це дуже цінують.

2. Питання, як правило, заслуговує більшого, ніж відповідь

Існує дивна теорія, здебільше поширена у нашому суспільстві. Вона полягає в тому, що питання заслуговує лише єдиновірної відповіді. Автори цієї теорії чомусь припускають, що той, хто відповідає, абсолютно точно і цілком зрозумів того, хто задав йому запитання. Насправді кожен з нас має тенденцію занадто довіряти власному здоровому глузду. Це не виняток для викладачів. Поспішна відповідь, яка не припускає альтернативних думок, збіднює процес навчання, звужує галузь.

3. Завищена готовність неодмінно дати відповідь посилює опору на зовнішній досвід і відучує дивитися вглиб

Експерти необхідні та й ми інколи не можемо без них обійтися. Але студенти так рано припиняють думати, розмірковувати самостійно здебільше через те, що їм простіше запитати когось, хто знає, ніж шукати відповідь самим. Будучи цілком задоволеними відповідями викладачів, вони звикають не покладатися на свої способи розв'язання навчального завдання.

Так, відповіді, які є досить доречними, можуть стати нездоланною перепоною на шляху до прогресу тих, хто навчається, та звести нанівець їхні прагнення віднайти уміння керувати самим собою.

4. Питання задають не завжди для того, щоб отримати відповідь

Іноді студент задає питання для того, щоб прощупати підґрунтя, перевіряючи, як викладач буде реагувати, а вже після цього студент робить висновок, чи продовжувати йому розвивати тему, яку він порушив, чи ні. Розуміння, повага і заохочення студентів до запитань стимулює їхній інтерес до дисципліни, що викладається [1].

Педагогічна ситуація може призводити до конфліктів поведінки (вчинків), якщо викладач помиляється при аналізуванні вчинку студента, не з'ясувавши мотиви, роблячи невірний висновок. Оскільки один і той самий вчинок може бути викликаний різними мотивами, то викладач має коригувати поведінку студентів, оцінюючи їх вчинки з урахуванням браку інформації про їх справжні причини. Іноді він лише здогадується про мотиви вчинків, погано знаючи взаємини між студентами, тому й припускається помилок, а це у свою чергу, викликає виправдане непогодження студентів [7].

Конфлікти ставлення, як правило, мають тривалий характер, виникаючи внаслідок невмілого вирішення викладачем проблемних ситуацій. Ці конфлікти породжують тривалу неприязнь студентів до викладача, надовго порушуючи їх взаємодію.

Н. Л. Коломінський визначив класифікацію конфліктів, що базується на виявленні суперечностей, властивих діяльності у сфері освіти:

- когнітивні суперечності засвоєння особистістю знань, формування умінь і навичок, коли відбувається сполучення об'єднаного досвіду, об'єктивної інформації з власними показниками (когнітивний дисонанс: суперечності між знаннями і незнаннями);
- афективні суперечності: конфлікти виховного процесу, коли індивідуальні властивості входять у суперечність з вимогами викладачів-педагогів (першоджерелом конфлікту є суперечності між загальнолюдськими, національно-культурними, мо-

ральними цінностями і потребами, інтересами людини);
- професіонально-функціональні: конфлікти між вимогами професії та можливостями особистості щодо оволодіння нею;
- професійно-посадові: конфлікти між вимогами і змістом посадових функцій та здатності людини до їх успішного здійснення;
- соціальні: їх джерело — особливості міжособистісної взаємодії. Це соціально-психологічне утворення, що має взаємопов'язані внутрішню (ставлення) та зовнішню (спілкування) складові (типові, усвідомлені опонентами причини конфліктів між викладачем і студентами в системі освіти) [5].

Серед особливостей педагогічних конфліктів виокремлюють наступні [2]:

- відповідальність викладача та педагогічно вірне вирішення проблемних ситуацій, адже вищий заклад — модель суспільства, де студенти засвоюють норми стосунків між людьми;
- учасники конфліктів мають різний соціальний статус (викладач-студент), чим і визначається їхня поведінка в конфлікті;
- різний рівень життєвого досвіду учасників породжує різний ступінь відповідальності за помилки при вирішенні конфліктів;
- різне розуміння подій та їх причин (конфлікт "очима викладача" та "очима студента" бачиться по-різному), тому викладачеві не завжди легко зрозуміти глибину переживань студента, а студент не завжди може впоратись з емоціями, підпорядкувати їх розуму;
- присутність інших студентів робить їх учасниками цього конфлікту, а конфлікт, у свою чергу, набуває для них виховного сенсу; про це обов'язково доводиться пам'ятати викладачеві;
- професійна позиція викладача у конфлікті зобов'язує його взяти на себе ініціативу в його вирішенні та на перше місце поставити інтереси студента як особистості, що продовжує формуватися;
- будь-яка помилка викладача при вирішенні конфлікту породжує нові проблеми і конфлікти, до яких залучаються інші студенти;
- конфлікт у педагогічній діяльності легше попередити, ніж успішно вирішити.

Вступаючи у робочі стосунки з викладачем, студент завжди сподівається на рівноправ'я, на повагу до себе, взаємоповагу, взаємодію і захист.

Кемпбелл визначив чотири основні складові свідчення добрих стосунків між людьми [6]:

- контакт "очі в очі";
- фізичних контакт (привітання потискання руки та ін.);
- пильна увага до особистості;
- розумна дисципліна;

За відсутності одного з компонентів або ж переваги одного з них у системі взаємодії "викладач — студент" порушається рівновага духовних сил особистості, її сподівань, прагнень, а це сприяє виникненню внутрішньо особистісного конфлікту чи міжособистісного.

Важливо, щоб викладач умів вірно визначити свою позицію в конфлікті, керуючись основними рекомендаціями:

- контролюючи власні емоції, бути об'єктивним, дати можли-

вість студентам обґрунтувати свої претензії;
- не приписувати студентові своє розуміння його позиції, перейти до "я-висловлювань" (не "ви" мене обманюєте, а "я" почуваюсь обманутим);
- не кривдити студента (є слова, які пролунавши, завдають таку шкоду стосунком, що всі наступні дії не можуть їх виправити);
- намагатися не виганяти студентів з аудиторії;
- по можливості не звертатися до адміністрації;
- не відповідати агресією (це принизить і вашу гідність), не зачіпати особистості студента, особливостей його родини, давати оцінку лише його конкретним діям;
- дати собі та студентові право на помилку, пам'ятаючи, що "не помиляється тільки той, хто нічого не робить";
- незалежно від результатів вирішення суперечності намагатися не руйнувати стосунків зі студентами (краще висловити жаль з приводу конфлікту, виразити свою прихильність до студента);
- не боятися зі студентами, а брати на себе ініціативу щодо їх конструктивного вирішення;
- цінуючи у студентах здатність розуміти вас, погоджуватися з вами, пам'ятати висловлення Стендаля: "Спертися можна лише на те, що чинить опір".

Дослідники розглядають два підходи в підготовці викладачів до вирішення конфліктних ситуацій, що збагачують його педагогічну культуру:
- вивчати наявний досвід передових педагогів у навчально-виховному процесі вищого закладу;
- використовувати наявні знання про закономірність розвитку конфліктів і способи їх попередження.

Отже, для попередження конфлікту в навчальному процесі викладачеві потрібно вміти [6]:
- аналізувати факти, обставини;
- виявляти мотиви конфліктуючої сторони;
- вміти передбачити наслідки, моделюючи алгоритм дій;
- залучати до аналізу конфліктуючу сторону;
- спрямовувати конфліктуючу сторону до самовиховання, оцінювання себе;
- постійно шукати шляхи коригування поведінки як власної, так і опонента.

Психологічна підготовка до управління і прогнозування, попередження і вирішення конфліктів у педагогічній діяльності проводиться в кілька етапів [5]:
1. Діагностування комунікативних та організаторських здібностей викладачів, їх особистісних якостей, типів реагування на конфлікт, індивідуальних особливостей управлінської діяльності, рівня соціально-психологічної підготовки. Це дає змогу забезпечити диференціацію та індивідуальну програму навчання з урахуванням визначених особливостей.
2. Формування у викладачів вищих закладів освіти адекватних змістовних установок на конфлікт як на об'єктивне соціально-психологічне явище. Цьому значною мірою сприяє розгляд питання про несумісність конфлікту при службовому спілкуванні викладача зі студентами. На етапі підвищення компетентності з цієї проблеми виклада-

чі отримують знання щодо природи конфліктів, шляхів попередження та розв'язання конфліктних ситуацій.

3. Відпрацювання вмінь подолання конфліктів у педагогічній практиці. Цей етап реалізується у кількох напрямках, один з них — моделювання у навчальних цілях ситуації взаємодії викладача зі студентами в умовах конфліктної ситуації, запис на відеомагнітофон і групове обговорення варіантів виходу з конфліктної ситуації.

Очевидно, що деструктивні конфлікти в навчальній діяльності краще попередити, ніж успішно додати. Попередженню конфліктних ситуацій сприяє установка викладача на співпрацю зі студентами. Це потребує від викладача спеціальних умов, тобто створення умов для вільного вираження почуттів та установок студентів, уміння слухати. У зв'язку з цим проводиться тренінг для розвитку позитивних умінь комунікативної діяльності, оволодіння психологічними прийомами атракції з урахуванням рекомендацій, розроблених у практичній психології. Велике значення має той факт, що при цьому розвиваються рефлексія та емпатія під час входження в конфлікт, відповідного відстоювання своєї позиції та здатності почути свого опонента [4].

Отже, конфлікт — це не завжди свідчення про погану чи добру ситуацію це передусім певний показник розвитку особистості учасника конфлікту. Тому найкраща стратегія, яка потрібна викладачеві в його практичній діяльності, у комунікаціях, — це бути "на ти" з проблемами і конфліктами, не лякатися, а жити разом з ними, вміло реагувати на їх причини і приймати компетентності рішення щодо запобігання або подолання конфлікту.

Література

1. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Пер. с англ. А. Малышевой. — Львов: Свит, 2002. — 112 с.
2. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: Учебник для вузов. — М.: ЮНИТИ, 2001. — 551 с.
3. Ващенко І. В. та ін. Загальна конфліктологія: Навч. посіб. / За заг. ред. І. В. Ващенко, С. П. Гіренька. — 2-ге вид., допов. — Х.: Оригінал, 2001.
4. Коломінський Н. Л., Бондарчук О. І. Психологічна підготовка керівників закладів освіти до попередження та розв'язання конфліктів у колективі // Природа, феноменологія та динаміка конфліктів у сучасному світі: Тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. — Ч. 2. — Чернівці, 1993.
5. Коломінський Н. Л., Бондарчук О. І. Конфлікти та психологічна підготовка менеджерів освіти до їх прогнозування, запобігання та розв'язання // Конфлікт в суспільстві: діагностика і профілактика: Матеріали Третьої Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 17–20 трав. 1995 р.) — К.; Чернівці, 1995.
6. Купина Н. М. Управління конфліктом в педагогічному процесі // Природа, феноменологія та динаміка конфліктів у сучасному світі: Тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. — Ч. 2. — Чернівці, 1993.
7. Ложкин Г. В., Петровская Т. В. Психологический анализ познания конфликтных ситуаций учителем // Природа, феноменологія та динаміка конфліктів у сучасному світі: Тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. — Ч. 2. — Чернівці, 1993.

М. О. ЧУПРІНА
старш. викл.
НТУ України "Київський політехнічний інститут"

ОСОБИСТІСТЬ ЯК НОСІЙ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Коломінські читання — I, 2007, *288–294*

Аналізуються роль і зміст організаційної культури в контексті розвитку організації. Досліджується структура культури організації та особистості працівників. Акцентується увага на організаційній культурі особистості. Наголошується на тому, що майбутній внесок працівника в ефективність спільної діяльності залежить від успішності його включення в організацію.

Організація — це не просто об'єднання індивідуумів і не виробнича машина. У будь-якій організації люди працюють у складі груп і відчувають свою належність до цієї організації. В ній завжди є певні норми і цінності, які справляють вплив на поведінку працівників, спонукаючи їх виявляти максимум активності, спрямованої на досягнення спільної мети, або перешкоджаючи активації їхніх зусиль.

Організаційна культура є одним з базових понять в організаційній психології. Однак тільки в останні роки організаційну (корпоративну) культуру стали визнавати основним показником, який відображає рівень ефективного управління організаційною поведінкою. Роль корпоративної культури у розвитку будь-якої організації визначається низкою обставин. По-перше, вона надає працівникам організаційної ідентичності, визначає уяву про компанію та є важливим джерелом стабільного розвитку організації. По-друге, знання засад організаційної культури своєї компанії допомагає новим працівникам вірно сприймати події, що відбуваються в організації, та визначати їх значущість. По-третє, внутрішня культура організації стимулює самосвідомість, високу відповідальність працівника, тим самим ідентифікує його як рольову модель (зразок). Е. Шайн визначає організаційну культуру як сукупність основних переконань, самостійно сформованих, засвоєних або розроблених певною групою під впливом різноманітних внутрішніх і зовнішніх факторів. До характеристик організаційної культури, за С. Роббінсом, належать [4]:

- індивідуальна автономність — міра соціальної відповідальності та незалежності; сприятливі можливості для ініціативи, які має особистість в організації;
- структура — міра, в якій правила, принципи і управлінський контроль використовуються для контролю поведінки працівників;

© М. О. Чупріна, 2007

- підтримка — міра щиросердності й підтримки, яку забезпечують менеджери своїм підлеглим;
- винагорода за виконання — міра, в якій розподіл винагород в організації (просування по службі, підвищення заробітної плати та ін.) базується на критерії участі працівників в діяльності організації;
- ідентифікованість — міра ототожнення працівників з організацією в цілому;
- терпимість у конфліктах — міра конфліктності між особистостями і робочими групами, ступінь розв'язання конфліктів;
- допустимість ризику — міра, в якій працівники підтримують у собі здібності до інновацій та ризику.

Ядром організаційної культури, безумовно, є цінності, на яких формуються норми і форми поведінки в організації [5]. Стосовно організаційної культури ці цінності можна визначити як цільове та очікуване явище, оскільки особистість завжди критично ставиться до всіх елементів зовнішнього середовища. Цінності тут є стимулом, необхідною умовою для будь-якої взаємодії.

Внаслідок соціальних розбіжностей, що існують як у суспільстві, так і в будь-якій організації, цінності серед людей розподіляються не порівну. На цьому постулаті базуються відносини влади і підпорядкованості, всі види економічних відносин, відносини дружби і партнерства. Розподіл цінностей у соціальній групі, наприклад серед працівників компанії, визначає ціннісний образ цієї групи або організації. Що стосується окремого працівника, то в межах організації, в рамках загального ціннісного образу, кожний з них займає індивідуальну ціннісну позицію. Система образів і позицій змінюється у процесі взаємодії між особистостями та обміну цінностями.

Майже неможливо навести узагальнений перелік корпоративних цінностей, оскільки організаційна культура завжди є оригінальною сумішшю цінностей, відносин, норм, звичок, традицій, форм поведінки і ритуалів, які притаманні тільки кожній окремій організації. Наближення до спільних цінностей об'єднує людей у групи, що є невід'ємною складовою досягнення поставлених перед організацією цілей.

Саме цінності, що визнаються і декларуються засновниками та найбільш авторитетними членами організації, є ключовою ланкою, яка сприяє згуртованості колективу, формує єдність поглядів і дій, а це, у свою чергу, забезпечує досягнення цілей організації. Виходячи з поглядів Д. А. Леонтьєва можна виокремити три основні форми існування корпоративних цінностей:

- ідеали — напрацьовані й визнані керівництвом уявлення про досконалість в різних сферах діяльності організації;
- втілення цих ідеалів в діяльність та поведінку працівників у межах цієї організації;
- внутрішні мотиваційні структури особистості працівників організації, які сприяють втіленню в їхній поведінці й діяльності корпоративних ціннісних ідеалів.

Функціональна роль існування цінностей організації безпосередньо пов'язана з існуванням людини у суспільстві. Однак не всі корпоративні цінності, що сприймаються працівником як такі, справді є його особистісними цінностями. Необхідною умовою такої трансформації є практичне

включення співробітника в діяльність організації, спрямовану на реалізацію цих цінностей.

Також зазначимо, що крім цінностей до структури корпоративної культури слід віднести норми поведінки в межах організації та соціальні ролі. Під нормами, на наш погляд, необхідно розуміти узагальнені правила поведінки працівників, які сприяють досягненню цілей організації. Соціальні ролі, у свою чергу, визначають внесок кожного працівника у спільну діяльність залежно від формальної та неформальної позиції в організації, а також взаємні очікування і взаємний контроль працівників. Отже, персонал — це група працівників, кожний з яких сприймає загальні цілі, цінності та норми своєї організації, має певні особистісні ціннісні орієнтації, володіє необхідним набором вмінь і навичок, що дають йому можливість займати певну позицію у соціальній структурі організації та грати відповідну соціальну роль. Виходячи з цього дуже важливо розуміти поведінку кожної людини, щоб ефективніше впливати на неї.

Будь-якому вчинку людини зазвичай передують сприйняття, осмислення, розуміння ситуації і свого місця в ній, тобто когнітивні (пізнавальні) компоненти; суб'єктивне ставлення, забарвлене відчуттями, тобто афективні (емоційні) компоненти; дія або її стримування, тобто конативні (дієво-динамічні) компоненти [3].

Для управління роботою підлеглих менеджеру потрібні спеціальні знання і навички, саме вони дають йому можливість ефективно діяти. Вивчення індивідуальних властивостей особистості допомагає зрозуміти загальні тенденції людської поведінки. При цьому слід мати на увазі, що самі люди не завжди добре усвідомлюють власні імпульси та потяги і часом не можуть докладно пояснити причини своєї поведінки.

Розуміння цих аспектів пов'язане з аналізом головних засад теорій особистості, які певною мірою розкривають причини поведінки людини.

Спектр організаційної культури, яку людина привносить в організацію, визначається унікальністю кожного працівника. Здебільшого людина вступає до організації з набором цінностей, своїм ставленням до соціальних явищ уже як сформована особистість, що має власну позицію. Світогляд людини, сприйняття нею світових реалій значною мірою впливають на рівень мотивації індивіда, тобто на його поведінку.

Особливості організаційної культури людини полягають в тому, що вона є функцією індивідуальності особистості та зовнішнього середовища. Крім того, поведінка, особистість і зовнішнє середовище впливають одне на одного. Життєдіяльність будь-якої організації залежить від уміння керівництва вимагати від своїх підлеглих такої поведінки, яка б відповідала цінностям цієї організації.

Система цінностей являє собою пріоритети індивідуальних цінностей, які значною мірою формують поведінку людини у процесі діяльності в організації та визначають стиль її життя.

Менеджер повинен з повагою ставитися до індивідуальних цінностей виконавців і допомагати їм формувати свою позицію відповідно до пріоритетних цінностей організації в цілому.

На поведінку людини в організації впливають такі показники, як характеристика середовища, попередній досвід людини, почуття і сприйняття, навчання і мислення, цілеспрямованість людини, її соціальний статус, інтереси, настанови, потреби та осо-

бистісні якості. Врахування індивідуальних характеристик (стать, стан фізичного здоров'я, антропометричні показники, ступінь емоційної врівноваженості, інтроверсія-екстраверсія, компетенція та ін.) працівників дає менеджменту можливість кожному з них знайти певне місце у процесі виконання роботи, щоб поєднати потенційні можливості індивіда з цілями організації.

Важливу інформацію для розуміння можливостей людини та її спрямованості в діяльності дає аналіз окремих складових структури особистості (біологічна, психологічна, соціальна підструктури і спрямованість особистості).

Структура особистості досліджується в наукових публікаціях у різних аспектах:

- як безпосереднє, незалежне, нестале. Поведінка базується на пріоритетних інтересах особистості, які не збігаються з пріоритетами інтересів організації;
- як індикатор змін. Реакція підлеглого на управлінські дії у формальній та неформальній організації розглядається як зворотний зв'язок, що підсилює або послаблює характер впливу;
- як залежні зміни. Довготривалий вплив сильних організаційних сил формує зміни у поведінці працівників, оскільки особистість близька до занадто збільшеного стереотипу;
- як частина динамічної системи взаємного впливу. Вплив середовища, що оточує особистість, може суттєво відбитися на її поведінці як в позитивному, так і негативному напрямку.

Організаційна культура людини базується на таких якостях особистості, як позитивна реакція на осіб, що мають владу; бажання конкурувати; вміння переконувати; бажання відігравати роль неформального лідера; толерантність до рутинної адміністративної роботи. Сформувати позитивний набір потрібних якостей можна шляхом навчання. Однак існує набір ситуацій, які заважають досягненню цієї мети. Наведемо основні такі ситуації:

- сталість міжособистісного оточення працівника і соціальних груп;
- обов'язок дотримання певних правил поведінки;
- низький рівень культурного оточення працівників і соціальних груп;
- особливості географічного середовища.

В організаціях можна виокремити домінуючі культури і субкультури. Домінуюча культура відображає основні (базові) цінності, які сприймаються більшістю членів організації. Це макропідхід до культури, який є відмінною характеристикою організації. Субкультури набувають розвитку у великих організаціях та відображають загальні проблеми, ситуації й досвід їх розв'язання. Вони розвиваються географічно або в окремих підрозділах (вертикально або горизонтально) та об'єднують основні цінності домінуючої культури і додаткові цінності членів цього підрозділу. Особливості субкультури кожної структурної одиниці організації впливають одна на одну та формують загальну частину культури організації.

Культуру організації можна розглядати як похідну від двох складових: 1) припущень і переваг тих, хто її створив; 2) досвіду, який привнесли їхні послідовники. Підтримка культури організації на відповідному рівні безпосередньо залежить від підбо-

ру працівників, дій керівників вищого рівня і методів соціалізації [5].

Мета підбору працівників — виявити і прийняти до організації людей які зі своїми знаннями та навичками здатні ефективно виконувати відповідні завдання. Проте остаточний вибір кандидата визначається суб'єктивною оцінкою того, хто приймає рішення щодо прийняття на роботу. Ця суб'єктивна оцінка часто зумовлена культурою цієї організації.

Дії керівників вищого рівня теж впливають на організаційну культуру. Їхня поведінка та рішення щодо вибору стратегії організації встановлюють деякі норми, які потім сприймаються всіма членами організації.

Соціалізація найбільш доцільна при прийнятті на роботу нового працівника, коли його інформують про те, який стан справ, правила і традиції притаманні цій організації. В деяких випадках пропонується формальна програма навчання з метою ознайомлення з основними положеннями культури організації. Додатково до програм навчання культура передається працівникам також іншими засобами. Серед них найефективніші це інформація, традиції, символи, мова.

Інформація містить опис явищ, пов'язаних із фактом заснування організації, та ключових рішень, що визначають стратегію розвитку організації.

Дотримання традицій, що сформувалися в організації, є засобом передавання культури, оскільки з традиціями пов'язані головні цінності організації.

Дизайн і планування території та будівель, стиль керівництва, уніформа або спецодяг також є матеріальними символами, які передаються працівникам. Важливого значення набувають також типи поведінки працівників (ризикованість, консерватизм, авторитарність, індивідуалізм, соціальність).

Багато організацій та їх підрозділів використовують мову як засіб ідентифікації членів організації з її культурою або субкультурою. Опанувавши її, члени організації підтверджують цим сприйняття культури та допомагають її збереженню.

Успішність інтеграції людини в організацію і відповідно її майбутній внесок в ефективність спільної діяльності залежать від поєднання трьох основних чинників: ініціативності працівника, його вправності та комунікабельності [1].

Передусім треба чітко розуміти, що за словами, які позначають ту чи іншу якість особистості, стоїть дуже складна і багатогранна реальність. Це мотиви і ціннісні орієнтації, які визначають спрямованість особистості, розкривають спонукальні причини її вчинків; це ціла гама їхніх компонентів, які утворюють ці якості, наповнюючи їх реальним змістом; це система вподобаних способів дії та звичних вчинків, в яких людина себе реалізує і за якими ми визначаємо цю якість.

Ініціативність як прагнення людини до пошуку нових, нешаблонних ідей та рішень складається з низки пов'язаних між собою особистісних особливостей: з орієнтації на "справу" як провідну сферу життя; з високого рівня розвитку творчих здібностей; оригінальності, нестандартності мислення; впевненості у собі і високої самооцінки; самостійності у прийнятті рішень і схильності до ризику. Природно, що кожна із зазначених особливостей може бути виражена різною мірою. Саме це визначає якісно-кількісний рівень розвитку ініціативності. Як правило, засадою стосовно ініціативності є сильна мотивація досягнен-

ня, тобто прагнення успіху, утвердження свого "Я", отримання визнання на діловому і професійному рівні. Люди з розвиненою ініціативністю зазвичай є постійним центром розвитку справи та організації загалом.

Наступним чинником успішної соціалізації є вправність, тобто прагнення людини діяти якомога краще, але за суворо визначених та обмежених обставин. До структури вправності належать такі особистісні особливості: загальна орієнтація на якість виконання роботи; методичність і педантизм; безпомилковість дій; прагнення діяти за заданим зразком; довіра до керівника; почуття обов'язку та відповідальність; прагнення соціального схвалення. Вправність базується на мотиваційному комплексі, який поєднує сильну орієнтацію на високу якість виконання завдання та мотивацію запобігання невдач. Вправність звичайно поєднується з високим рівнем конкретності мислення незалежно від фаху і сфери діяльності.

Комунікабельність як прагнення людини до встановлення довірчо-неформальних стосунків з іншими людьми та створення загального комунікативного контакту в групі є невід'ємним чинником успішності включення людини до організації. Серед особистісних особливостей, що складають структуру комунікабельності, можна виокремити такі: загальну орієнтацію на інших людей; цінність дружніх стосунків у групі; готовність прийняти іншу думку; конформізм; прагнення до лідерства; здатність до ствердження власної думки; уникання конфліктів. Комунікабельність базується на мотивах, які поєднують значущість інших людей та взаємне спілкування. Ця подвійна структура мотиву приводить до того, що людина постійно прагне отримати схвалення себе як особистості з боку інших людей та досягає цього в актах комунікації. Причому прагнення до схвалення пов'язане не з реальними досягненнями в діяльності, а з прийняттям і визнанням своєї особистості загалом.

Комунікабельність є третьою особистісною якістю, що визначає місце людини в організації. Адже крім виконання професійних обов'язків людина щодня вступає до безлічі комунікативних взаємодій, а від її вміння спілкуватися залежить і загальна ефективність діяльності, і психологічний клімат у групі.

Ініціативність, вправність і комунікабельність утворюють своєрідну систему координат, в яку можна "вписати" особистість працівника. Аналіз поєднання якостей надає унікальну можливість прогнозування майбутнього місця та поведінки особистості в організації.

Безумовно, що корпоративна культура організації, в межах якої продовжується соціалізація та формування особистості, несе велику відповідальність за подальшу долю своїх членів.

Також треба звернути увагу на вплив організаційної культури на роботу організації. Наприклад, у разі невідповідності організаційних цілей чи структури організації цінностям і поведінковим нормам працівників виникає внутрішній конфлікт, який може перерости у глибоку кризу.

Таким чином, доходимо наступних висновків. Організаційна культура — це філософія, ідеологія, цінності, припущення, переконання, очікування та відносини, які колективно використовуються та які об'єднують організацію в єдине ціле. Існує багато цінностей, припущень, переконань, очікувань і відносин, яких дотримуються окремі особистості в організації, але тільки спільні для всіх широко підтримуються та визначають

справжній характер організації. Організаційна культура справляє дуже сильний вплив на поведінку працівників.

Індивідуальні системи в організації слід розглядати як базовий об'єкт формування організаційної поведінки.

Особистість — це багатогранне утворення, ті чи інші риси якого істотно впливають на поведінку людини: по-перше, навички, знання, характер та особливості особистості в тому вигляді, в якому вони сформовані всім попереднім життєвим досвідом; по-друге, конкретні обставини ситуації, в якій приймається рішення.

Життєдіяльність організації залежить від розуміння поведінки кожного працівника та вміння впливати на неї. Важливу інформацію для розуміння можливостей людини та її спрямованості в діяльності дає аналіз окремих складових структури особистості.

Адаптація людини до особливостей організації та її ідентифікація з організацією ведуть до формування очікуваної поведінки та її ціннісних передумов (цілей, завдань).

Найпоширенішим шляхом передавання культури працівникам є соціалізація особистості із сприйняттям нею цінностей організації.

Література

1. Данчева О. В., Швалб Ю. М. Практична психологія в економіці та бізнесі. — К.: Лібра, 1998. — 270 с.
2. Єськов А. Л. Корпоративная культура: теория и практика. — К.: Науковый свит, 2004. — 66 с.
3. Ложкін Г. В., Спасєнніков В. В., Комаровська В. Л. Економічна психологія. — К.: Вид. дім "Професіонал", 2004.
4. Організаційна поведінка / Л. М. Савчук, Н. Ю. Бутенко, А. М. Власова та ін. — К.: КНЕУ, 2001. — 249 с.
5. www. personal-mix. com

Organizational culture role and its matter as a component of organization development are analyzed. Structures of the culture of organization and employee's personality are investigated. Attention is focused on employee's personal culture. The principle that employee's future contribution into common activity effectiveness depends on his/her involvement is emphasized.

В. В. РУБАН
аспірант
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

ПРОБЛЕМАТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У НАУКОВІЙ ПАРАДИГМІ Н. Л. КОЛОМІНСЬКОГО

Коломінські читання — І, 2007, ***295–298***

Розглянуто особливості підходу до розкриття теми в контексті наукової парадигми Н. Л. Коломінського. Виокремлено основні положення поняття комунікативної компетентності та ролі комунікативного компонента в діяльності працівників сфери освіти.

До назви моєї наукової праці “Формування рольової компетентності майбутніх психологів засобами психодрами” досить близьке поняття “комунікативна компетентність”. Саме Н. Л. Коломінський підштовхнув мене до думки стосовно взаємозв’язку понять рольової і комунікативної компетентності та подібності формування цих якостей. Це надзвичайно вплинуло на моє розуміння подальшої стратегії дослідження та організації експерименту.

У процесі опрацювання матеріалу стало зрозумілим, що для Наума Львовича ідея взаємопов’язаності цих понять містила дуже великий зміст. Адже він дуже багато уваги приділяв комунікативній компетентності як професійній якості, зокрема, керівників закладів освіти. Незважаючи на те, що поняття “комунікативна компетентність” він не використовував як окремий термін, дослідженню його складових і розкриттю змісту присвячено багато праць: “Социально-психологические проблемы подготовки и повышения квалификации руководящих педагогических кадров”; “Повышение психологической компетентности педагогических кадров”; “Актуальні проблеми психологічної підготовки керівників установ нового типу”; “Рівень сформованості загальної психологічної готовності керівних кадрів освіти до управління”; “Психологія педагогічного менеджменту”; “Психологія менеджменту в освіті” та ін.

Зупинимось тут лише на деяких з цих праць, де розглядувана проблематика постає найвиразніше і подається найбільш структуровано. Для повнішого розкриття теми цієї статті проаналізуємо поняття “комунікативна компетентність”, розкриємо його зміст.

У літературі можна зустріти різні поняття, близькі за своїм змістом до комунікативної компетентності. Так,

© В. В. Рубан, 2007

“компетентність у спілкуванні” — це уміння долати труднощі у спілкуванні, передусім соціально-перцептивного плану, здатність рефлексувати власні прояви у спілкуванні і використовувати одержану інформацію для самопізнання [6, 216]. “Комунікативна компетентність” розглядається як готовність особистості до комунікативної діяльності [2]. Ще комунікативну компетентність особистості визначають як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

Для ефективної комунікації характерні досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації та предмета спілкування, адже досягнення більшої визначеності у розумінні ситуації сприяє вирішенню проблем, забезпечує досягнення цілей з оптимальним використанням ресурсів. Комунікативну компетентність можна також розглядати як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі міжособистісних взаємодій.

Як згадувалось вище, Н. Л. Коломінський не виокремлював комунікативну компетентність як таку, однак ознаки цієї якості ми часто зустрічаємо серед описуваних ним якостей успішного керівника освіти та базових складових професійної компетентності будь-якого керівника.

Наприклад, у психограмі менеджера керівника освіти серед психологічних вимог є мовні: “Добре володіння мовою ділових паперів та усною мовою; красномовність — вміння переконливо виступати перед людьми, вільно спілкуватися” [4, 50], причому красномовність є не що інше як згадані вище “готовність особистості до комунікативної діяльності” та вміння “ефективно використовувати комунікацію”.

Серед психологічних процесів (якостей особистості) також згадуються мовні здібності: “змістовність, зрозумілість, виразність, дійовість мови” [4, 51], а це не що інше як ознаки вміння “побудови ефективної комунікації”, тобто комунікативної компетентності (як було визначено вище).

Хотілося б також звернути увагу на те, що Н. Л. Коломінський взагалі визначає комунікативний компонент як основний соціально-психологічний механізм професійної діяльності менеджера освіти [5, 29]. Він дуже багато уваги приділяє механізмам комунікаційної взаємодії, визначаючи її як інструмент, за допомогою якого можна відрегулювати, скоординувати взаємодію підсистем загальної інформації емоційної, поведінкової та когнітивної взаємодії, щоб оптимально працювала вся система управління. На його думку, тільки таким чином можна досягти успіху в управлінні, “інакше ефективність її впливу на досягнення мети буде дуже низькою або ефект буде протилежний тому, якого чекає керівник” [5].

Окрім загального розгляду комунікативного компонента та комунікативної компетентності у своїх працях Н. Л. Коломінський також розглядає конкретні перешкоди для конструктивного спілкування (12 бар’єрів для спілкування, за Г. Гордоном) [4, 139–142]; виокремлює дві основні форми слухання як засобу налагодження конструктивного діалогу; пропонує використання “закону межі”[1] для конструктивного донесення критики, зауважень та уточнень з позиції керівника; надає поради для підви-

[1] Йдеться про особливість людського сприйняття інформації — краще запам’ятовується те, що людина сприймає на початку і наприкінці розмови.

щення культури ділового спілкування [4, 144–145]; виокремлює основні типи членів педагогічного колективу в закладах освіти, характеризує їх, надає поради з приводу тактики і стратегії спілкування [4, 85–87] та ін.

З приводу взаємозв'язку комунікативної та рольової компетентності зазначимо наступне. Як уже зазначалось вище, Н. Л. Коломінський не ігнорував процес слухання у комунікативному акті, а дуже правильно зауважив, що навіть (а можливо, насамперед) слухання є важливим засобом налагодження взаємно зрозумілого, а відтак конструктивного діалогу. Та крім цього він радить наступне: "Вирішальну роль у процесі слухання іншого відіграє установка, яка завжди має бути позитивною. Ми даємо внутрішній самонаказ поставити себе на місце того, хто з нами розмовляє. Та це все одно не означає, що ми повинні в усьому з ним погоджуватись" [4, 139]. Цей внутрішній самонаказ є важливим механізмом, що виховує в людині якість, вкрай важливу, зокрема, для працівника соціальної сфери, особливо — для психологів і педагогів. Ця якість має назву "емпатійність". А саме емпатія (зокрема, рольова) є одним з чотирьох компонентів рольової компетентності [1, 118].

Література

1. Горностай П. П. Рольова компетентність і адаптивність особистості // Гімназія на зламі століть: Практикозорієнтований посіб. — К., 1999. — С. 116–123.
2. Кобзарь Т. Л. К проблеме коммуникативной компетентности школьного психолога // Журн. практ. психолога. — 1999. — № 1. — С. 62–66.
3. Коломинский Н. Л. Повышение психологической компетентности педагогических кадров // Повышение квалификации педагогических кадров / Под ред. И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крисюка. — К.: Освита, 1992. — С. 62–69.
4. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посіб. — К.: МАУП, 1996.
5. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). — К.: МАУП, 2000.
6. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. — М.: Изд-во МГУ, 1989.

Комунікативна компетентність керівників закладів освіти у парадигмі Н. Л. Коломінського посідає чільне місце у психологічній літературі. Комунікативний компонент автор парадигми визначив як основний соціально-психологічний механізм професійної діяльності менеджера освіти. Механізм комунікаційної взаємодії він визначив як інструмент, за допомогою якого можна відрегулювати і скоординувати взаємодію підсистем загальної інформації емоційної, поведінкової та когнітивної взаємодії, щоб оптимально працювала вся система управління. У парадигмі також розглядаються конкретні перешкоди для конструктивного спілкування; виокремлено дві основні форми слухання, яке, на думку автора, є одним із засобів налагодження ефективного діалогу; пропонується використання "закону межі" для конструктивного донесення критики, зауважень та уточнень з позиції керівника; подано конкретні поради для підвищення культури ділового спілкування; виокремлено основні типи членів педагогічного колективу в закладах освіти; подано поради з приводу тактики і стратегії спілкування з кожними з представлених типів та ін. Визначено

внутрішню установку, необхідну для налагодження ефективної комунікаційної взаємодії та підвищення комунікативної компетентності, яка має безпосереднє відношення до формування однієї із складових рольової компетентності —емпатійності.

Коммуникативная компетентность руководителей заведений образования в парадигме Н. Л. Коломинского занимает достойное место в психологической литературе. Коммуникативный компонент автор парадигмы определил как основной социально-психологический механизм профессиональной деятельности менеджера сферы образования. Механизм коммуникационного взаимодействия он определил как инструмент, с помощью которого можно отрегулировать и скоординировать взаимодействие подсистем общей информации эмоционального, поведенческого и когнитивного взаимодействия, вся система управления работала оптимально. В парадигме также рассмотрены конкретные барьеры для конструктивного общения; выделены две формы слушания, которое, по мнению автора, является одним из средств налаживания эффективного диалога; предложено использование “закона границы” для конструктивного донесения критики, замечаний и уточнений с позиции руководителя; представлены конкретные рекомендации для повышения культуры делового общения; определены основные типы членов педагогического коллектива в сфере образования; представлены рекомендации относительно тактики и стратегии общения с каждым из представленных типов и др. Определена внутренняя установка, необходимая для налаживания эффективного коммуникационного взаимодействия и повышения коммуникативной компетентности, которая имеет непосредственное отношение к формированию одной из составляющих ролевой компетентности — эмпатичности.

О. О. МАКСИМЕНКО
докторант
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Коломінські читання — I, 2007, *299–306*

Формування екологічної культури особистості набуває першорядної важливості для суспільства, особливо з огляду на нинішній стан навколишнього середовища — по суті, людство опинилося на порозі екологічної катастрофи. Екологічна культура — це складний феномен, який тісно пов'язаний з екологічною свідомістю, екологічним мисленням, екологічною поведінкою; іншими словами, вона становить собою систему ставлень до природного середовища та діяльності людини в довкіллі. Проведене дослідження екологічної культури серед старшокласників середніх шкіл м. Києва та Одеси показало досить низький рівень її розвитку, що властиве сьогоднішньому прагматизму споживача. Для розвитку екологічної культури особистості доцільно застосовувати екологічно орієнтований тренінг, який, у свою чергу, є необхідною складовою екологізації навчального середовища.

Актуальність дослідження екологічної культури старшокласників пов'язана з необхідністю вивчення психічних процесів і механізмів, що зумовлюють формування певного типу ставлення до навколишнього середовища, оскільки саме ставлення до довкілля спричиняє значний вплив на взаємовідносини людства й природи, а також на характер діяльності людини у природному середовищі.

Сьогодні вже немає потреби наголошувати на глобальному характері екологічних проблем, викликаних неадекватною взаємодією людини з природою. Цим проблемам присвячено достатню кількість публіцистичних і наукових праць як прикладної, так і теоретичної спрямованості, що аналізують їх в рамках системної кризи, характерної для людської цивілізації [2]. Занепокоєність станом навколишнього середовища зростає і серед широких мас населення, про що свідчать соціологічні опитування [3]. Водночас більшість людей вважають екологічну кризу чимось зовнішнім щодо людини, а не тим, що закладене в ній самій, тоді як екологічна криза — це насамперед світоглядна, філософсько-психологічна криза, спричинена відсутністю у людини екологічно орієнтованих форм поведінки, низьким рівнем екологічної куль-

© О. О. Максименко, 2007

тури, домінуванням екологічно неадекватного мислення і пануванням у людській свідомості споживацьких цінностей сучасної технократичної цивілізації, що сприймає природне середовище передусім як умову існування людського суспільства і орієнтується на необмежене використання природних ресурсів.

Певна річ, ніхто не проти досягнень цивілізації як наслідку роботи рук і розуму людства, однак тут слід підкреслити інше — ті "досягнення" обертаються на свою протилежність і загрожують існуванню всього живого на планеті, у тому числі людини. Зрозуміло, що використання природних багатств нашої планети не припиниться за жодних умов. Проте використання природних ресурсів аж ніяк не може означати беззастережного панування людства над природою.

Неможливо повернути цивілізацію на більш ранню, безпечну для природи стадію розвитку і залишити її в тому стані. Однак цілком можливо змінити ставлення самої людини до навколишнього середовища, беручи до уваги насамперед психологічні чинники. Адже переважна більшість людей не знищує природу через ворожість або ненависть. Ми руйнуємо середовище свого мешкання заради фінансової та матеріальної вигоди! Споживаємо, догоджаючи потребам, які зростають безупинно. Тому на зміну існуючим формам взаємодії цивілізації з навколишнім середовищем мають прийти інші, що ґрунтуються на проекологічних цінностях, тобто орієнтовані на збереження навколишнього середовища. І це не просто альтернатива цінностям технократичної цивілізації, а й необхідна умова для виживання людства в цілому.

Саме тому значний інтерес становить, по-перше, дослідження екологічної культури людини, її ставлення до навколишнього середовища, мотивів її поведінки; по-друге, цілеспрямований навчальний і виховний вплив з метою формування проекологічних цінностей, а також відповідних форм поведінки людини у природі, підвищення рівня екологічного мислення та екологічної культури.

Екологічна культура — феномен досить складний. Вивчається у таких галузях наукового знання, як соціальна екологія, соціальна філософія, екологічна педагогіка та екологічна психологія (В. С. Крисаченко, О. І. Салтовський, М. Ф. Тарасенко, Ю. А. Злобін, Е. С. Маркарян, В. І. Панов, А. М. Льовочкіна та ін.). На сьогодні існує багато визначень екологічної культури, а найбільш загальне, на думку автора, належить В. А. Ясвіну: "… це здатність людей користуватися своїми екологічними знаннями та вміннями в практичній діяльності" (див. [11, 80–85]). Тобто люди, в яких не сформована екологічна культура, можуть володіти певним обсягом знань з екології, але не застосовувати їх у повсякденному житті. З цього визначення бачимо, що поняття "екологічна культура" тісно пов'язане з такими поняттями, як екологічна освіченість, екологічна свідомість (об'єднує сприймання людиною навколишнього середовища, її ставлення до цього середовища та взаємодію з ним), екологічна поведінка, під якою, у свою чергу, слід розуміти сукупність конкретних дій та вчинків людей, пов'язаних безпосередньо чи опосередковано з впливом на природне оточення, а також з використанням природних ресурсів. Поведінка людини у природі може бути як споживацькою, деструктивною, агресивною, відверто хижацькою або ж відсторонено-байдужою (іншими словами, екологічно неадекватною), так і природоохоронною та ресурсозбері-

гаючою (тобто екологічно доцільною).

Формування екологічно доцільної поведінки, отже, й екологічної культури, може відбуватися різними шляхами: через політику, економіку, засоби масової інформації, сімейне виховання і, звичайно ж, у процесі шкільного навчання та позашкільної освіти. Шкільна освіта посідає в цьому переліку одне з найважливіших місць.

Слід відмітити, що на сьогодні у педагогічних дослідженнях помітно зростає увага до проблем екологічної освіти учнівської молоді. Зокрема, розглядаються питання оволодіння школярами екологічними знаннями, вміннями і навичками як провідними у природоохоронній діяльності (І. Д. Звєрєв, А. М. Захлєбний, І. М. Стадницький, В. Д. Шарко, І. Т. Суравегіна, І. С. Матрусов). У працях Б. Г. Йоганзена, В. Г. Куликової, О. М. Кудрявцева, Н. О. Рикова теоретично обґрунтовуються шляхи формування мотивів позитивного ставлення школярів до природи. Формуванню природничих понять і уявлень, наочного мислення, ціннісного ставлення школярів до природи присвятили свої праці О. Г. Артемчук, М. Ф. Бабій, Т. Б. Баранова, А. К. Кульвічінє, Г. М. Каропа. Екологічну культуру, екологічну свідомість, екологічне мислення охоплюють праці вже згадуваного В. А. Ясвіна (у співавторстві з С. Д. Дерябо), а також В. І. Панова, Ю. М. Швалба, А. М. Льовочкіної, А. І. Калмикова, В. С. Крисаченка, О. І. Салтовського, В. О. Скребця, О. В. Рудоміно-Дусятської,О. Л. Верніка,І. Кряж,О. С. Мамешиної та ін.

Водночас у практичному плані можна констатувати існування суперечності між потребами суспільства в ефективній системі безперервної екологічної освіти і реальним станом екологічної освіти, причини якої, серед іншого, такі: недостатня соціальна активність населення України, принаймні щодо проблем, пов'язаних з охороною навколишнього середовища; неадекватне сприйняття екологічної проблематики через невисокий рівень системного і проблемного мислення; вплив негативних аспектів трансформації суспільної свідомості; віртуалізація інформаційного простору та її вплив на особистість, що розвивається, — покоління, яке виросло в середовищі нових засобів комунікації, може втратити усвідомлення суперечності віртуального світу та реальності з усіма її проблемами; недостатня кількість екопсихологічних досліджень взаємовідносин у макросистемі "людина — природа — суспільство" і прогнозів наслідків цих взаємозв'язків; відсутність поглибленого системного аналізу досвіду психолого-педагогічних інновацій з урахуванням їх використання в сучасному процесі екологічної освіти. Шляхи виходу із становища, що склалося, слід шукати, серед іншого, в переході до екоцентрованого навчання, при якому юна особистість сприйматиме себе як частину довкілля, що повинна існувати в гармонії з іншими його частинами. Це сприятиме системному баченню екологічної ситуації, основою якого має стати визнання потреб та розуміння життя інших істот. Важливим чинником формування екологічної культури особистості є екологізація навчального середовища, надання йому культурно-естетичних якостей, які б сприяли екологічному вихованню та розвитку особистості учня, пізнанню природи як особистісної цінності. Екологічно розвиваюче навчальне середовище передбачає такі складові:

- наявність інтер'єрів, що облагороджують приміщення красою

природних об'єктів та їх комплексів (рослинних композицій, акваріумів, тераріумів, пташиних вольєрів), творів, присвячених природному світу, — картин, фотографій та ін.;
- використання можливості навіть короткочасних контактів учнів зі світом природи;
- ведення учнями екологічних щоденників;
- насичення відповідними стимулами освітнього середовища, завдяки чому кожне слово педагога стає більш "вагомим" і переконливим;
- використання інформації про природу, екологію у рамках викладання шкільних дисциплін — як природничих, так і гуманітарних;
- організація роботи гуртків або наукових секцій еколого-натуралістичної спрямованості;
- видання стінних газет, створення екологічних плакатів, розміщення екологічних стендів виставки учнівських творів;
- організація і проведення екологічно-орієнтованих тренінгів.

На останньому хотілося б зупинитися докладніше. Як відомо, тренінг (соціально-психологічний) є формою активного навчання і практичної психологічної роботи. Він призначений для створення умов для саморозкриття особистості, самостійного пошуку способів вирішення нею власних психологічних проблем, а також на формування та відпрацювання вмінь і навичок ефективної поведінки. Екологічно-орієнтований тренінг спрямований на підвищення екологічної культури особистості, коригування її екологічної свідомості та вироблення екологічно доцільної поведінки. Ґрунтується на методах екологічної ідентифікації (полягає в тому, щоб людина поставила себе на місце того чи іншого природного об'єкта, уявила себе в тому просторі або ситуації, в якій цей об'єкт знаходиться), екологічної емпатії (полягає в актуалізації співпереживання людиною стану природного об'єкта, а також співчуття до нього) та екологічної рефлексії (полягає в актуалізації самоаналізу людиною своїх дій та вчинків стосовно світу природи з точки зору їх екологічної доцільності). Цей метод стимулює усвідомлення школярами того, як їхня поведінка могла б "виглядати" в очах тих природних об'єктів, "інтереси" яких вона зачіпає [12].

Екологічно-орієнтований тренінг передбачає вирішення таких завдань:
- коригування, формування і розвиток адекватних екологічних установок особистості;
- подолання прагматичного, споживацького, егоїстичного ставлення до природних об'єктів, формування суб'єктного ставлення до довкілля (як до рівного собі);
- покращання особливостей сприйняття природних об'єктів;
- коригування мети взаємодії особистості з природними об'єктами, навчання умінням і навичкам такої взаємодії;
- розширення індивідуального екологічного простору.

Екологічно-орієнтований тренінг (відомий також під назвою еколого-психологічного тренінгу) — досить ефективна і відносно нова форма роботи, впроваджена в практику завдяки В. А. Ясвіну та С. Д. Дерябо, які першими розробили методику і техніки його проведення. Пов'язується також з іменами Н. В. Лапчинської, А. В. Гагаріна, С. О. Новикова та ін. Комплексний сценарій екологічно-орієнтованого тренінгу, що об'єднує

екологічні завдання, психодіагностичні процедури, інтелектуальні та рольові ігри, тематичні лекції, перегляд відеофільмів на екологічну тематику, написання і захист наукових праць, був розроблений О. С. Мамешиною [7]. Її тренінгова програма складалася з трьох взаємопов'язаних тематичних блоків, розподілених на 14 занять, і була рекомендована для застосування в системі безперервної екологічної освіти — як у шкільних навчальних закладах, так і в позашкільних. Скорочений варіант екологічно-орієнтованого тренінгу на основі розробки О. С. Мамешиної було використано автором статті для роботи з учнями 10–11-х класів київських та одеських шкіл. Це дослідження носило пілотажний характер і мало на меті перевірити ефективність застосування екологічно-орієнтованого тренінгу для розвитку екологічної культури та екологічної свідомості особистості старшокласника.

У нашому варіанті тренінгу було використано такі методичні засоби, як групова дискусія, екологічні ігри ("Онуки Карла Ліннея", "Екологічна етика", "Людина з кори"), спеціальні методики з екологічної тематики (методика незакінчених речень "Моє життєве середовище", опитувальник "Натурафіл" С. Д. Дерябо та В. А. Ясвіна, опитувальник "Переважний тип ставлення до природи" — авторська методика), проективне малювання, психогімнастика (пантомімічні етюди), а також творчі завдання.

Результати експериментального дослідження екологічної культури та екологічної свідомості старшокласників, а також ефективності застосовуваного екологічно-орієнтованого тренінгу показали наступне.

На початковому етапі інтенсивність суб'єктивного ставлення до природи непрагматичної модальності (наскільки сильно й безкорисливо людина любить природу, цікавиться нею), що визначалася за допомогою методики С. Д. Дерябо та В. А. Ясвіна, виявилася низькою — 37 балів[1]. Після проведення тренінгу вона становила 44 бали, причому відбулося покращення показників усіх чотирьох компонентів ставлення до природи: перцептивно-афективного (що виявляється в рівні естетичного та етичного освоєння об'єктів природи, в підвищеній сприйнятливості до їх чутливо-виразних елементів, емоційному відгуку на них); когнітивного (полягає в підвищеній пізнавальної активності стосовно природних об'єктів, у бажанні одержувати, шукати і переробляти інформацію про них); практичного (виявляється в мотивації до непрагматичної взаємодії з природними об'єктами); вчинкового (в активності особистості зі зміни оточення відповідно до цього ставлення).

Результати діагностики, одержані при застосуванні опитувальника "Натурафіл" до і після проведення тренінгу, подано в табл. 1.

Методика "Переважний тип ставлення до природи" складалася з 15 блоків альтернативних суджень (по три в кожному). Кожне судження відображало ставлення особистості до природи згідно з характерним для неї типом екологічної свідомості — антропоцентричним, екоцентричним чи біоцентричним (або природоцентричним). За 4-бальною шкалою (0 балів — не згоден; 1 бал — радше не згоден, ніж згоден; 2 бали — радше

[1] Інтенсивність ставлення до природи може бути: дуже низькою (до 32 балів за стандартною Т-шкалою), низькою (33–37 Т-балів), нижчою за середню (38–42 Т-бали), середньою (43–57 Т-балів), вищою за середню (58–62 Т-бали), високою (63–67 Т-балів), дуже високою (понад 68 Т-балів).

Таблиця 1

Результати діагностики інтенсивності ставлення учнів до природи

Шкала	Середні значення показників у групі, Т-бали	
	до проведення тренінгу	після проведення тренінгу
1. Перцептивно-афективна	3	5
2. Когнітивна	2	4
3. Практична	3	4
4. Вчинкова	5	6
Натуралістична ерудиція	6	6
Загальна інтенсивність	37	46

згоден; 3 бали — цілком згоден) досліджувані мали оцінити своє ставлення до діяльності людей у кожній з трьох груп природокористувачів: наймані працівники, які здійснюють різні види виробничої діяльності у промисловості (добувній, обробній) та сільському господарстві; дрібні приватні підприємці — власники малих земельних ділянок, орендатори і фермери, дачники, ремісники, майстри народної творчості та ін.; ті, хто споживає природні ресурси заради власного задоволення, розваг і відпочинку [6]. Опитування показало, що в учнів домінував антропоцентричний тип екологічної свідомості (табл. 2), згідно з яким найвищою цінністю є людина, а все інше в довкіллі цінне настільки, наскільки корисне їй. Після проведення тренінгу домінуючим виявився екоцентричний тип екологічної свідомості (52,2 %), сутність якого виявляється у максимальному задоволенні як потреб людини, так і всієї природної спільноти (ідеї екоцентризму були розвинені й обґрунтовані В. І. Вернадським, який першим висунув ідею про біосферу як єдину систему "людство — природа", що формується під впливом людського розуму та свідомих дій суспільства). На антропоцентричний та біоцентричний, або природоцентричний, тип свідомості (згідно з яким найвищу цінність становить природа, а людство повинно їй підкоритися) припадало відповідно 26 і 21,8 %.

Цей етап дослідження показав ефективність розробленої технології екологічно-орієнтованого тренінгу. В подальшому планується проведення тренінгу в більш розгорнутому варіанті з учнями 10–11-х класів середніх шкіл за участю вчителів і шкільного психолога.

Таблиця 2

Результати дослідження типу екологічної свідомості учнів

Тип екологічної свідомості	Частка учнів з тим чи іншим типом екологічної свідомості, %	
	до проведення тренінгу	після проведення тренінгу
Антропоцентричний	68,2	26,0
Біоцентричний	12,4	21,8
Екоцентричний	19,4	52,2

Підводячи підсумки, зазначимо, що створення екологічно розвиваючого середовища є однією з найважливіших умов формування екологічної культури учнів середніх шкіл взагалі і старших класів зокрема, оскільки дає змогу актуалізувати у школярів потреби в пізнанні світу природи, у природоохоронних і ресурсозберігаючих діях, а також у проектуванні та застосуванні творчих стратегій взаємодії з довкіллям.

Література

1. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. — Ростов н/Д: Феникс, 1996.
2. Дилигенский Г. Г. "Конец истории" или смена цивилизаций? // Вопр. философии. — 1991. — № 3. — С. 29–42.
3. Докторов Б. З., Сафонов В. В., Фирсов Б. М. Уровень осознания экологических проблем: профили общественного мнения // Социологические исследования. — 1992. — № 12. — С. 51–58.
4. Крисаченко В. С. Екологічна культура. Теорія і практика: Навч. посіб. / Міжнар. фонд "Відродження". — К.: Заповіт, 1996.
5. Льовочкіна А. М. Основи екологічної психології: Навч. посіб. — К.: МАУП, 2004.
6. Максименко О. О., Москвичов С. Г. До питання про діяльність природокористування та її суб'єктів // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — Т. 7, вип. 5: Екологічна психологія. — Ч. 2. — К.: Міленіум, 2005. — С. 340–345.
7. Мамешина О. С. Эколого-психологический тренинг для старшеклассников // Практична психологія та соціальна робота. — 2003. — № 8. — С. 17–38.
8. Мамешина О. С. Психологічні особливості формування екологічної культури учнівської молоді // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати дослідження і перспективи: Зб. наук. пр. / За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. — К., 2003. — С. 650–660.
9. Мамешина О. С. Методики экопсихологического исследования: Науч.-метод. пособие. — Николаев: Изд-во Южнославянского ин-та КСУ, 2006. — С. 18–22.
10. Отношение школьников к природе / Под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. — М.: Педагогика, 1988.
11. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. — М.: Наука, 2004.
12. Ясвин В. А. Особенности личностного отношения к природе в подростковом и юношеском возрасте // Вопр. психологии. — 1995. — № 4. — С. 19–28.
13. Ясвин В. А., Дерябо С. Д. Методика проведения эколого-психологического тренинга // Школа здоровья. — 1995. — № 2. — С. 114–121.

Формирование экологической культуры личности приобретает первостепенную важность для общества, особенно с учетом современного состояния окружающей среды — человечество, по сути, оказалось на грани экологической катастрофы. Экологическая культура представляет собой сложный феномен, тесно связанный с экологическим сознанием, экологическим мышлением, экологическим поведением и т. п.; иными словами, это система отношений к природной среде и деятельность человека в ней. Проведенное исследование экологической культуры среди старшеклассников средних школ Киева и Одессы показало довольно ее низкий уровень, что свойственно сегодняшнему прагматизму

потребителя. Для развития экологической культуры личности целесообразно применять экологически ориентированный тренинг, который является, в свою очередь, необходимой составляющей экологизации учебной среды.

Ignorance of the grand and absolute significance of the natural world brought human beings to the brink of global ecological disaster. Therefore, forming an adequate environmental culture based on the ideas that humans are dependent on nature, the natural world sustains us, and that our flourishing depends upon its flourishing is a question of prime importance to the civilized society. Environmental culture ia a complex phenomenon comprehending environmental consciousness, environmental thinking, environmental competency, environmental behavior, etc., in other words, mindsets and practices towards nature. Upon studying environmental culture among the high-school seniors from Kyiv and Odessa and analyzing sample data, the author has concluded about a rather low level of environmental consciousness peculiar to the shallow pragmatism of customers. To fill this gap, the author suggests applying the method of an ecologically oriented training that contributes to the development of environmental culture. In turn, the training may be considered as a component part of the ecologization of educational process necessary to form an ecological personality.

О. М. ТИМЧАК
аспірант
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

ВПЛИВ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ Н. Л. КОЛОМІНСЬКОГО НА ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Коломінські читання — I, 2007, ***307–312***

Розглядаються теоретичні погляди Н. Л. Коломінського на проблему особистості студента, зокрема її соціально-психологічний аспект. Подається його стислий аналіз теоретичних узагальнень психологів різних шкіл щодо цієї проблематики. Особлива увага звернена на розроблену Н. Л. Коломінським соціально-психологічну структуру особистості.

Особистість як об'єкт і предмет психологічного,соціально-психологічного вивчення досліджували такі відомі вчені, як Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, Л. І. Божович, О. О. Бодальов, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, О. Г. Ковальов, Л. Сева, Б. Ф. Ломов, Ж. Піаже, Г. С. Костюк, К. Левін, К. К. Платонов, Е. Фромм, У. Джемс, Г. Олпорт, А. Маслоу, В. Франкл, Дж. Франкл, Р. Мейл, З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер та ін.

Однак і сьогодні проблема визначення особистості, її структури, рушійних сил розвитку є, безумовно, актуальною і вирішується по-різному, в традиціях різних наукових теорій і шкіл. Зокрема, цій проблемі приділив увагу і Н. Л. Коломінський.

Аналізуючи різні підходи до визначення особистості та її структури, він зазначав, що у світовій психології немає єдності в розумінні цього найскладнішого феномена. Деякі автори поняття "особистість" за своєю суттю не відокремлюють від поняття "індивідуальність". Так, Е. Фромм пише: "Під особистістю я розумію цілісність природжених і набутих психічних властивостей, які характеризують індивіда і роблять його унікальним" [5]. Н. Л. Коломінський зазначив, зокрема, що Е. Фромм вважав характер соціально обумовленим компонентом особистості [3].

Л. С. Виготський, який здійснив глибокий аналіз історії та генезису розвитку вищих психічних функцій людини, дійшов висновку, що "особистість" є соціальне в нас [2]. Ця думка була розвинена в його працях і працях його учнів і колег, особливо в концепції особистості О. М. Леонтьєва на основі розуміння діяльності як підвалини особистості. Він розглядає індивіда як передумову розвитку особистості. Крім того, як показали до-

© О. М. Тимчак, 2007

слідження психологічних шкіл В. С. Мерліна, Б. Г. Ананьєва, психофізіологічні, нейропсихологічні і навіть біохімічні процеси людини певною мірою залежать від особистості, її переживань [3].

Найзагальніше психологічне визначення особистості формулює К. К. Платонов: "Особистість — це конкретна людина як суб'єкт перетворення світу на основі його пізнання, переживання та ставлення до нього" [4]. Як вважає Н. Л. Коломінський, це визначення є не тільки психологічним, а й філософським, тому має дуже широке значення.

Більш розгорнуте психологічне визначення особистості дає Л. І. Божович: "Особистість — це людина, яка досягла певного, досить високого рівня свого психічного розвитку. Найістотніша її характеристика, коли вона справді стає особистістю, полягає в тому, що вона здатна владарювати над випадковостями і змінювати обставини життя згідно зі своїми цілями і завданнями; вона здатна також: свідомо управляти собою. Певна річ, ця характеристика стосується розвиненої особистості дорослої людини (і то не кожної!), але формування особистості починається дуже рано і продовжується все життя" [1].

Як зазначає Н. Л. Коломінський, у цьому визначенні важливою є думка про усвідомленість активного впливу на обставини життя, цілеспрямованість, самостійність, здатність таким чином до самоуправління. Ці характеристики можуть розглядатися як психологічні показники, критерії розвиненої особистості [3]. Такої ж думки дотримуються українські психологи О. В. Киричук, В. А. Роменець, В. О. Татенко та ін., адже наведені особливості справді є тими психологічними передумовами, які забезпечують вчинок.

Важливим, на думку Н. Л. Коломінського, є також твердження Л. І. Божович про динаміку розвитку особистості впродовж усього життя [3]. Про можливість змін, саморозвитку особистості, зокрема її характеру, свідчать також інші видатні представники світової психології. Так, Е. Фромм, порівнюючи темперамент і характер, стверджує, що темперамент є конституціональним і незмінним, а характер формується особистими переживаннями, особливо раннього періоду життя [5].

Аналізуючи феномен особистості, Н. Л. Коломінський відзначав, зокрема, і концепцію особистості видатного психолога В. М. М'ясищева. Останній вважав, що особистість як складне психічне утворення являє собою інтегральний психологічний потенціал, який реалізується в переживаннях і діях. Знання особистості, вважав В. М. М'ясищев, дає можливість передбачити її вірогідні реакції (внутрішні та зовнішні) в певних умовах. Особистість, на його думку, характеризують домінуючі ставлення, головним чином до людей, схильності, інтереси, потреби, здатність до зусиль і самовладання; витривалість до труднощів і опір зовнішньому примусу, рівень і характер здібностей і самооцінки; ідейний рівень і характер переконань [3].

Продуктивним, на думку Н. Л. Коломінського, є соціально-психологічний аналіз феномена особистості через розгляд соціального статусу і соціальних ролей [3]. За Т. Шибутані, який інтерпретує точку зору М. Вебера, в усіх суспільствах існує свого роду диференціація учасників за рангом. Він дає визначення соціальному статусу як "становища особистості, що визначається у термінах прав, обов'язків, пільг і свобод, які вона отримує завдяки своєму становищу" [6].

Він стверджує, що соціальний статус є соціальним за своєю природою, тобто може розглядатися тільки у ставленні до інших, які визначають місце людини та спілкуються з нею певним чином. Причому це явище притаманне і демократичним суспільствам. Критеріями оцінки, вважає Т. Шибутані, є рід занять глави родини, розмір доходу, походження, етнічна належність, рівень інтелектуальних досягнень та ін. Він диференціює поняття "соціальний статус" як більш загальне, а "особистісний статус" — як більш конкретне становище особистості в первинній групі, які можуть суперечити одне одному. Особистісний статус має, як і соціальний, соціальну зумовленість, але він визначається тільки у зв'язку із взаєминами людей в первинних групах, водночас соціальний статус, на нашу думку, є похідним від соціально-психологічних стереотипів, традицій, атитюдів тощо як стабілізуючих чинників соціальної психіки [6]. Поняття "маргінального" статусу, тобто суперечливого становища особистості за різних соціальних вимог, може сприяти глибшому соціально-психологічному аналізу типових труднощів, які виникають у студента у зв'язку зі зміною його статусу. Особливо це відчутно для особистості, яка тільки вступає до вищого навчального закладу.

Як стверджують деякі психологи, маргінальність може сприяти активізації творчих можливостей людини. Адже чим більше картин світу індивід може сприйняти, тим менше він буде підвладним якомусь одному способу життя, оскільки при прийнятті рішення він враховуватиме різні можливі ситуації. Ці думки досить актуальні для соціальної ситуації розвитку особистості студента, яка живе зараз в Україні, де відбуваються динамічні соціальні зміни. Вони змушують людей шукати нові рішення і враховувати різні підходи, що можуть бути притаманні не одній, а багатьом культурам [3].

Статус і позиція особистості є більш мінливими та рухомими щодо змін різних соціальних ситуацій розвитку особистості (за Б. Г. Ананьєвим). Н. Л. Коломінський стверджував, що аналіз генезису соціального статусу показує, що від дня народження статус людини є похідним від статусу родини, становища батьків у соціальному середовищі, їхніх економічних, політичних і правових позицій, роду занять, освіти та ін. На початку трудової діяльності, пише Б. Г. Ананьєв, будується власний статус людини, який далі пов'язаний із статусом сім'ї, з якої вона вийшла [3]. Щодо соціальної зумовленості статусу спостерігається єдність поглядів різних психологів (Т. Шибутані, Р. Парк, Б. Г. Ананьєв, Є. С. Кузьмін).

Таким чином, на думку Н. Л. Коломінського, теоретичний аналіз показує, що з точки зору соціальної психології:

а) кожна особистість є індивідом, який виконує певні соціальні ролі згідно зі своєю позицією та соціальним статусом;

б) атрибутами особистості, крім соціальності, є свідомість і певна самостійність. Все це дає підстави дати таке соціально-психологічне визначення поняття: особистість — це такий індивід, який є суб'єктом життєдіяльності, може усвідомлено виконувати соціальні функції і ролі [3].

У цьому визначенні є атрибути, які необхідні і достатні для того, щоб певний індивід був названий особистістю, адже суб'єкт життєдіяльності — це завжди особистість, а його життя здійснюється в певній соціаль-

но-структурованій системі. У процесі аналізу особистості (дитини, педагога, керівника) як суб'єкта, об'єкта, мети Н. Л. Коломінський виходить з цього розуміння феномена особистості [3].

Згідно з вимогами субординаційного та координаційного принципів побудови структури особистості та виходячи із сформульованого визначення, Н. Л. Коломінський розробив соціально-психологічну структуру особистості (схема).

Включення означених компонентів у структуру особистості детерміновано тим, що вони мають найбільше значення в міжлюдській, міжособистісній взаємодії і водночас є передумовою і результатом цієї взаємодії. Цілком зрозуміло, що різні, визначені нами властивості мають неоднаковий рівень соціальної зумовленості. Так, джерелом пізнавальних процесів є генетичні і природні особливості індивіда, але рівень їх розвитку і особливо змістовна характеристика залежать від широти та суб'єктивного досвіду соціальних за своєю суттю взаємозв'язків індивіда як особистості. Це визнають навіть представники "глибинної" психології З. Фрейд, К. Юнг і особливо А. Адлер. Ще більш соціально детермінованими є ставлення особистості до різних явищ дійсності, до себе, до інших людей. Саме система ставлень, поєднана з інтелектуальними якостями як основою усвідомлення, є соціально-психологічним ресурсом виконання соціальних ролей. Більш-менш стійкі ставлення особистості, притаманні їй особливості поведінки і вольові якості є соціальною основою характеру (його психофізіологічною динамічною основою є особливості темпераменту). Здібності, за визначенням, є властивостями особистості (індивіда), які зіставлені з конкретною діяльністю [3].

Здібності є водночас властивостями особистості — на це вказували Б. М. Теплов, К. К. Платонов. Розгляд структури особистості як суб'єкта поведінки підтверджує необхідність включення в її структуру визначених нами властивостей. Таким чином, подана соціально-психологічна структура особистості, за твердженням Н. Л. Коломінського, є необхідна і достатня для забезпечення існування та розвитку особистості і як суб'єкта діяльності, і як суб'єкта поведінки, тобто виконавця і творця соціальних ролей і функцій.

Одним з основних методологічних принципів, що реалізують системний



підхід щодо вивчення особистості студента, Н. Л. Коломінський вважав принцип особистісно-діяльнісного підходу, основною суттю якого є необхідність поєднання особистості та діяльності у процесі аналізу всіх аспектів психології особистості студента. Не особистість дитини взагалі, а особистість дитини як об'єкта, суб'єкта і мети (результату) цілеспрямованого впливу є предметом соціально-психологічного аналізу в парадигмі особистісно-діяльнісного підходу. Конкретним проявом особистісно-діяльнісного підходу до певного рівня особистості є вчинковий підхід, який розробляється в сучасній психології України. Н. Л. Коломінський згідно з особистісно-діяльнісним підходом розробив розуміння і структуру особистості як такого індивіда, який спроможний самостійно й усвідомлено виконувати соціальні функції та ролі, бути суб'єктом своєї життєдіяльності. Більш високий рівень цієї особистості визначається не тільки вмінням адекватно виконувати соціальні ролі, а й творити їх у певних історичних умовах.

Література

1. Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. — 1976. — № 6.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 3: Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. — М., 1983.
3. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посіб. — К.: МАУП, 1996.
4. Платонов К. К. О системе психологии. — М.: Мысль, 1972.
5. Фромм Э. Человек для себя: Пер. с англ. — Минск: Коллегиум, 1992.
6. Шибутани Т. Социальная психология. — М.: Прогресс, 1969.

Структурні компоненти особистості мають найбільше значення в міжособистісній взаємодії і водночас є передумовою і результатом цієї взаємодії. Джерелом пізнавальних процесів є генетичні і природні особливості індивіда. Більш соціально детермінованими є ставлення особистості до різних явищ дійсності, до себе, до інших людей. Система ставлень є соціально-психологічним ресурсом виконання соціальних ролей. Більш-менш стійкі ставлення особистості, притаманні їй особливості поведінки і вольові якості є соціальною основою характеру. Здібності є властивостями особистості (індивіда), які зіставлені з конкретною діяльністю.

Структурные компоненты личности имеют наибольшее значение в межличностном взаимодействии и вместе с тем являются предпосылкой и результатом этого взаимодействия. Источником познавательных процессов есть генетические и естественные особенности индивида. Более социально детерминированными являются отношения личности к разным явлениям действительности, к себе, к другим людям. Система отношений служит социально-психологическим ресурсом выполнения социальных ролей. Более или менее устойчивые отношения личности, присущие ей особенности поведения и волевые качества являются основой характера. Способности являются свойствами личности (индивида), которые сопоставлены с конкретной деятельностью.

Structural components of the person have the greatest value in interpersonal interaction and at the same time is the precondition and result of this interaction. The source of cognitive processes is genetic and natural features of the individual. More socially determined there are attitudes of the person to the different phenomena of the validity, to, to other people. System of attitudes are socially-psychological resources of performance of social roles. More or less proof attitudes of the person inherent in it of feature of behaviour and strong-willed qualities are a social basis of character. Abilities are properties of the person (individual) which are compared to concrete activity.

О. М. СЛОВІК
аспірант
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

НАУКОВА СПАДЩИНА Н. Л. КОЛОМІНСЬКОГО У ДОСЛІДЖЕННІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

Коломінські читання — I, 2007, ***313–318***

Коротко розглядається бачення Н. Л. Коломінського стосовно дослідження міжособистісної взаємодії. Підкреслюється соціально-психологічний аспект міжособистісної взаємодії, що визначає більш загальний механізм зв'язку між людьми з його відповідними відтвореннями в їхній психіці. Вказується на значущість структурних компонентів міжособистісної взаємодії (спілкування та взаємини (ставлення)). Подано розроблену Н. Л. Коломінським орієнтовну модель співвідношення ставлення і спілкування в міжособистісній взаємодії.

Проблема міжособистісної взаємодії актуальна не тільки на рівні конкретної людини, а й на рівні розвитку суспільства в цілому. Соціально-психологічним аспектам висвітлення цієї проблеми присвячена велика кількість наукових праць Н. Л. Коломінського, які базуються на результатах багаторічного дослідження автора, пов'язаних з особливостями управління закладами освіти, підготовки та підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів.

Спираючись на здобутки Н. Л. Коломінського, спробуємо розглянути соціально-психологічний аспект міжособистісної міжсуб'єктної взаємодії у студентській групі.

Якщо виходити з філософського розуміння, то взаємодія — це "філософська категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого… Поняття взаємодії перебуває в глибокому зв'язку з поняттям структури. Взаємодія виступає як інтегруючий чинник, завдяки якому відбувається поєднання частин у певний тип цілісності".

Розглянемо соціально-психологічний аспект міжособистісної взаємодії, який визначає більш загальний механізм зв'язку між людьми з його відповідним відтворенням в їхній психіці. Міжособистісна взаємодія є атрибутом соціальної психології, тією її "клітиною", одиницею аналізу (Л. С. Виготський, С. Д. Максименко), якій притаманні всі її властивості та соціально-психологічні законо-

© О. М. Словік, 2007

мірності. І саме визначення соціальної психології та її розвиток як галузі психологічної науки зобов'язані наявності цієї взаємодії у людей, об'єднаних у соціальні групи, а також зумовлені психологічними характеристиками самих цих груп.

Згідно з Є. О. Климовим, можна стверджувати, що основними учасниками міжособистісної взаємодії можуть бути:

особистість (Я) ↔ особистість (Ти);

особистість ↔ колектив (група);

колектив (група) ↔ особистість;

група (колектив) ↔ група (колектив);

особистість (Я) ↔ особистість (Я).

Таким чином, усі діючі особи перебувають у тих або інших міжособистісних зв'язках, у взаємодії, через що вони, перефразовуючи Д. Майєрса, думають один про одного, впливають одне на одного, ставляться одне до одного — саме цей механізм взаємодії і вивчає соціальна психологія.

Основними соціально-психологічними, процесуальними, структурними компонентами міжособистісної взаємодії є спілкування і взаємини (ставлення).

Проблема спілкування є однією з найактуальніших у соціальній психології, а також в інших науках (філософії, соціології, педагогіці).

Найширше визначення цього феномена дає Б. Д. Паригін. Він вважає, що "є всі підстави розглядати спілкування як складний і багатогранний процес, який може виступати і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес їх взаємовпливу один на одного, і як процес їх співпереживання і взаємного розуміння один одного". Позитивним у цьому визначенні є, з погляду Н. Л. Коломінського, найбільш розгорнута характеристика зовнішніх і внутрішніх, когнітивних, емоційних, поведінкових аспектів спілкування.

Г. М. Андрєєва бачить корені спілкування у матеріальній життєдіяльності людини: "Спілкування ж і є реалізацією всієї системи відносин людини". Як зазначає дослідник, тут поняття спілкування не ототожнено з поняттям стосунків, відносин (ставлень). Для психолога диференціювання цих понять має не тільки теоретичне, а й методологічне і практичне значення. Так, на думку Н. Л. Коломінського, найчіткіше співвідношення між спілкуванням і ставленням визначено Я. Л. Коломінським у такому твердженні: "Спілкування — це інформаційна і предметна взаємодія, у процесі якої реалізуються, виявляються і формуються міжособистісні взаємини". Наведене визначення є продуктивним з точки зору специфіки психології управління взагалі, адже в ньому не тільки втілено аспект інформаційного, комунікативного обміну, а й закладено методологічні підходи до вивчення, врахування особливостей реалізації міжособистісних взаємин, а також можливостей впливу керівника на ці взаємини через певно спрямоване спілкування. "Проведене розмежування (спілкування і взаємин. — Н. Коломінський) має істотне психолого-педагогічне значення в плані пошуку шляхів управління внутрішньо колективними стосунками і міжособистісним спілкуванням. Певно, тут можна говорити про два принципово можливі способи управління: зміну і регулювання спілкування через зміну стосунків і регулювання стосунків через зміну спілкування. Зрозуміло, що кожний з цих шляхів для свого здійснення потребує специфічних педагогічних впливів".

Аналіз структури міжособистіної взаємодії показує, що тут існують загальні соціально-психологічні компоненти, визначені у працях Б. Ф. Ломова, А. А. Бодальова, Я. Л. Коломінського, Н. Н. Обозова та ін. Йдеться про трикомпонентну структуру: поведінковий, афективний, когнітивний компоненти. Ці три компоненти, на думку Н. Л. Коломінського, притаманні і спілкуванню, і стосункам, але у спілкуванні чіткіше виявляється поведінковий компонент, а у стосунках — афективний. Значущість елементів взаємодії випливає з того, що в ній виявляються комунікативна, інтерактивна і перцептивна властивості. Врахування того, що у процесі спілкування здійснюється обмін інформацією між тими, хто спілкується (це реалізовано в комунікативній стороні спілкування), вимагає чіткого усвідомлення цього інформаційного аспекта.

У західній соціальній психології найчастіше використовується термін "комунікація", а не "спілкування". Так, Т. Шибутані, інтерпретуючи погляди Дж. Дьюї, Сепіра, стверджує, що суспільство і є комунікація. "Реальність, — пише він, — що спостерігається при вивченні соціальних груп, є взаємодія між людьми і стійкий порядок, який ми розпізнаємо в їхніх взаєминах, і становить соціальну структуру".

Н. Л. Коломінський зауважує на необхідності враховувати, що в процесі спілкування "цієї специфічної форми взаємодії людини з іншими людьми, — як зазначає Б. Ф. Ломов, — здійснюється взаємний обмін уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, почуттями, установками, рисами характеру і та ін.". Цю думку конкретизує Р. Л. Кричевський, який розробляє поняття "ціннісний обмін". Ідеться про те, що у процесі спілкування суб'єкти обмінюються тією інформацією (духовного, емоційного, іншого змісту), яка є особистісно значущою для учасників цієї взаємодії. Цінність визначається ним як "матеріальний або ідеальний предмет, що є значущим для людини, тобто він здатний задовольняти її потреби, відповідати її інтересам".

Зокрема, на думку Н. Л. Коломінського, доцільно втілювати в життя ідею психологічної рівноправності партнерів, саме ідею діалогічної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Ця ідея (Я — інше Я, Я — Ти, Я — Воно) у філософії пов'язана з іменами Сократа, Л. Фейєрбаха та ін. У сучасній філософії та психології ідея міжособистісної взаємодії знайшла відбиття у поглядах Бубера, Біблера, працях українських психологів (Г. О. Балл, О. В. Киричук, С. О. Муратов та ін.).

Г. М. Андрєєва виокремлює інтерактивний бік спілкування, який полягає в "організації взаємодії між індивідами, що спілкуються, в обміні діями". Причому Б. Ф. Ломов наполягає на тому, що "спілкування — це не система дій кожного з його учасників, що перемежовуються, а їх взаємодія. Неможливо "розрізати", відділити діяльність одного учасника від діяльності іншого, бо це означало б відхід від аналізу взаємного спілкування".

Н. Л. Коломінський погоджується з таким синтетичним розумінням суті спілкування, яке протиставлене механістичному аналізу "внесків" учасників діалогу, тим більше, що міжособистісна, міжсуб'єктна взаємодія двох, як мінімум, людей може розглядатись як система. Іншими словами, дії кожного учасника спілкування є елементами цієї системи, які в поєднанні дають нову, не тотожну з поелементним, якість. Момент симультанності завжди має враховуватися у

процесі аналізу спілкування, визнання цього не "зачиняє дверей" перед аналізом дій кожного суб'єкта спілкування.

Перцептивний бік спілкування стосується всього комплексу проблем сприймання та розуміння людини людиною (Г. Андрєєва, О. Бодальов, Г. Щокін). Це означає, що в міжособистісній взаємодії істотним є, вважає Я. Л. Коломінський, врахування тих соціально-психологічних особливостей, які зумовлені і зумовлюють перцепцію і соціально-психологічну перцепцію. Йдеться про феномени першого враження і новизни, ефект ореола, вплив соціальних установок (атитюдів) щодо сприймання та оцінювання людини людиною, проблематики візуальної психодіагностики (Г. В. Щокін), когнітивного дисонансу і каузальної атрибуції (Л. Фестінгер, Г. Келлі), міжособистісної атракції (О. Ю. Панасюк, Л. Я. Гозман).

Міжособистісне сприймання і розуміння — це та внутрішня характеристика міжособистісної взаємодії, яка водночас є компонентом спілкування, ставлення, взаємин. Отже, ставлення людини до іншої людини — це внутрішній (емоційний, когнітивний, поведінковий) відгук однієї людини на сприймання нею іншої людини.

На думку Н. Л. Коломінського, умовне визначення комунікативного, інтерактивного та перцептивного боків спілкування є більш загальним для всіх його випадків. Особливий пласт соціально-психологічного змісту міжособистісної взаємодії займає "спілкування із собою". Адже формування самосвідомості, Я-концепції, образу "Я" здійснюється у процесі переходу від усвідомлення індивідом почуттів "вони", "ми" до почуття "Я", як це вважають Б. Ф. Поршнєв, Р. Бернс та ін.

Зазначимо, що вирішальну роль у формуванні самосвідомості особистості (самооцінки, рівня домагань як складових самосвідомості) відіграють міжособистісні стосунки та спілкування індивіда з іншими людьми (Л. І. Божович, Т. Шибутані, Р. Бернс). Причому "особливо важливими, — зазначає Р. Бернс, — для нього є контакти з іншими значущими контактами, які за своєю суттю і визначають уявлення індивіда про самого себе. Однак на початку він формується під впливом практично будь-яких соціальних контактів".

У соціальній психології розрізняють більш загальні соціальні, суспільні відносини і більш конкретні, міжособистісні взаємини.

Н. Л. Коломінський вважає, що можна погодитися з Г. М. Андрєєвою, яка висловлює таку точку зору: природу міжособистісних взаємин можна правильно зрозуміти тоді, коли їх не ставити в один ряд із суспільними відносинами, а вбачати в них "особливий ряд стосунків, які виникають всередині кожного виду суспільних відносин, а не зовні від них (чи то "нижче", "вище", "збоку" або ще якось)". Дослідник погоджується з думкою Г. М. Андрєєвої, що ідеологічні, політичні, економічні, міжгрупові соціальні відносини пронизані міжособистісними взаєминами і водночас міжособистісні взаємини в кінцевому рахунку зумовлені цими суспільними відносинами. Кожна людина безпосередньо усвідомлює свої стосунки як міжособистісні взаємини.

Н. Л. Коломінський стверджує, що ця точка зору має не тільки теоретичне, а й методологічне значення. А тому, розробляючи методичний інструментарій для діагностування і вивчення міжособистісних взаємин, здійснюючи якісний аналіз отрима-

них даних, необхідно враховувати цей факт взаємопроникнення суспільних відносин із міжособистісних взаємин. Це також важливо для аналізу соціально-психологічних механізмів соціалізації індивіда, коли суть людини не може безпосередньо ототожнюватися із сукупністю суспільних відносин, адже ці відносини проходять через опосередковану переробку, трансформацію і непряму визначеність в тих відносинах, які безпосередньо впливають на індивіда, тобто в міжособистісних взаєминах.

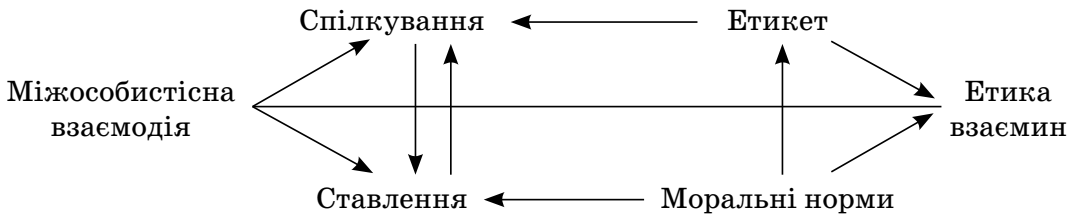
Однак ми не можемо погодитися з Г. М. Андрєєвою, вважає Н. Л. Коломінський, яка визначає тільки емоційний бік міжособистісних взаємин і не зважає на когнітивну та поведінкову складові цих відносин. Якщо ми визнаємо трикомпонентну структуру міжособистісної взаємодії, то і логічно, і феноменологічно визнати в них трикомпонентну структуру, яку складають поведінковий (праксеологічний), афективний (емоційний), когнітивний (гностичний) компоненти. Інша справа, що суспільні відносини, як більш віддалені від особистості, значно абстрактніші, можуть не мати такого яскравого емоційного забарвлення, як у міжособистісних взаєминах.

Особисті, або, за термінологією А. В. Петровського, емоційно-оцінні стосунки не є організаційно оформленими, на відміну від ділових відносин, але їх існування є об'єктивною реальністю. Це симпатії, антипатії, відносини більш-менш нейтральні та ін. Особисті стосунки вирізняються тим, що вони не підлягають такій регламентації, як ділові, виникають спонтанно. Взаємини, особливо особисті, потребують для свого дослідження застосування методичних процедур (соціометрія, референтометрія та ін.), тому що ставлення і спілкування не завжди збігаються, а іноді можуть і суперечити одне одному. Співвідношення ставлення і спілкування як внутрішнього і зовнішнього компонентів міжособистісної взаємодії Н. Л. Коломінський подає за допомогою нескладної схеми.

Образ айсберга на цій схемі вдало, на наш погляд, відображає внутрішню, сховану від спостереження, сторону міжособистісної взаємодії, та зовнішню, яку ми спостерігаємо, стверджує автор. Порівняння цих соціально-психологічних феноменів з моральними нормами (внутрішнє) та етикетом, тобто "сукупністю правил поведінки щодо зовнішнього виявлення ставлення до людей (форми звертання і вітання, поведінка в громадських місцях, манери, одяг)", є наочне уявлення про соціально-психологічне підґрунтя етики взаємин.

М. Каган, аналізуючи спілкування як суб'єкт-суб'єктну взаємодію, визначає такі "функціональні ситуації":

1) мета спілкування поза самою взаємодією суб'єктів;
2) мета спілкування у самому суб'єкті;



Орієнтовна модель співвідношення ставлення і спілкування в міжособистісній взаємодії

3) мета спілкування — долучення партнера до досвіду і цінностей ініціатора спілкування;
4) мета спілкування — долучення самого його ініціатора до цінностей партнера.

Н. Л. Коломінський розглядає їх з точки зору специфіки менеджменту в освіті.

Отже, саме через міжособистісні взаємодії реалізуються соціально-психологічні функції, зовнішнім проявом яких є спілкування, а внутрішнім — стосунки.

Визначаючи міжособистісну взаємодію як значущий соціально-психологічний феномен, Н. Л. Коломінський розробив певну модель цієї взаємодії з урахуванням різних варіантів співвідношення мети спілкування із самою міжособистісною взаємодією. У процесі управління, як показало дослідження, це співвідношення пов'язане із специфікою процесуальних і цільових функцій. На етапі планування мета лежить зовні взаємодії, на етапі організації мета спілкування перебуває значною мірою в ній самій, а на етапі контролю вона розташована поза спілкуванням (зовні).

Література

1. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посіб. — К.: МАУП, 1996. — 176 с.
2. Коломінський Н. Л. Соціально-психологічна структура міжособистісної професійної взаємодії в менеджменті освіти // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 28–30 жовт. 1998 р.). — К., 1998. — С. 165–168.
3. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
4. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Диагностика педагогического взаимодействия. — Минск, 1993. — 76 с.

Основними структурними компонентами міжособистісної взаємодії є спілкування та взаємини (ставлення). Порівняння цих соціально-психологічних феноменів з моральними нормами (внутрішнє) та етикетом, тобто "сукупністю правил поведінки щодо зовнішнього виявлення ставлення до людей (поведінка в громадських місцях, манери, одяг)", є уявлення про соціально-психологічне підґрунтя етики взаємин.

Основными структурными компонентами межличностного взаимодействия являются общение и взаимоотношения. Сравнение этих социально-психологических феноменов с моральными нормами (внутреннее) и этикетом, т. е. "совокупностью правил поведения относительно внешнего выявления отношения к людям (поведение в общественных местах, манеры, одежда)", дает представление о социально-психологической почве этики взаимоотношений.

Intercourse and mutual relations is the basic structural components of migosobistsisnoi co-operation (appeal). Comparison of these social-psychological phenomena with moral norms(internal) and etiquette, that is by the "aggregate of rules of conduct, in relation to the external exposure of attitude toward people (conduct in public places, manners, dressed)" the picture is given of social-psychological subsoil of ethics of mutual relations.

Н. В. ВОЛОСОВИЧ
магістр психології
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

РЕАЛІЗАЦІЯ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ Н. Л. КОЛОМІНСЬКОГО В ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ КОМЕРЦІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Коломінські читання — I, 2007, *319–326*

Досліджується питання про характер взаємин людей в Україні, визначаються морально-етичні засади їхньої діяльності. Пропонуються шляхи оптимізації соціально-психологічного клімату (на прикладі комерційної організації "Альянс").

Рівень усвідомлення українськими вченими глибини проблем соціальної психології є різним, але всі розуміють, що без морального оздоровлення, без зміни соціального і психологічного клімату процес культурної трансформації суспільства неможливий. Н. Л. Коломінський вивчав актуальні проблеми психології спілкування, формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, вдосконалення стилю керівництва, запобігання та розв'язування конфліктів. Він пропонував конкретні шляхи оптимального вирішення цих проблем у сучасних умовах. З урахуванням цього продовжимо дослідження на прикладі комерційної організації "Альянс".

Проблема створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі підприємства залишається однією з найменш розроблених на сьогодні, незважаючи на значну кількість розробок і публікацій на цю тему. У вітчизняній науці дотепер немає єдиного чіткого підходу до розглядуваної теми й місця в рамках менеджменту персоналу. Особливе місце у практиці керування займають проблеми, пов'язані з вивченням і врахуванням соціально-психологічних відносин, що виявляються в конкретному виробничому колективі. І хоча соціально-психологічні відносини відбивають локально-специфічні процеси, що відбуваються в безпосередньому соціальному оточенні особистості і не є визначальними для функціонування колективу, вони, як переконливо свідчать дослідження соціологів і психологів, справляють істотний вплив на результативність та якість спільної діяльності, характер взаємостосунків людей, трудову і суспільну активність, соціально-психологічний клімат.

Соціально-виробничі взаємозв'язки, що постійно ускладнюються, викликають потребу пошуку шляхів, засобів і умов подальшого підвищення соціальної ефективності трудових ко-

© Н. В. Волосович, 2007

лективів. Саме тому дослідження сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі підприємства є дуже актуальною темою.

Об'єктом нашого дослідження є зміст діяльності психолога комерційної організації.

Предметом нашого дослідження є форми і методи діяльності психолога з діагностування та оптимізації соціально-психологічного клімату в колективі комерційної організації.

Спробуємо виявити та обґрунтувати оптимальні шляхи і методи формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі підприємства, спираючись на розробки Н. Л. Коломінського, на прикладі комерційної організації "Альянс".

Завдання дослідження:

1. Дослідити ступінь розробленості проблеми оптимізації соціально-психологічного клімату.
2. Шляхом емпіричного дослідження визначити особливості психологічного клімату в колективі фінансово-торговельної фірми "Альянс".
3. Розробити та попробувати систему роботи психолога з оптимізації соціально-психологічного клімату в колективі фірми "Альянс".

Методи дослідження: теоретичний аналіз літератури; бесіда, тестування, анкетування, методи математичного аналізу.

У наш час пошук шляхів активізації людського чинника всередині організації та врахування її соціально-психологічних особливостей є однією із вирішальних умов підвищення ефективності діяльності будь-якої фірми.

Зазначимо, що між характером взаємостосунків у колективі, його соціально-психологічним кліматом та основними результатами діяльності організації існує тісний взаємозв'язок.

Колективи, в яких склалися гарні виробничі стосунки, характеризуються високою продуктивністю праці. Соціально-психологічний клімат трудового колективу значно впливає на психічний стан працівника, від чого залежить його творча віддача, тобто збільшується трудовий внесок у загальну справу. Сприятливий соціально-психологічний клімат — неодмінна умова підвищення продуктивності праці, задоволеності робітника своєю працею.

Кожний керівник повинен піклуватись про створення такого соціально-психологічного клімату, який би сприяв найбільш повному творчому саморозкриттю кожного члена колективу. Результати соціологічних опитувань свідчать про те, що атмосфера у трудовому колективі є однією із важливих умов задоволеності працею. Сприятливий клімат характеризується такими ознаками:

- довіра і висока вимогливість членів колективу один до одного;
- доброзичлива і ділова критика;
- вільне висловлення думки при обговоренні проблем усього колективу;
- відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати значущі для групи рішення;
- достатнє інформування членів колективу про основні завдання і поточний стан справ в організаціях;
- взаємодопомога;
- прийняття на себе відповідальність кожним членом колективу за загальний результат діяльності організації.

Організації, в яких стиль управління спрямований на те, що люди є

найвищою цінністю компанії, більш успішні у фінансовому відношенні, ніж організації, які не дотримуються такого принципу.

Соціально-психологічний клімат — це результат спільної діяльності людей, їхньої міжособистісної взаємодії. Він виявляється у таких групових ефектах, як настрій і думка колективу, індивідуальне самопочуття, оцінки умов життєдіяльності і роботи особистості в колективі. Ці ефекти зумовлені формуванням взаємовідносин, пов'язаних із процесом праці і виконанням загальних завдань колективу. Групові ефекти як соціально-психологічні явища спільної діяльності вивчаються з моменту виникнення експериментальної соціальної психології (групових експериментів В. Меде, Ф. Олпорта, В. М. Бехтерєва) і проведення прикладних досліджень численними зарубіжними й вітчизняними психологами.

Поняття "соціально-психологічний клімат" належить до галузі соціальної психології, його специфіку складають практичні взаємостосунки людей у колективах. Категорія "відношення", отже, є вихідною й у визначенні поняття "соціально-психологічний клімат колективу". Йдеться про синтез суспільних і психологічних відносин у процесах безпосередньої взаємодії людей у колективі. Психологічні відносини виникають там, де відбувається безпосередній контакт однієї людини з іншою, де є спільна суспільно-трудова діяльність, де одна людина має можливість безпосередньо впливати на іншу, тобто в первинних колективах. Психологічні відносини завжди мають характер взаємостосунків, які виявляються у формі групових ефектів, що складають специфіку соціально-психологічного клімату колективу в організації. Наявність конкретних групових ефектів може бути виявлена через визначення елементів структури соціально-психологічного клімату.

Спробуємо узагальнити визначення соціально-психологічного клімату колективу: соціально-психологічний клімат колективу — це притаманний певному колективу стійкий психічний настрій, який справляє значний вплив на взаємини людей, їхнє ставлення до праці та навколишнього середовища [1].

Структура соціально-психологічного клімату колективу

У структурі соціально-психологічного клімату можна виокремити три блоки:

1) соціологічний (те, що пов'язано із спільною діяльністю людей);
2) психологічний;
3) моральний.

На будь-який колектив, а також на особистість впливають макро- і мікросередовище. Колектив поєднує у собі інтереси суспільства з інтересами окремої особистості:

- мікросередовище: виробництво, сім'я та ін.;
- макросередовище: наука, культура, ідеологія та ін.;
- мале середовище — індивід, особистість.

Виокремлюють два рівні чинників, що впливають на соціально-психологічний клімат колективу:

А — глобальне макросередовище (стан суспільних відносин, соціально-психологічна атмосфера товариства, що визначають соціально-психологічний клімат колективу);

Б — локальне макросередовище (соціальна організація). На цьому рівні можна говорити про два чинники соціально-психологічного клімату колективу: про культуру організації праці та управління, а також про

культуру людських стосунків і спілкування.

Ці чинники взаємозалежні. Наприклад, гарна організація й оплата праці створюють гарний клімат і ведуть до мотивації, задоволеності працею та ін. Погана організація виробництва може призвести до конфліктів та інших негараздів. Чинники, які впливають на формування соціально-психологічного клімату, можна об'єднати у дві групи:

- визначальний його стан у кожний конкретний момент;
- загальний його стан з урахуванням структури й функції взагалі, тобто того, що детермінує його природу.

Соціально-психологічний клімат у колективі значною мірою залежить від його керівника.

Розглянемо найбільш поширені три класифікації стилів управління: авторитарний; ліберальний; демократичний.

Директивний (авторитарний) стиль: орієнтація на власну думку та оцінки. Прагнення до влади, впевненість у собі, схильність до жорсткої формальної дисципліни, велика дистанція з підлеглими, небажання визнавати свої помилки, ігнорування ініціативи, творчої активності людей.

Ліберальний стиль: поблажливість до робітників, відсутність вимогливості суворої дисципліни, контролю, ліберальність, схильність перекладати відповідальність у прийнятті рішень.

Демократичний стиль — переважає сполучення ініціативного і творчого підходу до виконуваної роботи зі свідомим дотриманням дисципліни, прагнення делегувати повноваження підлеглим і розділяти відповідальність, демократичність у прийнятті рішень.

Вплив стилю управління на соціально-психологічний клімат і через нього на процес і результат трудової діяльності підтверджується численними експериментальними даними. З рівнем соціально-психологічного розвитку колективу безпосередньо пов'язана залежність ефективності колективу від стилю управління. Найкращим стилем управління для високорозвиненого колективу, який має органи самоврядування і спроможний до самоорганізації, є стиль управління з домінуванням демократичних форм керування. У колективі середнього рівня розвитку краще застосовувати гнучкий стиль, в якому елементи колегіальності і директивності подані в рівній пропорції, а їх вибір визначається конкретними умовами.

Стиль з явно вираженими елементами директивності дає ефект у слаборозвинених колективах із низькою системою ділових відносин, із суперечностями і конфліктами в особистих взаємостосунках, які негативно впливають на успішність спільної роботи. Проте занадто часте звертання керівника до директивних методів, особливо у високорозвинених колективах, може негативно позначитися на психологічному кліматі. Директивний стиль обмежує самостійність і перешкоджає самореалізації особистості, що негативно впливає на ефективність роботи, колективу в цілому.

Практика свідчить, що найбільшого успіху домагаються керівники, які вміло використовують у своїй роботі демократичний стиль і деякі елементи авторитарного стилю.

Сьогодні у зв'язку з великою кількістю економічних, організаційних і соціальних нововведень на виробництві збільшується можливість виникнення конфліктів.

Конфлікти — це передусім зіткнення протилежно спрямованих дій працівників, зумовлених розбіжностями інтересів, поглядів, прагнень. Розподіл конфліктів на види достатньо умовний, жорсткої межі між різноманітними видами не існує, а на практиці виникають такі конфлікти: організаційні вертикальні міжособисті; горизонтальні відкриті міжгрупові та ін. [3].

Конфлікти можуть виконувати функції як позитивні, так і негативні:

- позитивні — послаблення напруженості між конфліктуючими сторонами, одержання нової інформації про опонента, зміцнення колективу під час протиборства із зовнішнім ворогом, стимулювання до змін і розвитку, усунення синдрому покірності у підлеглих;
- негативні — великі емоційні витрати на участь у конфлікті, погіршення соціально-психологічного клімату.

Наведемо причини конфліктних ситуацій у виробничому колективі:

1) хиби в організації праці, передусім в її нормуванні, стимулюванні, порядку нарахування заробітку;
2) хиби в організації управління, викликані розставлянням працівників без урахування їхньої кваліфікації, інтересів, схильностей, природних спроможностей, а також неправильним вибором методу і стилю управління;
3) несприятливі міжособистісні відносини всередині колективу.

У колективах, де недооцінюються значення соціально-психологічного клімату, створюються напружені стосунки між працівниками, що призводять до виникнення частих конфліктів.

Існують два основних види подолання конфліктів: соціально-психологічний (переконання, заспокоєння, поступка); адміністративний. Дуже важливо, щоб конфлікти вирішувалися цілком. Часткове вирішення конфлікту не усуває причину його зародження. У результаті такі приховані конфлікти призводять до формування несприятливого соціально-психологічного клімату в колективі.

Рівень управлінської культури керівника — багатогранне поняття, яке включає цілу низку техніко-економічних, організаційних і соціально-психологічних складових. Основним показником високої управлінської культури керівника слугує мінімум витрат колективу для досягнення планованих результатів при зростанні продуктивності праці, підвищення задоволеності кожного працівника результатами своєї праці. Вміле керівництво є одним із найважливіших чинників формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі.

Соціально-психологічний клімат — це результат спільної діяльності працівників, їхньої взаємодії. Він виявляється у таких групових ефектах, як настрій і думки колективу, індивідуальне самопочуття та оцінка умов життєдіяльності особистості в колективі.

На створення соціально-психологічного клімату в колективі впливають такі фактори:

- керівництво, стиль управління, особисті й ділові якості керівника;
- причини виникнення конфліктів, сумісність, ділові стосунки;
- стосунки між членами колективу;
- формальні і неформальні групи;
- вплив зовнішніх і внутрішніх сил.

Соціально-психологічний клімат проявляється в особистісних стосунках між працівниками, в їхньому ставленні до загальної справи, до світу в цілому.

Соціально-психологічні аспекти управління включають:

1. Дослідження психологічних якостей керівника (для цього застосовуються різноманітні тести, методики).
2. Співвідношення стилю управління та ефективності трудової діяльності.
3. Врегулювання конфліктів, що виникають на психологічному рівні.
4. Проблема прийняття групового рішення.
5. Аналіз сумісності керівника і колективу.
6. Вивчення ролі "зворотного зв'язку", тобто знання керівником того, як його сприймають колеги.

Соціально-психологічні дослідження проводять для виявлення слабких, напружених у психологічному плані сторін в організації.

Найактуальнішим є питання про взаємостосунки конкретного індивіда з групою. Адже від того, як створюють взаємини індивіда з групою, багато в чому залежать його емоційний стан, подальший розвиток, соціальна адаптація та інтеграція в життя товариства в цілому, наступні життєві перспективи. Група спроможна збільшити індивідуальний потенціал кожного окремого свого члена, водночас вона може стати негативним чинником його життєдіяльності, стримувати його активність, блокувати прояв-лення кращих якостей, породжувати нові комплекси і проблеми.

Для одержання об'єктивної інформації про взаємостосунки конкретного працівника з колективом застосовуються різноманітні методи. Проте найбільш популярними серед них і дотепер залишаються соціометрія і референтометрія [2].

Метод соціометрії, запропонований американським психологом Дж. Морено [2], ґрунтується на техніці виявлення і фіксування емоційних переваг окремих членів колективу. З його допомогою кількісно оцінюється характер і ступінь переваги, байдужості або несприйняття (аж до повного відторгнення) між членами групи у процесі міжособистісної взаємодії. Через соціометрію можуть бути виявлені навіть такі відносини симпатії-антипатії, які самі члени групи не завжди усвідомлюють.

Такі методи дослідження зазвичай оперативні, вони дають можливість виявити статусну структуру групи, оцінити ступінь взаємності переваг, виявити мотиваційне ядро як групи в цілому, так і кожної особистості. Використовується часто на практиці і такий прийом, як аутореферентометрія — досліджуваному заздалегідь пропонують зробити прогноз щодо того, як його особисто сприймають члени його групи. Порівнюючи відповіді цього працівника і членів його групи, можна оцінити, наскільки реалістичні соціальні чекання досліджуваного чи усвідомлює він або надмірно ідеалізує свій статус у системі соціальних відносин.

Звичайно на підставі отриманих результатів складають карти і матриці взаємних виборів, що дають змогу науково уявити структуру міжособистісних стосунків усередині колективу і позицію в ній кожного його члена.

Для виявлення стилю керівництва ми застосовуємо методику А. Л. Журавльова "Виявлення стилю керівництва". У цій методиці наведено 27 стверджень, які описують різноманіт-

ні сторони діяльності керівника. Потрібно вибрати із цих стверджень якнайменше одне з кожної групи. Ця методика дає можливість виявити стиль керівництва за трьома напрямками: директивний, колегіальний, ліберальний.

Узагальнюючи результати аналізу літератури, ми визначили основні показники соціально-психологічного клімату досліджуваної організації та фактори, що впливають на його формування.

Спираючись на наукові теоретико-методологічні дослідження про соціально-психологічний клімат організації та особливості стилю управління, ми охарактеризували сучасні методи діагностування особливостей соціально-психологічного клімату організації та обрали комплекс методів для власного експериментального дослідження (опитувальник на виявлення особливостей стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях, орієнтовну анкету В. Смейкла, М. Кучера, опитування, дослідження особливостей задоволення соціально-психологічним кліматом у групі) [5].

За допомогою цих методів ми здійснили діагностування особливостей соціально-психологічного клімату в колективі фірми "Альянс". У результаті були отримані дані, які вказали на необхідність проведення спеціально організованої роботи психолога для формування сприятливого соціально-психологічного клімату нашої фірми. Ця робота складалась із трьох блоків:

- система роботи з удосконалення стилю керівництва;
- комплекс психологічних заходів, спрямованих на підвищення комунікативної культури співробітників;
- заходи щодо профілактики конфліктних ситуацій в організації.

Результати дослідження дали нам можливість дійти висновку про основні чинники формування соціально-психологічного клімату у фірмі "Альянс": зміст і особливості праці та задоволеність нею працівників; умови праці та побуту і задоволеність ними; характер міжособистісної взаємодії працівників; характер міжособистісної та міжгрупової взаємодії колективу поза установи; стиль керівництва та особистісні якості менеджерів. Проведений теоретико-експериментальний експеримент у фірмі "Альянс" виявив додаткові й різноманітні можливості в діяльності керівників, усіх працівників, психолога, що мають сприяти поліпшенню соціально-психологічного клімату в нашій організації.

Робота психолога з підвищення комунікативної культури співробітників фірми довела всім учасникам, що успіх у спілкуванні, позитивна атмосфера у колективі значною мірою залежать від рівня культури спілкування працівників, від знання ними психології особистості, вміння враховувати ці знання при спілкуванні.

Проведена нами психокорекційна робота підтвердила, що основною функцією психолога у фірмі є створення сприятливого соціально-психологічного клімату. Із результатів дослідження видно, що у 35 % учасників комунікативні здібності підвищилися до високого рівня, а у 45 % учасників виявився середній рівень комунікативних здібностей. Нагадаємо, що на початку дослідження високий рівень комунікативних та організаторських здібностей мали менше 10 % учасників, а низький — понад 45 %.

Тренінг показав, що для досягнення під час спілкування взаєморозуміння необхідно враховувати не лише

потреби, інтереси, установки іншого, а й думати про те, як він ставиться до ваших потреб, інтересів, установок, якими він бачить ваші індивідуальні особливості, як інтерпретує ваші емоційні реакції й думки.

Література

1. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посіб. — К.: МАУП, 1996. — 176 с.
2. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Учеб. пособие. — 2-е изд., доп. — Минск: Тетра Систем, 2000. — 432 с.
3. Конфликтология: Учебник для вузов / В. П. Ратников, В. Ф. Голубь, Г. С. Лукашова и др.; Под ред. В. П. Ратникова. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.
4. Морено Я. Л. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе: Пер. с англ. — М.: Академ. проект, 2001.
5. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. і слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Фірма "ІНКОС", 2005. — 366 с.

Застосування запропонованої нами системи цілеспрямованої психологічної роботи довело, що соціально-психологічний клімат у колективі став більш сприятливим, а стосунки доброзичливими. У результаті дослідження ми розробили низку рекомендацій щодо підвищення рівня соціально-психологічного клімату в колективі. Соціальним психологам України необхідно поглибити розробку напрацювань Н. Л. Коломінського. Треба розширити експериментальну базу, узагальнити досвід конкретних досліджень.

Использование предложенной нами системы целенаправленной психологической роботы доказало, что социально-психологический климат в коллективе стал более благоприятным, а отношения доброжелательными. В результате исследований мы разработали ряд рекомендаций по повышению уровня социально-психологического климата в коллективе. Социальным психологам Украины следует углубить разработку наработок Н. Л. Коломинского. Необходимо расширить экспериментальную базу, обобщить опыт конкретных исследований.

М. О. КОНОНЕЦЬ
аспірант
НТУ України "Київський політехнічний інститут"

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ДОТРИМАННЯ ЕТИЧНИХ НОРМ СУБ'ЄКТАМИ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Коломінські читання — I, 2007, *327–332*

Підкреслено актуальність дослідження проблем психології моральності в сучасному українському суспільстві, зокрема у бізнесі. Розглянуті макро-, мезо- та мікрорівні дослідження соціально-психологічних детермінант дотримання етичних стандартів суб'єктами підприємницької діяльності. Визначено глибину впливу психологічних чинників на здійснення морального вибору майбутніми підприємцями. Пропонуються шляхи управління розвитком їхньої моральної свідомості.

Радикальні соціально-економічні зміни в українському суспільстві стали об'єктивним підґрунтям підвищення інтересу до дослідження проблем психології моральності, яка вивчає взаємовплив соціально-економічних і морально-психологічних чинників у різних умовах. Однією з таких є проблема дотримання етичних норм представниками бізнесу як одна з провідних серед психологів, соціологів та економістів усього світу. Особливо актуальною вона стає у час масової глобалізації та інтеграції, у процесі розширення крос-культурних контактів. Для вітчизняного бізнесу формування нових етичних стандартів є необхідною умовою розвитку підприємництва у різних сферах діяльності та подальшої інтеграції України у світовий економічний простір.

Виходячи з актуальності цієї проблеми об'єктом дослідження було обрано вплив соціально-економічних чинників на процес формування етичних стандартів у сучасному українському бізнесі.

Предметом дослідження були особливості виявлення моральної свідомості суб'єктами підприємницької діяльності та її розвитку у студентів як майбутніх підприємців.

Головна мета дослідження полягала в аналізі міри розробленості проблем психології моральності, пов'язаних з підприємництвом і бізнесом, у виявленні соціально-економічних передумов формування етичних стандартів в українському бізнесі, обґрунтуванні необхідності формування етичної культури в його представників, розробленні рекомендацій

© М. О. Кононець, 2007

щодо розвитку моральної свідомості в майбутніх суб'єктів підприємницької діяльності.

Відповідно до мети були сформульовані такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати соціально-економічні передумови формування етичних стандартів в українському бізнесі.
2. Дослідити психологічні особливості здійснення моральних вчинків суб'єктами підприємницької діяльності.
3. Визначити глибину впливу психологічних чинників на здійснення морального вибору майбутніми суб'єктами підприємницької діяльності.
4. Розробити методичні рекомендації щодо поліпшення морального статусу майбутніх суб'єктів підприємницької діяльності.

У дослідженні застосовувалися такі методи як теоретичний аналіз наукової літератури, бесіда з професіоналами бізнесу, анкетування підприємців і студентів, статистична обробка отриманих результатів.

Теоретичний аналіз проблеми показав, що перші емпіричні дослідження в галузі етики бізнесу [6] з'явилися у країнах Заходу ще в 60-ті роки XX ст. До 80-х років діяльність у сфері ділової етики набула таких масштабів, що її вже можна було називати рухом, результатами якого стало прийняття етичних кодексів, уведення у школах бізнесу навчальних програм із дотримання етичних норм і заснування комітетів з питань етики у великих компаніях. На початку 90-х років цією проблемою займалися уряди західних країн. У 1991 р. конгрес США видав федеральне положення про покарання, один з розділів якого надавав компаніям можливість скоротити штрафні санкції, що були застосовані до них, якщо вони зможуть довести, що вживали заходів для здійснення ефективної програми виявлення і попередження порушення закону. Наслідком цього стало введення у штат уповноважених з корпоративної етики, одна з функцій яких — нагляд за здійсненням у корпораціях програм з етики [3].

Але на відміну від України більшість західних суспільств не зазнавали ніяких суттєвих змін упродовж багатьох років. Відповідно моральні цінності не зазнавали значних змін завдяки відносно стабільним соціально-економічним умовам. Етичні стандарти в такому суспільстві є стійкими і прийнятними для його членів. Згідно з крос-культурними дослідженнями, західні підприємці усвідомлюють контроль з боку держави, спільноти, а також жорстку конкуренцію. Ці чинники і є підставою для дотримання стандартів, зокрема етичних.

Фахівці в галузі етики бізнесу виокремлюють декілька рівнів дослідження соціально-психологічних детермінант дотримання етичних норм суб'єктами підприємницької діяльності [2].

Макрорівень. На цьому рівні увага концентрується на моральному оцінюванні існуючих економічних систем і можливих їх альтернатив і модифікацій. Це рівень взаємовідносин бізнесу та суспільства в цілому, моральної регуляції відносин власності, трудових відносин, ставлення до грошей, експлуатації, конкуренції, які поширені у певному суспільстві. З отриманням незалежності українська економіка зазнала значних змін, завдяки яким склалася низка соціально-економічних передумов, що засвідчують завершення становлення основ ринкової економіки:

- створено критичну масу незалежних суб'єктів приватної

власності — підприємств — базису ринкової економіки;
- розбудовано основні ринкові інституції;
- сформовано основу нормативно-правового регулювання економічних процесів;
- досягнуто макроекономічної стабільності; досягнуто сталого економічного зростання; відбуваються позитивні зрушення в соціальній сфері;
- національна економіка має високий ступінь відкритості.

Мезорівень. На цьому рівні здійснюється вивчення бізнесу всередині економічної системи, дослідження суб'єктів економічної активності (переважно фірм) та їх взаємовідносин з усіма групами зацікавлених осіб, у тому числі відносин усередині організацій. Проведене нами дослідження рівня розвитку моральної свідомості керівників і працівників українських підприємств енергетичної та харчової промисловості, сфери торгівлі виявило необхідність розробки проблем психології моральності у нашій країні, зокрема формування етичної культури представників бізнесу. У таблиці наведено результати здійсненого нами аналізу рівня етичності поведінки працівників організацій різного профілю діяльності за методикою [5, 151]. Зазначимо, що організація за № 3 є державним підприємством, усі інші — комерційні організації.

Мікрорівень. Цей рівень передбачає оцінювання морального статусу індивідів та їхніх дій в економічних і комерційних справах. До цього рівня вивчення належать, зокрема, дослідження моральної регуляції прийняття економічних рішень і процесів ведення переговорів. Зокрема, нами було здійснено спробу оцінити моральний статус студентів спеціальності "Економіка підприємства" як майбутніх підприємців. Для визначення рівня розвитку моральної свідомості студентів нами була адаптована формальна математична модель функціонування совісті і ставлення людини до голосу власної совісті В. Лефевра [4]. Усім респондентам було запропоновано відповісти на запитання "Чи вважаєте Ви доброю справою підказати на кваліфікаційному або конкурсному екзамені правильну відповідь людині, яка не може впоратися із завданням?", використовуючи відповіді: а) "ТАК"; б) "ТАК" або "НІ" залежно від ситуації; в) "НІ". Студенти також мали вибрати психо-

Розподіл рівня етичності поведінки працівників державних і комерційних організацій, %

№ пор.	Профіль діяльності організації	Прийнятний етичний рівень	Середній етичний рівень	Потрібне моральне вдосконалення
1	Рекрутингові послуги	—	70	30
2	Виробництво молочних продуктів	—	60	40
3	Впровадження енергозберігаючих технологій	25	75	—
4	Розробка програм і техніки для неруйнуючого контролю	—	50	50
5	Торгівля комп'ютерною технікою	—	60	40

логічні чинники, що вплинули на їхній моральний вибір, з наведеного переліку.

Аналіз отриманих нами відповідей студентів показав такий розподіл впливу соціально-психологічних чинників на здійснення ними морального вчинку:

- світ, у якому перебуває студент (навколишнє оточення) — 34,6 %;
- оцінювання студентом цього світу (що говорить йому його совість про стан оточення) — 33,3 %;
- оцінювання цієї оцінки (готовність прислухатися до своєї совісті) — 1,3 %;
- прийняття студентом рішення, що є тотожним здійсненню ним вчинку (в цьому разі здійснене оцінюється як добро) — 30,8 %.

Отже, на здійснення морального вибору студентами найменше вплинув такий показник розвитку моральної свідомості, як совість.

Експериментально нами було доведено, що розвитком моральної свідомості майбутніх суб'єктів підприємницької діяльності можна управляти у процесі вивчення ними дисципліни "Етика бізнесу", головна мета якої полягає у підготовці студентів до реалізації сукупності моральних норм, правил та уявлень, які регулюють ставлення, поведінку і взаємні стосунки людей у процесі підприємницької діяльності [1; 7].

Навчальна програма дисципліни "Етика бізнесу" для студентів економічних спеціальностей містить чотири основні розділи, кожний з яких складається з двох тем.

У розділ "Філософія моралі і бізнес" входять теми "Основні принципи етики бізнесу" і "Предмет і специфіка етики бізнесу". В темі "Основні принципи етики бізнесу" розкриваються природа і сутність етики, особливості формування етичної поведінки, співвідношення універсальної та професійної етики. Тема "Предмет і специфіка етики бізнесу" висвітлює становлення етики бізнесу як наукової дисципліни, аналізує структуру етики бізнесу, а також ознайомлює з основними концепціями в етиці бізнесу.

До розділу "Організація та її працівники" увійшли теми "Корпоративна культура та корпоративна етика" і "Ставлення організації до працівників і працівників до організації". Тема "Корпоративна культура та корпоративна етика" передбачає ознайомлення з типологією корпоративних культур, причинами, що ускладнюють здійснення правильних вчинків на робочому місці, із засобами підвищення етичного рівня організації. У темі "Ставлення організації до працівників і працівників до організації" розглядаються такі питання, як приймання на роботу і звільнення з роботи, заробітна плата та умови праці, приватне життя і життя організації, обов'язки працівників організації, секретність та шпіонаж, чесність і звіти про видатки.

Розділ "Бізнес і суспільство" містить теми "Взаємовідносини організації з іншими економічними агентами" і "Взаємовідносини організації з неприбутковими інституціями". У темі "Взаємовідносини організації з іншими економічними агентами" аналізуються особливості відносин зі споживачами: конкурентами і постачальниками, розглядаються проблеми сучасної української ділової етики. Тема "Взаємовідносини організації з неприбутковими інституціями" знайомить студентів з корпоративною соціальною відповідальністю організації, особливостями її відносин з неприбутковими інституціями, необ-

хідністю збереження навколишнього середовища.

До розділу "Етика міжнародного бізнесу" входять теми "Етичні проблеми у міжнародній економіці" і "Прийняття рішень та узгодження національних цінностей у процесі переговорів". У темі "Етичні проблеми у міжнародній економіці" розглядаються етичні зобов'язання на відстані від національних кордонів, регулювання суспільством міжнародної економічної діяльності, моральні засади діяльності мультинаціональних корпорацій. Тема "Прийняття рішень та узгодження національних цінностей у процесі переговорів" знайомить студентів з основними завданнями глобальної етики, особливостями прийняття рішень у міжнародному співробітництві, принципами узгодження національних цінностей, професійно-важливими якостями суб'єктів міжнародної економічної діяльності. Теоретичний аналіз студентами зазначених питань покликаний підготувати їх до прийняття етичних економічних рішень в ситуаціях, коли зустрічні моральні зобов'язання торкаються зіткнення культурних цінностей.

Практичні заняття з дисципліни націлені на моделювання та аналіз конкретних моральних дилем, що пов'язані з етикою бізнесу, а також на опанування студентами навичок прийняття етичних економічних рішень.

Зазначена організація навчання етиці бізнесу майбутніх підприємців показала безсумнівні переваги перед традиційною. Найважливіші серед них такі: систематична і самостійна робота студентів упродовж семестру; індивідуалізація навчання; виникнення мотивації у навчанні; об'єктивність у виставленні оцінок; можливість ранжування успішності студентів з дисципліни; вивільнення часу викладачів і студентів під час екзаменаційної сесії через можливість отримати оцінку "автоматично".

Усе це сприяло кращому розумінню студентами особливостей застосування основних концепцій етики бізнесу та усвідомленню відповідальності за здійснення ними у майбутній підприємницькій діяльності моральних вчинків, а також розвитку в них умінь аналізувати та розв'язувати етичні дилеми.

Проведене дослідження дало нам змогу сформулювати наступні висновки:

1. Перші емпіричні дослідження в галузі етики бізнесу з'явилися у країнах Заходу ще в 60-ті роки XX ст. Моральні цінності західного суспільства тривалий час не зазнавали значних змін завдяки відносно стабільним соціально-економічним умовам. Чинниками, що слугували підставою для дотримання членами західних суспільств етичних стандартів, є контроль з боку держави, спільноти, а також жорстка конкуренція.
2. На сьогодні в Україні склалася низка соціально-економічних передумов, які свідчать про завершення переходу до ринкової економіки. Важливими завданнями психології моральності є при цьому розробка психологічного підґрунтя нових етичних стандартів підприємницької діяльності та етичних кодексів організацій усіх форм власності.
3. Дослідження рівня розвитку моральної свідомості українських підприємців у різних галузях економіки виявило необхідність формування етичної культури як керівників, так і працівників усіх досліджених підприємств.

4. Розвитком моральної свідомості майбутніх суб'єктів підприємницької діяльності можна управляти у процесі вивчення ними дисципліни "Етика бізнесу", призначеної для розвитку у студентів умінь аналізувати і розв'язувати етичні дилеми, краще розуміти концепції етики бізнесу, формувати у них відповідального ставлення до здійснення моральних вчинків у майбутній професійній діяльності.

Література

1. Герет Т. М., Клоноскі Р. Дж. Етика бізнесу / Пер. з англ. О. Ватаманюк. — К.: Основи, 1999. — 214 с.
2. Джорж Р. Т. Деловая этика: В 2 т. / Пер. с англ. Р. И. Столпера. — СПб.: Экономическая школа; Издат. группа "Прогресс", 2001.
3. Купрейченко А. Б. Проблемы нравственно-психологической регуляции экономической активности // Проблемы экономической психологии. — Т. 2. — М: Ин-т психологии РАН, 2005. — С. 17–65.
4. Лефевр В. А. Формула человека: Контуры фундаментальной психологии: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1991. — 108 с.
5. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. — М.: Дело, 1995.
6. Baumhart R. C. How Ethical Are Businessmen? // Harvard Business Rev. — 1962. — Vol. 39, № 4. — P. 6–19.
7. Ethical theory and business / Ed. by Tom L. Beauchamp, Norman E. Bowie. — 4th ed. — New Jersey: Prentice-Hall, 1993. — P. 595–651.

Подчеркнута актуальность исследования проблем психологии нравственности в современном украинском обществе, в частности в бизнесе. Рассмотрены макро-, мезо- и микроуровни исследования социально-психологических детерминант соблюдения этических стандартов субъектами предпринимательской деятельности. Определена глубина влияния психологических факторов на осуществование морального выбора будущими предпринимателями. Предлагаются пути управления развитием их морального сознания.

The urgency of research of problems of psychology of morality in modern Ukrainian society, in particular in business, in emphasized. The macro, mezzo and micro levels of research the social-psychological determinants of holding the ethical standards by the subjects of entrepreneurial activity are shown. The depth of influence, of the psychological factors on realization of moral choice by the future businessmen is determined. The ways of control the development of their moral consciousness are proposed.

В. А. ФЕДЧЕНКО
аспирант
НТУ Украины “Киевский политехнический институт”

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Коломінські читання — I, 2007, ***333–336***

Проанализированы некоторые аспекты формирования профессиональной культуры будущих авиационных инженерно-технических работников — учащихся высших и средних учебных заведений гражданской авиации. Изложены результаты исследования некоторых особенностей профессионального мышления авиационных специалистов с различным стажем работы.

Тема профессиональной культуры инженерно-технических кадров вообще и авиационных специалистов в частности для Украины имеет особую актуальность. Во-первых, переориентация социально-экономических процессов в стране в направлении модернизации предлагает соответствующие изменения в системе подготовки кадров, повышение уровня квалификации персонала. Во-вторых, гражданская авиация нашей страны, которая в последние годы переживает значительный подъем, требует притока большего количества новых кадров, подготовительных к работе с современной техникой в условиях тесного взаимодействия с мировой системой гражданской авиации.

А. Кравченко отмечает: “Традиционно под профессиональной культурой понимают совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда. Степень владения профессиональной культурой выражается в квалификации и квалификационном разряде. При этом различают формальную и реальную квалификацию: первая предполагает необходимые для данной профессии теоретические знания, а вторая — практические навыки и умения, профессиональный рост, приобретаемый после нескольких лет работы в данной области” [2].

Важной составляющей профессиональной культуры являются, в числе прочего, навыки мышления, адекватные специфике выполняемой работы.

В последние годы инженерно-авиационные службы авиакомпаний Украины столкнулись с рядом новых трудностей. К ним относятся:

- усложнение авиатехники и растущее требование к регулярнос-

© В. А. Федченко, 2007

ти и безопасности полетов (отсюда эмоционально-психологические перегрузки из-за ограниченности времени на поиск и устранение неисправностей при подготовке к повторному вылету);

- изношенность парка авиационной техники, что приводит к увеличению количества сложных дефектов и выдвигает повышенные требования к квалификации персонала, осуществляющего ее техническую эксплуатацию.

При этом самолеты и вертолеты часто эксплуатируются за пределами нашей страны в сложных условиях, в отрыве от основной базы, на плохо оборудованных аэродромах, в условиях жаркого и тропического климата. Технический персонал при этом вынужден работать в незнакомом этническом окружении, нередко недоброжелательного настроенном.

Все это предъявляет повышенные требования к профессиональной культуре инженерно-технического персонала, определяемой во многом особенностями профессионального мышления.

Для понимания этих особенностей, совершенствования процесса формирования профессиональной культуры будущих авиационных специалистов важно знать, какой именно тип мышления является преобладающим у инженерно-технического персонала, постоянно занятого техническим обслуживанием авиационной техники.

Различают несколько видов мышления: теоретическое понятийное, теоретическое образное, визуальное, комплексное наглядно-действенное, наглядно-образное, практическое, техническое и др.

В частности, с наглядно-действенного мышления "начинается непосредственное взаимодействие с реальными объектами, определение их существенных свойств и отношений. В нем закладывается начало и исходное основание для обобщенного отражения реальности" [3].

Исследованиями установлено, что "наглядно-действенное мышление присуще многим видам профессиональной деятельности, его средствами решаются достаточно сложные проблемные задачи, которые возникают в деятельности ученых, изобретателей, хирургов, дешифраторов, руководителей и даже полководцев" [3].

Практическое мышление — это "процесс мышления, совершающийся в ходе практической деятельности. В отличии от теоретического понятийного мышления, направленного на решение отвлеченных теоретических задач, опосредствованно связанных с практикой, практическое мышление служит решению практических задач. Практическое мышление может иметь сложную и элементарную формы. Решение сложных практических задач требует использования результатов отвлеченной теоретической деятельности (например, мыслительная деятельность учителя, изобретателя, шахматиста, полководца), всегда основывается на обобщении практического опыта" [3].

Техническое мышление связано с умением читать чертежи, разбираться в схемах технических устройств и их работе, решать физико-технические задачи [1].

Работа инженерно-технического персонала, выполняющего техническое обслуживание авиатехники, связана с чтением чертежей, схем и технической документации, поиском неисправностей и определением способов их устроения, анализом их причин. Из этого вытекает предположение, что основными видами мыш-

ления в такой работе могут быть техническое, наглядно-действенное и практическое мышление.

С целью проверки этой гипотезы, а также определения других особенностей мышления инженерно-технического персонала в мае 2005 г. нами было проведено исследование в инженерно-авиационной службе одной из украинских авиакомпаний, входящей в десятку крупнейших в Украине.

В ходе исследования предполагалось сравнить интеллектуальные технические и аналитические способности молодых специалистов (со стажем работы 1 год и менее) и опытных специалистов (со стажем работы 10 лет и более), а также определить, какие виды мышления являются ведущими в работе персонала, постоянно выполняющего техническое обслуживание авиатехники.

Исследование проводилось в двух группах испытуемых. Первая состояла из 15 авиационных техников (выпускников НАУ и САТУГА) со стажем работы 1 год и менее, а вторая — из 15 авиационных техников и инженеров со стажем работы 10 лет и более.

Для определения уровня технического мышления был использован тест Беннета [1].

Также исследовалось аналитичность (интерполяционный аспект) мышления с помощью методики "Закономерности числового ряда" [1]. Результаты обоих тестов приведены в табл. 1 и 2.

Диапазон уровней как технического, так и аналитического мышления в обеих группах одинаков — от очень низкого до очень высокого.

Максимальные результаты в обеих группах одинаковы — 53 балла по

Таблица 1

Результаты тестирования (тест Беннета)

Исследуемая группа	Участники групп и набранные баллы														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Группа 1	18	22	29	30	31	32	40	44	45	48	48	49	50	51	53
Группа 2	8	15	18	20	21	21	23	33	35	40	41	42	45	48	53
Стаж работы участников группы 2, лет	31	30	28	24	24	25	28	20	17	18	14	15	12	10	10

Примечание. Диапазон возможных результатов — от 0 до 70.

Таблица 2

Результаты тестирования (тест "Закономерности числового ряда")

Исследуемая группа	Участники групп и набранные баллы														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Группа 1	1	1	1	2	2	2	3	4	4	4	4	5	5	5	5
Группа 2	0	1	1	1	2	2	2	3	3	4	4	4	4	5	5
Стаж работы участников группы 2, лет	31	30	28	24	24	25	28	20	17	18	14	15	12	10	10

Примечание. Норма взрослого человека — 3 и выше.

тесту Беннета и 5 баллов по методике "Закономерности числового ряда".

Средний балл по тесту Беннета в первой группе — 40, во второй группе — 30.

Средний балл по методике "Закономерности числового ряда" в первой группе — 3,2, во второй группе — 2,7.

Результаты исследования показывают, что уровни технического и аналитического мышления выше у молодых по сравнению с более опытными специалистами, при этом показатели обоих видов мышления во второй группе (опытные специалисты) снижаются практически пропорционально возрасту и стажу работы.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что техническое мышление не является ведущим в работе инженерно-технического персонала, постоянно выполняющего техническое обслуживание авиатехники, так как уровень этого вида мышления, а также уровень аналитичности мышления существенно снижаются с увеличением стажа работы. Есть основания предполагать, что ведущими в такой работе являются наглядно-действенное и практическое мышление.

Литература

1. Еникеев М. И. Психологическая диагностика. Стандартизированные тесты. — М.: Прориздат, 2003. — 288 с.
2. Кравченко А. И. Культурология: Учеб. пособие для вузов. — 3-е изд. — М.: Академ. проект, 2001. — 469 с.
3. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. — ООО "Изд-во "Астрель"; ООО "Изд-во "АСТ"; ООО "Транзиткнига", 2004. — 479 с.

Проаналізовано деякі аспекти формування професійної культури майбутніх авіаційних інженерно-технічних працівників — учнів вищих і середніх навчальних закладів цивільної авіації. Викладено результати дослідження деяких особливостей професійного мислення авіаційних фахівців з різним стажем роботи.

The paper discusses some aspects of the development of professional culture of future aviation engineers and technicians that are currently students of higher and secondary educational civil aviation institutions. The paper also presents the results of the research of some specific characteristics of professional mentality of aviation specialists with different work experience.

Ю. А. ПІДЛІСНИЙ
аспірант
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ РОЗВИТКУ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Коломінські читання — I, 2007, ***337–341***

Розглянуто основні детермінанти розвитку агресивної поведінки військовослужбовців: винагорода за агресію (схвалення тих, хто виховує, винагорода, отримана від товаришів по службі, негативне підкріплення, страждання і/або невдачі (поразки) жертви як підкріплення агресії); несприятливі умови, створювані батьками (дурна (жорстока) поведінка батьків із синами-військовослужбовцями часто буває генералізованою); несприятливі умови, створювані офіцерами (сувора дисципліна, непослідовність у застосуванні виховних впливів, пояснення покарання, деякі характеристики ефективного покарання).

Деякі з військовослужбовців, які схильні до насильства, можуть бути агресивними впродовж всієї служби, тому що одержують винагороду за свою агресивну поведінку. Вони часто атакували інших військовослужбовців (по суті, "практикувалися" в цьому), і виявлялося, що агресивна поведінка кожен раз приносить їм якусь винагороду, тобто окупається.

Винагороди можуть впливати на поведінку двома способами:

1) виконувати роль мотиву, що спонукає до дії;
2) слугувати як закріпляючий фактор, що є підтримкою певного типу поведінки.

У першому випадку військовослужбовець передбачає задоволення, що буде переживати, одержавши винагороду, і це спонукає його робити те, що, на його думку, необхідно для одержання бажаного результату.

Отримання насолоди від застосування агресії можна розцінювати як інструментальну агресію.

Інструментальна агресія — агресивні дії, що засвоєні в результаті научіння; агресія, засвоєна в результаті підкріплення відповідних реакцій; агресивна дія, що є засобом досягнення якоїсь іншої мети, наприклад, відштовхування когось убік для того, щоб швидше вийти з команди [7].

Як підкріплення винагорода сприяє більш або менш беззвітному засвоєнню агресивних реакцій на визначені види ситуацій і, таким чином, підвищує ймовірність того, що агресивна поведінка буде повторюватися.

Винагорода може справляти і більш широкий вплив. У військово-

© Ю. А. Підлісний, 2007

службовця може виробитися генералізоване агресивне реагування, якщо він щораз отримує винагороду за агресивну поведінку. Військовослужбовець не прагне перетворитися в задиру або хулігана, а тільки хоче бути "справжнім чоловіком", який може постояти за себе і не дозволяти іншим командувати тобою. Однак заохочення, які він отримує, діючи агресивно, закріплюються й проявляються у тих випадках, коли на військовослужбовця не нападали. Насправді винагороди можуть підсилювати не тільки навмисні дії, а й також інші тенденції того ж загального характеру.

Друзі і знайомі відіграють велику роль у формуванні агресивної поведінки, вони навчають військовослужбовця, як діяти в певних ситуаціях, слугуючи для нього моделями для наслідування і винагороджуючи прийняттям або явним схваленням, коли ті поводяться так, як ці люди вважають правильним.

Немає нічого дивного в тому, що військовослужбовці особливо вразливі до впливу однолітків. Прагнучи бути визнаними в новому середовищі, вони часто шукають компанії інших військовослужбовців, які могли б їх оцінити. Таке прагнення ще сильніше виявляється у тих військовослужбовців, які схильні часто затівати бійки з товаришами по службі. Задиркуватість та агресивність цих вояк може відштовхувати більшість їхніх однолітків, але найчастіше вони знаходять собі друзів — інших агресивних військовослужбовців і підтримують один одного.

Спілкування і дії, що спільно починаються, зміцнюють їхні загальні інтереси й установки і підсилюють прояви девіантної поведінки. Ці дружні стосунки можуть сприяти конфліктам, що виникають з офіцерами, сержантами і товаришами по службі. Будучи індивідуально відносно неспроможними, зібравшись разом, агресивні військовослужбовці можуть загрожувати дисципліні в підрозділі. Офіцери робили б правильно, якби при будь-якій можливості розформовували подібні групи.

Які б не були природа та умови агресивної поведінки, але переконання в бажаності такої поведінки при певних обставинах відіграє як роль мотиву, що спонукає до агресії, так і слугує підкріплюючим фактором. Військовослужбовці, які поділяють подібне переконання, мотивовані керуватися кодексом поведінки і, як наслідок, демонструють готовність до насильницької агресії, якщо вважають, що ставиться під сумнів їх "честь" (або образ "я", чи ідентичність). "Практикуючи" агресію, вони одержують бажане схвалення інших членів групи, отже, їхня поведінка винагороджується, що, у свою чергу, підвищує шанси повторення подібних дій знову і знову.

Агресія, яку проявляє військовослужбовець, найчастіше є реакцією на неприємний стан справ. Особливо сильно військовослужбовець реагує у випадку, коли хтось розлютить його. Дуже часто в таких випадках він накидається на цю людину, щоб припинити її дратівний вплив. Більш того, дії агресора часто спрямовані на припинення дратівної поведінки жертви. Наприклад, військовослужбовець, якого дражнить однолiток, розлючується і кидається на нього з кулаками. Якщо в результаті однолiток перестає дражнити військовослужбовця, зміна його поведінки стає винагородою. Використовуючи мову психології, можна сказати, що агресивна поведінка військовослужбовця отримала негативне підкріплення, тому що його дія привела до рятування від неприємного (негативного) стану справ.

У більшості випадків агресії, що проявляється військовослужбовцями в колективі, одержується негативне підкріплення. Усі військовослужбовці одержують подібного роду підкріплення, але найбільш агресивні військовослужбовці особливо часто відчувають, що така їхня поведінка принесе їм бажані винагороди. Оскільки більшість людей не вміють контролювати свої дії, ці військовослужбовці досить успішно використовують агресію для досягнення своїх цілей.

Ще один вид поведінки жертви також приносить винагороду агресорові: прояв нею страждання (болю) або зазнання нею поразки. Військовослужбовці, які переживають негативні емоції, часто прагнуть заподіяти шкоду комусь іншому та отримують задоволення від того, що жертва їхньої агресії страждає. Тому особливо важливим є те, що інформація про заподіяні жертві страждання може підкріплювати тип поведінки.

Якщо негативні умови, які створюються батьками, викликають неприємні почуття, що породжують агресію, то цілком може бути, що у військовослужбовців, які часто зазнавали негативного впливу ще до підліткового віку, поступово розвиваються сильно виражені нахили до агресивної поведінки. Такі військовослужбовці можуть стати емоційно реактивними агресорами. Для них характерні часті прояви гніву. Вони в люті накидаються на тих, хто викликає їхнє роздратування.

Дуже часто агресивну поведінку можуть викликати дії сержантського та офіцерського складу. Негативні ефекти, що пояснюються застосуванням офіцерами покарань, насправді можуть бути зумовлені, хоча б частково, не покаранням як таким, а швидше непослідовністю, відсутністю вибірковості, зайве суворим або нерозумним покаранням. Важливо враховувати також розбіжності між емоційною агресивністю і добре контрольованим використанням покарань. Не всі стверджувальні методи влади подібні один одному.

При відповідних обставинах офіцери можуть ефективно використовувати дисциплінарні покарання у вихованні військовослужбовців, не викликаючи в них стійкої тенденції до агресивності. Не кожне покарання обов'язково стає кроком у розвитку агресивної поведінки.

У частинах офіцери не реагують однаково на порушення статутів Збройних сил України. Очевидно, офіцери перебувають у стані конфлікту або один з офіцерів грає значно більшу роль, ніж інший. Які б не були причини розбіжностей між офіцерами, але вони також сприяють розвитку антисоціальних тенденцій.

Офіцери повинні точно визначити, чому військовослужбовці, для своєї ж користі, зобов'язані виконувати правила статутів. Більше того, якщо правила порушуються, офіцери повинні переконатися, що військовослужбовці зрозуміли, що вчинили неправильно. Передусім потрібно відзначити, що дуже важливе значення має офіцерська поведінка. Стандарти поведінки повинні затверджуватися скоріше "психологічно", ніж фізичною силою. Офіцери повинні не тільки пояснювати свої дії (чому вони вчиняють так, а не інакше), а й ясно і послідовно виражати несхвалення у кожному разі порушення військовослужбовцями правил, наприклад, шляхом позбавлення якихось привілеїв.

Покарання може бути ефективним, якщо (крім того, що воно застосовується послідовно, йому дається пояснення):

- покарання правильно розподіляються у часі;

- військовослужбовцям пропонується альтернативний спосіб дій;
- самооцінка військовослужбовців досить адекватна.

Припустимо, військовослужбовець намагається вибігти на вулицю через дорогу до ларька, незважаючи на те, що офіцери вже неодноразово пояснювали, що це порушення дисципліни. У подібній ситуації покарання може бути ефективним і не спричинити непотрібної агресивної реакції за умови правильного його застосування. Це значить, що офіцер, наприклад, повинен покарати військовослужбовця відразу ж після того, як він порушить заборону, але при цьому на території частини має бути буфет.

Для розгляду психологічних умов виникнення і розвитку агресивної поведінки військовослужбовців були застосовані тестові методики.

Для з'ясування особливостей психологічних чинників агресивних проявів військовослужбовцями строкової служби відповідно до кореляційного аналізу Спірмена ми встановили наступні значущі позитивні зв'язки: фізичної агресії з негативізмом, з вербальною агресією, з екстраверсією.

Отже, особи, схильні до використання фізичної агресії, у свою чергу, характеризуються наявністю негативізму, екстраверсією, схильністю до вербальної агресії.

Згідно з кореляційним аналізом Спірмена, нами встановлені значущі позитивні зв'язки непрямої агресії з роздратованістю.

Таким чином, особи, схильні до використання непрямої агресії, характеризуються наявністю схильності до роздратованості.

Згідно з кореляційним аналізом Спірмена, нами встановлені значущі позитивні зв'язки вербальної агресії з екстраверсією, з фізичною агресією, з негативізмом, із ситуативною тривогою.

Це свідчить про те, що чим більше виражені показники фізичної агресії, негативізму і ситуативної тривоги, тим більше особистість схильна до вербальної агресії.

Отже, з результатів дослідження бачимо, що агресивні прояви залежать від особистісних властивостей.

Література

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 512 с.
2. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. — СПб.: Питерком, 1999. — 528 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб.: Питер, 1998. — 336 с.
4. Бююль А., Цефел П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. — СПб.: ООО "ДиасофтЮП", 2002. — 608 с.
5. Лоренц К. Агрессия (так называемое "зло"). — М., 1994. — 269 с.
6. Сельченок К. В. Психология человеческой агрессивности. — Минск, 1999. — 656 с.
7. Bandyra A. Aggresion: A social leaming analysis. Englewood Cliffs. — N. J.: Prentice Hall.
8. Cairns R. B., Cairns B. D. Predicting aggressive patterns in girls and boys: A developmental study // Aggressive Behavior, p. 279.
9. Cummings E. M., Lanotti R. J., Zahn-Waxler C. Infuence of conflict between on the emotions an aggression of young adults // Developmental Psychology, p. 599.

На розвиток агресивної поведінки здебільше впливають такі перемінні, як погане виховання дітей своїми батьками, вплив якогось фактора, який на даний момент відіграє важливу роль в житті військовослужбовця, винагорода за агресивні дії, винагорода від товаришів по службі, реакція жертви на агресію (агресор отримує задоволення від страху жертви), неправильне застосування покарання сержантським та офіцерським складом.

На развитие агрессивного поведения в основном влияют такие переменные, как плохое воспитание детей своими родителями, влияние какого-либо фактора, который на данный момент играет важную роль в жизни военнослужащего, вознаграждение за агрессивные действия, вознаграждение от сослуживцев, реакция жертвы на агрессию (агрессор получает удовлетворение от страха жертвы), неправильное применение наказания сержантским и офицерским составом.

In such a way, in general on the development of the aggressive behaviour influence such changes as: the bad upbringing of children by their parents, the influence of any factor which plays an important part in the life of a militaryman in the present instance, the reward from the militarymen, the reaction of a sacrifice on the aggression (an aggressor receive a pleasure from the fear of the sacrifice), the wrong application of the punishment by the sergeant and by the officer of the complement.

О. Р. КВАША
аспірант
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

ПРО ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК УСПІШНОГО КЕРІВНИЦТВА В ГАЛУЗІ ОСВІТИ З ПОГЛЯДУ Н. Л. КОЛОМІНСЬКОГО

Коломінські читання — І, 2007, ***342–345***

Вивчається психологічна спадщина відомого українського психолога, професора Н. Л. Коломінського, зокрема, аналізується залежність ефективності педагогічної діяльності керівника від його важливої якості — соціальної відповідальності.

У сучасних умовах гуманізації і демократизації суспільства, зростання соціальної ролі особистості важливого значення набуває така її якість, як відповідальність. Філософи і психологи стверджують, що відповідальність є суттєвим показником соціальної зрілості, стержнем моральної вихованості, з яким тісно пов'язані інші позитивні риси. Узагальнюючи дослідження психологів, які вивчали соціально-психологічну природу відповідальності [1; 5–8], можна виокремити основні з них: альтруїзм, емпатія, чесність, добросовісність, доброзичливість, толерантність, гуманізм, чуйність, відвертість, справедливість, тактовність, скромність, самовдосконалення, інтернальний локус контролю, наполегливість і старанність у навчанні і праці, переживання за долю дітей, дорослих та ін.

Праця вчителя, керівника школи відзначається високою соціальною значущістю і відповідальністю, оскільки вони мають справу з найскладнішим, найдорожчим, що є в житті, з людиною, з її різнобічним розвитком, можливостями і здібностями, збереженням і зміцненням морального і психічного здоров'я.

Відомий психолог Н. Л. Коломінський у своїх наукових працях, присвячених дослідженню актуальних проблем підвищення психологічної компетентності педагогічних кадрів, психологічної підготовки керівників установ нового типу, психологічних особливостей процесу управління, соціально-психологічних проблем взаємодії менеджера освіти з підлеглими, формуванню соціально-психологічного клімату колективу, звертав особливу увагу на те, що ефективність у педагогічній взаємодії керівників шкіл і вчителів здебільше залежить від відповідального ставлення керівника до підлеглого і навпаки — від добросовісного ставлення вчителів до дітей і вимог дирекції школи.

У праці "Психологія педагогічного менеджменту" [1] автор наводить при-

© О. Р. Кваша, 2007

клад: із двадцяти двох якостей вчителів, приємних для директорів шкіл, третє місце посідає відповідальність (а також працелюбство) і показує, що серед "важких" учителів "є люди з позитивними рисами (самостійність, прагнення до творчості, незалежність суджень, прагнення до справедливості), але є й такі, яким притаманні риси негативні (байдужість до справ колективу, упертість" [1, 98]. У таких учителів яскраво виражені недисциплінованість, відсутність творчого пошуку і безвідповідальність.

У процесі нашого дослідження з метою виявлення того, як майбутні педагоги усвідомлюють важливість для вчителя володіти умінням брати на себе відповідальність, проводилось письмове опитування студентів перших курсів історичного і філологічного факультетів Миколаївського університету (328 респондентів).

Аналіз відповідей на питання "Які, на Вашу думку, найважливіші якості сучасного вчителя?" показав, що всі респонденти в цілому назвали більше двадцяти суттєвих рис особистості вчителя, необхідних для його успішної діяльності (високий рівень освіти, любов до дітей, вміння спілкуватися з ними і пояснювати навчальний матеріал, доброта, справедливість, доброзичливість та ін.), але "відповідальність" була названа незначною кількістю студентів (14 %), що свідчить про недооцінку багатьма студентами значущості однієї із самих важливих якостей учителя.

У психологічній характеристиці безвідповідального вчителя студенти вказали на такі риси: відсутність бажання розуміти дітей, їхні труднощі у навчанні, невміння здійснювати правильний індивідуальний підхід до них, слабко виражене (або відсутнє) прагнення оволодівати новими ефективними методиками навчання і виховання, несправедливе ставлення до дітей та їхніх батьків, відсутність прагнення розвивати у себе почуття обов'язку та ін.

Наведемо кілька прикладів оцінки респондентами якостей безвідповідального вчителя. Студентка Т.: "Наша вчителька біології ніколи не старалася дати на уроці більше інформації, ніж у підручнику, байдуже ставилась як до наших успіхів, так і до труднощів у навчанні. Ці факти свідчать про те, що вона була безвідповідальною". Студент К.: "Я думаю, що безвідповідальність будь-якого працівника — це негативне явище. Особливо небезпечно, коли безвідповідальний вчитель, тому що він не вірить у дитину, не розвиває у неї здібності, не виховує по-справжньому моральну і працьовиту людину".

Н. Л. Коломінський був переконаний у тому, що одним із найважливіших чинників успішної діяльності керівника педагогічних кадрів є його позитивні особистісні якості: "професійна компетентність, поважне, доброзичливе ставлення до людей, доброта, діловитість, розум, новаторство, чесність, відповідальність, працелюбство, ерудиція, ініціативність, цілеспрямованість та ін." [1, 57].

Психограма менеджера освіти, створена Н. Л. Коломінським [4], містить три розділи: психолого-управлінські вимоги до менеджера освіти; психологічні процеси, якості особистості; орієнтована сфера застосування в управлінський діяльності. Крім таких якостей, як критичність, стратегічність, гнучкість мислення, дидактичні, академічні, мовленнєві здібності, емпатія, адекватна самооцінка, альтруїзм, виокремлена така важлива риса, як схильність до управлінської діяльності, що містить важливі компоненти: організаторська, комунікативна схильність, духовні потреби,

потреби в самоактуалізації, а також схильність брати на себе відповідальність.

У психограмі менеджера освіти Н. Л. Коломінський відзначає якість, тісно пов'язану з відповідальністю, а саме внутрішній локус контролю.

У нашому дослідженні необхідно було з'ясувати, як учителі і директори шкіл пояснюють причини труднощів своєї педагогічної діяльності (зовнішніми факторами — прояв екстернальності чи особистісними якостями — інтернальний локус контролю).

Результати письмових робіт, виконаних учителями-курсантами Миколаївського та Херсонського інститутів післядипломної педагогічної освіти (488 респондентів), показали, що, на думку більшості опитуваних учителів і директорів, не тільки матеріальні, а й всі інші труднощі зумовлені зовнішніми факторами (екстернальна спрямованість); конфлікти у педагогічному спілкуванні, викликані учнями (погана поведінка, небажання працювати на уроках, лінощі); конфлікти між учителями і батьками учнів зумовлені тим, що у окремих батьків переважає сліпа любов до своїх дітей, неповага до вчителя, негативне ставлення до школи, невиконання своїх обов'язків.

Багато керівників шкіл вважають, що недоліки навчально-виховного процесу пов'язані з недобросовісним ставленням учителів до своєї справи, небажанням серйозно займатися своєю самоосвітою (на свої помилки в педагогічному керівництві опитувані директори і завучі не вказували). Вчителі і керівники шкіл, у яких проявляється інтернальний локус контролю, труднощі і недоліки у своїй роботі пояснювали якостями своєї особистості ("Якщо вчитель не любить по-справжньому дітей, не вболіває за їхню долю, то йому кожний день в школі важкий"; "Я ніколи не розуміла вчителів, які часто не готуються, як треба, до уроків, запізнюються, не цікавляться новинками методичної літератури, але при цьому скаржаться на труднощі роботи у школі").

Н. Л. Коломінський розкрив закономірність взаємозв'язку інтернального локусу контролю, відповідальності і потреби у самовдосконаленні: "Якщо керівник вважає, що може реально впливати на процес та результат управління, він буде намагатися удосконалювати себе як особистість, підвищувати свою компетентність, розвивати вміння виявляти, аналізувати та оцінювати альтернативи. Такий управлінець з внутрішньою стратегією схильний брати на себе відповідальність. Керівник іншого типу, із зовнішньою стратегією, — це людина, яка вважає, що результати рішень обумовлені не стільки її компетентністю, скільки впливом зовнішніх чинників" [1, 16].

У своїй науковій і практичній педагогічній діяльності вчений приділяв велику увагу питанням удосконалення особистості студента, аспіранта, вчителя, керівника.

Особистість самого професора Н. Л. Коломінського вражає своєю яскравістю, інтелігентністю, благородством, тактовністю, вмінням оптимістичного педагогічного спілкування і високим рівнем соціальної відповідальності.

Література

1. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К.: МАУП, 1996. — 176 с.
2. Коломінський Н. Л. Психологічне забезпечення педагогічного менеджменту // Нива знань: Психолого-педагогічні проблеми самопізнання,

саморозвитку, самореалізації особистості в умовах гуманізації освіти. — 1998. — С. 15–18.
3. Коломінський Н. Л. Проблеми оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі // Освіта і управління. — 1999. — № 2. — С. 75–86.
4. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности. — Л.: Наука, 1983. — 240 с.
6. Савчин М. В. Проблеми вивчення відповідальності як соціально-психологічної якості людини // Вісник АПН України. Педагогіка і психологія. — 1994. — № 4. — С. 30–37.
7. Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя. — Вінниця, 2004. — 92 с.
8. Тернопільська В. І. Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності): Навч. посіб. — К.: Центр. навч. літ., 2004. — 272 с.

Розкриваються важливі психологічні положення професора Н. Л. Коломінського, які стосуються ролі соціальної відповідальності в успішному керівництві. Узагальнюючи дослідження Н. Л. Коломінського, а також інших учених-психологів, використовуючи дані опитування студентів перших курсів Миколаївського університету, автор показує важливість розвитку соціальної відповідальності у студентів — майбутніх педагогів.

This article is devoted to the studying of psychologic — pedagogical heritage of the famous Ukrainian psychologist, professor N. L. Kolominsky, in particular, the analysis of dependence of the efficiency of pedagogical activity of the leader of his personal competence and responsibility. The author of this article, refering to the investigation of this scientist and the results of questionnaire of the first-year students of Pedagogical University, proves the social importance of a teacher's responsibility.

В. В. ОМЕЛЬЧУК
канд. іст. наук, проф.,
докторант НАДУ при Президентові України

РОЗВИТОК І ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТИ В ЄДИНОМУ ГУМАНІТАРНОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Коломінські читання — І, 2007, *346–371*

Освіта — одна з основ духовно-культурного розвитку українського суспільства. Вона є інструментом державної політики формування єдиного гуманітарного простору України і відповідно чинником увиразнення національної та державної самоідентифікації. Освіта покликана інтегрувати в єдиний гуманітарний простір України національні меншини, які мешкають на території нашої держави. Це зумовлює і напрями управління освітою як однієї з пріоритетних сфер державної політики[1].

Теоретичну та методологічну основу дослідження становлять фундаментальні положення теорії державного управління, наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених з державного управління та політики, принципи і засоби наукового пізнання, які забезпечують достовірність, неупередженість та об'єктивність отриманих результатів і досягнення поставленої мети. Використано загальнонаукові та спеціальні методи наукового дослідження, зокрема абстрагування, узагальнення, аналізу та синтезу, дедукції та індукції, системного аналізу.

Характеризуючи міру наукової розробки проблеми, відзначимо низку дотичних праць. До питань освіти зверталися П. Кононенко, М. Головатий, В. Кремень. С. Крисюк, В. Луговий, В. Майборода досліджували проблему вдосконалення управління освітою[2]. Проблему розвитку та функціонування освітянської галузі як інструменту державної політики формування єдиного гуманітарного простору України та відповідний світовий досвід вивчав В. Омельчук[3].

[1] Островський К. С. Державна політика в галузі освіти на сучасному етапі // Актуальні проблеми гуманітарних та природничих наук: Зб. наук. пр. Гуманітарного ін-ту Хмельницького нац. ун-ту МОН України. — Хмельницький, 2006. — С. 89.

[2] Крисюк С., Луговий В., Майборода В. Удосконалення управління освітою в умовах формування громадянського суспільства // Формування громадянського суспільства в Україні: стан, проблеми, перспективи: Зб. наук. пр. УАДУ / За заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князєва. — К.: Вид-во УАДУ, 2001.

[3] Омельчук В. В. Державна мовна політика та особливості її реалізації // Проблеми національної безпеки України в умовах сучасного розвитку України: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, МАУП, 15 верес. 2006 р.) — К.: МАУП, 2006. — С. 339–344; Омельчук В. В. Державна політика створення єдиного гуманітарного простору: за-

© В. В. Омельчук, 2007

Характеризуючи нормативно-правову базу реалізації державної політики формування єдиного гуманітарного простору України, відзначимо Закони України "Про національні меншини в Україні" від 25 червня 1992 р. № 2494-XI, "Про освіту" від 23 травня 1991 р. № 1060-I, "Про загальну середню освіту" від 13 травня 1999 р. № 651-XIV, "Про дошкільну освіту" від 11 липня 2001 р. № 2628-III, "Про позашкільну освіту" від 22 червня 2000 р. № 1841-III, "Про вищу освіту" від 17 липня 2002 р. № 2984-III, "Про Національний архівний фонд та архівні установи" від 13 грудня 2001 р. № 2888-III та ін.

Україна офіційно прийняла Конвенцію про права людини, Конвенцію про права дитини та Цілі розвитку тисячоліття ООН в якості базових принципів розвитку освіти. Намір України провести реформу щодо гуманізації та гуманітаризаціїї освітнього простору задекларовано у ст. 53 Конституції України, Законі України "Про освіту" від 23 травня 1991 р. № 1060-XII, Законі України "Про загальну середню освіту" від 13 травня 1999 р. № 651-XIV, Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 та постанові Верховної Ради України "Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні" від 26 червня 2001 р. № 2551-III. Крім того, внесено зміни до загальних навчальних планів, включаючи введення державних стандартів початкової, базової та повної середньої освіти (2003 р.) та затвердження 29 січня 2004 р. колегією МОН України Державних стандартів спеціальної загальної середньої освіти України[1]. Конституція Автономної Республіки Крим (АРК) гарантує право виховання рідною мовою та її вивчення у дитячих навчальних закладах, навчання рідною мовою у навчальних закладах державної, республіканської і комунальної власності або через національні культурні товариства. Конституція АРК також гарантувала використання і захист поряд з державною українською російської, кримськотатарської, мов інших етнічних спільнот[2]. Поряд з державною мовою при здійсненні повноважень органами державної влади, місцевого самоврядування АРК можуть використовуватися російська та інші мови національних меншин у межах і порядку, визначених законами України. У навчальному процесі у державних і комунальних навчальних закладах поряд з державною мовою можуть застосовуватися і вивчатися мови національних меншин. Це підтвердило рішення Конституційного Суду України від 14 грудня 1999 р. № 10-рп/99[3]. У Комплексній програмі "Молодь міста Києва на 2006–2008 роки" окремий

рубіжний досвід // Діалог цивілізацій чи Четверта світова війна: Матеріали П'ятої Всесвіт. конф. (Київ, 25 трав. 2006 р.) — К.: МАУП, 2007. — С. 273–283.

[1] Пропозиції Президенту: нова хвиля реформ. — К.: Комісія "блакитної стрічки", 2005. — С. 42.

[2] Конституція Автономної Республіки Крим // Конституційне законодавство України (законодавчі акти, коментар, офіційне тлумачення): Зб. нормативних актів: У 2 кн. — 2-ге вид., переробл. і допов. — Кн. 2. — К.: Атіка, 2004. — С. 441.

[3] Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 51 народного депутата України про офіційне тлумачення положень статті 10 Конституції України щодо застосування державної мови органами державної влади, органами місцевого самоврядування та використання її у навчальному процесі в навчальних закладах України, м. Київ, 14 грудня 1999 р. № 10-рп/99. Справа № 1–6/99 // Рішення Конституційного Суду України. — К.: Вид. С. Я. Фурса, 2006. — С. 122–131.

розділ присвячено формуванню національної свідомості дітей і молоді. Нею було передбачено заходи щодо залучення дітей та молоді до вивчення історії та культури українського народу, пропагування кращих здобутків національної культурної і духовної спадщини, продовження практики проведення міських заходів популяризації української мови[1].

У дев'яти українських губерніях Російської імперії, за підрахунками Н. Коляди, впродовж 1859–1862 рр. діяло щонайменше 115 недільних та суботніх шкіл, зокрема у Київській — 23, Подільській — 11, Волинській — 5, Полтавській — 30, Чернігівській — 6, Харківській — 11, Херсонській — 14, Катеринославській — 7, Таврійській — 8[2]. Їх діяльність стала поштовхом до вивчення української мови[3]. Так, в одній з полтавських недільних шкіл було проведено спеціальне опитування 140 учнів, яким запропонували байку І. Крилова та подібну байку Є. Гребінки. На запитання, якою мовою вони хочуть навчатися далі, 123 опитаних висловилися за українську і лише 17 — за російську[4]. Проблема методів навчання української мови посідала важливе місце у народній освіті середини — другої половини XIX ст. У Галичині, Буковині, на Закарпатті почали створюватися школи з українською мовою навчання, що зумовило появу букварів і методичних настанов. У 1842 р. у Львові видано "Буквар новымъ способом оуложенный для домашной науки", автором якого був Йосафат Кобринський[5]. Однак з кінця 70-х рр. XIX ст. австро-угорський уряд починає надавати у Галичині перевагу в освіті польському населенню, а з 1879 р. польська мова як урядова була запроваджена у Львівському університеті[6]. Заснування у 1894 р. у Львівському університеті кафедри української історії надало імпульсу українському національно-культурному руху[7]. Наступним кроком стало відкриття у 1895 р. Етнографічного музею Наукового товариства ім. Т. Шевченка[8]. Галичина поступово перетворюється на плацдарм національного відродження всієї України[9]. Революційні події 1905–1907 рр. сприяли бурхливому розвиткові національної свідомості, пожвавленню цікавості до власної культури. 27 травня 1906 р. на засіданні історико-філологічного факультету Харківського університету була зачитана пропозиція ректора Д. Багалія від 19 травня з додатком у вигляді колективних заяв студентів-українців університету та Спілок жіночої рівності Харківської і Полтавської губерній. Було висловлено побажання заснувати кафедру української історії, мови, літератури та етнографії з українською мовою викладання. Однак рада факультету

---

1 Комплексна програма "Молодь міста Києва на 2006–2008 роки". — К.: Головне управління у справах сім'ї та молоді виконавчого органу Київради (Київської міської державної адміністрації); Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2005. — С. 34–37.

2 Коляда Н. М. Розвиток недільних шкіл в Україні. Друга половина XIX — початок XX ст.: Навч. посіб. — К.: Наук. світ, 2007. — С. 21.

3 Там само. — С. 22.

4 Там само. — С. 23.

5 Яворська С. Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови в початкових класах (XVI — 20-ті роки XX ст.). — Слов'янськ: ПП "Канцлер", 2004. — С. 39.

6 Дем'янюк О. Український молодіжний рух Західної України: від зародження до боротьби за українську державність. — Луцьк: ПВД "Твердиня", 2007. — С. 23.

7 Онопрієнко В. Перша кафедра української історії // Київська старовина. — 1994. — № 4. — С. 76.

8 Дем'янюк О. Український молодіжний рух Західної України... — С. 19.

9 Там само. — С. 20.

відхилила пропозицію, посилаючись на брак матеріальних засобів і відсутності відповідних наукових кадрів. Російський уряд змушений був погодитися на викладання з 4 жовтня 1907 р. тут спецкурсу "Історія малоруської словесності"[1]. Водночас невдовзі реакція переходить у контрнаступ. Уже в 1909 р. було заборонено викладання курсів української літератури та історії в Університеті Святого Володимира[2].

П. Кононенко цілком слушно відзначив освіту серед головних ідеалів збереження та розвитку етнонаціональної самоідентифікації українців в період буремних подій 1917–1920 рр. Вона єднала прихильників Центральної ради, Директорії та Гетьманату, УНР, ЗУНР та Прикарпатську Русь[3]. Завдяки діяльності "Просвіти" багато українців уперше почули про славне минуле свого народу, його боротьбу за національне визволення, залучалися до скарбниці національної культури. У квітні й вересні 1917 р. у Києві відбулися просвітянські з'їзди, які сприяли консолідації їх регіональних структур. Було визначено, що всі школи в Україні повинні бути українськими із забезпеченням прав національних меншин. Для поширення культури вирішили створити курси для навчання співу в усіх школах, а при Генеральному секретаріаті народної освіти — також театральних курсів, зразкових мандрівних театрів[4]. Генеральний секретаріат народної освіти визнав принципово потрібним, щоб в усіх середніх і вищих школах були уведені як обов'язкові навчальні предмети українська мова і література, історія та географія України. Програми українознавства і зміни розкладу уроків, вироблені Київською шкільною округою, були розглянуті Генеральним секретаріатом і Міністерством освіти. У 1917/18 навчальному році в Україні відкрилося 30 українських гімназій. Центральна Рада виробила план заснування ВНЗ з українською мовою викладання, передусім вищого технічного інституту, Української педагогічної академії. 20 листопада 1917 р. було урочисто відкрито перший Український народний університет[5].

Відомо, що на засіданні Центральної Ради 14 грудня 1917 р. генеральний секретар російських (московських) національних справ Одинець, доповідаючи про діяльність свого відомства, повідомив про свої дії щодо переведення "російських" шкіл від Секретарства освіти під свою юрисдикцію. Це здійснювалося без погодження з Секретарством освіти, лише на підставі опитування батьківських рад і учительських комітетів. Секретарство російських (московських) національних справ розробляло відповідний законопроект. Одинець, визнаючи, що більшість нижчих шкіл мала бути українськими, зауважив, що половина середніх шкіл (гімназій) і всі університети мали залишатися російськомовними, а українські мали відкриватися окремо (поряд з польськими та єврейськими, за наявності відповідних коштів у державному бюджеті). Натомість генеральний секретар єврейських націо-

---

1 Нагірняк О. Нариси з історії українознавства у Наддніпрянській Україні (остання чверть XIX ст. — 1917 р.). — К.: ПП М. І. Сергійчик, 2007. — С. 162–163.

2 Там само. — С. 83.

3 Кононенко П. Національна ідея, нація, націоналізм. — К.: МАУП; Міленіум, 2006. — С. 209.

4 Миколаєнко І. І. Національно-культурне будівництво в Україні в 1917 р. (за матеріалами газети "Народна воля") // Вісн. КНУ ім. Тараса Шевченка. — Історія. — 2001. — Вип. 58. — С. 75.

5 Там само. — С.76–77.

нальних справ Зільберфарб, звітуючи про діяльність свого відомства, виступив проти зросійщення школами загалу, вважаючи, що єврейські діти мають вчитись у власних національних школах. Після цього Іван Тешенко, генеральний секретар освіти, висловив свій подив з опитування батьківських комітетів і учительських рад, відзначаючи наявність серед складу останніх багатьох прихильників старої системи — "переконаних москалізаторів". Він підкреслив, що якщо вони хочуть працювати в Україні, нехай навчаються української мови, а вищі навчальні заклади створені коштами українського народу і тому мають бути українськими. Учасники засідання зустріли цей виступ бурхливими оплесками[1]. 1 серпня 1918 р. РМ прийняла Закон про обов'язковість навчання української мови і літератури, а також історії та географії України в усіх середніх школах, починаючи з 1918/19 навчального року. Міністр народної освіти І. Огієнко підписав 17 січня 1919 р. наказ № 3, згідно з яким по всій країні вступали у дію Правила українського правопису, що вироблялися Правописною секцією комісії УАН[2].

У роки радянської влади було зроблено спробу узгодити процес формування гуманітарного простору з українською елітою. Елементом цієї політики стала українізація. Вже 6 лютого 1922 р. Пленум ЦК КП(б)У прийняв рішення спрямувати діяльність Всевидаву передусім на створення української радянської навчальної літератури і на негайне складання коротких загальнодоступних популярних українських підручників, які повинні були дати учням перші елементарні знання з історії УРСР та її Конституції. Компетентній особі мали доручити написати історію України з марксистської точки зору. Передбачалися також заходи щодо усунення дискримінацій національних меншин і забезпечення їх підручниками рідною мовою. Оргбюро ЦК і губкомам доручалося підібрати працівників на інспекторські посади в Наркоматі освіти і губернських народних відділах освіти. Окрему увагу було приділено посиленню професійної підготовки вчителів[3]. Якщо в 1927–1928 рр. українською мовою вийшло 54 % книг, то у 1930 р. — вже 70 %. Питома вага українських книг у загальних накладах зросла з 65,8 % у 1928 р. до 77 % у 1929 р.[4] Увага була приділена українізації вищої школи, яка була доведена у Кам'янці-Подільському до 100 %, Полтаві — до 96 %, Києві — до 92 %, Чернігові і Миколаєві — до 86–87 %. Проблемними були Одеса і Харків, де відповідні показники склали 75 %. Професуру українізували на 39,5 %, аспірантуру — 18,6 %, викладачів — 40 %, наукових співробітників — на 48,5 %[5].

---

1 Матеріали і документи восьмої сесії Центральної Ради. 14 грудня 1917 р. // Українська Центральна Рада. Документи і матеріали: У 2 т. — Т. 2 (10 груд. 1917 р. — 29 квіт. 1918 р.). — К.: Наук. думка, 1997. — С. 21–26.

2 Романько І. Культурно-освітня політика в Україні у роки національно-демократичної революції (1917–1920) // Наук. зап. Кіровоградського держ. пед. ін-ту ім. В. Винниченка. — Сер. "Історичні науки". — 2007. — Вип. 10. — С. 184.

3 Цілі і завдання українізації: З постанови Пленуму ЦК КП(б)У від 6 лютого, затвердженої і доповненої Пленумом від 17 жовтня 1922 р. // Національні процеси в Україні: історія і сучасність. Документи і матеріали: Довід.: У 2 ч. / Упоряд.: І. Кресіна, В. Панібудьласка; За ред. В. Ф. Панібудьласка. — К.: Вища шк., 1997. — Ч. 2. — С. 13–14.

4 Солдатенко В. Ф. У пошуках соціальної й національної гармонії (ескізи до історії українського комунізму). — К.: Світогляд, 2006. — С. 336.

5 Там само — С. 335.

Після входження Західної України до складу СРСР вся духовна сфера потрапила під посилений контроль нової влади. Було знищено низку культурно-просвітницьких організацій ("Просвіта", "Рідна школа", "Сокіл")[1]. Водночас було зроблено низку кроків щодо українізації школи. На початок 1940 р. у Львівській області функціонувало 748 українських шкіл і 266 польських. У Станіславській області на початку квітня цього ж року працювало 954 школи, з них 842 — українські, а на Волині — 907 українських, 7 російських, 145 польських, 8 чеських, 33 єврейські[2].

Водночас 13 березня 1938 р. РНК і ЦК ВКП(б) прийняли постанову "Про обов'язкове вивчення російської мови у школах національних республік і областей". Через місяць постанову "Про обов'язкове вивчення російської мови у школах з неросійською мовою викладання" прийнято РНК і ЦК КП(б) України[3]. Починається поступова русифікація українських теренів. 8 квітня 1940 р. було прийнято постанову ЦК КП(б)У, яка передбачала уведення в українських початкових школах вивчення мови з 4-го класу замість 2-го, а у середніх школах — з 5-го класу замість 3-го. Було запроваджено викладання російської та української мов у початкових молдавських, єврейських і польських школах з 4 класу замість 2-го і 3-го, а у середніх школах — з 6-го класу замість 5-го[4]. У ході розгортання радянсько-німецької війни патріотам вдалося поступово перейти до організації національної просвіти. Почали працювати українські гімназії, зокрема у Луцьку[5]. Однак спроба Українського Державного Правління вибудувати власну гуманітарну політику щодо забезпечення національної цілісності та єдності українського простору зустріла нерозуміння німецької окупаційної влади.

Повоєнна відбудова поступово позначилась і на освітянській сфері. Водночас зі смертю Й. Сталіна почалося пом'якшення режиму. Постанова ЦК КПРС від 26 травня 1953 р. "Питання західних областей Української РСР" зумовила лібералізацію позиції щодо українських земель, передусім Галичини. Вже 12 червня 1953 р. на пленумі Львівського обкому КПУ його перший секретар Сердюк відзначив ігнорування української мови у вищих навчальних закладах Львова. З 1732 професорів і викладачів українською викладали лише 469. Аналогічні процеси спостерігалися в партійному і повсякденному житті[6].

---

1 Український вибір: політичні системи XX століття: пошук власної моделі суспільного розвитку / В. Ф. Солдатенко (кер.). — К.: Парламент. вид-во, 2007. — С. 360.

2 Там само. — С. 368.

3 Марчуков А. В. Украинское национальное движение УССР 1920–1930-е годы. Цели, методы, результаты. — М.: Наука, 2006. — С. 514.

4 Постанова ЦК КП(б)У про викладання мов у національних школах УРСР від 8 квітня 1940 р. // Національні процеси в Україні: історія і сучасність. Документи і матеріали: Довід: У 2 ч. / Упоряд. І. Кресіна, В. Панібудьласка; За ред. В. Ф. Панібудьласка. — К.: Вища шк., 1997. — Ч. 2. — С. 286–287.

5 Кот С., Ошуркевич О. Волинський краєзнавчий музей: Доля культурних скарбів України під час другої світової війни: архіви, бібліотеки, музеї. — Вип.1 / Національна комісія з питань повернення в Україну культурних цінностей при Кабінеті Міністрів України, Головне архівне управління при Кабінеті Міністрів України, Національна академія наук України, Ін-т української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського, Дослідницький центр Східної Європи при університеті м. Бремена, Волинський краєзнавчий музей // Проблеми едиційної та камеральної археографії. — Вип. 23. — К.; Бремен: Українознавство, 1996. — С. 17–18.

6 Із стенограми пленуму Львівського обкому КП України про постанову ЦК КПРС від 26 травня 1953 р. "Питання західних областей Української РСР" та доповідну запис-

Коли одна зі студенток Львівського університету заявила, що краще зрозуміла б лекцію, якби її виклали українською мовою, це кваліфікували як прояв націоналізму, а тому цю студентку виключили з комсомолу[1]. Учасники Пленуму закликали виправити ці недоліки, приділивши належне як українській мові, так і більш тісному залученню місцевих кадрів до процесів у сфері культури[2]. Входження Криму до складу УРСР стало важливим чинником якісних змін у шкільництві Криму[3]. На Кримській обласній партконференції 10 березня 1954 р. на запитання її делегата Сущенка щодо порядку введення на півострові української мови, зокрема у радянських установах, школах, пресі, радіо тощо другий секретар ЦК КПУ М. Підгорний відповів, що діловодство залишиться російськомовним, що його переведення на українську мову — процес тривалий. "І ми ніколи не ставили перед собою завдання, що як тільки приєднається Крим до України, все піде уверх дном, усе перевести на українську мову" — підкреслив партійний чиновник[4]. 13 вересня 1954 р. у листі на адресу ЦК КПУ, затвердженому бюро обкому, у зв'язку із входженням Криму до УРСР зазначалася необхідність введення у 1955/56 навчальному році вивчення української мови і літератури в школах області. Річна затримка пояснювалася відсутністю необхідної кількості педагогів із знанням української мови. З 2193 учителів початкових класів лише 94 володіли українською мовою[5].

4 січня 1960 р. спільною постановою ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР було внесено зміни у зміст історичної освіти у школах Української РСР. Вона передбачала у 4-му класі епізодичні оповідання з історії СРСР, у 7–8-х класах — елементарний курс історії СРСР (в ньому мав вивчатися і курс з історії УРСР) з найважливішими відомостями про суспільний і державний лад Радянського Союзу. Міністерство освіти УРСР зобов'язали розробити навчальні програми з історії для всіх типів загальноосвітніх шкіл, організувати широке обговорення макету підручника з історії УРСР для 7–8-х класів восьмирічної школи та видати його до 1 червня 1962 р., видати українською та угорською мовами до 1 червня 1961 р. книгу оповідань з історії СРСР для 4-го класу, а підручники з історії СРСР для 9–11-х класів до 1 червня 1962 р. Комітету радіомовлення і телебачення при РМ УРСР доручили організувати для учнів систематичні передачі по радіо та телебаченню на історичні теми про героїчне минуле та сучасне свого народу[6].

Влада рішуче придушувала будь-які спроби здійснити ревізію офіцій-

ку Лаврентія Берії до Президії ЦК КПРС від 12 червня 1953 р. // Культурне життя в Україні. Західні землі. Документи і матеріали / Упоряд. Т. Галайчак, О. Луцький, Ю. Сливка та ін. — Т. 2 (1953–1966). — Л., 1996. — С. 17.

1 Там само. — С. 30.

2 Там само. — С. 33–34.

3 Сергійчук В. І. Передача Криму Української РСР у 1954 році як необхідна умова його економічного розвитку // Душею завжди з Україною. Пропам'ятний збірник на пошану українського правника і політолога Володимира — Юрія Даниліва. — К.; Торонто: Фундація ім. В. Ю. Даниліва, 2003. — С. 344–405.

4 Сергійчук В. Український Крим. — К.: Українська Видавнича Спілка, 2001. — С. 240.

5 Там само. — С. 241.

6 Постанова ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР "Про деякі зміни у викладанні історії в школах Української РСР" від 4 січня 1960 р. № 12 // Хронологічне зібрання законів, указів Президії Верховної Ради, постанов і розпоряджень Уряду Української РСР. — Т. 6. — К.: Вид-во політ. літ. України, 1964. — С. 7–10.

них поглядів на національну історію українського народу, особливо в галузі освіти, розуміючи її значення для виховання молодого покоління. У травні 1964 р. на сесії Інституту історії АН СРСР, яка була присвячена розгляду національного питання напередодні і в період проведення жовтневої революції. Доцент кафедри політекономії Львівського державного університету С. Злупко у своїй доповіді спробував переоцінити роль Головної Української Ради, заперечуючи, що це була агентура німців. Його твердження були розглянуті на засіданні парткому ЛДУ та оцінені як спроба перегляду встановленої марксистсько-історичною наукою оцінки деяких націоналістичних організацій Галичини (ГУР, партії радикалів, січових стрільців)[1].

Попри заідеологізованість суспільства у 1960–1980 рр. почали вживатися заходи з переоцінювання процесів в освітянській сфері. 17 травня 1984 р. відбулося чергове засідання ВР УРСР, яке відкрив член Політбюро ЦК КПУ, Голова Президії ВР УРСР О. Ватченко. На ньому визнали необхідність вести політико-виховну і культурно-масову роботу серед населення, спрямовуючи її на виховання у дусі взаємної поваги всіх націй і народностей країни. Особливу увагу приділили підготовці і здійсненню реформи загальноосвітньої і професійної школи[2]. Важливе місце займала сформована освітня система української діаспори, яка приділяла істотну увагу проблемам вивчення національної культурної спадщини, розвитку української мови у середовищі української діаспори. У 1973 р. у Гарвардському університеті було відкрито кафедри історії України ім. М. Грушевського, української філології ім. О. Потебні та української літератури ім. Д. Чижевського[3].

До органів державної влади, що здійснюють управління у галузі освіти, належать Міністерство освіти і науки України, центральні органи виконавчої влади, яким підпорядковані навчальні заклади; Вища атестаційна комісія, центральний орган виконавчої влади у галузі освіти АРК — республіканське Міністерство освіти і науки, місцеві органи виконавчої влади та підпорядковані їм управління освіти[4], а також органи місцевого самоврядування[5]. МОН України має окремі структурні підрозділи прогнозування, моніторингу та розробки політики в науковій та освітній сферах[6]. Було вжито заходів щодо впорядкування діяльності вищих навчальних закладів. 12 лютого 1996 р. КМУ ухвалив постанову “Про ліцен-

---

[1] Із протоколу засідання парткому Львівського державного університету про наукову діяльність Степана Злупка від 12 листопада 1964 р. // Культурне життя в Україні. Західні землі. Документи і матеріали / Упоряд. Т. Галайчак, О. Луцький, Ю. Сливка та ін. — Т. 2 (1953–1966). — Л., 1996. — С. 621–623.

[2] Засідання Президії Верховної Ради УРСР // Радянська Україна (орган ЦК КПУ, ВР і РМ УРСР). — 1984. — № 115(19023), 19 трав. — С. 1.

[3] Кочубей Ю. Гідне виправдання життя // Дзеркало тижня. — 2006. — № 31(610), 19 серп. — С. 13.

[4] Пальчиков В. І. Правові проблеми вдосконалення організації та управління в сфері освіти: Автореф. дис. … канд. юрид. наук: 12.00.07: Теорія управління; адміністративне право і процес; фінансове право; інформаційне право / Ін-т законодавства ВР України. — К., 2005. — 16 с.

[5] Островський К. С. Державна політика в галузі освіти на сучасному етапі // Актуальні проблеми гуманітарних та природничих наук: Зб. наук. пр. Гуманітарного ін-ту Хмельницького нац. ун-ту МОН України. — Хмельницький, 2006. — С. 89.

[6] Кальниш Ю. Інституціональні особливості аналітичного супроводу процесів вироблення та реалізації державної політики в сучасній Україні // Вісн. НАДУ. — 2006. — Вип. 2. — С. 42.

зування, атестацію та акредитацію закладів освіти". 11 квітня відбулося перше засідання Державної акредитаційної комісії[1].

У 1997 р. прийнято проекти "Українська мова як державна: Державний стандарт загальної і середньої освіти" і "Початкова школа: Державний стандарт загальної і середньої освіти"[2]. В сучасній Українській державі формується єдина система освіти, впорядковується мережа середніх, професійних і вищих навчальних закладів, здійснюється інтеграція системи освіти, створюються навчальні заклади нового типу (ліцеї, гімназії, навчально-наукові комплекси). Оптимізуються структура та обсяги підготовки фахівців, змінюється зміст освіти в напрямку посилення українознавчого, гуманітарного та природничо-математичного компонентів. Посилюється мотивація творчої праці викладачів і вчителів[3]. Молодь поступово залучається до участі у національно-культурному відродженні, зокрема, через підготовку кваліфікованих робітників з народних промислів і ремесел (різьба по дереву, гончарство, плетіння з лози)[4].

На II Всеукраїнському з'їзді освітян України обговорено Національну доктрину розвитку освіти, пізніше затверджену Указом Президента України Л. Кучми. Ставилося завдання мінімізувати асиметрію між матеріальністю і духовністю[5], навчитися долати міжнаціональні конфлікти. Оскільки в умовах глобалізації актуалізувалося завдання зміцнення внутрішньонаціональних, громадянських зв'язків, патріотичного єднання нації, виникла необхідність вироблення відповідних почуттів у дитини[6]. На початку 90-х років минулого століття ціннісна система зазнала істотної кризи. 87,2 % опитаних серед молоді заявили, що багато з того, у що вірили батьки, зруйнувалося на очах. 79,5 % заявили, що проблема полягає у зневірі більшості людей[7]. Питання національної культури було предметом дискусій у молодіжному середовищі[8]. Серед якостей, які необхідні сьогодні активному члену суспільства, лише 32,1 % опитаних назвало патріотизм, 19,7 % — відданість ідеї національного відродження. За даними Академії педагогічних наук України, 12 % молодих людей вважають, що на формування їхніх патріотичних почуттів мали вплив народні звичаї, обряди, пісні, 18 % — історія народу, 16 % — національні освітяни, 32 % — рідна земля, природа країни[9]. За даними соціологічного моніторингу, вже у 2003 р. найвагомішими цінностями в українському суспільстві були такі: підвищення освітнього рівня — 79,1 %, здоров'я — 98,7 %, матеріальне благополуччя — 96,8 %, міцна родина — 96,7 %, благополуччя дітей — 94,3 %, ідентифікація України як Батьківщини — 87,0 %, цікава робота — 83,8 %, державна незалежність країни — 74,0 %, національно-куль-

---

1 Добрянський І. А. Приватна вища освіта в Україні: Курс лекцій. — К.: Імекс-ЛТД, 2006. — С. 130.

2 Яворська С. Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови в початкових класах (30–90-ті роки XX ст.). — Слов'янськ: ПП "Канцлер", 2004. — С. 168.

3 Молоде покоління нової України: ескіз соціального портрету. — К.: А. Л. Д., 1995. — С. 16.

4 Там само. — С. 17.

5 Кремень В. Філософія освіти XXI століття: Виступ міністра освіти і науки України, президента АПН України В. Кременя на ювілейній сесії Академії педагогічних наук // Персонал. — 2003. — № 1. — С. 9.

6 Там само. — С. 11.

7 Молоде покоління нової України: ескіз соціального портрету. — К.: А. Л. Д., 1995. — С. 55.

8 Там само. — С. 57.

9 Там само. — С. 58.

турне відродження — 73,9 %, розширення культурного світогляду і доступ до культурних цінностей — 70,7 %, свобода слова — 68,8 %, демократичний розвиток країни — 65,4 %, свобода підприємницької ініціативи — 51,8 %, участь у діяльності політичних партій і громадських організацій — 21,2 %[1].

Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Президентом України від 17 квітня 2002 р., значну увагу приділяла вихованню молоді. Освіта мала утверджувати національну ідею, сприяти національній самоідентифікації, розвитку культури. Зокрема, викладачі Коломийського індустріально-педагогічного технікуму у процесі освоєння курсу "Конструкції будівель і споруд" докладно знайомили студентів з особливостями житлових та адміністративних будівель Коломиї. Це було тим актуальніше, що у місті у зв'язку з проведенням X Міжнародного гуцульського фестивалю було реставровано понад 200 історичних будівель і пам'яток містобудування й архітектури[2].

Серед першочергових пріоритетів, на яких мала зосередити головну увагу нація, експерти виокремили такі: стратегічний розвиток освіти; галузеві програми; створення Міжгалузевої програми з розробки стандартів і програм в освіті; закони про автономію навчального закладу, про відповідальність батьків за здоров'я дітей; закони про приватну освітню діяльність; гнучка модульна система; трансформація державних академій у громадські об'єднання вчених; демократичний закон про атестацію наукових кадрів, переатестація присуджених наукових ступенів; створення системи статистики та моніторингу якості освіти і виконання законодавства про освіту. Для успішного втілення поставлених завдань передбачалося створення (в рамках адміністративної реформи у державі щодо створення ефективних органів) системи зовнішнього оцінювання знань, поза підпорядкування МОН України, інтегровану взаємодію останнього з міністерствами транспорту і зв'язку, охорони здоров'я України та ін.

Децентралізація виконавчої влади в Україні характеризується перепідпорядкуванням повноважень органів державного управління та місцевого самоврядування у сфері культури. Регіональна організація управління культурою дасть можливість забезпечити комплексний характер взаємодії міст і районів у відповідній сфері. До повноважень регіонів пропонується передати організацію та фінансування системи середньої мистецької освіти (школи образотворчого мистецтва, естетичного виховання, музичні, культурно-просвітницькі та хореографічні училища), залучення державних кредитів і недержавних коштів на розвиток оркестрів, філармоній регіонального значення. Нарівні з державою регіони могли б сертифікувати і фінансувати мережу закладів та установ культури[3].

Концептуальний вибір напрямів гуманітарної політики щодо якості освіти мала здійснити Стратегічна рада з розвитку державної політики

---

[1] Пірен М. Національна свідомість і громадянська позиція особистості в сучасному українському суспільстві // АПВП. — 2005. — № 1. — С. 8–9.

[2] Романюк Я. Місцева архітектура як засіб виховання // Визвольний шлях. — 2004. — Кн. 3 (672), берез. — Річник 57. — С. 43–44.

[3] Фесенко Н. Функціональні трансформації системи державного управління сферою культури на регіональному рівні // Проблеми трансформації системи державного управління в умовах політичної реформи в Україні: Матеріали наук.-практ. конф. за міжнар. участю (Київ, 31 трав. 2006 р.). — Т. 2. — К.: Вид-во НАДУ, 2006. — С. 79.

при Президентові України, створивши умови для системної комунікації щодо формування стратегії розвитку держави[1]. Одночасно з інтеграцією вітчизняної освіти у Болонський процес одним з пріоритетів залишається збереження національного компонента[2].

Ідеологія законотворчості освітньо-наукової галузі формується на базі чотирьох основних соціокультурних потоків: об'єктивно-історичного процесу українського державотворення, загальноцивілізаційного повороту людства до демократії, традиційної української національної культури, науково-методичних засад розвитку системи психолого-педагогічних наук[3].

Посилилася християнська складова навчального і виховного процесу у школі. 29 червня 2006 р. Колегія МОН України схвалила Концептуальні засади вивчення предметів духовно-морального спрямування в загальноосвітніх навчальних закладах (курси "Етика", "Основи християнської етики", "Основи релігійної етики")[4]. 29 березня 2007 р. в Київському міському педагогічному університеті ім. Б. Грінченка відбувся науково-практичний семінар для керівників шкіл на тему "Проблеми морально-духовного виховання школярів у сучасній системі освіти" за матеріалами курсів "Основи християнської етики" та "Християнська етика в українській культурі". Один з організаторів семінару, проректор університету Е. Бєлкіна підкреслила, що останній курс — культурологічний, етичний, світоглядний і поліконфесійний. Цей предмет, визнаний як варіативна складова навчального плану, вивчатиметься школярами за письмовою згодою батьків. У рамках програми КМДА "Київський підручник" йшла підготовка відповідного підручника. Згідно з наказом Головного управління освіти столичної адміністрації КМПУ було запропоновано забезпечити науково-методичний супровід курсу, підготовку кадрів і видання книжки для старшокласників[5].

Проведене анкетування в одному з районів Києва, де з 1 вересня 2006 р. викладали курс "Християнська етика в українській культурі", підтвердило, що 97 % із 112 опитаних батьків готові активно підтримати вивчення етики, а 3 % ставляться до неї позитивно. 70 % вважають, що вже сьогодні їхні діти готові до сприйняття курсу етики[6]. Але не завжди і не в усіх регіонах ці дії зустрічали однозначну підтримку з боку керівництва органів державної влади. Клерикалізацію навчання вважав порушенням чинної нормативно-правової бази України завідувач

---

1 Клепко С. Освіта і стратегія розвитку України: бар'єри концептуального вибору // Перші президентські слухання "Виклики, породжені свободою". — 2005.

2 Тюрменко І. І. Збереження національних елементів у змісті навчання в системі вітчизняної освіти в умовах Болонського процесу // Україна — суб'єкт європейського освітнього простору: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (24–25 трав. 2005 р.). — К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2005. — С. 86–88.

3 Ніколаєнко С. Вища освіта — джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. — К.: Знання, 2005. — С. 54–55.

4 Концептуальні засади вивчення предметів духовно-морального спрямування в загальноосвітніх навчальних закладах (курси "Етика", "Основи християнської етики", "Основи релігійної етики"). Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 29 червня 2006 р., протокол № 8 /1–2 // Практика управління закладом освіти. — 2006. — № 2. — С. 9–15.

5 Бєлкіна Е. Моральне почуття в душі дитини слід розбудити і виховати // Хрещатик. — 2007. — № 54 (3044), 13 квіт. — С. 10.

6 Там само.

відділу у справах релігій Одеської ОДА А. Сенчук[1].

Серед вихідних принципів удосконалення освіти особливого значення набуває національна спрямованість освіти, її місце у національному самовизначенні. Школа стає потужним інструментом формування єдиного гуманітарного простору[2]. Водночас наскрізне викладання історії України у середній школі та обов'язкове її вивчення у ВНЗ, як один з патріотично-формуючих і консолідуючих сегментів внутрішньої політики, засвідчує такої практики неефективність[3]. Міністерству освіти і науки України було доручено вжити заходів щодо видання у серії "Шкільна бібліотека" творів Олега Ольжича, об'єктивного висвітлення у навчальних закладах теми українського визвольного руху та участі у ньому О. Ольжича[4]. Важливу увагу МОН України приділило закріпленню знань про Голодомор. Зокрема, учням шкіл належить знати суть та соціальну значущість Закону України "Про Голодомор 1932–1933 років в Україні", прийнятому 28 листопада 2006 р., № 376-V[5].

Серед ключових проблем державного управління в системі освіти — неналежний розподіл ресурсів, зокрема, надмірна централізованість фінансування освіти. Вдосконалення потребує і контроль якості освіти. Національне тестування в лінгвістично і культурно різноманітній Україні має стати чинником посилення громадянського відчуття національної єдності[6].

Створена за ініціативою помічника Генерального секретаря ООН Кальмана Міжея, заступника адміністратора ПРООН Комісія "Блакитна стрічка" на своїх засіданнях 21–22 липня і 14 жовтня 2004 р. та у матеріалах поданого звіту відзначила неспроможність місцевих органів формувати власні стратегії розвитку через залежність від центрального уряду, що позначилося на недостатній якісності послуг з освіти[7]. Серед рекомендацій Комісії "Блакитна стрічка" перше місце посідало перекладання відповідальності за управління початковими і середніми школами на місцеві органи влади. МОН України запропонували зосередитися на якості освіти, розробивши навчальну програму, яка б відповідала міжнародним стандартам і посилювала національну ідентичність учнів. Регулярно мало проводитися національне тестування для моніторингу якості освіти[8]. Делегувавши свої повноваження у сфері освіти місцевим і регіональним органам влади, цент-

---

1 Сенчук А., Мартинюк Е. Проблема впливу релігійних організацій Одещини на соціальні процеси регіону // АПВП. — 2005. — № 1. — С. 269.

2 Крисюк С., Луговий В., Майборода В. Удосконалення управління освітою в умовах формування громадянського суспільства // Формування громадянського суспільства в Україні: стан, проблеми, перспективи: Зб. наук. пр. УАДУ / За заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князєва. — К.: Вид-во УАДУ, 2001. — С. 198.

3 Присяжнюк Ю. Криза ідентичності в українському суспільстві як історична та суспільно-політична проблема // АПВП. — 2005. — № 1. — С. 131.

4 Указ Президента України "Про відзначення 100-річчя від дня народження Олега Ольжича" від 10 листопада 2006 р. № 941/2006 // ДВУ. — 2006. — № 21. — С. 24.

5 Лист Міністерства освіти і науки України "Про порядок закінчення навчального року та проведення державної підсумкової атестації у загальноосвітніх навчальних закладах в 2006/2007 навчальному році" від 9 січня 2007 р. № 1/9–1 // Фінансово-економічний вісник закладів освіти. — 2007. — № 2, лют. — С. 38.

6 Пропозиції Президенту: нова хвиля реформ. — К.: Комісія "блакитної стрічки", 2005. — С. 42.

7 Там само. — С. 30.

8 Там само. — С. 43–44.

ральний уряд регулював би їх діяльність через законодавство та контроль виконання державних функцій (зокрема, перевірки з центру)[1].

Актуальним є питання про встановлення системи цільової підготовки фахівців у межах регіонального контракту для задоволення потреб регіону[2]. Регіони поступово отримують змогу більш самостійно виробляти стратегію розвитку освіти з урахуванням місцевих особливостей, зокрема культурно-етнографічних[3]. Водночас лише близько половини сільських рад України забезпечують можливість отримати середню освіту, решта має освітні заклади, що надають неповну середню освіту. Є проблема із забезпеченням дошкільними закладами на території сільрад[4].

Зауважимо високий рівень ВНЗ України, передусім Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, який справедливо вважають одним із науково-навчальних центрів із "сепарації" інтелектуальних "вершків" України[5]. Експертною комісією МОН України у 2006 р. розглянуто матеріали 139 творчих колективів навчальних закладів системи освіти з 16 областей України — з АРК, Волинської, Донецької, Закарпатської, Запорізької областей, міст Києва та Севастополя[6].

На утримання муніципальних бюджетів уже передано значну частину освітянських установ. За рахунок коштів бюджету Києва (1289,2 млн грн) утримується 1017 установ освіти, у тому числі 452 школи, в яких отримують загальну середню освіту 259738 учнів, 450 дитячих дошкільних закладів, в яких виховується 67726 дітей, 27 шкіл-інтернатів на 5530 вихованців, 33 позашкільних закладів, в яких 66541 дитина навчається у профільних гуртках і секціях, 10 закладів для здобуття вищої освіти, в яких навчаються 5477 студентів[7].

Внесений КМУ проект закону "Про державний бюджет України на 2007 рік" істотно ускладнив можливість фінансування освіти органами місцевого самоврядування. Він прямо передбачає призупинення дії Закону України "Про реструктуризацію заборгованості з виплат, передбачених статтею 57 Закону України "Про освіту" (в частині здійснення відповідних виплат окремими цільовими субвенціями з держбюджету місцевими бюджетами)"[8].

Особливі завдання мають вищі військові навчальні заклади щодо підготовки офіцерів з гуманітарних пи-

---

1 Пропозиції Президенту: нова хвиля реформ... — С. 32.

2 Пальчиков В. І. Правові проблеми вдосконалення організації та управління в сфері освіти: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.07: Теорія управління; адміністративне право і процес; фінансове право; інформаційне право / Ін-т законодавства ВР України. — К., 2005. — С. 7.

3 Крисюк С., Луговий В., Майборода В. Удосконалення управління освітою в умовах формування громадянського суспільства... — С. 198.

4 Адміністративно-територіальний устрій України. Проблемні питання та можливі шляхи їх вирішення / С. О. Сивоконь, В. А. Яцюк, А. П. Заєць та ін.; За заг. ред. В. Г. Яцуби. — К., 2003. — С. 71.

5 Бар'яхтар В., Горобець Ю. Введення наукових досліджень до наукової освіти в університетах // Міжнар. елітна конф., присвяч. українській науці. — К., 31 жовт. — 1 листоп. 2005 р. — С. 5.

6 Наказ Міністерства освіти і науки України "Про присвоєння і підтвердження почесних звань "Народний художній колектив", "Зразковий художній колектив" від 21 лютого 2007 р. № 144 // Інформ. зб. Мін-ва освіти і науки України. — 2007. — № 12 (квіт.). — С. 20–22.

7 Бюджет міста Києва на 2006 рік // Хрещатик. — 2006. — № 132/1 (2927/1), 12 верес. (спецвипуск).

8 Наступ на місцеве самоврядування // Українська газета плюс. — 2006. — № 36(84). — С. 10.

тань. У ЗСУ підготовка відповідних кадрів здійснюється згідно з постановою КМУ "Про перелік напрямів, спеціальностей та спеціалізацій підготовки офіцерських кадрів у вищих навчальних закладах" від 24 травня 1997 р. № 507 і наказом Міністра оборони України та міністра освіти і науки України № 02/02 від 6 лютого 1998 р. "Про введення в дію переліків напрямів, спеціальностей та спеціалізацій, офіцерських кадрів у вищих навчальних закладах". Підготовка офіцерів з виховної роботи тактичного рівня здійснюється на базі Військового інституту КНУ ім. Тараса Шевченка та Державного університету "Львівська політехніка", оперативно-тактичного рівня — на базі Військового гуманітарного інституту Національної академії оборони України[1]. Завдяки проведенню культурно-виховної роботи у ЗСУ створено умови для утвердження української мови, збереження та вільного доступу до культурних цінностей[2]. Врегулювання потребує діяльність вищих навчальних закладів недержавної форми власності[3]. Експерти, оцінюючи гостроту гуманітарних проблем українського суспільства, визначають її для якості освіти як високу — 22 %, середню — 49 %, низьку — 29 %[4].

У Державній програмі економічного і соціального розвитку України, яка розробляється згідно зі ст. 116 Конституції України та відповідних постанов українського уряду, з рішеннями Міністерства економіки України разом з відповідними міністерствами, іншими центральними органами виконавчої влади, РМ АРК, обласними, Київською та Севастопольською міськими державними адміністраціями, за участю НБУ, один з розділів присвячено гуманітарній політиці[5]. У структурі Державної програми економічного і соціального розвитку України на короткостроковий період, затвердженої КМУ 26 квітня 2003 р., у гуманітарній сфері освіта подається окремим рядком[6].

Питання подолання "катастрофи українського книговидання" та впровадження підручників, спрямованих на споживача освітніх послуг, має свою гостроту за висновками експертів. Українська книга є системоутверджуючим чинником у процесі становлення української державності[7]. На випуск книжкової продукції за програмою "Українська книга" у Дер-

---

1 Стасюк В. В. Теоретична модель управлінської діяльності офіцера органів з гуманітарних питань // Вісн. Національної академії оборони України. — 2006. — № 1. — С. 58–61.

2 Романовський Я. Я. Культурно-виховна робота в Збройних силах України (1991–2005 рр.): історичний аспект: Автореф. дис. ... канд. іст. наук: 20.02.22: Військова історія / Національна академія оборони України. — К., 2007. — С. 1.

3 Гринев В., Сердюк А. Ориентиры восстановления и развития системы высшего образования в Украине // Персонал. — 2000. — № 5. — С. 88–92.

4 Кальниш Ю. Г. Міра гостроти соціальних і гуманітарних проблем // Проблеми і перспективи України: аналітичні матеріали / За заг. ред. В. М. Князєва, Ю. П. Сурміна (кер. авт. кол.), Л. Г. Штики. — К.: Вид-во НАДУ, 2005. — С. 68.

5 Регіональне управління: Навч. посіб. / Л. Зайцева, С. Серьогін, Н. Коніщева та ін.; За наук. та заг. ред. Л. М. Зайцевої. — Дніпропетровськ: ДФ УАДУ, 2000. — С. 120–121.

6 Постанова КМУ "Про розроблення прогнозних і програмних документів економічного і соціального розвитку та складання проекту державного бюджету" № 621–2003-п від 26 квітня 2003 р. — С. 12.

7 Медведєва В. М. Українська книга і книговидання як комунікаційний чинник національної самоідентифікації // Україна — Світ: від культурної своєрідності до спорідненості культур: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (25–26 трав. 2006 р.). — К.: ДАКККіМ, 2006. — С. 155.

жавному бюджеті 2007 р. передбачено фінансування у розмірі 20 млн грн[1]. 15 грудня 2006 р. Президент своїм указом проголосив 2007 р. Роком української книги. РМ АРК, обласним, Київській та Севастопольській міським державним адміністраціям доручалося розробити план заходів з його проведення[2]. Згідно з програмою "Українська книга" бюджетні кошти мали спрямовуватись на забезпечення випуску видань для дітей та юнацтва, творів класиків української літератури та лауреатів Національної премії ім. Тараса Шевченка, зарубіжної літератури (у перекладі українською мовою), науково-популярних, довідкових та інформаційних видань (енциклопедій, довідників, словників), видань мовами національних меншин. Бюджетні кошти використовуються згідно із затвердженим Держкомтелерадіо України переліком книжкових видань, передбачених до випуску за програмою "Українська книга" з урахуванням заявок видавництв і видавничих організацій різних форм власності. Закупівля товарів, робіт і послуг за бюджетні кошти здійснюється у порядку, встановленому Законом України "Про закупівлю товарів, робіт і послуг за державні кошти". За результатом проведених процедур закупівлі Держкомтелерадіо України укладає договори з переможцями на закупівлю товарів, робіт і послуг[3].

Міністр освіти і науки України В. Кремень планував створити загальнонаціональну раду з випуску підручників. До неї мали увійти відомі вчені та педагоги. Наголошувалося на необхідності виокремлення спеціальної сфери знань — підручникознавства[4]. Все це стало наслідком аналізу процесів у сфері забезпечення підручниками українською мовою загальноосвітніх навчальних закладів. Наведена таблиця характеризує стан на 20 січня 2002 р. забезпечення підручниками і посібниками, виданими у 1996–2001 рр., учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Зроблено кроки до забезпечення освітніх закладів навчальною та навчально-методичною літературою. До переліку видань навчальної літератури для загальноосвітніх закладів України на 2003–2004 рр. МОН України включено 713 найменувань, зокрема, з інваріантної частини для шкіл з українською мовою навчання — 165 позицій[5]. У 2007/08 навчальному році вивчення української (рідної) мови у 8–11-х класах загальноосвітніх навчальних закладів здійснюватиметься за однією з двох програм, затверджених МОН України. Обидві програми, розраховані на реалізацію в одинадцятирічній школі, мають забезпечення підручниками майже в усіх класах[6].

---

1 Фінансування Державного бюджету України. Додаток № 2 до Закону України "Про Державний бюджет України на 2007 рік" від 19 грудня 2006 р. № 489-V // ОВУ. — 2006. — № 52. — С. 111.

2 Указ Президента України "Про проведення в Україні у 2007 році Року української книги" від 15 грудня 2006 р. № 1088/2006 // ДВУ. — 2006. — № 23–24(211–212). — С. 47.

3 Постанова КМУ "Про затвердження Порядку використання у 2007 році коштів, передбачених у державному бюджеті України для випуску книжкової продукції за програмою "Українська книга" від 21 березня 2007 р. № 534 // Зб. уряд. нормативних актів України. — 2007. — № 21–22. — С. 101–102.

4 Кремень В. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. — К.: Грамота, 2005. — С. 21.

5 Україна: події, факти, коментарі: Інформ.-аналіт. журн. Служби інформаційно-аналітичного забезпечення органів державної влади НБУ ім. В. І. Вернадського. — 2003. — № 7. — С. 65.

6 Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у 2007/08 навчальному році від 11 червня 2007 р. № 1/9–361: Інформ. зб. Мін-ва освіти і науки України. — 2007. — № 19–21. — С. 34.

Класи	Навчальні заклади з мовою викладання (%)	
	українська	російська
1	88	80
2	65	21
3	89	63
4	76	40
1–4	80	51
5	69	83
6	89	65
7	65	62
8	75	55
9	90	68
10	75	67
11	83	91
5–11	78	70
Разом	79	61
По Україні	70	

Порушення положень ст. 10 Конституції України посадовими особами ВР України, Адміністрації Президента України, КМУ при виконанні службових обов'язків, нехтування ними державної мови, "свідоме ігнорування" державної мови у навчальних закладах України призвели до конституційного подання 51 народного депутата України. Конституційний Суд України у складі 18 суддів з головуючим В. Є. Скоморохою, суддею-доповідачем, 14 грудня 1999 р. вирішив, що положення частини першої ст. 10 Конституції України треба розуміти так, що українська мова як державна є обов'язковим засобом спілкування на всій території України при здійсненні повноважень органами державної влади та місцевого самоврядування (мова актів, роботи, діловодства, документації тощо), а також в інших публічних сферах суспільного життя, які визначаються законом (частина п'ята ст. 10 Конституції України). Мовою навчання у дошкільних, загальних середніх, професійно-технічних та вищих державних і комунальних навчальних закладах є українська[1]. Вже на II Всеукраїнському з'їзді освітян України міністр освіти В. Кремень ставив питання про "мовний прорив" — про забезпечення всім громадянам знання української мови як потужного

[1] Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 51 народного депутата України про офіційне тлумачення положень статті 10 Конституції України щодо застосування державної мови органами державної влади, органами місцевого самоврядування та використання її у навчальному процесі в навчальних закладах України, м. Київ, 14 грудня 1999 р. № 10-рп/99. Справа № 1–6/99 // Рішення Конституційного Суду України. — К.: Вид. С. Я. Фурса, 2006. — С. 122–131.

національно об'єднуючого чинника[1]. Виступаючи 25 травня 2006 р. на першому засіданні ВР України V скликання, Президент України В. Ющенко, підкреслюючи спільність завдань щодо розбудови єдиного національного гуманітарного простору, пообіцяв забезпечити державність української мови[2]. Вже у ході слухань "Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні" ВР України 4 червня 2004 р. відзначала стійку тенденцію до збільшення кількості студентів, які навчалися українською мовою[3]. У загальній середній освіті у 2004/05 навчальному році 8568 учнів випускних класів взяли участь у тестуванні з математики, історії, української мови та економіки на добровільних засадах. Понад 40 % школярів з української мови та історії показали достатній рівень навчальних досягнень, високий рівень — 13 %. Лише 1 % школярів не впоралися із завданнями з української мови[4]. Вже у проекті розвитку освіти України на 2005–2010 роки передбачалося доручити МОН України та Академії педагогічних наук України, спільно з іншими органами центральної виконавчої влади, до сфери управління яких належать ВНЗ, забезпечити функціонування і розвиток української мови у вищих навчальних закладах держави[5].

Престижною є участь школярів з різних регіонів України в Міжнародному конкурсі знавців української мови ім. П. Яцика. За особливі успіхи у вивченні української мови та літератури розпорядженням Президента України від 1 липня 2002 р. № 277 десятьом учням в Україні було призначено стипендії ім. Тараса Шевченка[6]. 7 листопада 2006 р. в Українському національному інформаційному агентстві анонсували відкриття VII Міжнародного конкурсу з української мови[7]. 9 листопада на Першому і Третьому ("Культура") каналах Українського радіо Національної радіокомпанії пройшов Диктант національної єдності, організований Міністерством освіти і науки України та Лігою українських меценатів[8]. Понад 300 студентів та аспірантів і майже 100 викладачів і працівників зголосилися разом написати диктант у Львівському державному університеті фізичної культури[9]. За наказом міністра оборони України А. Гриценка серед курсантів і слухачів вищих військових навчальних закладів, учнів Військового ліцею ім. Івана Богуна розпочався конкурс української мови[10].

---

1 Кремень В. Філософія освіти XXI століття: Виступ міністра освіти і науки України, президента АПН України Василя Кременя на ювілейній сесії Академії педагогічних наук // Персонал. — 2003. — № 1. — С. 11.

2 Верховна Рада України п'ятого скликання. Перша сесія. 25 травня — 4 серпня 2006 р.: Стенограф. звіт. — Т. 1. — К.: Парламент. вид-во, 2007. — С. 11.

3 Рекомендації парламентських слухань "Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні", схвалені постановою ВР України від 4 червня 2004 р. № 1755-IV // С. Ніколаєнко. Вища освіта — джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. — К.: Знання, 2005. — С. 297.

4 Інформаційні матеріали про роботу Кабінету міністрів України за дев'ять місяців 2005 року. — С. 75.

5 Розвиток освіти в Україні на 2005–2010 роки (проект) // Вища шк. — 2005. — № 3. — С. 92.

6 Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2002 року. — К.: Державний комітет України у справах сім'ї та молоді; Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2003. — С. 55.

7 Прогнози: інформ.-аналіт. бюл. Служби інформ.-аналіт. забезпечення органів державної влади НБУ ім. В. І. Вернадського (огляд матеріалів ЗМІ за листопад). — 2006. — № 4. — С. 9.

8 Там само. — С. 10–11.

9 Вацеба О. Всеукраїнський диктант національної єдності // Освіта України. — 2006. — № 88 (781), 24 листоп. — С. 1.

10 Прогнози: інформ.-аналіт. бюл. Служби ін-

У мережі загальноосвітніх навчальних закладів простежуються позитивні зміни. Кількість закладів з українською мовою навчання зросла з 16757 у 2001/02 навчальному році до 16969 у 2006/07 (на 4,1 %). Кількість учнів, які навчалися українською мовою, зросла за відповідний термін на 7,6 % — з 71,8 до 79,6 %[1]. Аналогічні процеси продовжували набирати силу в регіонах. У Дніпропетровській області у 2005 р. функціонувало 827 шкіл з українською мовою навчання (81,8 % загальної частки). Українською мовою навчалися 284 тис. школярів (78 % загальної частки, що перевищувало загальноукраїнський рівень на 2,3 %)[2]. Достатньо показовою є динаміка зростання україномовних шкіл в Донецькій області. У 1990 р. з 1300 шкіл тут було лише 103 з українською мовою навчання, та й ті у сільській місцевості, а перша така школа з'явилася у Донецьку лише у 1991 р. У 1998 р. у Донецькій області було вже 265 шкіл з українською мовою навчання, у 2001 р. — понад 400, а на сьогодні їх уже понад 504[3]. Поступово здійснюється переведення на українську мову навчальних закладів Харківщини. Серед загальної кількості дитячих дошкільних установ 517 здійснюють навчально-виховний процес українською мовою. У них перебуває 44,3 тис. дітей (79,9 % загальної кількості). Двомовних дошкільних закладів 67. Загалом українською мовою виховується 49,3 тис. дітей дошкільного віку (89,2 % загальної кількості). Українською мовою здійснюється навчання у 658 загальноосвітніх школах з 968, у яких навчається 196,4 тис. школярів (69,8 % загальної кількості). У Харкові із 182 шкіл у 48 навчально-виховний процес здійснюється українською мовою, у 82 — українською поряд з російською. Зі 119,6 тис. школярів міста українською мовою навчається 64,3 тис. (53,8 % загальної кількості)[4]. Позитивні зміни простежуються навіть в АРК. Частка учнів, які навчалися українською мовою у Криму, складала у 1992 р. 0,1 %, тоді як у 1999/2000 навчальному році — вже 0,6 %. Відповідний показник у Херсонській області за аналогічний період підвищився з 56 до 73 %[5]. У 2005 р. в АРК уже діяло 7 шкіл з українською мовою навчання. 7 загальноосвітніх шкіл стали школами з українською мовою навчання з класами з російською мовою навчання. У 130 школах з російською мовою навчання функціонувало 349 класів з українською мовою навчання. Крім цього, в загальноосвітніх школах з трьома мовами навчання

форм.-аналіт. забезпечення органів державної влади НБУ… — С. 10–11.

1 Ніколаєнко С. Якісна освіта — запорука самореалізації особистості: Тези доп. міністра освіти і науки України С. Ніколаєнка на Підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України 17 серпня 2007 р. // Освіта України. — 2007. — № 59(839), 10 серп. (спецвипуск). — С. 16.

2 Сиченко В. На вищий мовний щабель // Освіта. — 2006. — № 36–37. — С. 2.

3 Кобзар І. М. Концептуальні підходи до вирішення мовних проблем на Донеччині // Вісн. Донецьк. держ. ун-ту економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського: Наук. журн. — 2006. — № 2 (30). — С. 148.

4 Супруненко Г. С. Функціонування української мови в Харківському регіоні на сучасному етапі // Формування національних і загальнолюдських цінностей в українському суспільстві: Матеріали Всеукр. наук. конф. / За заг. ред. О. С. Черемської. — Харків: ФОП Л. М. Лібуркіна, 2006. — С. 146.

5 Панасюк Л. В. Україно-російський білінгвізм у загальноосвітніх навчальних закладах держави періоду 90-х рр. XX ст. (за матеріалами статистики) // Зб. наук. пр. Науково-дослідного ін-ту українознавства. Тематич. вип. "Українська освіта у світовому просторі" / За заг. ред. П. П. Кононенка. — К., 2007. — С. 300.

(російською, українською і кримськотатарською) діє 120 класів з українською мовою навчання. Загалом українською мовою в АРК станом на 2005 р. навчалося 10 тис. школярів. На 1 вересня 2005 р. в Сімферополі функціонували ЗОШ I–III ступенів № 42 з кримськотатарською і українською мовами навчання та ЗОШ I–III ступенів № 43 з українською і російською мовами навчання[1]. Найнижча у 2006/07 навчальному році питома вага загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання у Севастополі — 2,2 %, АР Крим — 5,4 %, Донецькій області — 32,9 %[2].

Динаміку зростання мережі загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання передбачено лише двома регіональними програмами. Це Цільова комплексна програма розвитку і функціонування української мови в Донецькій області на 2004–2010 рр. і Регіональна програма розвитку і функціонування української мови в Одеській області[3]. Останнім часом у багатьох регіонах України ця динаміка продовжує зростати. На це вплинуло розгортання мережі відповідних інституцій. В Одеській області реалізації державної мовної політики допомагала створена при ОДА як консультативно-дорадчий орган Рада сприяння розвитку української та інших мов і національних культур в Одеській області[4]. Відділ гуманітарних дисциплін Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти розробив регіональну програму функціонування і розвитку державної мови. При інституті почав діяти Центр вивчення української мови[5]. З ініціативи голови Дніпропетровської ОДА Н. Дєєвої у Дніпропетровському національному університеті створили обласний центр історії та розвитку української мови[6]. У Центрі культури української мови ім. Олеся Гончара Національного гірничого університету відбувся круглий стіл, присвячений мовній культурі студентів і викладачів[7].

Українська еліта регіонів не залишається осторонь процесу змін як зовнішніх так і у внутрішніх в освіті. 17 лютого 1996 р. відбулася Установча конференція Кримського відділення Конгресу української інтелігенції. Обговоривши стан української мови, освіти, духовності, культури півострова, його учасники звернулися до Президента, уряду і ВР України з вимогами збереження статусу єдиної державної мови — української, жорсткого дотримання мовного законодавства, переходу державних ВНЗ на викладання українською мовою та її пріоритету в інших ВНЗ, запровадження у ВНЗ українознавчих дисциплін і кафедр, створення комплексної парламентсько-урядової комісії із залученням до неї представників громадськості для вивчення стану українського шкільництва, розробки державної програми розвитку української школи у Криму, передба-

---

1 Образование в Автономной Республике Крым. 2005 год. — Симферополь: ОАО "СГТ", 2006. — С. 8.

2 Ніколаєнко С. Якісна освіта — запорука самореалізації особистості: Тези доп. міністра освіти і науки України С. Ніколаєнка на Підсумковій колегії Мін-ва освіти і науки України 17 серпня 2007 р. // Освіта України. — 2007. — № 59 (спецвипуск). — С. 16.

3 Там само.

4 Антонюк О. В. Основи етнополітики: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. — К.: МАУП, 2005. — С. 309.

5 Сиченко В. На вищий мовний щабель // Освіта. — 2006. — № 36–37. — С. 2.

6 Бахметьєва А. Придніпров'я утверджує державну мову // Освіта. — 2006. — № 41 (5225), 18–25 жовт. — С. 2–3.

7 Соболь І. Слово — наших дум основа // Освіта України. — 2006. — № 88 (781), 24 листоп. — С. 1–2.

чивши цільове її фінансування, створення українських шкіл у кожному місті та районі пропорційно кількості українського населення, забезпечення умов для функціонування класів з українською мовою навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з російською мовою навчання, забезпечивши їх вчителями, навчальними програмами, методичними посібниками[1].

Багато уваги приділено українській мові і на світовому рівні представниками української діаспори. 20 серпня 2003 р. у рамках Третьої пленарної сесії VIII Світового конгресу українців пройшов круглий стіл "Стан, роль і майбутнє української мови серед українських громад поза межами України"[2]. Він засвідчив ту інтеграційну місію, яку виконує українська мова, єднаючи нашу державу з представниками діаспори. Учасники конгресу вимагали від української влади забезпечити українське шкільництво, зокрема на пострадянському просторі, відповідними українськими підручниками, не допустити зменшення українських шкіл у східних регіонах України, збільшити кількість годин з української мови й літератури у середніх школах, українізувати викладання у вищих навчальних закладах України[3].

МОН України доручили створювати умови для поглиблення вивчення мов національних меншин[4]. Освітні потреби національних меншин забезпечує розгалужена мережа загальноосвітніх закладів. Серед них уже у 2000 р. було 2525 шкіл з російською та 2363 — з кількома мовами навчання[5]. У мережі загальноосвітніх навчальних закладів на 2006/07 навчальний рік було 1305 російських, 91 румунський, 5 польських, 14 кримськотатарських, 7 молдовських, 71 угорський[6]. Для організації вивчення польської мови і розвитку полоністики міністерства освіти України і Польщі підписали двосторонню угоду (травень 1992 р.). Згідно з нею над змістом підручників для загально-освітніх шкіл, гімназій, ліцеїв для українців у Польщі та поляків в Україні мала працювати спільна комісія експертів[7]. У 1993 р. відкрито школу з кримськотатарською мовою навчання, а до цього працювали 4 спеціальні національні класи. У 1998/99 навчальному році в АРК діяло 6 таких шкіл. У республіці кримськотатарською мовою у 2005/06 навчальному році навчалося вже 5,6 тис. дітей[8], за даними Дому Свободи, у 2005 р. та-

---

1 Українська інтелігенція Криму вимагає (звернення Установчої конференції Кримського відділення Конгресу української інтелігенції до Президента, Уряду і Верховної Ради України, 17 лютого 1996 року) // С. Литвин. За український Крим: Публіцистичні статті, доповіді, виступи, інтерв'ю (1992–1996 рр.). — К.: Вид-во ім. Олени Теліги, 1997. — С. 133–134.

2 Шкамбара М. VIII Світовий конгрес українців // Бюл. Світового конгресу українців. — 2003/2004. — № 1. — С. 4–6.

3 Резолюції, прийняті VIII Світовим конгресом українців, який відбувався 18–21 серпня 2003 року в Києві, Україна // Бюл. Світового конгресу українців. — 2003/2004. — № 1. — С.21–23.

4 Розвиток освіти в Україні на 2005–2010 роки (проект) // Вища шк. — 2005. — № 3. — С. 83, 92.

5 Послання Президента України до Верховної Ради України про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2000 році. — К.: Інформ.-вид. центр Держкомстату України, 2001. — С. 23.

6 Ніколаєнко С. Якісна освіта — запорука самореалізації особистості… — С. 16.

7 Шевців К. Польське шкільництво в Дрогобичі на зламі століть (шкіц до історії польської громади провінційного міста) // Дрогобицький краєзнавчий зб. — 2005. — Вип. 9. — С. 421–422.

8 Образование в Автономной Республике Крым. 2005 год. — Симферополь, 2006. — С. 8.

ких дітей у 15 загальноосвітніх школах було 4170[1]. Але це не задовольняло потреби зростаючої кримськотатарської спільноти. Підкреслимо, що у 2001 р. кримськотатарську мову вважали рідною 11,4 % населення АРК[2]. На 2002 р. 40733 дитини кримських татар навчалися у російських школах. Мовна складова відродження національних меншин передбачає збір і фіксацію різних говорів, наріч, кодифікацію норм літературної мови. У квітні 1992 р. у Сімферополі пройшла міжнародна конференція, присвячена проблемам переходу на латинську графіку. Новий алфавіт був розроблений і прийнятий у вересні того ж року, а в 1997 р. затверджений ВР АРК[3]. У 2003/04 навчальному році в Рівненській області у класах, де навчання проводилося російською мовою, навчалося 316 учнів. Російську мову як предмет вивчали 22247 учнів, польську — 551 учень. Факультативно російську мову вивчали 10828 учнів, польську — 378. Чеське товариство "Стромовка" об'єднало в гуртку з вивчення чеської мови 18 дітей[4]. Станом на 2002 р. кримськотатарську мову як навчальний предмет вивчали 35298 осіб[5]. У МОН АРК створено новий структурний підрозділ — управління освіти кримськотатарською мовою[6].

Зроблено вже певні кроки у напрямі підготовки відповідних фахівців для шкіл національних меншин. У 1990 р. Сімферопольський державний університет ім. М. В. Фрунзе (далі Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського) прийняв на навчання на спеціальність "кримськотатарська мова і література" 90 осіб (50 — на денну, 25 — заочну форми і 15 — на другу вищу освіту)[7]. У трьох вищих навчальних закладах Рівненської області (Рівненському державному гуманітарному університеті, Міжнародному університеті "РЕГІ" ім. С. Дем'янчука, Рівненському інституті слов'янознавства) на окремих факультетах готувалися фахівці з російської, польської, білоруської, чеської мов, вивчалися предмети — мистецтво, історія національних меншин, які проживають в Україні[8]. 12–13 квітня 1994 р. україно-угорська комісія з питань забезпечення прав національних меншин на своєму засіданні прийняла рішення підтримати створення у Берегові вищого навчального закладу з угорською мовою викладання за умови приватного фінансування. Згідно з розпорядженням голови Берегівської РДА 12 травня 1994 р.[9] було зареєстровано статут Закарпатського угорського педагогічного інс-

---

1 Стан дотримання політичних прав та громадянських свобод в Україні (аналітичний звіт за 2005 рік). Абетка з прав людини в Україні. — К.: Дім Свободи — Україна, 2006. — С. 95.

2 Яблоновська Н. В. Етнічна преса Криму: історія та сучасність. — Сімферополь: Кримське навч.-пед. держ. вид-во, 2006. — С. 227.

3 Емірова Е. Шляхи відродження та розвитку кримськотатарської мови... — С. 411–414.

4 Тимошенко І., Власиневич О. Регіональні особливості управління міжнаціональними процесами (за матеріалами Рівненської області) // АПВП. — 2004. — № 1. — С. 206.

5 Емірова Е. Шляхи відродження та розвитку кримськотатарської мови... — С. 414.

6 Там само.

7 Ганкевич В. Развитие высшего образования в Автономной Республике Крым и вопросы национальных меньшинств // Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка: Сер. "Історичні науки". — 2006. — Вип. 34. — № 4. — 2006. — С. 186.

8 Тимошенко І., Власиневич О. Регіональні особливості управління міжнаціональними процесами... — С. 205.

9 Бабинець І. Закарпаття в системі міждержавних відносин України і Угорської республіки (1991–2004 рр.) // Україна — Угорщина: спільне минуле та сьогодення: Матеріали Міжнар. наук. конф. (м. Київ, 14–16 квіт. 2005 р.) / Відп. ред. В. А. Смолій. — К.: Ін-т історії України НАН України, 2006. — С. 260.

титуту. Влітку 1994 р. у м. Берегові відкрито спеціальні угорські педагогічні курси Ніредьгазького педагогічного інституту імені Д. Беменеї. У червні 2001 р. вони були акредитовані Державною атестаційною комісією України[1]. Угодою про співпрацю між міністерствами України і Польщі, укладеною у вересні 1995 р., було визначено напрями підготовки та перепідготовки спеціалістів. Полоністів-філологів готують у Київському, Волинському, Прикарпатському державних університетах, учителів польської мови і літератури за спеціальністю "Українська мова і література та польська мова і література" — у педагогічних університетах Києва, Дрогобича, Запоріжжя, Житомира, а також у Барському педагогічному училищі[2].

Важливе місце в адаптації етнічних спільнот Криму в освітньо-культурний простір України займають вищі навчальні заклади республіки. З 6087 студентів, які навчалися у Таврійському національному університеті імені В. І. Вернадського у 2000/01 навчальному році на денній формі, та 5419 — на заочній, українців було відповідно 1277 і 483 особи, росіян — 2918 і 1099, вірмен — 206 і 389, болгар — 143 і 246, греків — 163 і 215, німців — 156 і 162, кримських татар — 409 і 144, представників інших етнічних спільнот — 815 і 2711[3].

Секретар РНБО України П. Порошенко підкреслив необхідність існування російськомовних груп у ВНЗ України для задоволення освітніх потреб російськомовного населення України[4].

Водночас відчувається істотний брак відповідної навчально-методичної літератури. Забезпечення навчальною літературою кримськотатарською мовою учнів шкіл і класів з кримськотатарською мовою навчання складало 12,9 %, а літературою з кримськотатарської мови та літератури — 47 %[5]. Підручниками російською мовою загальноосвітні заклади Рівненської області у 2003/04 навчальному році були забезпечені лише на 85 %[6]. Водночас у фондах публічних бібліотек Києва російськомовна література складає 59,3 % загальної кількості книжкового фонду. У нових надходженнях близько 30 % книг — російською мовою[7]. До переліку видань навчальної літератури для загальноосвітніх закладів України на 2003–2004 рр. МОН України увійшло 80 найменувань книжок інваріантної частини для шкіл з російською мовою навчання, 29 — угорською, 22 — польською, 26 — молдавською, 20 —

---

1 Бабинець І., Остапенко Ю. Суспільно-політичний та культурний розвиток угорської національної меншини Закарпаття (1991–2004 рр.) // Курасівські читання — 2005. — Наук. зап. — Сер. "Політологія і етнологія". — 2006. — Вип. 30. — Кн. 1. — С. 63.

2 Шевців К. Польське шкільництво в Дрогобичі на зламі століть (шкіц до історії польської громади провінційного міста) // Дрогобицький краєзнавчий зб. — 2005. — Вип. 9. — С. 421–422.

3 Ганкевич В. Развитие высшего образования в Автономной Республике Крым и вопросы национальных меньшинств // Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка: Сер. "Історичні науки". — 2006. — № 4. — С. 185–186.

4 Лизанчук В. Національно-мовна свідомість журналіста — невід'ємна складова професіоналізму // Вісн. КНУ. Журналістика. — 2005. — Вип. 13. — С. 45.

5 Образование в Автономной Республике Крым. 2005 год. — Симферополь: ОАО "СГТ", 2006. — С. 9.

6 Тимошенко І., Власиневич О. Регіональні особливості управління міжнаціональними процесами... — С. 206.

7 Ковальчук Л. Доступ до культурного розмаїття: бібліотечне обслуговування етнічних громад Києва // Бібліотеки України в Криму — 2006: Матеріали Міжнар. конф. "Крим-2006" (м. Судак, червень 2006 р.). — К.: НПБ України, 2006. — С. 67–72.

кримськотатарською, 6 — іншими[1]. У 2005 р. вперше було видано 6 назв підручників загальним накладом 3,5 тис. примірників для шкіл з молдовською мовою навчання. Середню вартість одного примірника підручника і посібника мовами національних меншин вдалося зменшити з 8,73 грн у 2004 р. до 7,85 грн у 2005 р.[2] Для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою, де мови національних меншин вивчаються як предмет, і з навчанням мовами національних меншин створено нові навчальні програми.

Загальноосвітні навчальні заклади з навчанням мовами національних меншин (російською, румунською, кримськотатарською тощо) працюють нині за єдиною навчальною програмою з української літератури (автори: О. М. Івасюк, Н. В. Гуйванюк, В. Є. Бузинська) та відповідними підручниками[3]. Білети з інтегрованого курсу літератури (рідної та зарубіжної) для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин (польською, молдовською, румунською, кримськотатарською, угорською), розробляються МОН АРК, управліннями освіти обласних, Київською та Севастопольською міських державних адміністрацій і погоджуються з МОН України (тексти завдань подаються до МОН України українською та рідною мовою до 20 квітня 2007 р.), російською — розробляються і затверджуються безпосередньо МОН України[4]. Згідно з порядком використання у 2007 р. коштів, передбачених у Державному бюджеті України для випуску книжкової продукції за програмою "Українська книга", затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 21 березня 2007 р. № 534, бюджетні кошти спрямовувалися на забезпечення випуску видань мовами національних меншин[5].

Важливе місце займає питання залучення національних меншин до кращих здобутків української національної культури. Зокрема, у період з 1999 р. видавництвом "Доля" було видано українською і кримськотатарською мовами знакові твори Т. Шевченка "Далекий і близький — Узакъ ве якъын Шевченко"[6]. Міністр освіти і науки України С. Ніколаєнко відзначив доцільність введення системи двомовного вивчення різних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин. Йшлося про од-

---

1 Україна: події, факти, коментарі: Інформ.-аналіт. журн. Служби інформ.-аналіт. забезпечення органів державної влади НБУ ім. В. І. Вернадського. — 2007. — № 7. — С. 65.

2 Освіта України 2005: Інформ.-аналіт. матеріали діяльності Мін-ва освіти і науки України у 2005 р. та головні завдання на 2006 р. / Уклад.: К. Левківський, В. Погребняк, Д. Панасович, А. Солоденько. — К.: Знання, 2006. — С. 15.

3 Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у 2007/08 навчальному році від 11 червня 2007 р. № 1/9–361 // Інформ. зб. Мін-ва освіти і науки України. — 2007. — № 19–21, лип. — С. 91.

4 Лист Міністерства освіти і науки України "Про порядок закінчення навчального року та проведення державної підсумкової атестації у загальноосвітніх навчальних закладах в 2006/2007 навчальному році" від 9 січня 2007 р. № 1/9–1 // Фінансово-економічний вісн. закладів освіти. — 2007. — № 2, лют. — С. 29–49.

5 Постанова КМУ "Про затвердження Порядку використання у 2007 році коштів, передбачених у державному бюджеті України для випуску книжкової продукції за програмою "Українська книга" від 21 березня 2007 р. № 534 // Зб. уряд. норм. актів України. — 2007. — № 21–22. — С. 101–102.

6 Кандим Ю. До питання історії і сучасного стану українсько-кримськотатарських відносин // Україна — Туреччина: минуле, сучасне та майбутнє: Зб. наук. пр. / Упоряд. Ф. Г. Туранли. — К.: "Денеб", 2004. — С. 336–342.

ночасне застосування мови меншини та української на уроках математики, природознавства, хімії, біології[1]. Державою здійснюється системна діяльність щодо формування толерантності у суспільстві. Це засвідчує і прийняте рішення колегії Міністерства освіти і науки України "Про підсумки розвитку загальної середньої та дошкільної освіти у 2006/2007 навчальному році та завдання на наступний навчальний рік, спрямовані на виконання законодавства України щодо функціонування та розвитку освіти" від 17 серпня 2007 р. Ним передбачено впровадити у навчальний процес загальноосвітніх навчальних закладів курси, що сприятимуть підготовці учнів до життя в полікультурному середовищі. Було доручено забезпечити апробацію курсу за вибором "Розмаїття релігій і культур" упродовж 2007/08 навчального року[2].

У ході прес-конференції міністр освіти і науки України С. Ніколаєнко розповів про досягнуту домовленість щодо співробітництва у галузі культурно-мовних потреб національних меншин, зокрема щодо підтримки вивчення української мови та літератури у РФ та російської мови і літератури в Україні. Прийнято рішення про продовження моніторингу ситуації щодо забезпечення культурно-мовних потреб українців у РФ та росіян в Україні[3].

Важливе місце освіта займає у збереженні національної ідентичності українців та єдності всього етнічного масиву. Помітне місце у зовнішньополітичній діяльності України займає проблема долучення до єдиного гуманітарного простору України українського населення Придністров'я. Передусім це стосується освіти рідною мовою. Українське населення регіону є автохтонним і компактно розселене на всій його території. Шевченківські дні досить активно відзначалися у містах Бендери, Григоріополь, Тирасполь. Підсумкове районне свято української культури відбулося у 2005 р. в Кам'янці. В усіх школах, де вивчається українська мова, проходили шевченківські декади. Перший секретар Посольства України у Республіці Молдова О. Васильєва у 2004 і 2005 р. брала активну участь у святкуванні в Кам'янці. Кам'янське районне товариство української культури ім. Т. Г. Шевченка вжило низку заходів з популяризації української національної культури. Якщо у 2004 р. наймолодшими учасниками свята були першокласники з українського класу Кам'янської СШГ № 2, то у 2005 р. — вихованці української групи дитсадка[4]. У середній школі № 7 м. Петропавловськ-Камчатський з 2003 р. діє недільний український клас, яким керує О. Петрук. У ньому у 2005 р. навчалося 28 учнів, які вивчали українську мову, літературу, історію[5].

Значне місце у виробленні та реалізації загальнодержавної гуманітарної політики та механізмів її узгодження з позиціями регіонів зай-

---

[1] Ніколаєнко С. Якісна освіта — запорука самореалізації особистості... — С. 16.

[2] Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України "Про підсумки розвитку загальної середньої та дошкільної освіти у 2006/2007 навчальному році та завдання на наступний навчальний рік, спрямовані на виконання законодавства України щодо функціонування та розвитку освіти" від 17 серпня 2007 р. // Освіта України. — 2007. — № 59(839), 10 серп. (спецвипуск). — С. 33–34.

[3] Міністр поінформував громадськість // Освіта. — 2007. — № 26–27(5253–5254), 20–27 черв. — С. 1.

[4] Стасішена Р. Кобзар — яке співуче слово // Вісн. УВКР: Інформ. вид. світового українства. — 2005. — № 3. — С. 15–16.

[5] Петрук О. Наша мова не вмре, не загине // Там само. — С. 14–15.

має вивчення моделей регіональної політики міжнародного, передусім європейського, управління[1]. Важливе місце питанням регіональної гуманітарної політики відводить Європейський Союз. Серед його інституцій існує Бюро гуманітарних справ ЄС (ECHO), а між різними комісарами ЄС розподілено аудіовізуальні та культурні зв'язки, виховання та освіту[2]. В Європарламенті існують спеціальні комісії з питань культури, молоді, освіти, ЗМІ; з питань розвитку і співробітництва; питань регіональної політики, упорядкування території та зв'язків з регіональними і місцевими органами влади; питань розвитку і співробітництва[3]. Маастрихтська угода наділила тандем Рада міністрів — Європарламент правом приймати спільні рішення з питань: взаємного визнання дипломів, заходи сприяння освіті, культурі, науковим дослідженням[4]. В економічному і соціальному комітеті Євросоюзу існують секції із соціальних питань сім'ї, освіти і культури (SOC); регіонального розвитку, освоєння територій, урбанізму (REG)[5]. Комітет регіонів має спеціалізовану комісію з освіти та виховання. Передбачалися обов'язкові консультації з питань освіти Ради та Комісії з Комітетом регіонів[6]. Одним з першочергових завдань регіональної структуризації Угорщини є узгоджений розвиток освітніх закладів, які підтримують регіональну культуру та ідентичність[7]. Питання освіти у Фінляндії належать до функцій губерній[8]. Достатньо цікавим є досвід управління освітою у наших сусідів. Важливим аспектом полікультурної освіти в Європі (зокрема, Польщі) вважають необхідність спонукати до зміцнення власної культурної ідентичності та формування національної самосвідомості[9]. Зауважимо, що управління освітою у Польщі розподілено між органами місцевого самоврядування трьох рівнів:

- гмінного — утримання шкіл, гімназій, дитячих садків, інших навчально-виховних закладів;
- повітового — народна освіта, зокрема утримання понадгімназійних шкіл;
- воєводського — народна освіта, зокрема утримання понадгімназійних шкіл регіонального значення, закладів освіти та установ підвищення кваліфікації вчителів.

Підсумовуючи, зазначимо, що освіта є одним зі стрижневих сегментів у єдиному гуманітарному просторі України. Вона є системоутворюючим компонентом у ході вироблення та реалізації загальнонаціональної й державної ідентифікації, матриці ціннісних орієнтацій українського суспільства. Українська освіта має давні традиції функціонування у структурі націотворення. Водночас зауважимо

---

1 Грицяк І. Моделі регіонального та місцевого рівнів європейського управління // Проблеми децентралізації: національний та міжнародний досвід: Зб. матеріалів і док. / Наук. ред. М. Пухтинський. — К.: Атака, 2006. — С. 269–279.

2 Геген Д. У лабіринтах Європейського Союзу. — К.: Основи, 1995. — С. 14–15.

3 Там само. — С. 51.

4 Там само. — С. 54.

5 Там само. — С. 67, 71.

6 Там само. — С. 77.

7 Адміністративно-територіальний устрій України. Проблемні питання та можливі шляхи їх вирішення / С. О. Сивоконь, В. А. Яцюк, А. П. Заєць та ін.; За заг. ред. В. Г. Яцуби. — К., 2003. — С. 31.

8 Там само. — С. 43.

9 Зюзіна Т. О. Ідеї постмодернізму та їх вплив на формування теорії і практики культурологічної освіти // Вісн. Луганського нац. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. — 2006. — № 6(101). — С. 41.

нагальну потребу у вдосконаленні організаційної, фінансової, нормативно-правової складових успішної та ефективної діяльності освітянської галузі. Серед напрямів перспективних інновацій передусім відзначимо децентралізацію та деконцентрацію управління галуззю, побудову взаємокоригованої з регіональними позиціями моделі. Вдосконалення потребує і концептуальне наповнення системи навчання та виховання. Саме тому ця галузь спрямована на інтеграцію в українські соціокультурні процеси національних меншин України, створення передумов для їх повноцінної самореалізації у вітчизняному освітньому просторі. Важливим видається і з'ясування структури та особливостей світового освітнього процесу.

У пропонованому збірнику публікуються статті науковців, в яких досліджується широке коло проблем соціальної психології, психології управління та організаційної психології.

Для науковців, викладачів, студентів, а також усіх, кого цікавить розвиток психологічної науки в Україні.

Наукове видання

КОЛОМІНСЬКІ ЧИТАННЯ

Матеріали Першого Міжнародного наукового форуму,
присвяченого пам'яті доктора психологічних наук, професора
Наума Львовича Коломінського
м. Київ, МАУП, 28 березня 2007 р.

Редактор З. П. Чиркова
Коректор А. А. Тютюнник
Комп'ютерне верстання О. А. Залужна
Художнє оформлення С. В. Фадєєв

Підп. до друку 19.10.07. Формат 70×100 1/16. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 27,9. Обл.-вид. арк. 29,5. Наклад 300 пр.

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)
03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2, МАУП

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 8 від 23.02.2000