

КОЛОМІНСЬКІ ЧИТАННЯ

Матеріали Другого Міжнародного наукового форуму

МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



КОЛОМІНСЬКІ ЧИТАННЯ

*Матеріали Другого Міжнародного наукового форуму,
присвяченого пам'яті доктора психологічних наук, професора*

Наума Львовича Коломінського

м. Київ, МАУП, 19 лютого 2008 р.

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2009

ББК 88.5я43
К 61

Редакційна колегія:

Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф. — головний редактор

Туриніна О. Л., канд. психол. наук, проф. — відповідальний редактор

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

Коломінські читання: Матеріали Другого Міжнар. наук. форуму,
К 61 присвяч. пам’яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського, м. Київ,
МАУП, 19 лют. 2008 р. / Редкол.: М. Ф. Головатий (голов. ред.), О. Л. Ту-
риніна (відп. ред.). — К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. — 504 с.: іл. —
Бібліогр. в кінці статей.

ISBN 978-966-608-985-7

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 978-966-608-985-7

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2009

© ДП «Видавничий дім «Персонал», 2009

ЗМІСТ

Передмова	7	Жирун О. А.	Моральна свідомість як чинник професійного становлення майбутніх редакторів	82
Переднє слово	8	Донець О. І.	Жінка після розлучення: постановка теоретичних і методичних проблем	87
Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ.....	10	Овдієнко І. М.	Психологічні фактори взаємодії керівника загальноосвітнього навчального закладу і шкільної психологічної служби	92
Коломинський Я. Л.		Шопша О. Л.	Система роботи психолога з колективом театру з формування сприятливого соціально-психологічного клімату	98
Структура межличностного педагогического взаимодействия	11	Варлакова Є. О.	Професійні особливості майстерності психолога-конфліктолога.....	101
Максименко О. О.		Кирпач Н.	Майєвтичний діалог як засіб сприяння саморозвитку особистості в ранньому юнацькому віці	106
До питання про характеристики і класифікацію екологічної свідомості	18	Карлионова Н. В.	Акцентуации личности студентов-психологов с практической и теоретической профессиональной направленностью	116
Філіппов М. М.		Чупріна М. О.	Психологічний супровід становлення особистості фахівця в умовах організації	121
Надійність роботи спеціаліста, який працює у надзвичайних та екстремальних умовах: психофізіологічна проблема	29	Садова М. А.	Потенціал самореалізації особистості як предмет психологічного дослідження: методологічні аспекти	127
Москаленко В. В.				
Принцип суб'єктності у дослідженні економічної соціалізації особистості	38			
Ложкин Г. В.				
Маргинализм в контексте профессиональной карьеры субъекта	46			
Велитченко Л. К.				
Психологічна структура взаємодії	53			
Сивицкий В. Г.				
Психологические условия эффективности частного учреждения образования	61			
Винославська О. В., Зливков В. Л.				
Переформування структури професійної ідентичності: пошук і перспективи	70			
Сузька О. О.				
Професійна ідентичність особистості та її статусні особливості (комунікативний аспект)	76			

Калашник А. В. Проблемы изучения потребности в самопознании у студентов.....	133	Булах І. С. Особливості впровадження провідних положень особистісно орієнтованого підходу в процесі теоретичної підготовки майбутніх психологів	200
Барвінський А. О., Лядова О. М. Шкільний вчитель як творчий працівник: проблеми відбору і підготовки до майбутньої професії	140	Редзюк І. В. Соціально-психологічні умови оптимізації навчання іншомовного спілкування студентів вузів немовних спеціальностей	208
Лукашова С. В. Самоактуализация и профессиональное развитие личности во взрослом возрасте	147	Грись А. М. Діагностика соціальної ідентичності дезадаптованих підлітків	215
Голубева Г. Ф. Психологическая служба в российской и зарубежной высшей школе: проблемы и перспективы	153	Львовочкіна А. М. Принципи і методи формування професійної компетентності майбутніх психологів (на прикладі вивчення екологічної психології)	225
Розділ 2. ТЕОРЕТИКО- ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	159	Дембицька Н. М. Особливості почуття власності київських студентів	232
Покровская С. Е., Мялик Н. П. Теоретический анализ проблемы профессиональной идентичности и профессиональной ментальности будущего специалиста	160	Приходько Ю. О., Кобильнік Л. М. Психологічні особливості усвідомлення процесу самоактуалізації особистості майбутніми психологами	239
Кудикіна Н. В. Формування відповідальності у професійному становленні майбутнього кваліфікованого робітника	167	Зубіашвілі І. К. Соціалізуюча функція грошей	246
Волянчук Н. Ю. Систематизація психологічних підходів щодо періодизації професійного становлення суб'єкта діяльності.....	174	Бахов І. С. Мнемічна діяльність студентів як об'єкт впливу на навчальний процес з іноземної мови	255
Калуцька О. В. Соціально-психологічний клімат у трудовому колективі вищого недержавного закладу освіти	184	Літвак К. А. Психологія організації раннього навчання іноземній мові	259
Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому “професійного вигорання” у вчителів	191	Чернявська В. В. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій студентів різних спеціальностей	266
		Хартман О. Ю. Роль особистісних рис практичного психолога у процесі формування батьківської відповідальності	270

Данилюк І. А., Сарафанюк Е. І. Психологічні аспекти інформаційного забезпечення навчального процесу вищого військового навчального закладу 274	Розділ 3. СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ 343
Снігур Л. А., Рева А. М. Сприяння особистісному вдосконаленню як психологічна проблема 281	Вознюк А. В. Мотивація керівників освітніх організацій як фактор успішного управління 344
Кваша О. Р. Комунікативні та організаторські вміння у структурі відповідальності майбутнього вчителя 287	Панченко С. М. Сучасна післядипломна освіта: концептуальні пріоритети функціонування і модернізації 349
Лобанов А. П. Взаимосвязь интеллекта и профессиональной направленности студентов 294	Прокоп'єва П. В. Взаємозв'язок стилів керівництва і локус-контролю керівника 353
Артюшина М. В. Соціальні процеси в академічних групах як фактор активності студентів у навчальній діяльності 299	Андреева И. А. Особенности формирования преданности организации персонала банковских структур 359
Ануфрієва Н. М., Ануфрієва Р. А. Професійна компетентність як умова становлення майбутнього фахівця 305	Голь Р. М. Атестація науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів як психолого-педагогічна проблема 365
Пісоцький В. П., Горянська А. М. Поняття “толерантність” і “терпимість” у суспільних науках 310	Москальова А. С. Психологічна культура як чинник оптимізації особистісного зростання керівників закладів освіти 371
Любчук О. К. Психологічний аналіз проблеми творчого розвитку студентів як суб'єктів навчання професійній діяльності 318	Берднікова О. О. Психологічні особливості підготовки керівників проектів у бізнес-організаціях 377
Туриніна О. Л. Особливості ціннісних орієнтацій у педагогічній взаємодії 325	Креденцер О. В. Психологічні особливості підприємницької поведінки персоналу освітніх організацій у процесі введення змін 383
Мельничук О. Б. До проблеми прийняття рішення у психологічному консультуванні 330	Бондарчук О. І. Соціально-психологічні особливості особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах післядипломної педагогічної освіти 391
Руденко І. М. Психологічна допомога дітям молодшого шкільного віку, які пережили розлучення батьків 335	

Павлюк М. М. До проблеми вивчення професійної ідентичності вчителя основної школи	398	Брюховецька О. В. Оптимізація соціально- психологічного клімату в педагогічних колективах освітніх організацій	446
Розділ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ.....	405	Карамушка Л. М., Філь О. А. Психологічний аналіз мотивів діяльності персоналу освітніх організацій в командах із введення змін	455
Карамушка Л. М. Психологія управління змінами як актуальний напрям досліджень у сфері організаційної психології	406	Івкін В. М. Зміст і структура тренінгу “Формування психологічної компетентності керівників для управління змінами в освітніх організаціях”	463
Блохіна І. О. Можливості застосування методик дослідження організаційної культури	418	Коломієць О. П. Психографічне забезпечення як засіб удосконалення кадрової роботи енергокомпанії	469
Москальов М. В. Психологічні особливості підготовки майбутніх менеджерів до контролюючої діяльності в умовах організаційних змін	425	Ткач М. В. Особливості виникнення почуття довіри	474
Ананьєва А. Г., Гусев І. Н., Пономаренко Ю. С. Актуальні деструктивні тенденції соціалізації особистості фахівця	431	Раковчена О. О. Психологічні чинники виникнення професійного стресу в медичних працівників	481
Козубай Н. Ф. Психологічні умови профілактики і подолання стресу у персоналу комерційних організацій: огляд зарубіжних джерел	436	Терещенко К. В. Особливості формування національної ідентичності студентів у процесі навчання у вищих закладах	488
Міщенко О. О. Підприємливість як особистісна властивість людини ринкової економіки	441	Федосова Г. Л. Етична складова професійної підготовки науковця	493

ПЕРЕДМОВА

Настоящий сборник — это второй выпуск научных трудов, представленных на ежегодных Коломинских чтениях.

Наум Львович! Как странно, несправедливо и больно слышать слова: “Ему исполнилось бы 70 лет”. Странно потому, что образ не померк, а стал более осязательным умом и сердцем.

Личное обаяние, глубокая психологическая подготовка, широкий кругозор, совесть и коммуникативные качества собраны в нем одним как в притяжении, в котором находились его сотрудники, коллеги, аспиранты и студенты.

Наум Львович сконцентрировал свое внимание на сравнительно новой проблеме для нашей психологии — проблеме педагогического менеджмента. Именно через углубленный анализ менеджмента он изучал коммуникативные и регуляторные функции психики.

Задача передачи научных традиций молодому поколению решается в

МАУП многими путями. Выпуск сборника научных трудов — одна из таких форм работы.

Во второй выпуск вошли теоретические и экспериментальные работы ведущих ученых Белоруссии, России, Украины, а также аспирантов и магистров, посвященные различным аспектам актуальных проблем, разрабатываемых в современной психологии.

Идеи Н. Л. Коломинского, результаты исследований его учеников в области общей, социальной, педагогической психологии, развитие ряда положений общения и деятельности нашли отклик как в большинстве статей настоящего сборника, так и в докладах.

Тематика сборника достаточно полно отражает современное состояние исследований, перспективные проблемы и тенденции развития психологической мысли в стенах МАУП и, в известной степени, за его пределами.

Г. В. Ложкин,
Заслуженный деятель науки
и техники Украины,
доктор психологических наук,
профессор

ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Сучасна ситуація переосмислення орієнтирів розвитку суспільства та окремої людини потребує психологічної допомоги. Психологія, як і інші галузі наукового знання, активно реагує на реальні проблеми, що існують у суспільстві. Трансформаційні перетворення в Україні, політична та соціально-економічна сфера буття людських спільнот вимагає соціально-психологічного аналізу з нових позицій, бо змінилася епоха — епоха інформації та інтелекту, яка потребує глибшого психологічного осмислення реального світу та індивіда у ньому.

Вдруге МАУП збирає українських психологів і психологів країн пострадянського простору на форум для діалогу, де водночас вшановує пам'ять відомого, неординарного українського психолога, завідувача кафедри загальної та практичної психології МАУП до останньої хвилини свого життя.

Психічна активність людини спрямована на різні предмети. Задовольняючи матеріальні (органічні) та духовні потреби, людина шукає та отримує з навколишнього природного та соціального середовища необхідні джерела існування, набуває знання, планує свої дії, визначає способи і шляхи їх здійснення — все це є психічною активністю людини. Динаміка змін вимагає і нових підходів до аналізу проблем.

Отже, престиж психологічної науки зростає, зростають також потреби у новому осмисленні явищ, станів, цінностей та оцінок.

Сьогодні мало кого здивує зустріч із психологами у школі, банку, штабквартирі політичних партій, державному комітеті та ін.

Самі ж психологи у нових умовах переосмислюють своє відношення і свою роль у суспільних нішах. У сучасному українському суспільстві професія психолога вкрай необхідна, але поки що недостатньо шанована.

Якщо проаналізувати виступи учасників форуму, то виходить, що його учасники спробували розглянути найрізноманітніші проблеми психологічного осмислення нашої життєдіяльності сьогодні.

Звернемо увагу на окремі проблеми нетрадиційного, сучасного підходу психологів до наук та освіти. Зокрема, у вступному слові Я. Л. Коломінський, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки Республіки Білорусь, розглянув сучасну соціально-психологічну структуру педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки психологів.

Г. О. Балл, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, підняв злободенну проблему осмислення вдосконалення професійної культури науковця.

Неординарний підхід до проблем професійної ідентичності психологів нового покоління запропонував Ю. В. Швалб, доктор психологічних наук, професор.

У контексті сучасних вимог подала свою доповідь Л. М. Карамушка, доктор психологічних наук, профе-

сор, яка ознайомила учасників форуму з психологією управління змінами — активним напрямом дослідження у сфері організаційної психології.

В. В. Москаленко, доктор філософських наук, професор, досить актуально запропонувала своє бачення соціалізації особистості. Слід відзначити, що всі доповіді були актуальні, професійні та оригінальні за задумом.

Учасники форуму працювали у чотирьох секціях, в яких розглядалися

глобальні проблеми, що потребували психологічного осмислення та психологічної допомоги. Те, що сучасні психологи формують свою готовність до розв'язання проблем соціально-політичних змін, засвідчили форум і публікація цього збірника.

Дорога життя є складною, але кожна особистість повинна її пройти. Сучасні психологи готові запропонувати суспільству свої знання та вміння, щоб допомогти людям свідомо реалізувати себе у життєтворчості.

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

Розділ 1

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ
ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ**

СТРУКТУРА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Коломінські читання — II, 2008, 11–17

Когда заходит речь о межличностном педагогическом взаимодействии, невольно задаешь себе вопрос: как так, самое явление — ну хотя бы педагогическое взаимодействие — существовало всегда, во всяком случае то, о котором мы ведем речь, с тех незапамятных времен, когда появилась пара “учитель — ученик”, а вот предметом научного исследования, предметом специальных наших забот оно становится в тот или иной, строго говоря, исторический момент, а именно в наши дни? Что это — мода, инициатива ученых, которым пришлось в голову заниматься каким-то вопросом, или, как еще недавно принято было говорить, социальный заказ общества? Наверное, и то, и другое, и третье.

Но все же основной вопрос остается без ответа: почему эти причины проявили себя именно в наше время? Наверное, ответ следует искать в анализе тех потребностей, которые перестали удовлетворяться. Вернее, именно в том, что перестали удовлетворяться определенные жизненно важные потребности. Приведу аналогию. Как у нас возникают проблемы здоровья? Например, проблема дыхания? Когда воздух чист и легкие здоровы, нет проблемы дыхания. Человек просто дышит, не задумываясь над механиз-

мами этого процесса. Нужда в кислороде удовлетворяется как бы сама по себе, за счет автоматической работы соответствующих физиологических механизмов. То же можно сказать о сердце. Помните, у Константина Ваншенкина: “Я никогда не замечал его. Оно ни разу в жизни не болело”, а у Горького (“О матерях”): “Когда оно болит, в него легко попасть...” Здесь, кстати, появляется прекрасный повод для того, чтобы сформулировать общий закон проблемы. Может быть, вы согласитесь с таким определением: проблемы физиологические, психологические, педагогические, социальные, материальные появляются в нашем сознании тогда, когда естественный ход событий перестает удовлетворять какую-либо важную потребность, когда возникает дефицит, нехватка, недостаточность.

Может быть, в наши дни “заболело” общение? А применительно к предмету нашего разговора — педагогическое? Разве не об этом говорят — нет, кричат! — факты педагогических “разводов”, с которых я начал этот разговор? Итак, само по себе автоматически гармоничное гуманистическое педагогическое взаимодействие уже далеко не всегда получается. И так же, как в медицине, тут нужны диагностика, терапия, а точнее —

специальное внимание и забота об этой стороне педагогической деятельности.

Не надо, я думаю, специальных доказательств того, что деятельность эта — воспитание и обучение — насквозь пронизана общением в широком смысле слова. Попробуйте вычестить живое межличностное взаимодействие учителя и ученика из многотрудной деятельности педагога. Что останется? Сухая выжимка, состоящая из конспектов и поурочных планов. Ведь это даже не партитура без музыканта: придет другой музыкант, и зазвучат волшебные мелодии. А что сделает другой педагог с нашими “поурочными разработками” и “методическими указаниями”? Почему учителя с равными знаниями, опытом и даже желанием хорошо делать свое дело делают его все же по-разному? Потому что каждый учитель — это неповторимая личность, а следовательно, и неповторимо его общение с учениками. Да, у всех оно протекает по-разному. Но это не значит, что у одного может быть хорошо, а у другого — плохо. У всех может быть по-разному, но хорошо. Должно быть хорошо, ведь межличностное общение — это единственный канал, по которому — перефразируем Ушинского — осуществляется “влияние личности воспитателя на молодую душу”, составляющее “ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни упреками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений”. Впрочем, и упреки, и моральные сентенции, и наказания, и поощрения — тоже элементы педагогического общения. Канал педагогического общения — единственная магистраль, единственный путепровод, по которому учитель передает все хорошее, что содержит его личность, в личность ученика. И не очень хоро-

шее — тоже. Связь эта двухсторонняя — от учителя к ученику и от ученика к учителю. Недаром мы называем все то, что происходит между ними, межличностным взаимодействием.

Как же устроено педагогическое взаимодействие, какова его психологическая структура? Внутренняя основа педагогического взаимодействия — это педагогическое отношение, это чувства, образы, мысли, которые вызывают у учителя ученики, и вообще собственная его педагогическая деятельность. Итак, чувства, образы и мысли. На первом месте в педагогическом отношении, или в отношении педагога к детям, к ученикам, конечно, — эмоциональные переживания. Спросите у самого маленького школьника: “Как к тебе учительница относится?” И без колебаний ребенок скажет самое главное: “Она меня любит!” Это в лучшем случае. Но порой услышишь и другое: “Мне кажется, она меня не любит”. Это уже начало педагогической трагедии. Можно представить себе отношение человека к человеку, а значит, и отношения между учителем и учеником как ось, где на верхнем полюсе, плюсовом, теплом — любовь, на нижнем — минусовом и холодном — ненависть, а посередине — ноль. Мифическое безразличие, нейтральное отношение, под пристальным взглядом оказывающееся опять-таки либо симпатией, либо антипатией. Правда, и в педагогических отношениях возможны сложные противоречивые переживания, эмоциональные состояния, когда от любви до ненависти и шага делать не надо. Они слиты, спаяны в одном нераздельном душевном порыве. Классический пример — ревность, в которой объединены и любовь, и ненависть, и разочарование, и унижение. В результате — финал бессмертной

трагедии Шекспира. Помню, я как-то сказал на лекции: “Когда Отелло душил Дездемону, он любил ее и в эти мгновения”. “Нет, — заметила одна из студенток, — уж лучше пусть не любит, зато жива останусь”.

Не менее классическая ситуация амбивалентного отношения — гнев матери, вызванный поступком собственного сына или дочери. Гнев сквозь любовь. Таким может быть и амбивалентное педагогическое отношение. И ученики его чутко улавливают, безошибочно прочитывают, где гнев вызван искренним огорчением учителя, который хочет видеть его (ученика) счастливым и бороться не с ним, а за него, а где просто разозленная тетя. В педагогическом отношении представлен и наглядный образ ученика, его обобщенный портрет. Когда-то в “Педагогической поэме” А. Макаренко меня поразила одна деталь: рисуя портреты своих воспитанников, автор неизменно подчеркивает их красоту. Все у него красивы — и Задоров, и Карабанов, и Чобот, а уж о Гале-Черниговке и говорить нечего. Может, и впрямь их по этому признаку в колонию направляли? В одном издании были помещены подлинные фотоснимки основных прототипов. Откровенно говоря, ничего особенного. Это на наш, не откорректированный чувством взгляд. Почему же Антону Семеновичу они казались красивыми? Совершенно верно — он их любил. Увы, есть и другие примеры. В одном из исследований я выявил, как представлены в сознании педагогов, учителей и воспитателей детских садов образы детей, занимающих противоположные позиции в статусной структуре группы. Сто педагогов дали характеристики самых любимых сверстниками детей и тех, кого дети не любят. Иными словами, надо было охарактеризовать “звезд” и “изолированных”. Получилось по 100 сло-

весных портретов. Осталось подсчитать, какие качества, особенности поведения и внешности преобладают в характеристиках. И как бы создать своеобразные модели наиболее и наименее предпочитаемых сверстниками детей. Вот, например, один словесный портрет пятилетнего ребенка, исполненный его воспитательницей: “Больше всего дети моей группы не любят Юру К. Он часто грубит, дерется, разбрасывает игрушки”. До сих пор все в рамках объективного описания, и вдруг прорвалось собственное отношение к ребенку: “Да и внешний вид у него отвратительный, вечно испачкается, шмыгает носом...” и т. д.

Воистину, опиши своего ученика, и я скажу, как ты к нему относишься. Недаром ворона говорит своему вороненку: “Ах ты, мой беленький...” Есть и обратное воздействие — изображение, образ, портрет вызывает определенное чувство. Отсюда — плакат как способ вызвать симпатию к объекту идеализации (иногда, правда, достигается противоположный эффект) и карикатура, призванная вызвать отвращение.

Наконец, третья составляющая педагогического отношения — мысли об ученике, суждения о нем. Для формирования взаимоотношений между учителем и учеником особенно важны словесные комментарии, сопровождающие все эпизоды их взаимодействия; комментарии при оценивании, реплики, случайные замечания. Впрочем, здесь мы уже перешли от внутренней к внешней стороне педагогического взаимодействия — от педагогического отношения к педагогическому общению. Таким образом, можно сказать, что педагогическое общение — это такое поведение учителя, в процессе которого проявляются, видоизменяются и развиваются его отношения с учениками.

Теперь давайте посмотрим, как могут сочетаться в педагогическом взаимодействии его внутренние и внешние “поведенческие” компоненты. Если пока не учитывать оттенки, то отношение человека к человеку, у нас — учителя к ученику (все время будем при этом помнить, что и ученика к учителю!), может быть, как мы уже говорили, либо положительным, либо отрицательным. То же самое можно сказать и о формах поведения, традиционно выражающих либо положительное отношение, либо отрицательное. Так, если “дружба начинается с улыбки”, то отрицательные, враждебные чувства выражаются совсем другими внешними действиями. Впрочем, такое соответствие внешнего и внутреннего бывает далеко не всегда. С этой точки зрения разберем некоторые типичные ситуации, встречающиеся в педагогическом взаимодействии.

Прежде всего по соответствию внутреннего состояния и внешних проявлений, отношения и общения выделим два типа педагогического взаимодействия, где внешнее и внутреннее совпадают. Это совпадение может осуществляться на позитивном уровне, когда учитель положительно относится к своей деятельности и к ученикам. Точнее, любит и своих учеников, и свою многотрудную работу, и в соответствующей форме адекватно проявляет это отношение в собственном поведении. Словесная формула такого взаимодействия: “тепло — тепло” (+ +). Совсем не значит, что такой учитель — вечно улыбающийся добрячок. Любовь может быть строгой, а в соответствии с этим строгими бывают и слова, и жесты, и поступки. Здесь, как уже отмечалось, есть место и гневу, и всей гамме других человеческих эмоций. Но это строгость сквозь любовь, гнев сквозь

любовь, даже наказание сквозь любовь, которую учитель не стесняется проявить. В результате — ответная любовь к учителю и школе. Как в той австралийской школе, о которой рассказывается в опубликованном в газете письме. Привожу его с чувством некоторой зависти. Теперь о противоположной форме взаимодействия, когда внутреннее и внешнее тоже соответствуют друг другу, о соответствии на отрицательном уровне: “холодно — холодно” (=). Учитель этого типа и детей не любит, и деятельность своей педагогической тяготится (впрочем, разве можно любить педагогический труд, если к детям холоден?). При этом он более или менее откровенно проявляет свое отношение и в поведении: редко советует, часто приказывает; редко помогает, часто требует; неохотно хвалит, с удовольствием наказывает... Не эти ли учителя чаще всего являются причиной педагогических “разводов”, детских неврозов, вызванных учителем (дидактогении, как говорят психиатры), ненависти к школе. Да, но не только они. Тем более что, слава Богу, их не так уж много. Больше других. Учителей, у которых внутреннее отношение к ученикам и педагогическое их поведение не совпадают.

Разве не приходилось вам встречаться с учителями, которые в душе прекрасно относятся к детям и работу свою любят, а понаблюдаешь за тем, как они ведут себя в классе, и трудно поверить в эти добрые “внутри тепло — снаружи холодно” (– +). Общаются с ребятами так же, как их “отрицательные” коллеги: суровый взгляд, строгий голос, сдержанные жесты. Да, этот по головке не погладит, лишний раз не улыбнется, даже ученикам, которым только-только шестой годик исполнился. И вот первоклассник, еще вчера так мечтав-

ший о школе, сегодня старательно щупает лоб и выразительно покашливает — авось родители произнесут спасительное “ОРЗ” и оставят дома (не похоже на ситуацию, описанную в письме из Австралии, не правда ли?). Если ученик разлюбил школу, это уже надолго.

Не будем обвинять ребенка, разберемся. Очень часто трудности привыкания вчерашнего дошкольника к школе вызваны именно тем, что учительница общается с детьми совсем не так, как воспитательница в детском саду. Там, конечно, тоже все далеко от идеала, но все же нашего сегодняшнего первоклассника там чаще, чем в школе, педагоги гладили по головке, называли его не сухо-официально “Иванов, возьми карандаш!”, а по-домашнему “Андрюша”. Дальше, может быть, и “не вертись” и “не ябедничай”. Но началось-то как... Так, что ребенок был уверен, что воспитательница Нина Петровна его любит. Любит, несмотря на его промахи, и вот по контрасту школьная учительница “первая моя” воспринимается не как “простая и сердечная”, а как “очень злая тетя”.

В одном из исследований мы с коллегами задали первоклассникам такой вопрос: “А хотел бы ты вернуться в детский сад обратно?” В классах, где работали учителя с отрицательным стилем педагогического воздействия (к таким нередко относятся и те, у которых “внутри тепло — снаружи холодно”), многие дети ответили: “Да!” Тоже педагогический “развод”? При этом многие такие учителя искренне уверены в том, что делают все правильно. Они убеждены, что главное в школе — это строгость и порядок, а если же общаться с детьми ласково, то “они сядут тебе на голову”. Они считают, что без отметок (особенно отрицательных) в школе нельзя.

Как тогда отличишь хорошего от плохого, старательного от лентяя? Как тогда показать самому ребенку, кто он есть? Авторитарная педагогика. Можно сказать и иначе: пережитки церковно-приходской школы, той самой, где в углу классной комнаты мокли розги.

Случается, что отметка в руках учителя — та же розга. Психологическая. А если отметки ставить официально не рекомендуется? О, такой учитель всегда найдет выход. Отметку с успехом у него заменят флажки разных цветов, звездочки и прочие знаки ученического различия (и, добавлю, учительской эмоциональной глухоты). И вот уже плачет обделенный “звездочкой” ребенок, и его домашние стараются, “колдуют” над детскими работами — “звездочку” заслуживают.

Недавно одна расстроенная мать рассказала мне еще об одном педагогическом “изобретении”. Учительница потребовала, чтобы все дети принесли свои фотокарточки: “Хороших будем вешать на красную доску, а плохих — на черную”. Может быть, все-таки лучше розги обыкновенные? (Кстати, в Англии совсем недавно парламент отменил физические наказания в школах, поэтому предприятиям, специализировавшимся на изготовлении школьных розг, пришлось менять профиль.)

Психологические розги. Откуда они берутся? Учителя передают их из рук в руки как эстафету, молодые принимают их у своих старших коллег, чтобы передать следующему поколению. А как же педагогический вуз? Почему здесь не прерывается эта антигуманная эстафета? Причин много: и несовершенные учебные планы с заложенной моделью учителя-предметника, а не учителя специалиста по межличностному взаимодействию; и

пустые (вечная им память) профориентационные собеседования, во время которых регистрировались баллы за всякие формальные показатели вместо того, чтобы диагностировать уровень душевной щедрости; и опять-таки личный пример, на этот раз — уже наставников будущих учителей. У некоторых тоже психологические розги наготове: “Подожди, встретимся на экзаменах!”; “Плакала твоя стипендия” (слава Богу, уже не заплачет); “Придется родителям сообщить” и т. д.

Чего греха таить, есть среди нас, вузовских педагогов, и такие: пока не напугает, не начинает учить. А ведь напуганного не научишь. Разве только очковтирательству и обману. Кто-то мудро заметил: “Научиться можно только у того, кого любишь”.

У иных учителей этого типа (“внутри тепло” — “снаружи холодно”) другая беда: хотели бы проявить и теплоту, и доброту свою — все то хорошее, что они чувствуют к своим питомцам, да не умеют. Вот их надо специально научить педагогической технике, технике педагогического общения. Всем это необходимо, но за этих учителей как-то особенно обидно. Потом — уже в школе — самоанализ, самоконтроль и самовоспитание. А начинается оно с понимания своих достоинств и недостатков. Ведь, собственно говоря, ради этого я все это пишу. Знаю, что научить таким образом нельзя. А вот остановить человека на минутку, побудить его взглянуть на себя как на педагога со стороны — можно. Тут ведь никакая комиссия не поможет. Только “внутренний педсовет” способен определить программу твоего личностного самовоспитания.

Итак, охарактеризованы три типа педагогического взаимодействия: “тепло — тепло”, “холодно — холодно”,

но”, “тепло — холодно”. Есть и четвертый едва ли не самый вредный: “внутри холодно — снаружи тепло” ($\pm$). Именно такое межличностное взаимодействие заклеил А. С. Пушкин “диагнозом” — “низкое коварство” в “Евгении Онегине”. Это когда “вздыхать и думать про себя: когда же черт возьмет тебя!”

Какие еще вопросы может задавать себе учитель в ходе “внутреннего педсовета”? Один из них мы уже обсудили: “К какому типу педагогического взаимодействия отношусь я сам?” Осталось еще немало, и все они так или иначе связаны с первым. Ну вот, хотя бы такой вопрос: “Знаю ли я своих учеников?” Можно сказать и иначе фактически о том же самом: “Справедлив ли я к своим ученикам?” С ответом лучше не спешить. Дело в том, что, как показали специальные исследования, восприятие и понимание человека человеком вообще, и учителем ученика (и учеником учителя!) в частности, зависит от очень многих факторов. Особенно большое значение имеет эмоциональное отношение учителя к ученику, мнение о его способностях и успеваемости по предмету. Оказывается, мы смотрим на ученика как бы сквозь призму собственных предубеждений. Давайте положить руку на сердце спросим себя: “Не завишаю ли я оценки тем, кто обычно хорошо успевает, не исхожу ли из принципа “У хорошего все хорошо”? Но это — не самая большая беда. Хуже всего, когда перестаешь замечать, пусть маленькие, но успехи того, кто обычно не радуется. Здесь как бы исходят из предположения, что для такого ученика успех — это случайность, а неудача — закон. Так оно и будет. И в этом педагоги сами виноваты: поставили ученика на определенную ступеньку и не даем ему оттуда на следующую перешагнуть. Ко-

нечно, делается это неосознанно. Но вред от этого для личности ребенка не уменьшается. Можно сказать, что учитель порой работает как бы со своим вариантом каждого ученика, с его обедненным, односторонним отражением в собственном сознании. Кстати, польза психолого-педагогических консилиумов, когда об одном и том же подростке беседуют многие, как раз в том, что они позволяют преодолеть стереотипность и односторонность в оценке ученика. И определенного класса — тоже. Здесь уместно перейти к следующему вопросу самопроверки: “А знаю ли я класс, в котором работаю?” Один из показателей — это точность представлений о взаимоотношениях, сложившихся между одноклассниками. Для учителя класс, о внутриколлективной, собственно ребячьей жизни которого он мало что знает, — это “черный ящик”: известно, что туда вошло (педагогическое требование), и результат на выходе (реакция учеников). А вот главный вопрос — почему? — остается без ответа. Я, например, провел такой опыт: попросил несколько десятков учителей предсказать, кого

выберут ученики из хорошо, как им казалось, известного им класса для того, чтобы сидеть за одной партой, работать в одной бригаде и т. д. Потом провел опыт с самими ребятами и сравнил прогноз и реальность. Интересная получилась картина.

Литература

1. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. — 2-е изд., доп. — Минск, 1984.
2. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. — Минск, 2000.
3. Коломинский Я. Л. Актуальные методологические проблемы изучения межличностного педагогического взаимодействия // Психалогія (Минск). — 2002. — № 3. — С. 14–20.
4. Кондратьева С. В., Ковалевский П. А., Ковалев Б. П., Даукша Л. М. Профессионализм в педагогическом общении: Монография / Под ред. С. В. Кондратьевой. — Гродно, 2003.
5. Мясищев В. Н. Психология отношений / Под ред. А. А. Бадалева. — М., 1995.

ДО ПИТАННЯ ПРО ХАРАКТЕРИСТИКИ І КЛАСИФІКАЦІЮ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ

Коломінські читання — II, 2008, 18–28

Розглядаються різноманітні підходи до змісту поняття “екологічна свідомість” (ЕС), зокрема гносеологічний, соціологічний, соціально-психологічний, власне психологічний. Аналізуються різні визначення та інтерпретації екологічної свідомості, обґрунтовані представниками кожного із зазначених вище підходів, а також відомі класифікації ЕС. На основі трьох типів екологічної свідомості (антропоцентричного, природоцентричного, екоцентричного) і залежно від ставлення особистості до навколишнього середовища та характеру діяльності у довіллі виокремлюються десять підтипів екологічної свідомості, при цьому обстоюється необхідність формування у підростаючого покоління нового екоцентричного типу ЕС для подолання екологічної кризи і досягнення сталого розвитку суспільства.

Інтеграція України в євроатлантичний простір передбачає докорінні зміни у питаннях державної екологічної політики та екологічного виховання підростаючого покоління, адже сформованість екологічної свідомості громадян є важливим показником рівня розвитку країни і має загальнодержавне значення.

Категорія екологічної свідомості є одним з ключових понять екологічної психології.

У психолого-педагогічній літературі обґрунтовано декілька підходів до визначення змісту поняття “екологічна свідомість”. Е. В. Гірусов розглядає екологічну свідомість як самостійну форму суспільної свідомості, як сукупність поглядів, теорій, емоцій, що відображають проблеми спів-

відношення суспільства і природного середовища в плані оптимального їх розв’язання відповідно до конкретних потреб суспільства та природних можливостей [2, 56].

М. Г. Васильєв, А. М. Кочергін, Ю. Г. Марков характеризують екологічну свідомість як сукупність узагальнених уявлень про природу, переконань та ідеалів, що відображають і зумовлюють ставлення людини до природи, її законів, відповідні оцінки взаємозв’язків з нею.

В. О. Скребець у праці “Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи” дає таке визначення: “Екологічна свідомість — це рівень психічного відтворення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, са-

морerefлексія місця і ролі людини у біологічному, фізичному, хімічному світі, а також саморегулювання та наповнення цього відтворення екологічним змістом” [9, 48]. Екологічній свідомості властиві всі ознаки усвідомленої діяльності людини з тією особливістю, що вона ініційована екологічним сенсом. Інакше кажучи, екологічна свідомість — то є просто людська свідомість, ціннісно-спрямована екологічним змістом, який суб’єктивно відчувається, своєрідно переживається.

Російські психологи С. Д. Дерябо та В. А. Ясвін під екологічною свідомістю розуміють “сукупність екологічних уявлень, існуючого ставлення до природи, а також відповідних стратегій і технологій взаємодії з нею” [3, 11]. В. І. Панов вважає екологічну свідомість атрибутом, тобто властивістю людини як компонента логічного відношення “людина — природа” [8, 87]. Згідно з цим визначенням, екологічна свідомість людини, з одного боку, виконує відбивну функцію стосовно світу природи, в якому людина живе і з яким взаємодіє в ході розвитку цивілізації, з іншого — виражає ставлення людини до світу природи на рівні суспільства і на рівні індивіда. І нарешті, екологічна свідомість виконує регуляторну функцію, опосередковуючи діяльну активність людини стосовно світу природи — від моменту цілепокладання до технологічної реалізації досягнення поставленої мети (О. Л. Журавльов, А. Ю. Гусєва).

В. І. Медведєв та А. О. Алдашева, розвиваючи зазначений (гносеологічний) підхід, виокремлюють наступні характеристики екологічної свідомості [7, 162]:

- ступінь відображення в екологічній свідомості суспільних цінностей та інститутів;

- відбиття в екологічній свідомості прогностичних елементів у ситуації вибору критеріїв вирішення конкретної екологічної проблеми, тобто орієнтації на “теперішнє заради майбутнього”;
- особливості орієнтації екологічної свідомості на колектив, суспільство — можливість протидіяти екологічним негараздам, брати участь у ліквідації наслідків антропогенних екологічних катастроф.

Останнє тісно пов’язане з активним характером екологічної свідомості. Активна екологічна свідомість передбачає не тільки захист чи пасивну оборону від несприятливих впливів або згубних наслідків антропогенного втручання в екологічний баланс, а й конструктивну протидію, прагнення реалізувати себе в екологічних рухах, партіях, об’єднаннях, які мали б власну програму дій, ідеологію і структуру.

Неважко помітити, що інтерпретація екологічної свідомості В. І. Медведєвим та А. О. Алдашевою охоплює не лише екологічну психологію, а й соціальну психологію та соціологію. У цьому зв’язку екологічна свідомість постає радше як атрибут феномена “людина”, а не як самостійна психічна реальність, становлення якої відбувається у взаємодії людини зі світом природи, людським оточенням та із самою собою.

На відміну від поданого вище тлумачення, психолог О. С. Мамешина підкреслює, що екологічна свідомість зумовлюється зовнішніми екологічними чинниками і реалізується через взаємодію людини з навколишнім середовищем [6, 123–124].

Сучасній людині притаманний дисбаланс розвитку інтелекту та почуттів, значне переважання раціо-

нального і порівняна недорозвиненість емоційно-чуттєвої сфери та інтуїції. У процесі свого історичного розвитку разом з посиленням незалежності і начебто захищеності від природних явищ людина поступово втратила уважність у ставленні до природи і до себе в ній. Людина штучно відокремила себе від світу природи, вступає з нею в постійні конфлікти, виявляє агресивність, перебуває в позиції самозахисту або наступу стосовно інших людей чи природи. Увага сучасної людини прикута передусім до оточення, до можливостей інших людей якомога більше споживати, що вкрай негативно позначається на запасах природних ресурсів. Внутрішня дисгармонія людини є одним із наслідків відсутності гармонії у співіснуванні із суспільством і природою, домінуванням екологічно неадекватного мислення, уявлення про навколишнє середовище як про щось безмежне, що не потребує захисту чи бережливого ставлення. Хазяйнуючи на планеті, людина не виявляє поблажливості до тварин і рослин, використовує природні ресурси, не піклуючись про їх збереження, як і про утилізацію відходів, що забруднюють навколишнє середовище. Все частішими стають антропогенні катастрофи, які загрожують життю цілих регіонів Землі й навіть усього людства. Не випадково В. І. Вернадський відзначав, що виробничу діяльність людей можна порівняти з найпотужнішими геологічними процесами. У результаті цієї діяльності генофонд Землі меншає і на кожну людину впливає все більше й більше чужорідних чинників, що, звичайно, не може не позначатися на стані біосфери. Наслідком цього виявляється дестабілізація природного екологічного балансу, що загрожує самому існуванню людства, оскільки, посилюючи на-

вантаження на довкілля, дуже легко перейти межу, за якою біосфера набуде нових якостей. При цьому місця для людини в такій біосфері може і не знайтися. Розмірковуючи про все це у книзі “Кінець світу? Або...”, Ф. Т. Моргун, колишній голова природоохоронного відомства в СРСР, ставить питання про зміну стратегії людської діяльності.

Зрозуміло, що використання природних багатств Землі не припиниться за жодних умов. Проте їх використання аж ніяк не може означати беззастережного панування людства над природою. Тому на зміну існуючим формам взаємодії цивілізації з навколишнім середовищем мають прийти інші, що ґрунтуються на проєкологічних цінностях, тобто орієнтовані на збереження навколишнього середовища. І це не просто альтернатива цінностям технократичної цивілізації, а й необхідна умова для виживання людства в цілому.

Ставлення людини до навколишнього середовища передусім зумовлюється типом екологічної свідомості та рівнем її розвитку. Психологи С. Д. Дерябо та В. А. Ясвін, розглядаючи типологію екологічної свідомості, зазначали, що “людство пройшло довгий шлях розвитку своїх відносин з природою, і на кожному етапі складалася особлива, властива саме цьому етапу екологічна свідомість” [3, 6].

В еволюції системи “людина — природа” можна виокремити такі типи екологічної свідомості: синкретичний (архаїчний), природоцентричний, антропоцентричний, екоцентричний.

Синкретичний тип екологічної свідомості формувався тоді, коли в людській свідомості та самосвідомості ще не існувало протиставлення людини світу природи. Людина не виділяла себе з навколишнього світу

і, звісно, не ставилася до природи як до об'єкта перетворення відповідно до власних потреб і цілей.

Сутність антропоцентричної свідомості розкривається у наступних світоглядних принципах:

1. Найвищою цінністю є людина [3; 10; 12]. Усе інше в довкіллі цінне настільки, наскільки корисне їй.
2. Світ має ієрархічну будову. Вершину ієрархії посідає людина, середину — річ, створені нею, фундамент — об'єкти природи, які, у свою чергу, впорядковуються залежно від корисності для людини.
3. Метою взаємодії з навколишнім середовищем є використання його для задоволення тих чи інших потреб людини, для отримання нею “корисного продукту”. Природа — це об'єкт дії людини, а не самодостатній суб'єкт.
4. Розвиток довкілля має підпорядковуватися розвитку людства (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвін, О. В. Рудоміно-Дусятська).

Отже, антропоцентризм, як домінуюча установка у сприйнятті природи, виявляється в ігноруванні потреб інших живих істот та в залежності актуальності екологічно значущих дій від можливостей природи щодо задоволення людських потреб (І. Кряж).

Г. О. Білявський, Р. С. Фурдуй та інші дослідники визнають згубною для природи панівну ідею антропоцентризму і вважають за необхідне відмовитися від неї, сформувавши нову філософію життя на фундаменті природоцентризму.

Сутність природоцентричної (або ж біоцентричної) свідомості розкривається у таких світоглядних принципах:

1. Найвищу цінність має природа [3; 5]. Людство повинно підкоритися їй. Уся діяльність людини оцінюється лише з точки зору корисності для довкілля.
2. Ієрархічна картина світу має такий вигляд: на вершині піраміди — природа, а в її основі — людство, що спрямувало свій потенціал на службу природі.
3. Метою взаємодії з природою є збереження її в усьому розмаїтті форм і видів, у тому числі й тих, що шкодять як людству загалом, так і окремій людині.
4. Розвиток природи мислиться як процес, якому підпорядкований розвиток людства.

Як приклад природоцентричної екосвідомості часто наводять тип свідомості, що панує у східних релігійно-філософських системах, які зберегли свою архаїчність, а також іноді в діях членів руху “зелених”, які вважають, що вихід з екологічної кризи можливий лише за умови суворого самообмеження й відмови від досягнень цивілізації [5, 84]. Природоцентрична екологічна свідомість — це система уявлень про світ, що базується на підпорядкуванні соціуму природі. Дещо по-іншому трактує природоцентричний тип екологічної свідомості вже згадуваний В. І. Панов, називаючи його також синергетичним: “Природоцентричний тип екологічної свідомості — це такий тип, коли людина усвідомлює свою єдність з природою як єдність принципів свого розвитку з універсальними принципами розвитку природи” [8]. Однак таке визначення радше узгоджується з дефініцією екоцентричного типу екологічної свідомості. І людина, і природне, і антропогенне середовище є в цьому сенсі різними виявами універсальної сутності природи як здатності до самопороджен-

ня — самозбереження — саморуйнування.

Екоцентричний тип екологічної свідомості характеризується тим, що у відносинах людини й навколишнього середовища наголос робиться на гармонії, взаємозв'язку, взаємодії та взаєморозвитку. Розташовується він посередині на відрізку між антропоцентричним і природоцентричним типами екологічної свідомості. Екоцентричному типу притаманні такі особливості:

1. Найвищою цінністю є гармонійний розвиток людини й природи. Людина — не власник природи, а один із членів природної спільноти [3; 5; 11].
2. Відмова від ієрархічної будови світу. Розум людини не дає їй привілеїв, а навпаки, накладає на неї додаткові обов'язки щодо довкілля. Соціум не протистоїть світові природи, вони є елементами єдиної системи.
3. Мета взаємодії з природою — максимальне задоволення як потреб людини, так і всієї природної спільноти. Людині нема звідки брати засобів для існування, крім як з навколишнього середовища. Але вона повинна не тільки брати, а й давати. Вплив на природу замінюється взаємодією з нею.
4. Розвиток природи й людства мислиться як процес коеволюції, взаємовигідної єдності.

Ідеї екоцентризму були розвинені й обґрунтовані В. І. Вернадським. Він уперше заговорив про біосферу як єдину систему “людство — природа”, що формується під впливом людського розуму та свідомих дій суспільства [1]. У цілому екоцентричний тип екологічної свідомості можна визначити висловом А. Швейцера: “Я є життя,

яке воліє жити. Я є життя серед життя, яке воліє жити”.

Деяку іншу типологію екологічної свідомості запропоновано О. А. Калмиком та А. С. Калмиковою. Конструкт “антропоцентризм — природоцентризм” доповнено конструктом “ЕГО-орієнтація — ЕКО-орієнтація”. Внаслідок цього отримано чотири типи відносин людини й довкілля [4].

ЕГО-орієнтований природоцентризм. Це ставлення схоже на ставлення дитини до батьків. Людина орієнтована на себе, діє тільки заради себе, але джерелом свого існування визнає виключно природу. Природа всесильна, і людина неспроможна впливати як на неї, так і на свою долю. Людина може бути слухняною, за що отримає винагороду, або неслухняною, за що буде покарана. Така позиція була поширеною в архаїчному суспільстві, де панував культ злих і добрих богів, а сьогодні вона характерна для езотеричних і магічних шкіл. Відносини людини з природою мають характер “об’єкт-суб’єктних”, де об’єктом є людина.

ЕКО-орієнтований природоцентризм. Світ не лише центрується природою як найвищою цінністю, а й орієнтований сам на себе. Людина — не центр світу, а істота, що була випадково створена природою. Світ розвивається за своїми законами і має власні цілі. Таке уявлення характерне, зокрема, для буддизму, представники якого сповідують деперсоналізоване божество — Нірвану або Абсолютне Ніщо. У крайніх виявах може йтися навіть про звільнення біосфери від присутності людини. Характеризується “об’єкт-об’єктними” відносинами.

ЕГО-орієнтований антропоцентризм. Досить поширене ставлення до довкілля, що підкріплюється філосо-

фією екзистенціалізму: “Мета життя — життя”. Вона не тільки ставить людину в центр Всесвіту — все, що відбувається у Всесвіті, постає грою людського розуму. Ця форма ставлення людини до природи виникла внаслідок запаморочення від успіхів технократичної цивілізації і пов’язаного з цим відчуття відчуження від живої природи. Відносини людини з природою мають характер “суб’єкт-об’єктних”, де об’єктом є природа.

ЕКО-орієнтований антропоцентризм. Людина залишається центром Всесвіту й основною цінністю, але вона орієнтована на створення й облаштування власного дому — Світу. У центрі Всесвіту — людське серце, причому воно належить не лише людині, а й Всесвіту. Всесвіт — не просто скупчення матеріальних тіл, це олюднений організм. Найповніше ця ідея розвинута у християнстві. Світогляд, що виокремлює людину як вінець творіння, покладає на неї відповідальність за стан усього живого, спрямований на подолання хаосу та закону смерті в природі.

Останній тип взаємовідносин людини з природою має характер “суб’єкт-суб’єктних”. Лежить в основі так званої інвайронментальної парадигми (від англ. *environment* — довкілля), що стверджує необхідність балансу прагматичної і непрагматичної взаємодії людини з навколишнім середовищем (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвін). Характер взаємодії людини з природою визначається своєрідним екологічним імперативом: правильно і дозволено лише те, що не порушує існуючої в природі екологічної рівноваги. При цьому етичні норми й правила поширюються як на взаємодію людини з іншими людьми, так і на її взаємодію зі світом природи. У вирішенні екологічних питань пріоритет надається гуманістичному підходу,

де триада “світ — людина — природа” змикається з іншою “людина — людяність — людство” [11; 12].

Беручи за основу три типи екологічної свідомості — антропоцентричний, природоцентричний та екоцентричний, а також ураховуючи ставлення людини до навколишнього природного середовища і характер поведінки в ньому, автор виокремлює такі підтипи ЕС:

- антропоцентрично-споглядальний. Відносини людини з природою мають характер “суб’єкт-об’єктних”, де суб’єктом є людина. Природа ж сприймається як об’єкт дослідження, отримання нових знань або об’єкт краси. Поведінка людини — нейтральна або екологічно доцільна. Носії цього підтипу свідомості — це фотохудожники, пейзажисти, письменники, які пишуть і створюють твори про природу; дослідники світу природи, колекціонери рослин, метеликів (у тій кількості і в тому видовому складі, що не може зашкодити довкіллю); відвідувачі зоопарків, ботанічних садів, відпочиваючі в лісі, на березі річки і т. ін., за умови дотримання правил поведінки в природі. Людина, якій притаманний антропоцентрично-споглядальний підтип екологічної свідомості, керується у своїх відносинах з довкіллям передусім естетичними та пізнавальними потребами: вона милується красою природи, досліджує її, не завдаючи шкоди навколишньому середовищу. Проте не можна стверджувати, що інтереси інших живих істот її бентежать більше, ніж власні;
- антропоцентрично-прагматичний. На сьогодні цей підтип

притаманний більшості жителів розвинених країн (до речі, країни, що розвиваються, вже також підпадають під цю категорію). Відносини людини з природою — суб'єкт-об'єктні, природа сприймається через призму власних потреб; тип екологічної поведінки — відсторонено-байдужий або відверто споживацький. Людина — носій цього підтипу екологічної свідомості використовує природне середовище виключно для своїх потреб, незважаючи на потреби інших живих істот, не піклуючись про них, і вважає себе центром світу природи. У разі власної необхідності людина змінює довкілля, пристосовуючи його “під себе”, проте дії людини ще не набувають такого масштабу, як при антропоцентрично-руйнівному підтипі;

- антропоцентрично-руйнівний. Людина протиставляється світу природи. Відносини людини з природою — суб'єкт-об'єктні, тип екологічної поведінки — хижацький, загарбницький, деструктивний, агресивний (тобто поведінка є екодевіантною). Цей підтип притаманний як дітям і підліткам з неблагополучних родин, які у своєму ставленні до довкілля керуються навіть не потребами, а власним настроєм (витоптують клумби з квітами, ламають дерева, знущаються з беззахисних тварин), так і дорослим людям. Браконьєрство, незаконне вирубування лісів, знищення зеленої зони міст заради прибуткового будівництва, скидання промислових і побутових відходів у річки, забруднення

повітря викидами транспорту й промисловості, експлуатація тварин і птахів задля власної вигоди (фотографування, різні “розважальні” заходи та ін.), жорстоке поводження з тваринами і рослинами — усе це вияви антропоцентрично-руйнівного підтипу екологічної свідомості. Ніхто з людей — носіїв цього підтипу не замислюється над можливими катастрофічними наслідками своєї поведінки в довкіллі. Як це було, наприклад, з водієм вантажівки, який вилив сірчану кислоту з балона у колгоспний яблуневий сад (подія сталася в липні 2007 р. у м. Цюрупинську Херсонської області), через що дерева загинули. Ще однією, не менш трагічною ілюстрацією є аварія нафтоналивного танкера, що сталася в Керченській протоці у листопаді 2007 р., наслідки якої обов'язково позначаться на екології регіону;

- антропоцентрично-зберігаючий. Відносини людини з природою — суб'єкт-об'єктні, поведінка людини — екоатрибутивна (екологічно доцільна). У цьому випадку людина використовує природне середовище для своїх потреб, але все ж таки піклується про його майбутнє, передбачає наслідки своїх дій. До носіїв цього підтипу екологічної свідомості належать власники невеликих земельних ділянок, дачники, ремісники, майстри народної творчості, що виготовляють вироби з природних матеріалів та ін. Для багатьох із них використання дарів природи — провідний елемент способу життя, а для деяких — навіть умова виживання;

- природоцентрично-альтруїстичний. Відносини людини з природою — суб'єкт-об'єктні, тип екологічної поведінки — активно-співчуваючий. Природа сприймається передусім як об'єкт охорони. Цей підтип свідомості характерний для тих людей, що безкорисливо доглядають за рослинами й тваринами, особливо безпритульними свійськими і покинутими екзотичними тваринами. До таких людей належать співробітники зоопарків, притулків для тварин (звичайно, не випадкові особи, а добросовісні працівники), члени товариств захисту тварин і просто пересічні громадяни, для яких потреби та інтереси тварин важливіші, ніж свої власні;
- природоцентрично-синкретичний. Передбачає повне “розчинення” людини у природі або “злиття” з нею. Відносини людини з природою — об'єкт-суб'єктні, де об'єктом є людина. Поведінка людини — екологічно доцільна, проте із суворими самообмеженнями і відмовою від досягнень цивілізації. Природа вважається найвищою цінністю. Цей підтип екологічної свідомості зустрічається порівняно рідко, переважно серед прихильників буддизму (“природа — це ви, а ви — це природа”). Звичайно, повністю відмовитися від благ цивілізації було б утопією. Проте якщо люди і далі продовжуватимуть збільшувати свої потреби, то це, зрештою, призведе до цілковитого виснаження природних ресурсів, забруднення довкілля і глобальної екологічної катастрофи;

- природоцентрично-агресивний. Відносини людини з природою — суб'єкт-об'єктні, природа сприймається як об'єкт захисту. Людина протиставляється світу природи (як при антропоцентрично-руйнівному підтипі екологічної свідомості), але тут інтереси природи виходять на перше місце, тоді як людина вважається нерозумною істотою, що завдає шкоди довкіллю і за цю шкоду має бути покарана. Цей підтип свідомості знаходить свій вияв, зокрема, у радикальних діях членів руху “зелених”, здебільшого перетворюючись на екотаж (екологічний саботаж) і навіть на “екологічний фашизм”.

Наприклад, відомим є випадок, коли лісник так піклувався про збереження лісу, що вбивав людей, які намагалися рубати дерева, і закопував їх під тими деревами. Стосовно екотажу варто зазначити, що, як форма радикальної охорони природи, він зародився у США у 70–80-х роках минулого століття і виявлявся у псуванні техніки й обладнання з метою надання екологічно шкідливим діям економічно не вигідного характеру. Американський екофілософ Едвард Еббі у своїх виступах згадував про групу екологічних партизанів з південно-західних штатів США, які захищали дику природу, ламаючи машини, рекламні щити, пошкоджуючи лінії електропередач, перекриваючи транспортні шляхи та вживаючи інші заходи. Згодом виникла радикальна організація “Земля понад усе”, гасло якої “Жодних

компромісів у захисті дикої природи!”.

Звичайно, неможливо підтримати всі методи боротьби радикалів за збереження природи, однак використати їх досвід було б цілком слушно. Наприклад, перекриття доріг, блокування будівництва, знищення браконьєрського приладдя і пристроїв, різноманітні пропагандистські акції — якщо їх проводити відповідно до закону, не вдаючись до крайнощів, вони можуть принести неабияку користь;

- екоцентрично-раціональний. Близький до антропоцентрично-зберігаючого. На думку автора статті, цей підтип притаманний мешканцям екологічних поселень (Фінхорн, Кітеж, Гришино, Нео-Ековіль, Світле та ін.), які опанували раціональні способи природокористування і не лише беруть від природи, а й дають їй. Екопоселенці активно використовують альтернативні джерела енергії (сонячні батареї, вітряні двигуни, міні-гідроелектростанції) та природозберігаючі технології сільського господарства. Відносини людини з природою — суб'єкт-суб'єктні, до природи тут люди ставляться як до рівної собі;
- екоцентрично-конструктивний. Відносини людини з природою — суб'єкт-суб'єктні. Природа сприймається як дім, у якому мешкає людина, і людина повинна бути дбайливим господарем. Наголос робиться на гармонійному розвитку людини й довкілля. Цей підтип екологічної свідомості притаманний усім тим, хто працює у сфері

екології та охорони природи, екологічної освіти й виховання, хто не лише прагне захищати природу, а й озброєний для цього відповідними знаннями та вміннями. Розроблення і впровадження екологічно чистих технологій, пошуки альтернативних джерел енергії, відновлення й поліпшення природних ландшафтів, участь у природоохоронних заходах, порятунк тварин, екологічна просвіта громадян — саме тут екоцентрично-конструктивний підтип екологічної свідомості знаходить своє відображення;

- екоцентрично-протестний. Відносини людини з природою — суб'єкт-суб'єктні. Поведінка людини — активна, екологічно доцільна. Екоцентрично-протестний підтип екологічної свідомості знаходить свій вияв у численних акціях протесту проти забруднення навколишнього середовища, незаконного промислового, житлового будівництва і знищення зелених зон та інших заходах. Однак ці дії не набувають радикальних форм, не заподіюють шкоди іншим людям і ґрунтуються на дотриманні законів.

Сучасна екологічна криза зумовлена домінуванням антропоцентричного типу екологічної свідомості, особливо її антропоцентрично-прагматичного та антропоцентрично-руйнівного підтипів, згідно з якими довкілля є власністю людини, яким можна розпоряджатися на власний розсуд, а природні об'єкти існують виключно для задоволення її постійно зростаючих потреб. Виживання в сучасних умовах і запобігання подальшому поглибленню екологічної кризи можливо лише в разі розвитку

екоцентричного типу екологічної свідомості, що передусім передбачає переосмислення значення навколишнього природного середовища в житті суспільства, місця і ролі людини у світі, відносин між суспільством і природою. Психологічні особливості процесу розвитку екологічної свідомості повинні враховуватися при розробленні нових програм для екологічної освіти, що передбачають упровадження особистісно-орієнтованих технологій, спрямованих на розвиток інтересу до пізнання і збереження природи, на конструктивну екологічну діяльність. Не лише оволодіння певною сумою знань і вмінь, а й формування громадянської позиції, що базується на екоцентричному типі екологічної свідомості, і в кінцевому результаті — формування екологічної особистості, є метою екологічної освіти і виховання.

Література

1. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. — М.: Айрис-пресс, 2003. — 575 с.
2. Гирусов Э. В. Основы социальной экологии // Философские проблемы глобальной экологии. — М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1998. — 168 с.
3. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. — 477 с.
4. Калмыков А. А. Введение в экологическую психологию: Курс лекций. — М.: Изд-во МНЭПУ, 1999. — 128 с.
5. Львовичина А. М. Основы экологической психологии: Навч. посіб. — К.: МАУП, 2004. — 136 с.
6. Мамешина О. С. Психологические особенности формирования экологической культуры ученической молодежи // "Педагогика и психология профессиональной освіти: результаты исследования и перспективы": Зб. наук. пр. / За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. — К., 2003. — С. 650–660.
7. Медведев В. И., Алдашева А. А. Экологическое сознание: Учеб. пособие. — М.: Логос, 2001. — 375 с.
8. Панов В. И. О предмете психологии экологического сознания // Прикладная психология. — 2000. — № 6. — С. 1–15.
9. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи: Монографія. — К.: Вид. дім "Слово", 2004. — 440 с.
10. Başlar K. Uluslar arası Çevre Hükukunda Gelecek Nesillerin Durumu // Ecoloji, sayı. — 1992. — № 5. — S. 38–40.
11. Jamison A., Eyerman R., Cramer J., Laessle J. The Making of the New Environmental Consciousness: A Comparative Study of the Environmental Movements in Sweden, Denmark, and the Netherlands // Contemporary Sociology. — 1994. — Vol. 23, № 4. — P. 513–525.
12. Özdemir I. Çevre Sorunlarının İnsan-Merkezli Karakteri // I. Ulusal Çevre Hükuku Kongresine sunulan tebliğ. — 23 Kasım 1996, Ankara. — S. 68–82.

Рассматриваются разные подходы к содержанию понятия "экологическое сознание", в частности гносеологический, социологический, социально-психологический, собственно психологический. Анализируются разные определения, интерпретации экологического сознания, сформулированные представителями каждого из указанных выше подходов, известные классификации ЭС. На основе трех типов экологического сознания (антропоцентрического, природоцентрического, эоцентрического), а также в зависимости от отношения личности к окружающей среде и характера поведения в ней выделяются десять подтипов экологического

сознания, при этом обосновывается необходимость формирования у подрастающего поколения нового экоцентрического типа ЭС для преодоления экологического кризиса и обеспечения устойчивого развития общества.

The paper deals with different views on the environmental consciousness concept, such as epistemological, sociological, psychological etc. Definitions, interpretations, and classifications of environmental consciousness given by scholars sharing the above viewpoints are critically examined. Based on the three main types of environmental consciousness, such as anthropocentric (human-centered), biocentric (nature-centered), and ecocentric (meaning values centered on ecology), the author provides a more detailed description of this phenomenon. This classification includes ten subtypes of the environmental consciousness depending on human attitudes towards nature and behavior in natural environment. In conclusion, it is emphasized the importance to make the new — ecocentric environmental consciousness among younger generation, because this is indispensable for overcoming ecological crisis and ensuring sustainable development of society.

НАДІЙНІСТЬ РОБОТИ СПЕЦІАЛІСТА, ЯКИЙ ПРАЦЮЄ У НАДЗВИЧАЙНИХ ТА ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ: ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Коломiнські читання — II, 2008, 29–37

Складність експлуатації сучасної техніки, екстремальність деяких професій, а також вимушеність ситуацій, під час яких на людину впливають різноманітні несподівані виробничі та інформаційні фактори професійної діяльності, характеризують проблему психофізіології надійності спеціаліста як надто актуальну.

До проблеми надійності можна віднести таку властивість систем і організму в цілому, як довговічність зберігання необхідної ефективності певної діяльності.

Проблема психофізіологічної надійності виникла у зв'язку з необхідністю практики сучасного виробництва (у сфері автоматизації, комп'ютеризації, де у складних людино-машинних системах значну роль відіграє “людський фактор”, результативність діяльності спеціаліста визначає не тільки ефективність технологічних процесів, а й життя багатьох людей).

При розгляданні проблеми надійності функціональних систем можна знайти дуже ефективно її рішення в побудові організму людини, яка має значні приховані резерви. Десятки років безперебійно функціонують мі-

льярди нервових клітин, здійснюється складна адаптаційна діяльність соматичної та вегетативної систем, і все це відбувається в умовах зміни оточуючого середовища, при дії різноманітних негативних факторів. У цих складних умовах організм не тільки здійснює нормальну життєдіяльність, а й забезпечує повне або часткове відновлення порушених функцій. У зв'язку з цим уявляється, що пізнання механізмів надійного функціонування окремих компонентів фізіологічних систем або організму в цілому може виявити такі закономірності, які дадуть змогу визначити їх біологічну варіативність та значущість, оцінити якість надійності в умовах інтенсивних розумових, фізичних та емоційних напружень. Виходячи з таких положень уявляється, що надійність функціональної системи організму людини у процесі будь якої діяльності може залежати від таких факторів:

- фізичні і морфологічні властивості окремих компонентів організму та їх взаємосприяння;
- фізіологічні, біохімічні, біофізичні та біохімічні зміни цих властивостей;

- організація механізмів життєдіяльності при дії на організм комплексу впливів випадкового характеру.

Для вірного вибору критеріїв надійності і методів оцінювання стану функціональної системи використовують різноманітні методичні підходи. При вивченні організму щодо його функціональної надійності необхідно враховувати інформаційні потоки, переважне їх панування, як вони формують необхідний режим поведінки. У зв'язку з цим вивчають функціональний стан елементів, які здатні сприймати інформацію, що надходить ззовні, та елементів, що видають сигнали до зовнішнього середовища; з'ясовують зовнішній і внутрішній алгоритми діяльності функціональної системи.

Поняття “людський фактор” містить комплекс різноманітних компонентів функціональних можливостей людини, що забезпечують високу надійність його роботи в екстремальних ситуаціях. До таких компонентів належать професійна ерудиція, аналітичні здібності, вміння вірно приймати рішення, швидкість аналізу, адекватність вирішення ситуації і чітка його реалізація, вміння оцінювати не тільки професійні складності, що виникають, а й побічні впливи, що зумовлені оточуючим і соціальним середовищем.

Можна до нескінченності вдосконалювати техніку, але це не гарантує того, що людина у взаємозв'язку з нею, навіть якщо це буде лише контроль, не зазнає значного психофізіологічного напруження. Адже людина, яка безпосередньо відповідає за вихід із складних ситуацій, повинна брати на себе відповідальність за кінцевий результат, а в деяких випадках — за своє життя та життя людей, що її оточують.

При аналізі простих систем виокремлюють два стани — справний і несправний. У зв'язку з тим, що функціональні системи володіють здатністю функціонувати з різними рівнями напруження, відмова окремих елементів не призводить до виходу з ладу всієї системи, а переводить її у стан з проміжним рівнем функціонування.

Хоча працездатність фізіологічної системи організму залежить від основних елементів, що управляють організмом, контроль за нею здійснюють за окремими параметрами з деякою вірогідністю. Наприклад, стан серцево-судинної системи, як і загальну напруженість організму, часто визначають за частотою серцевих скорочень.

Поряд з контролем стану працездатності проблема надійності зачіпає питання прогнозування зміни працездатності впродовж якогось часу. У зв'язку з тим, що працездатність організму оцінюють за набором фізіологічних параметрів, прогнозування ступеня надійності функціональних систем зводиться до прогнозування змін окремих характеристик або сукупності цих параметрів. Для цього здійснюється збирання та аналіз інформації про закономірності діяльності системи, аналіз якісних і кількісних характеристик поточної інформації, імітаційне моделювання протікання передбачених процесів і ситуацій, прогнозування можливих помилок.

Якщо за якоюсь причиною у складній функціональній системі відбувається відмова діяльності якогось окремого компонента, а внаслідок цього знижується якість функціонування, то подальша робота стає неефективною або навіть неможливою.

Розрізняють відмови, що не відновлюються (коли стан організму не

дозволяє тривалий час здійснювати необхідну діяльність), і такі, що відновлюються (коли стан організму та його працездатність можуть відновлюватися шляхом застосування різноманітних допоміжних засобів). Відмови можуть виникати раптово і формуватися поступово, вони поділяються на такі, що залежать від інших функціональних систем, і на такі, що не залежать від них.

За аналізом причин і джерел відмов діяльності виокремлюють такі, що зумовлені недостатньою підготовкою організму до відповідної діяльності, і такі, що зумовлені прихованими дефектами окремих елементів системи, які виявляються тільки під час певного рівня навантаження на систему.

До додаткових впливів на організм належать як фактори оточуючого середовища (вологість, тиск, хімічний склад, електромагнітні поля, мікроорганізми, механічні впливи та ін.), так і зміни режиму роботи, що пов'язані з відпрацюванням, стомленням, ритмом та ін. Причому одні збурення можуть бути постійними або змінюватися за певним законом, а інші — випадковими і нестаціонарними.

Властивість організму безперервно зберігати необхідну працездатність упродовж деякого інтервалу часу визначається як безвідмовність. Властивість виконувати функцію з найменшими витратами, вірогідністю відмов і швидкістю відновлюватися характеризує ефективність функціональної системи.

Вивченням людського фактора займаються спеціалісти різних галузей — психології, медицини, фізіології, педагогіки, транспорту, техніки та ін. Найбільше значення проблема людського фактора має для тих галузей діяльності, де необхідно виявля-

ти відповідальність за життя людей і збереження матеріальних цінностей (авіація, космонавтика, атомна енергетика та ін.). Зростаючий рівень розвитку технічних засобів, необхідність якісно ними управляти висувають сьогодні високі вимоги до реалізації психофізіологічних резервів людини.

Відомо, що послідовність оброблення людиною інформації у процесі управління складними автоматизованими комплексами передбачає такі процеси: відчуття вхідного сигналу, його реальне сприйняття, увага, вироблення необхідного рішення, його реалізація. При цьому інформація проходить, як мінімум, через кілька бар'єрів.

1. Відчуття. Для того щоб вхідний сигнал був прийнятий, він має бути адекватним відповідному органу чутливості. Але діапазон сприйняття може бути обмежений. Так, людина може чути звуки лише в дуже вузькому діапазоні частот і тільки тоді, коли вони достатньо гучні. Аналогічно людина не сприймає швидкість, вона відчуває тільки прискорення.

2. Сприйняття. Той факт, що сигнал передається мозку, ще не гарантує однозначного сприймання мозком цього повідомлення. Результат сприйняття залежатиме від стимула або від дії сигналу в загальній сумі інформації, що надходить, тобто від оцінки його значення.

3. Увага. Інформаційні сигнали, як правило, надходять не через зручні проміжки часу і не регулярно. Це має особливе значення, оскільки, згідно зі встановленим фактом, у людини існує тільки один канал прийняття рішень, тобто вся інформація має поступово проходити через цей канал. Тому, якщо різна інформація надходить до мозку кількома каналами, її оброблення здійснюється послі-

довно: поки не прийнята одна, інша не оброблюється.

Хоча концепція єдиного каналу прийняття рішення на сьогодні загальновідома, першою реакцією багатьох людей є спроба суперечити, тобто вони стверджують, що насправді можуть робити кілька дій одночасно. Ретельна перевірка свідчить, що така людина просто дуже швидко перемикається з одного джерела інформації на інше. Наприклад, коли пасажир сидить в автомобілі, яким керує його товариш, спочатку здається, що водій здійснює одночасно дві речі — керує машиною і розмовляє. Але коли водій намагається здійснити обгін і бачить авто, що їде йому назустріч, він одразу замовкає. Він перестає переключати свою увагу і концентрується тільки на одному джерелі інформації.

Лабораторні дослідження також підтверджують цей факт. Різноманітні за змістом повідомлення спрямовували у праве і ліве вухо досліджуваного. Виявилося, що коли він слухає те, що йому говорять в одне вухо, він практично нічого не може сказати про те, що йому говорять в інше вухо. Це справедливо і для інших органів чутливості. Насправді людина може робити в певний момент тільки одну справу, тому що її центральний апарат прийняття рішень обмежує швидкість, з якою він може обробляти інформацію. Відомо багато випадків, коли аварійний сигнал ігнорував, оскільки в цей момент оператор обробляв важливу інформацію і не міг переключати увагу з одного вхідного сигналу на інший. Поки одна інформація проходить каналом прийняття рішення, інша, що надійшла одночасно з першою, вимушена чекати своєї черги у короткостроковій пам'яті. Було встановлено, що про інформацію, яка чекає у цьому блоці, можна і забути. Іноді виникають такі ситуа-

ції, коли, незважаючи на нормальне функціонування всіх складових системи, інформації надходить так багато, що канал стає перевантаженим. Так, напружений ритм і стрес, які властиві нашому життю, приводять до численних ситуацій, коли людям необхідно обробляти надто багато вхідних сигналів. Залежно від типу вищої нервової діяльності і здібностей одні можуть обробляти кожен інформаційний сигнал швидко і неякісно, інші — зосередитися на одному джерелі інформації і не звертати увагу на інші. Люди можуть плутати інформацію, яка отримана через два і більше каналів, можуть навіть намагатися позбутися неї, ігноруючи всі вхідні сигнали, наприклад, займатися зовсім іншою справою.

4. Рішення. Коли людина розуміє, що від неї вимагається при прийнятті певної інформації, рішення приймається нескладно. Але можуть бути випадки, коли прийняти вірне рішення не так просто. На підсвідомому рівні може виникнути "оцінка переваг", коли здійснюється аналіз виходу рішення та його наслідків. Тут виникає комплекс вегетативних зрушень, які свідчать про ступінь напруженості психофізіологічного стану.

5. Дія або реалізація. Цей етап є кінцевою стадією обробки інформації і також є джерелом помилок. Вони можуть виникнути в результаті того, що змінюється ергономічна компоновка органів керування, співвідношення позитивних і гальмівних дій, виникає необхідність задіяти в управлінні різні руки та ін. Послідовність дій завершується тільки тоді, коли мозок отримує інформацію зворотного зв'язку про результативність.

Таким чином, повна і послідовна обробка інформації, тривалість якої може бути менше секунди, складається

ся з кількох етапів, на кожному з яких є вірогідність допустити помилку, що може призвести до катастрофи. У виникненні аварійної ситуації, яка залежить від людського фактора, певну роль грає вірогідність хибних передбачень. Так, люди схильні інтерпретувати інформацію, що надходить, таким чином, щоб при цьому звести до мінімуму різного роду хвилювання. Наприклад, часто можна спостерігати, як людина, яка страждає від невиліковної хвороби, вірить у неймовірні теорії, якщо вони дають їй хоча б найменшу надію. Також дуже часто студент, який узнав про провал на іспиті, вважає, що ця звістка помилкова. Об'єктивні факти наявні, але люди у таких випадках не бажають їх помічати. Подібне ігнорування дійсності досить часто спостерігається у процесі палких суперечок. Обидва учасники наполегливо відстоюють свій погляд, який стає все менш обґрунтованим, оскільки кожний з них не хоче визнавати свій програв. Навіть кваліфікований спеціаліст може висувати хибні припущення, які заважають йому потім визнати свої помилки.

Відзначимо, що у процесі напруженої психоемоційної діяльності на мозок людини впливає значний потік інформації, яку вона не може одночасно обробити. Тому у такій ситуації мозок сприймає тільки частину інформації.

На можливість виникнення помилки певний вплив має властивість людини, у порівнянні з машиною, формувати різні навички. Тому кожного разу, коли людина пристосовується до нових умов і вимог, вона повинна позбавлятися старих навичок, уже непотрібних. У деяких обставинах цей факт може ускладнюватися прагненням людини до первісних, добре засвоєних схем поведінки.

З найбільшою вірогідністю повернення до добре засвоєних раніше дій відбувається тоді, коли людина перебуває у стані стресу.

Особливу роль в усуненні цих помилок, забезпеченні максимального автоматизму реакцій грає спеціальна тренажерна і психофізіологічна підготовка. Моделювання певних дій в умовах виникнення аварійних ситуацій надає людині впевненості, допомагає зберегти спокій. Але, яким би правдоподібним не було моделювання, при ньому не спостерігається емоційний шок, який притаманий реальній аварійній ситуації, тому “тренажерний запас” має бути постійним і значним. Ніхто не може підготуватися до аварійної ситуації в один момент. Поведінка людини при цьому визначається тим, що вона робить регулярно впродовж тривалого часу. При розгляді людського фактора одним з важливих чинників у виникненні помилок, що призводять до аварії, є мотивація. У нашому контексті мотивація розглядається передусім як один з головних елементів активації певних центрів центральної нервової системи (ЦНС). Відомо, що за такої спонукальної активації підвищується пильність. Протилежним станом є паніка. Рівні мотивації у різних людей дуже різняться. Відомо, що людина у момент значного стресу може виявити понадлюдські зусилля: без будь-якої допомоги підняти важкий вантаж, що придавив іншу людину, терпіти нелюдські страждання в ім'я найвищої мотивації — виживання. При цьому встановлено, що практично всі ці дії є достатньо простими фізичними актами; значно рідше зустрічається збалансований, раціональний підхід до вирішення проблеми в умовах дуже значної мотивації — досягти успіху (прикладом можуть бути виправдані хвилювання студента пе-

ред іспитом). Особливе місце у розгляді проблеми людського фактора має стан втоми, що виникає під час будь-якої діяльності. Цей стан може активізуватись унаслідок додаткового впливу на організм супутніх компонентів оточуючого середовища. Це можуть бути різноманітні сторонні інформаційні подразники, а також зміни шуму, температури, вібрації, вологості, іонізації, нестача кисню, порушення харчування, обмеження рухомості, конфліктні ситуації між співробітниками та ін.

Таким чином, для забезпечення високого рівня надійності спеціаліста йому потрібна певна психофізіологічна підготовка. Під такою підготовкою можна розуміти комплекс спеціально використаних ефективних засобів і способів, інтегративний вплив яких спрямований на отримання кінцевого корисного результату: надійності роботи спеціаліста у звичайних та екстремальних режимах діяльності.

Фізіологічною основою психофізіологічної підготовки є формування системи нервових зв'язків, які утворюють функціональні системи організму і спеціалізовані динамічні стереотипи. При цьому виникають певні зв'язки відповідних реакцій на зовнішні і внутрішні подразники, формуються адекватні їх значенню вегетативні вияви. Елементами психофізіологічної підготовки є різноманітні засоби і прийоми засвоєння певних знань та вмінь, які забезпечують необхідний освітній рівень спеціаліста. Наведемо їх:

- реальна професійна діяльність (її формуючий психофізіологічний аспект);
- тренажерна підготовка (моделювання діяльності за допомогою спеціальних тренажерів);
- фізична підготовка;
- теоретична підготовка.

Комплексність психофізіологічної підготовки ґрунтується на таких найважливіших компонентах, як сенсорний, розумовий, руховий і вегетативний.

Сенсорний компонент включає формування вибіркової спрямованості уваги, її обсягу, розподілу і переведення уваги.

Розумовий компонент передбачає ознайомлення із засобами перетворення інформації та її переробки.

Руховий компонент спрямований на зменшення кількості рухових дій, їх амплітуди, на зростання кількості робочих і коригуючих рухів.

Вегетативний компонент допомагає утворенню, разом з динамічним стереотипом, своєрідного вегетативного стереотипу. Всі компоненти психофізіологічної підготовки залучаються до неї за принципом найкращого застосування для отримання необхідного виробничого або іншого кінцевого результату.

З усіх засобів підготовки найбільші можливості для формування професійно важливих психофізіологічних якостей має руховий або фізичний компонент. Вибір засобів такої підготовки здійснюється з урахуванням філогенетично сформованих можливостей людини сприймати та усвідомлювати різноманітні інформаційні впливи. Це необхідно тому, що надійність роботи спеціаліста в екстремальному режимі залежить від сформованих у нього у процесі фізичної підготовки (разом з комплексом інших засобів) функціональних систем адаптації.

Відомо, що при невпорядкованих систематичних та інтенсивних впливах на організм його системи, що саморегулюються, можуть виявитись у такому стані, коли неможливо буде усунути негативні впливи окремих параметрів середовища. З метою збе-

реження головних систем життєзабезпечення організм у таких ситуаціях перерозподіляє свої адаптаційні ресурси. Причому може так скластися, що частина необхідних для спеціаліста якостей буде залучена до “боротьби” за підтримку життєдіяльності головних систем організму на шкоду “другорядних”, але не менш важливих для результату. Таким чином, при одночасному та інтенсивному домінуванні кількох засобів підготовки може виникнути “конкуруюча боротьба” за формування тих або інших адаптаційних систем. Пластичне забезпечення функцій організму виступає як перерозподільча ланка в рівнях адаптації у процесі формування психофізіологічної надійності організму людини. Крім того, подібне домінування може у кінцевому випадку порушити частину важливих механізмів на користь побудови “другорядних” для певної професійної діяльності.

З практичної точки зору, одночасне невпорядковане інтенсивне домінування може призвести до невротичних станів, нервово-психічних захворювань, а звідси — до зниження надійності спеціаліста, передчасної втрати його кваліфікації. Тому в процесі психофізіологічної підготовки необхідно по чергово та акцентовано використовувати засоби загальної і спеціальної спрямованості для забезпечення ефективної взаємодії ступеня їх впливу з можливостями організму. Тобто психофізіологічна надійність спеціаліста не може бути сформована за допомогою якогось одного засобу підготовки або їх простою сумою. Для отримання запрограмованого результату необхідно так розподілити і розмістити елементи (засоби) підготовки, щоб їх взаємодія забезпечувала отримання корисного результату.

З теоретичної і практичної точок зору, дуже важливою обставиною є ступінь залучення ресурсів організму у процес адаптації до інформаційного впливу середовища. Принцип конструювання системи психофізіологічної підготовки можна продемонструвати на прикладі компонента фізичної підготовки [3]. Так, у системі фізичної підготовки як компоненті комплексної психофізіологічної підготовки визначено п’ять найважливіших принципів:

- домінантно-мотиваційної установки;
- цілісної просторово-часової інтеграції;
- спеціалізованості;
- різноспрямованої ритмічності;
- зворотного зв’язку.

Принцип домінантно-мотиваційної установки під час конструювання педагогічного процесу фізичної підготовки визначає:

- тривалість спрямованості засобів фізичної підготовки;
- активізацію мотивації на виконання певних вправ і навантажень;
- відповідність педагогічних впливів з кінцевою цільовою діяльністю.

При цьому використання засобів фізичної підготовки необхідно розподілити таким чином, щоб можна було уникнути одночасного паралельного домінування педагогічних процесів.

Принцип цілісної просторово-часової інтеграції передбачає таке формування засобів фізичного впливу на організм і послідовності їх перемін, яке забезпечує стан певного адаптаційного комплексу змін в організмі людини. Стосовно цього принципу просторово-часові характеристики, що використовуються у фізичній підготовці, відповідають системі психофізіологічної

підготовки. Тобто визначаються обсяги і структура загальної, спеціальної та профілактичної фізичної підготовки.

Принцип спеціалізованості визначає кількісну характеристику використання фізичних засобів для формування певних якостей, які необхідні згідно з вимогами для функціонування організму. Відповідно до цього принципу встановлюється відношення різних видів фізичної підготовки.

Принцип різноспрямованої ритмічності передбачає чередування навантажень різного характеру, загальний їх обсяг, співвідношення на кожному етапі підготовки з іншими її компонентами (сенсорним, розумовим, вегетативним).

Принцип зворотного зв'язку реалізується в системі підготовки шляхом визначення необхідних, у зв'язку з програмою, фізичних якостей, їх доведення до рівня запрограмованих результатів, необхідних для досягнення кінцевої мети. Це дає змогу коригувати програму.

Визначено, що така комплексність підходів до психофізіологічної підготовки людини підвищує ефективність формування професійних навичок, знижує напруженість психофізіологічного стану під час професійної діяльності, забезпечує надійність виконання професійних функцій в екстремальних умовах, зміцнює здоров'я, підвищує працездатність, сприяє збереженню матеріальних ре-

сурсів, продовженню професійного довголіття.

Таким чином, людський фактор багато в чому є психофізіологічною проблемою, розв'язання якої спрямовано на забезпечення надійності функціонування людини-спеціаліста-фахівця, особливо в екстремальних, напружених умовах діяльності. У свою чергу, проблема надійності спеціаліста у психофізіології є комплексною, що базується на концептуальних знаннях теорії основних властивостей нервової системи, на знаннях адаптаційних можливостей організму людини, змісті психофізіологічної підготовки та ін.

Література

1. Карпухина А. М. Психологические и психофизиологические пути повышения эффективности деятельности. — К.: Знання, 1990. — 19 с.
2. Короленко Ц. П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. — Л.: Медицина, 1978. — 272 с.
3. Макаров Р. Н., Иванов Э. С. Человеческий фактор: динамическое здоровье. — Черкассы: Б. И., 1989. — 148 с.
4. Ошибки пилота: человеческий фактор: Пер с англ. / Ред.: Р. Херст, Л. Р. Херст. — М.: Транспорт, 1986.
5. Філіппов М. М. Психофізіологія людини: Навч. посіб. — К.: МАУП, 2003. — 137 с.
6. Филиппов М. М. Психофизиология функциональных состояний: Учеб. пособие. — К.: МАУП, 2006. — 240 с.

Розглядаються проблеми людського фактора і формування надійності спеціаліста в екстремальних умовах, коли одночасно необхідно обробляти різноманітну інформацію, щоб приймати рішення і формувати відповідні поведінкові дії. Для оцінювання людського фактора певне значення має врахування можливостей спеціаліста в обробленні інформації в умовах підвищеної функціональної напруженості, у здійсненні необхідних дій у стані психофізіологічної напруженості організму. Здебільшого надій-

ність спеціаліста можна підвищити, якщо використовувати для цього психофізіологічну підготовку.

Показано, що основою психофізіологічної підготовки є формування нових нервових зв'язків, утворення динамічних спеціалізованих стереотипів, певних фізіологічних виявлень. Особливостями конструювання психофізіологічної підготовки є пластичне по чергове та акцентоване використання засобів загальної і спеціальної спрямованості для забезпечення їх ефективного впливу на розширення можливостей організму. Значна роль в такій підготовці належить тренажерному тренуванню, відпрацюванню реалізації аварійних ситуацій.

ПРИНЦИП СУБ'ЄКТНОСТІ У ДОСЛІДЖЕННІ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Коломінські читання — II, 2008, 38–45

В останні два десятиліття можна помітити рух наукової думки в бік урахування особливостей сприйняття, пам'яті, мислення, емоцій суб'єкта при аналізі його економічної поведінки. Так, нобелівський лауреат у галузі економіки Д. Канеман разом з А. Тверські у своїх дослідженнях запропонував підхід до прийняття рішень в умовах ринку виходячи з аналізу суб'єктом цінності та ймовірності існуючих альтернатив [7]. Це стало переворотом в уявленнях учених — економічних психологів, які до цього практично не зверталися до врахування особливостей суб'єкта економічної діяльності у своїх теоретичних концепціях.

Підходи, що традиційно склалися у дослідженні економічної соціалізації, найчастіше розглядають економічну свідомість і поведінку в просторі координат суспільства, тобто з точки зору їх значущості для суспільства. Однак аналіз досліджень економічних психологів показує, що причиною економічної поведінки як особистості, так і соціальної групи можуть бути фактори економічної свідомості, зокрема ціннісно-смыслова її система. Зрозуміти економічну поведінку особистості або групи, особливо таку, яка суперечить економічному інтересу, можливо лише з пози-

ції суб'єктності. Лише з цих позицій можна пояснити факт, що в деяких ситуаціях суб'єкт покладається не на свої економічні інтереси, а захищає життєві принципи, цінності, норми, ідеали, найважливіші для нього або його групи.

Власні цілі суб'єкта можуть бути підпорядковані цілям близьких людей або соціальних груп, бо вони є більш значущі для нього з його точки зору. Цілі сучасного періоду життя особистості можуть бути підпорядковані іншим, більш значущим цілям наступного етапу розвитку особистості або основній меті його життя. Отже, невмотивовану для стороннього спостерігача економічну поведінку можна зрозуміти з точки зору особливостей свідомості суб'єкта.

Паралельно з тим, як в економічній психології випадки “нез'ясованої економічної поведінки” починають пояснюватися опосередкованим впливом на неї ціннісно-смыслових значень економічних явищ і ресурсів, спостерігаються парадигмальні зміни в соціальній психології, які полягають в тому, що змінюється підхід до дослідження людини, окремих соціальних груп і людства в цілому. Сприйняття, інтерпретація та оцінювання ситуації людиною здійснюються на основі смислової інтерпретації

дійсності. Отже, посилюється дослідницький інтерес до суб'єктності особистості. Дослідження засвідчують, що економічні ресурси (гроші, власність, праця, багатство та ін.) мають різні смисли для окремих категорій людей. Зокрема, П. Уєблі у своїх дослідженнях показує велике значення альтруїстичних мотивів економічної діяльності [2]. У розумінні соціалізації особистості останнім часом теж намітилися зміни. Так, А. В. Мудрик відзначає, що в рамках суб'єкт-суб'єктного підходу соціалізована людина — це людина, яка є суб'єктом власного розвитку [10, 291].

Отже, все більше дослідників поступово стають прибічниками загальної тенденції підкреслювання зростаючої ролі суб'єктності в соціально-психологічних процесах, зокрема в аналізі соціалізації, наголошуючи тут на тому, що в дослідженні економічної соціалізації особистості потрібно дотримуватися таких умов: мати на увазі те, що особистість або група є індивідуальним або груповим суб'єктом — активним, самостійним, відповідальним, здатним до саморегуляції і рефлексії; розглядати суб'єкт як такий, що динамічно розвивається, має уявлення про власні можливості і потенціали, основні етапи свого життя, а також про цілі і потреби на кожному етапі життєдіяльності; враховувати ціннісно-сміслові складові активності суб'єкта.

Зміст цих умов є також одночасно і характеристикою суб'єктності особистості.

Однією з особливостей поняття “суб'єкт” є його інтегративний характер і можливість використання у психології для означення характеристик як індивіда (індивідуальний суб'єкт), так і групи (груповий, колективний суб'єкт). Поняття “суб'єкт” дає змогу виявити загальне у психологічних

властивостях особистості, малої і великої групи та суспільства в цілому. Як зауважив А. В. Брушлінський, фактично суб'єктом може бути спільнота будь-якого масштабу, включаючи людство [2, 14].

У соціальній психології інтенсивно формується широке коло нових наукових напрямів дослідження групових явищ, результати дослідження яких використовуються у практичній роботі з різного роду природньо і штучно створеними групами. До таких напрямів належать дослідження групової психотерапевтичної практики, групових форм навчання і професійної підготовки, комплектування виробничих управлінських команд та ін. У теоретичному плані загальним для цих досліджень є використання поняття “груповий (колективний) суб'єкт” або “група як суб'єкт”, яке означає ту або іншу спільноту з відповідними характеристиками — активністю, цілісністю, сумісною діяльністю. Умови сучасного суспільства детермінують необхідність інтенсивного дослідження характеристик групового суб'єкта, який здатен протистояти різним видам загроз для нормального функціонування суспільства.

А. Л. Журавльов виокремлює три властивості, які можуть служити критерієм визначення та описання групового суб'єкта [4, 170–182].

1. Взаємопов'язаність і взаємозалежність індивідів у групі. Завдяки цьому група стає носієм цілісних психологічних якостей, процесів, станів, властивостей. Причому якості групового суб'єкта можуть бути дуже різноманітними, а їх сукупності — різними за обсягом.
2. Здатність (властивість) групи до саморефлексії, завдяки чому в групі формується соціально-психологічне почуття “ми”.

3. Активність групи, яка утворюється в результаті реалізації у членів групи їх психологічної готовності до спільної активності. Остання детермінується соціально-психологічним почуттям “ми”.

Виокремлюючи три основні ознаки суб’єктності групи, А. Л. Журавльов вважає, що за умови їх нерівномірного розвитку в групі вони просто можуть розглядатись як різні рівні суб’єктності, а генеральною ознакою суб’єктності потрібно вважати здатність групи виявляти спільні форми активності.

У разі конкретного дослідження ці ознаки розглядаються одночасно як параметри групового суб’єкта. Загалом про будь-який рівень суб’єктності можна говорити, коли в наявності є визначені параметри. У зв’язку з цим виникає питання про можливість існування груп, які не мають якостей суб’єктності, наприклад, у випадках стихійно утворених тимчасових груп, або територіальних груп, які утворюються за місцем і часом проживання, або “номінальних” груп, груп-конгломератів та ін.

В емпіричних дослідженнях економічної соціалізації з позиції суб’єктності необхідно виокремлювати і досліджувати групи не тільки за економічними і соціально-демографічними ознаками, а й за наявними загальними цінностями, ідеалами, перспективами, очікуваннями, домаганнями, за схожою динамікою або близьким відношенням до інших людей, своїм місцем і роллю в соціумі. Такі критерії виокремлення груп і організація досліджень можуть зробити суттєвий внесок у розуміння їх суб’єктності.

Отже, в дослідженні суб’єктності потрібно диференційовано підходити до аналізу групового та індивідуаль-

ного суб’єкта. Основні характеристики суб’єктності по-різному формуються та виявляються в індивіда і групи. Дії індивіда є більш непередбачуваними порівняно з дією групи, яку легше передбачити. У групі нівелюється полярність особистісних якостей, тому за рахунок алгебраїчного підсумовування індивідуально-психологічних характеристик груповий суб’єкт має меншу їх варіативність.

Змістом групового суб’єкта є певна якість групи (колективу), якість бути суб’єктом, яка різною мірою характеризує різні колективи (групи). Мовою сучасної соціальної психології “колективність” розуміється як спільність, тому поняття “груповий (колективний) суб’єкт” здебільшого не диференціюється. Колективність як спільність не можна змішувати з колективістськими відносинами і колективізмом як психологічною якістю груп, або особистості в колективі. Таке розуміння колективу і колективності було характерним для вітчизняної соціальної психології початку ХХ ст. і було визначено, зокрема, у працях В. М. Бехтерева [1, 41]. Характеристики групового суб’єкта в результаті взаємодії індивідів у групі стають надіндивідуальними.

Як же змінюється “якість суб’єктності” в разі переходу від індивіда до групи, від малої групи до великої? Спираючись на принципи розглядання (дослідження) психічних явищ, на яких наголошував Б. Ф. Ломов [9], а саме на важливості виокремлення в цілісній психіці таких субсистем, як когнітивна і регулятивна (остання включає емоційно-вольові процеси), на цьому шляху можна виокремити дві тенденції.

Перша тенденція характеризує зміни когнітивної складової поведінки (цілеспрямований відбір інформа-

ції, інтелектуальний аналіз, висновки). Тут можливості індивіда є більшими, ніж можливості групи. Що чисельніше є суб'єкт, то більше знижується його суб'єктність за цим параметром. Група може виступати в ролі своєрідного демпфера індивідуальної ініціативи, бо масова свідомість тяжіє до стереотипів, зворотньо впливає на інтелект індивіда як щось усереднене. Друга тенденція стосується емоційно-вольової складової поведінки. Тут суб'єктність групи отримує явний пріоритет. У групі діють механізми наслідування, психологічного зараження, зниження групової відповідальності. Стимулом для групової поведінки стає груповий ентузіазм.

Індивідуальний і груповий суб'єкти досить тісно взаємопов'язані. С. Л. Рубінштейн підкреслював, що розглядати індивідуальну діяльність суб'єкта відокремлено від діяльності інших суб'єктів допустимо в науковому дослідженні, але слід пам'ятати про те, що вона завжди є діяльністю суб'єктів [11, 9]. Те саме стверджував Б. Ф. Ломов: "Точно кажучи, будь-яка індивідуальна діяльність є складовою діяльності спільної. Тому в принципі вихідний пункт аналізу індивідуальної діяльності полягає в тому, щоб визначити її місце у спільній діяльності, а відповідно і функцію цього індивіда у групі" [9].

В існуючих підходах до визначення характеристик суб'єктності часто використовується термін "вибір" стосовно зовнішніх умов, професії, місця роботи, виду діяльності, форми ділової активності та ін. Суб'єктність соціалізації розглядається нами як вибір особистістю власного шляху розвитку на основі створених нею базових відносин до світу, на основі власної системи життєвих смислів, принципів, ціннос-

тей, можливостей, здібностей, очікувань і домагань.

Економічна соціалізація особистості має багату психосоціальну природу, вона визначається впливом цілого спектра факторів. Суб'єкт і оточуюче середовище перебувають у суперечливій єдності. Тому, хто береться досліджувати елементи оточуючого світу поза цієї єдності, не вдається виявити в них ті характеристики, які є доступними для сприйняття і значущими для конкретної людини або групи, визначаються неповторністю ціннісно-сислової і мотиваційно-потребнісної сфер індивідуального або групового суб'єкта. У свідомості суб'єкта умови середовища опосередковуються, трансформуються через власну систему життєвих принципів, смислів, цінностей та ідеалів, норм і правил, що ним приймаються.

Те, що економічні ресурси мають високу значущість для більшості людей, не викликає жодних сумнівів. Але з якими життєвими цінностями вони пов'язані у конкретного індивідуального або групового суб'єкта — це питання, на яке ще потрібно знайти відповідь. Значущі соціальні об'єкти або явища можуть як існувати реально, так і не існувати в реальності, можуть сприйматися різними людьми дуже по-різному і виконувати в їхньому житті особливі функції. Характер взаємозв'язку особистості і соціального середовища здебільшого визначається тим, як суб'єкт сприймає оточуюче середовище, тобто які його елементи значущі для нього, до яких він ставиться нейтрально, які не сприймає, а які зовсім ігнорує. Це можна застосувати і до аналізу внутрішнього світу суб'єкта. Людина може приймати, ставитися терпимо, не помічати окремі власні цінності та ідеали, потреби та інтереси, осо-

бистісні якості. Таке вибіркове і водночас перетворювальне ставлення суб'єкта до внутрішніх і зовнішніх умов зумовлює використання термінів “психологічний” і “соціально-психологічний простір” замість терміна “середовище”. Саме тому в дослідженні проблеми соціалізації доцільніше використовувати термін “простір”, а не “середовище”.

Використання термінів “психологічний” і “соціально-психологічний простір” має давню традицію у психології і соціології (А. Адлер, Е. Богардус, Г. Зіммель, К. Левін, П. Сорокін, Т. Шибутані та ін.). У працях сучасних психологів (А. Л. Журавльова, А. Б. Купрейченко, Ю. М. Забродіна, В. Є. Ключко, С. К. Нартова-Бочавер та ін.) досліджуються різні види психологічного (ментального, комунікативного, особистісного) простору або його окремих компонентів (наприклад, психологічної дистанції).

Визначаючи характерні особливості феномена поняття “простір”, В. Є. Ключко зауважує, що поняття “простір” відрізняється від понять “середовище”, “об'єктивна реальність” тим, що для описання останніх цілком достатньо чотирьох координат — трьох просторових і часу. Це поняття включає в себе, як мінімум, ще три суб'єктивні координати — значення, смисл, цінність, а це означає, що воно пронизане емоціями, завдяки яким предмети, носії цих понадчуттєвих якостей, стають доступними нашій свідомості [8].

Соціально-психологічний простір є “суб'єктивованим” середовищем, тобто середовищем, яке сприймається вибірково, яке зафіксоване у свідомості, засвоєне і доповнене, а точніше — “народжене”, створене, сформоване самим суб'єктом відповідно до його життєвих принципів, цінностей і цілей.

Аналіз деяких економіко-психологічних досліджень свідчить, що у представників різних соціальних груп дуже розрізняються значення, смисл і цінність економічних ресурсів — грошей, роботи, власності, багатства та ін.

У дослідженнях особливостей економічної соціалізації молоді нами було застосовано комплексні програми, за якими були проаналізовані смисложиттєві орієнтації, домагання та очікування, що розглядались як фактори цього процесу. Отримані результати показали, що репрезентовані у свідомості особистості різні елементи економічного простору детермінують економічну поведінку, в якій виявляється усвідомлена особистісна позиція суб'єкта. Психолого-економічні характеристики особистості, які зумовлюють стратегію її економічної активності, базуються на значеннях, смислах і цінностях економічних ресурсів (праця, гроші, власність, багатство та ін.), які в індивідів, а також у окремих груп не є однаковими. Як показано у деяких дослідженнях економічної поведінки (А. І. Кітов, В. Д. Попов), економічну пасивність представників деяких соціальних груп можна пояснити такими соціально-психологічними факторами, як традиції патерналістської економічної свідомості, що спираються на традиції колективізму, надії на державу, начальника.

У деяких дослідженнях були визначені особливості економічної соціалізації особистості на основі аналізу ціннісно-смислової структури її свідомості та динаміки (А. Л. Журавльов, Н. А. Журавльова, Е. Д. Короткіна, Е. Б. Філінкова, Ф. В. Фоломєва та ін.).

Одним з основних елементів економічної соціалізації особистості є економічні ціннісні орієнтації — де-

термінанта економічної активності особистості. Тому особливості економічної соціалізації можна визначити на основі аналізу їх структури і динаміки. Н. А. Журавльовою емпірично виявлено, що “орієнтація респондентів на економічні цінності як цілі життя зумовлені передусім їхніми базовими характеристиками, а формування інструментального відношення до економічних цінностей знаходиться під значним впливом економічної свідомості” [6, 406].

Отже, ступінь спрямованості на економічні цінності визначають не об’єктивні соціально-економічні умови, а феномен свідомості, зокрема суб’єктивні уявлення, соціальні установки, психологічні відносини. Наприклад, особливості економічної поведінки детермінуються емоційними оцінками, що пов’язані з власністю. В соціальних уявленнях людей власність може оцінюватися позитивно і негативно, може сприйматись як морока, як засіб експлуатації, викликати прагнення до влади, накопичення. Без знання особливостей сприйняття власності і ставлення до неї з боку її суб’єктів, різних груп населення неможливо ні організувати економічну активність індивідуального або групового суб’єкта, ні проводити ефективну економічну політику в суспільстві [5, 146].

Як доведено нашими дослідженнями (Н. М. Дембицька), різного роду емоційні оцінки, що пов’язані з власністю, виявляються в особливостях економічної поведінки. Було з’ясовано, що особливості економічної соціалізації корелюють зі смисловим змістом досвіду студентів у сфері відносин власності.

Відомо, що на економічну поведінку індивідів суттєво впливають особливості їхнього ставлення до грошей. Дослідження ставлення людей до гро-

шей, яке було проведено Є. І. Горбачовою та А. Б. Купрейченко, виявило, що гроші тісно пов’язані з такими цінностями, як відповідальність, досягнення, інформація, розваги, здоров’я і любов. Крім того, було встановлено, що у свідомості значної частини опитуваних гроші асоціюються одночасно з полярними категоріями: свободою і залежністю, правдою і брехнею, справедливістю і безвідповідальністю та ін. Така двоїстість призводить до формування суперечливого, конфліктного ставлення до грошей у значної частини населення, а це, у свою чергу, негативно впливає на економічну поведінку [3].

Отже, показники економічної соціалізованості залежать не безпосередньо від економічної ситуації, а опосередковуються системою особистісних і професійних цінностей суб’єкта. Від системи цінностей особистості залежить також її економічна активність, ставлення до неї. Як свідчать результати емпіричних досліджень, для студентів економічних факультетів, наприклад, порівняно з іншими факультетами, більш значущими є прибуток, власність, гроші. Це пояснюється професійною спрямованістю студентів, яка націлює їх на економічний успіх, на можливості досягнення високого матеріального статусу, на придбання та управління власністю [5, 102].

Ставлення особистості до грошей, багатства, власності, праці та інших економічних ресурсів пов’язано передусім з ціннісно-сисловою стороною суб’єктності особистості. Детермінантами економічної соціалізації особистості стають ті фактори, які наділяються нею значеннями і смислами, що відповідають її найбільш значущим потребам, інтересам, ідеалам, цінностям та ін. Слід також мати на увазі те, що для якоїсь однієї

людини конкретний економічний об'єкт або феномен на різних етапах життя може виконувати різні функції і наповнюватися зовсім різними смислами. У дослідженнях А. Л. Журавльова і А. Б. Купрейченко було встановлено таку динаміку соціальних уявлень студентів про багатство [5, 102]. Першокурсники більше схильні до стереотипного розуміння багатства як категорії, що означає володіння чим-небудь. Вони пов'язують багатство з наявністю модного автомобіля, меблів, одягу. Студенти III і V курсів багатство здебільшого уявляють як можливість допомагати близьким. Отже, уявлення про багатство пов'язано з рівнем соціальної зрілості і відбиває спрямованість особистості на певні цілі, зокрема на професійну самореалізацію або турботу про близьких. Результати дослідження економічного самовизначення студентів показали, що компоненти економічної свідомості і самосвідомості студентів у процесі професіоналізації у вищому навчальному закладі є досить динамічними. Ця динаміка пов'язана з особливостями процесу особистісного становлення, який відображає зміну життєвих пріоритетів, цілей, самооцінки здібностей і можливостей досягнення цих цілей, а також інших компонентів суб'єктності особистості, зокрема ставлень до людей, соціальних груп і суспільства в цілому. Ці зміни і зумовлена ними динаміка економічної свідомості студентів характеризуються нерівномірністю, яка найбільше виражена за показниками значущості грошей, уявлень про багатство і бідність [5, 100–103].

У деяких дослідженнях соціальних психологів відмічається, що з віком відбувається переструктурування соціальних уявлень про благополуччя відповідно до провідної

діяльності та психологічної специфіки віку. В процесі соціалізації особистості відбувається трансформація структури її уявлень. У підлітків у ній домінують емоційні компоненти, головним у розумінні благополуччя є прийняття у групі однолітків; у віці 20 років виокремлюються такі елементи уявлень, як матеріальна забезпеченість, здоров'я і сім'я, і в подальшому відбувається переструктурування елементів, що входять в уявлення. Так, у віці 20 років провідним компонентом уявлення про благополуччя є самореалізація, у 30 років — успішна професійна діяльність, а у 40 років — турбота про рідних і близьких [5, 472–473].

Отже, спираючись на праці психологів і соціальних психологів, які займаються проблемою суб'єктності, можна визначити такі основні характеристики суб'єкта економічної соціалізації:

- зв'язок суб'єктності з економічними цінностями суспільства;
- потреба особистості в економічній самовизначеності як потреба у формуванні деякої смислової системи, в якій центральним моментом є уявлення про смисл економічних ресурсів;
- спрямованість особистості на економічну активність;
- активне визначення особистістю своєї позиції відносно соціально-економічної системи суспільства.

Таким чином, доходимо наступних висновків.

1. Підхід до аналізу економічної соціалізації з позиції суб'єктності дає конкретне пояснення місця і ролі різних феноменів економічної свідомості (ставлення до економічних благ і різних видів економічної активності, задоволеність різними сторонами економічної життєдіяльності, відносини

між людьми з приводу виробництва, обміну, розподілу і споживання економічних благ, суб'єктивна якість життя, суб'єктивний економічний статус, економічна ідентичність та ін.) в загальній психологічній структурі регуляції соціальної поведінки особистості і групи.

2. Аналіз економічної соціалізації з позицій суб'єктності дає змогу виявити різноманітність функцій, які виконують феномени економічної свідомості на різних етапах економічної соціалізації, їх взаємозв'язок, послідовність, стадії формування.

3. Досліджуючи економічну соціалізацію з позиції суб'єктності, можна показати реальну значущість такого фактора, як стадійність цього процесу, яка характеризується не тільки соціально-демографічними, індивідуально-психологічними, соціально-середовищними факторами, а й ціннісно-смісловими і моральними орієнтаціями особистості.

4. Суб'єктний підхід дає змогу акцентувати увагу дослідників на смисло-життєвих і ціннісно-моральних складових суб'єкта як феноменах і факторах економічної свідомості і поведінки. Тим самим стає можливим крок у напрямку розуміння і пояснення особливостей економічної свідомості і поведінки, які не можуть бути зрозумілими поза аналізу конкретної ролі в них смислу життя, моральних цінностей та ідеалів, життєвих принципів, соціальних норм, еталонів та інших компонентів суб'єктності.

5. Використання феномена і поняття суб'єктності передбачає, як очевидне, врахування суб'єктних властивостей особистості — активності, відповідальності, самостійності, стійкості, оптимізму, здатності до довільної регуляції та рефлексії як детермінант економічної активності.

Література

1. Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии. — М.: Наука, 1994.
2. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. — М.; Воронеж, 1996.
3. Горбачева Е. И., Купрейченко А. Б. Отношение к деньгам: нравственные противоречия в оценках и ассоциациях // Психол. журн. — 2006. — Т. 27, № 4. — С. 26–37.
4. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. — М.: Ин-т психологии РАН, 2005. — 640 с.
5. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. — М.: Ин-т психологии РАН, 2007. — 480 с.
6. Журавлева Н. А. Динамика ориентаций личности на экономические ценности в условиях социально-экономических изменений // Проблемы экономической психологии. — М.: Ин-т психологии РАН, 2005. — Т. 1. — С. 279–411.
7. Канеман Д., Тверски А. Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психол. журн. — 2003. — Т. 24, № 6. — С. 75–82.
8. Ключко В. Е. Ментальное пространство как предмет профессионально-психологического осмысления // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность — коммуникация — толерантность. — Томск: Томский ун-т, 2002. — С. 30–44.
9. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984.
10. Мудрик А. В. Социализация человека: Учеб. пособие. — М.: Академия, 2004. — 304 с.
11. Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Володинова, В. Н. Дружинин. — М.: Академ. проект, 2000. — 320 с.
12. Уэбли П. Понимание детьми экономических явлений // Проблемы экономической психологии. — М.: Ин-т психологии РАН, 2005. — Т. 2. — С. 146–177.

МАРГИНАЛИЗМ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ СУБЪЕКТА

Коломiнські читання — II, 2008, 46–52

Рассматриваются проблемы маргинализма в контексте профессиональной карьеры субъекта деятельности. Обсуждаются исходные положения, поведенческие признаки применительно к социально-подвижным профессиям.

Профессиональная сфера, несомненно, является одной из основных в жизни человека. Применительно к ней используется ряд близких и в определенной мере родственных понятий. К ним можно отнести и такие, как успешность, эффективность, продуктивность. Однако каждое из этих определений, характеризуя свой аспект, не дает представления о жизнедеятельности в целом как относительно общества, так и личности. Вполне закономерно, что в последнее время возникает интерес к проблемам карьеры и профессионализма.

Карьеру человека как субъекта деятельности в разные исторические эпохи понимали по-разному. Так, в XIX в. карьера определялась как путь, ход, поприще жизни, служба, успех и его достижение; в XX в. — как путь и продвижение человека к внешним успехам, выгодам, славе, почету, а также достижение им личного благополучия. В конце XX в. феномен карьеры становится объектом исследования в разных гуманитарных дисциплинах, расширяется ее

понимание, анализируются типологии, выделяется множество актуальных и латентных детерминант. Но в нашей истории изучения этого феномена был определенный период, когда вместо профессиональной карьеры говорили о карьеризме, под которым понимается беспринципная погоня за личным успехом в любой деятельности, получение материальных благ, выгод, наград, власти явно незаслуженным образом (например, путем лести, обмана, подкупа, шантажа и т. п.). В это же время профессионализм обязательно связывали с древнейшими профессиями. Отпечаток наложили идеология и партийные принципы кадровой политики.

Профессиональная карьера — это активное достижение успеха в профессиональной деятельности. Но всякая карьера предполагает многолетнее самосовершенствование в определенной области.

До начала 90-х годов прошлого столетия карьера рассматривалась в основном в узком смысле как разбитый на определенные периоды жиз-

ненный путь человека, связанный с его работой, как успешное его продвижение в области общественной, служебной, научной и другой деятельности [4].

Сегодня карьеру чаще всего понимают в широком смысле — как профессиональное продвижение, профессиональный рост, как стремление человека достигнуть положения, позволяющего ему наиболее полно удовлетворять свои потребности, как успешность жизни в целом, как взаимосвязь личностного и профессионального развития человека.

При процессуальном подходе карьера понимается как способ достижения целей, результатов, как форма личностного самовыражения. С позиций статусного подхода — это прежде всего результаты деятельности человека. С позиции индивида карьера представляется как своеобразный трудовой путь. Исследователи выделяют несколько обязательных механизмов карьерного процесса: активность, энергичность человека, социальная среда и конкуренция как непрменный механизм карьерного отбора.

В основе любой профессиональной карьеры лежат процессы идентификации. Вопрос состоит в том, с чем и с кем идентифицирует себя человек, выбирающий ту или иную профессию, какие жизненные задачи он решает посредством профессии [3].

Идентичными могут считаться только те профессионалы, которые обладают преобразующим психологическим потенциалом. В некоторых наших работах мы рассматривали смысл и содержание психологического потенциала субъекта деятельности [5; 6; 8]. В обобщенном виде его можно представить как некоторую возможность выполнять определенную деятельность в вариативных услови-

ях. Наблюдения за реально действующими профессионалами позволили выявить феномен ощущения себя на периферии профессионального пространства, что по сути является признаком маргинализма. Оказалось, что это явление многолико и имеет массовый характер в различных профессиональных сферах [4]. Психологически это проявляется в утрате профессиональной идентичности, равнодушии к профессиональным нормам, обязанностям, в замещении профессиональных ценностей целями и ценностями иной социальной и профессиональной среды. Следует принять во внимание один непреложный факт — профессиональная идентичность в широком смысле слова относится лишь к той категории людей, для которых ведущей основой идентификации является профессиональная деятельность как основной фактор психологического благополучия [3; 9].

Психологическое благополучие связывают с профессиональной занятостью, которая имеет пять латентных последствий: структурирование времени бодрствования, регулярные контакты за пределами семьи, наличие целей, определение статуса и идентичности, необходимость нормативной активности [9, 403–405]. Эти неявные последствия профессиональной занятости удовлетворяют базовые человеческие потребности. Соответственно, когда человек вынужден менять место работы или профессиональное поле занятости, то удовлетворение названных потребностей вызывает затруднение, а некоторые латентные последствия начинают проявляться с обратным знаком, т. е. нарушаются структурирование времени, привычные контакты и т. д.

Масштабные кризы несостоявшихся карьер продуцируют профессио-

нальных маргиналов, которые отвергают или негативно оценивают свою идентичность. Появление большого количества маргиналов в наши дни снижает порог социального признания качества труда, особенно в тех профессиях, где трудно обозначить четкие признаки профессионализма.

Исследование феномена маргинального поведения особенно актуально в социально-подвижных профессиях, которые затрагивают повседневную жизнь каждого человека. К ним относятся учителя, врачи, социальные работники, психологи, социологи. Превалирование в общественной среде профессионального маргинализма может служить фактором социальной опасности, которая разрушает профессиональные отношения в сообществе.

Согласно логике наших рассуждений, необходимо определиться с использованием дефиниции, вынесенной в заглавие статьи. Привычными являются рассуждения о маргинальном человеке. Что же понимают под ним? Впервые это понятие использовал в 1950 г. Роберт Парк для описания людей на границе между двумя социальными мирами (село — город, армия — общество, администраторы — исполнители), т. е. там, где люди находятся на ролевых или социальных границах. В разные годы многие авторы выделяли группу людей, чей противоречивый социальный или правовой статус ставил их в маргинальное положение. Это руководители среднего звена внутри иерархической лестницы (мастера, бригадиры, играющие тренеры в спортивных командах — они подвержены критике с обеих сторон), это иммигранты, идентификация которых с новой страной затруднена вследствие языковых, культурных, правовых различий. Типичными психологическими

особенностями поведения таких людей являются деперсонализация, конфликтность, невротизм, ролевая неопределенность и т. п. Но необходимо отметить, что негативная характеристика маргинального статуса не является однозначной. Она может стимулировать и прогресс, творческую и коммерческую активность. Многие выдающиеся деятели культуры были маргиналами, например Нобелевские лауреаты по литературе И. Бунин, И. Бродский, Э. Хемингуэй, композиторы С. Рахманинов; наши соотечественники — пианист Э. Горовиц, танцовщик С. Лифарь и др. Психологически это можно объяснить тем, что маргинальные люди более независимы, обладают более выраженной индивидуальностью, а новые обстоятельства жизни способствуют сверхнормативной активности. Творчески одаренный человек с формальным маргинальным статусом реализует свой потенциал скорее не благодаря, а вопреки всему. По данным зарубежной печати, средняя заработная плата коренных американцев составляет порядка 50 тыс. долларов в год, в то время как для эмигрантов озвучивают другую цифру — 70 тыс. В отличие от маргинального человека профессиональный маргинал — это прежде всего ментальная непринадлежность к определенной профессии, внутреннее отнесение себя к иной среде. Профессиональный маргинализм начинает действовать не на границе профессионального поля, а внутри него, естественно, он становится социально опасным, поскольку не должно быть нейтрального психолога, нейтрального учителя или нейтрального врача. Профессиональный маргинал находится на границе, на краю той нормы, которую определило общество по статусу той или иной профессии.

Определение “края” всегда неоднозначно, тем более, что речь идет о границе профессионализма. Е. П. Ермаева предложила в качестве критериев рассматривать включенность, неадекватность, мотивацию [3]. Дальнейшее развитие представления о критериях профессионального маргинализма позволяет заключить, что по критерию включенности в трудовой процесс различаются маргиналы действующие (на рабочих местах) и отверженные (безработные). При этом главную опасность автор видит в действующей составляющей. По критерию неадекватности профессиональной динамики различаются профессионально ригидные маргиналы (не способные к профессиональной переориентации в условиях, требующих перемен) и профессионально нестабильные (не готовые к длительному пребыванию в профессии, а напротив, склонные к ее немотивированной смене).

По мотивационно-реализационному критерию различаются функциональные и ментальные маргиналы. Среди последних по ценностно-мотивационной ориентации выделяются:

а) ментально-внутренние маргиналы, ценности которых хотя и лежат внутри профессии, но это узкие специалисты, не выходящие за рамки своих личных интересов в профессии, любят не дело, а себя в этом деле; среди них встречаются аддикты трудового типа;

б) ментально-внешние маргиналы, не интериоризировавшие профессию, не сделавшие ее личностно-значимой ценностью для себя, они готовы легко бросить дело, если подвернется другое — более удобное, легкое или выгодное.

При формальном принятии профессиональных ценностей маргинализм проявляется в стиле поведения,

который можно охарактеризовать как имитацию профессиональной деятельности. При полном неприятии профессиональных ценностей ведущий стиль профессионального поведения — саботаж. И то, и другое с точки зрения социальной приемлемости выступает как функциональная непригодность.

Социально неприемлемы обе формы ментального профессионального маргинализма. Сверхценные идеи “фанатиков дела” часто оказываются опасными для общества. Сущностный признак маргинализма как психологического явления как раз и заключается в том, что при внешней формальной причастности к профессии — внутреннее ее неприятие. Именно здесь водораздел профессионала и маргинала: готов ли работник выполнять свои обязанности, когда знает, что это не принесет награды, но может повлечь за собой наказание. Определение момента и условий внутреннего конфликта позволяет измерить потенциал маргинализма: важно определить не только порог устойчивости профессиональной идентичности, но и мотивационную основу поведения (боязнь санкций, опасение за себя, конформизм, корысть, месть, карьеризм).

Профессиональный маргинализм родился в условиях смены общественно-экономического переустройства общества, когда особенности профессиональной среды, традиции бюрократического формализма продолжают играть свою чиновничью роль. И, как следствие этого, наблюдается нарушение контакта с реальностью, неудовлетворенность личности профессией, снижение самооценки. Среди других факторов развитию профессионального маргинализма способствуют зримое злоупотребление служебным положением, идеология толпы,

устоявшийся социальный остракизм непохожести. Многолетняя борьба с индивидуализмом привела к тому, что профессионал, как ярко выраженная индивидуальность, был предметом не почитания, а скорее осмеяния, осуждения. Причем его оригинальность, нестандартность отыскивалась в ином (например, в поведении, в отходе от традиций), но трактовалась как чудачество в профессии. Социальные корни любого маргинализма заключаются в отходе человека от традиционной среды либо в трудном вхождении в новую. В этом отношении профессиональный маргинализм подчиняется общей закономерности. Но маргиналы как социальный слой и маргинальные профессионалы — не одно и то же. Обобщая взгляды Е. Ермолаевой [3], В. Бодрова [1], В. Пономаренко [12], Ю. Поваренкова [11], В. Орла [10], а также опыт наших исследований [2; 3; 7], можно указать на характерные признаки профессионального маргинализма: амбициозность высказываний в смежных профессиональных сферах, ригидность профессиональных установок, ограниченные способности к восприятию второго плана явлений, демонстрация заслуг и своего вклада, искажение фактов и намеренное редуцирование профессиональных проблем, низкая готовность к профессиональной переориентации [8].

Возникновение профессионального маргинализма возможно везде, где человек перестает быть субъектом, а становится объектом манипуляций со стороны должностного лица (администратора, учителя, чиновника, руководителя). Приведенные выше признаки профессионального маргинализма не могут обеспечить устойчивый карьерный процесс, в основе которого, по мнению В. Толочка, лежат активность, энергичность чело-

века, его конкурентоспособность как механизм карьерного отбора [13]. Более того, исследователи выделяют характерные черты маргинального сознания, такие как псевдопрофессиональный эгоцентризм, псевдопатриотическая демагогия (забалтывание, абсолютизация отживших ценностей, неспособность принять правду (считая ее ложью), глухота к оппонентам, одномерность мышления). Они считают, что поскольку карьерные цели находятся в зоне пересечения интересов индивида, организации и общества, маргинал не в состоянии создать “карьерное социально приемлемое пространство”.

Изучение проблемы профессионального маргинализма свидетельствует о том, что качество трудовой деятельности и своевременность выполнения рабочих задач определяются степенью уже сложившихся его признаков — устойчивой приверженностью отжившим профессиональным установкам, потребительским отношением к профессии, двойной моралью, демонстрацией внешней атрибутики и конфликтностью.

В социально-подвижных профессиях именно конфликты выдвигаются на первое место по психологической значимости. Причины конфликтов в профессиях типа “человек — человек” достаточно обширны, подробно описаны и классифицированы по разным основаниям. Их общая особенность состоит в том, что основы конфликтов, выходя за рамки профессиональных отношений, обладают определенной маргинальностью (“граничностью”). Причины конфликта, идущие от объекта (клиента), часто состоят в идеализации роли профессионала. В то же время причины конфликта, идущие от профессионала, состоят в игнорировании человеческой сущности клиен-

та, который имеет свой взгляд на статус и роль конкретного профессионала. Поэтому может возникнуть взаимное неприятие между профессионалом как субъектом и клиентом как объектом профессиональных отношений. В этом, собственно, можно усмотреть и психологические истоки бюрократизма. Бюрократическому сознанию присущи установки, сходные с профессиональным маргинализмом, а именно безразличие к последствиям своих решений, что проявляется в преувеличении внимания к форме дела за счет переоценки его сущности; подмена ведомственных интересов частными; консерватизм и максимальная подконтрольность каждого, кто находится на более низкой иерархической ступени, что неизбежно ведет к застою, ибо прогресс невозможен без инициативы, творчества и риска.

Деформация бюрократического сознания имеет множество вариаций, но думается, что все они проявляются в профессиональном маргинализме, который изменяет качественную структуру индивидуального сознания субъекта деятельности.

Сформировавшийся профессиональный маргинализм может привести к возникновению разного рода зависимостей (включая пьянство, наркоманию), которые тесно связаны с эффектами критических жизненных ситуаций или событий. Известны четыре основных вида критических ситуаций: стресс, фрустрация, кризис и конфликт. Различные варианты неудачного преодоления этих событий приводят к эффектам, создающим неблагоприятную психологическую ситуацию для субъекта, которая, в свою очередь, оказывается фактором, инициирующим выгорание. Преодоление критических жизненных событий по линии адаптации определяется соот-

ношением уровня включенности человека в деятельность, т. е. того, что называют ангажированностью. Данный психологический феномен может включать пять измерений:

- субъективная значимость работы;
- профессиональное честолюбие;
- готовность к растратам психологического потенциала;
- стремление к совершенству работы (к ее качеству);
- чувство дистанцирования.

Их проявление не следует понимать как принцип “чем больше, тем лучше”, скорее должна присутствовать селективная адаптивная активность, т.е. дозированная ангажированность. Высокая выраженность значимости работы и честолюбия должна сопровождаться готовностью (но не избыточной) к расходу энергии с осознаваемым дистанцированием от повседневности.

На прогрессивной стадии карьеры совершенствуются знания, навыки, умения, развиваются профессиональные способности, но могут проявиться и разного рода деформации, которые снижают профессиональные успехи. По отношению к профессии под деформацией понимают всякое изменение в психике, приобретающее стойкий характер. Профессиональный маргинализм сопровождается изменениями психологических характеристик человека, затрудняет его поведение в повседневной жизни и в конечном итоге способен существенно снизить эффективность труда, так как на месте положительных свойств возникают негативные психические качества, изменяющие личностный профиль работника. Это своеобразная психологическая цена любой профессии.

Таким образом, поскольку в рафинированном виде маргинализм — это

“краевой эффект”, то в социально приемлемой норме профессиональных маргиналов не может быть много. В то же время в изменяющемся обществе формирование профессионального маргинализма обусловлено прерыванием привычных профессиональных отношений, разрушением экономических стереотипов, изменением привычного статуса работников той или иной профессии. Выделение и теоретическое описание феномена профессионального маргинализма, как полярного по отношению к профессиональной идентичности, может быть перспективным направлением социально-психологических исследований.

Литература

1. Бодров В. А. Методологические и теоретические вопросы изучения проблем профессиональной пригодности субъекта труда // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход. — М.: Ин-т психологии РАН, 2004. — С. 10–28.
2. Волянчук Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера. — Луцьк, 2006. — 444 с.
3. Ермолаева Е. П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда // Психол. журн. — 2001. — Т. 22, № 5. — С. 69–78.
4. Коростылева Л. А. Самореализация личности в профессиональной сфере: генезис затруднений // Психологические проблемы самореализации личности. — СПб.: Санкт-Петербург. гос. ун-т, 2001. — С. 3–23.
5. Ложкин Г. В. Концептуальные представления о психологическом потенциале квалифицированного спортсмена // Наука в олимпийском спорте. — 2007. — № 1. — С. 87–93.
6. Ложкин Г. В., Волянчук Н. Ю. Психологія маргіналізму в професійній кар'єрі // Професійна психологія: реалії та перспективи розвитку: Зб. наук. статей / Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки. — Луцьк: Вежа, 2008. — С. 24–32.
7. Ложкин Г. В., Волянчук Н. Ю. Структурно-змістовні характеристики професійної самосвідомості тренера-викладача // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Формування парадигми самосвідомості у психологічній науці: Зб. наук. пр. / Рівненський держ. гуманіст. ун-т. — Вип. 30. — Рівне, 2004. — С. 14–19.
8. Ложкин Г. В., Сергеев О. М. Профессиональная переориентация как форма разрешения внутриличностного конфликта // Природа, феноменология и динамика конфликтов в современном мире. — Черновцы: ЧГУ, 1993. — Ч. 1. — С. 6–7.
9. Мучински П. Психология, профессия, карьера. — СПб.: Питер, 2004.
10. Орел В. Е. Профессиональное развитие личности // Общая и прикладная психология: Хрестоматия. — М.; Ярославль, 2001. — С. 358–378.
11. Поваренков Ю. П. Психология становления профессионала. — Ярославль, 2000.
12. Пономаренко В. А. Психология духовности профессионала. — М., 1997. — 236 с.
13. Толочек В. А. Современная психология труда. — СПб.: Питер, 2005. — 478 с.

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ВЗАЄМОДІЇ

Коломінські читання — II, 2008, 53–60

Подано основні положення щодо розуміння проблеми психологічної структури взаємодії. Визначено, що психологічну основу взаємодії утворюють інтегративне поєднання способів суб'єкт-суб'єктних (категорія особистості) та суб'єкт-об'єктних дій (категорія діяльності), їх усвідомлення та відтворення у відповідних інтерактивних ситуаціях (категорія свідомості). Проаналізовано доцільність розгляду проблеми взаємодії у формально логічних і функціонально-змістовних аспектах.

У соціології взаємодія трактується як обмін діями в рамках соціальних інститутів або між їх представниками з метою викликати бажану реакцію, змінити думки, поведінку [7], тобто у термінах категорії діяльності. Завдяки зверненню до понять інтра- і інтерсуб'єктного порядку (очікування, установки, норми, ролі) [9, 52] взаємодія виводиться за межі категорії діяльності і пов'язується з ідеєю зв'язків і функцій особистості. Вважається, що категорія обміну діями найбільш відображає особливості взаємодії як управління [5].

З урахуванням положень теорій соціального обміну, символічного інтернаціоналізму, атрибуції, соціального порівняння, когнітивного дисонансу [9, 52] діяльнісна схема взаємодії набуває додаткових психологічних ознак: винагорода за внесок у взаємодію (G. C. Homans, 1974); обмін винагородами (інформація, емоції, статус, повага) (E. Berscheid, E. Walster, 1978); детермінованість взаємодії її значущістю для учасників (V. Burr,

1995); пояснення причин поведінки людей (F. Heider, 1958); інтерпретація поведінки (S. T. Fiske, S. E. Taylor, 1991); прагнення до зниження дискомфорту і напруженості (L. A. Festinger, 1957).

Відзначається також, що для взаємодії важливе її опосередкування передбаченням комунікативної поведінки [15], очікуваннями, що пов'язані з прагматикою комунікативної ситуації [14], значущістю можливих наслідків [16], які зміцнюють або змінюють Я-концепцію [17].

У структурі взаємодії виокремлюють передусім такі елементи, як соціальний статус (значущість, вплив, активність), солідарність (досягнення загальної мети, забезпечення спільних зобов'язань), задоволеність міжособистісними контактами [15, 50]. У взаємодії вбачають також вплив (соціальний статус, що асоціюється із соціальною значущістю); довірливість (самопрезентація, саморозкриття); інтеграцію (солідарність, взаємні зобов'язання). Ці елементи

визначають міжособистісний простір (interpersonal space) взаємодії [15, 55].

У психологічній теорії розрізняють поняття ситуації та її суб'єктивної картини (суб'єктивного життєвого простору) [2, 16]. У понятті “ситуація” виокремлюють такі ознаки: 1) візуальна і просторова інформація; 2) культуральні схеми поведінки; 3) часові, причинно-наслідкові, оцінні характеристики.

У деяких працях трактування ситуації пов'язане з поняттям “психологічна ніша” [18], яке виражає, на наш погляд, суб'єктивне відображення ситуації і себе в ній. Зміст цього поняття розкривається через такі ознаки, як середовище, поведінка, Я-концепція. Психологічна ніша — це система контролю людини за своєю поведінкою в середовищі (ситуації) [18, 31].

Вважається, що до структури взаємодії належать: 1) тема і пов'язані з нею думки; 2) побудова дискурсу та його оцінювання; 3) результат, узагальнення, підсумок [13, 399–401].

Структуру взаємодії описують також у наступних термінах: а) діяч, інший, норми, цінності, ситуація (Т. Парсонс); б) просторовий, психологічний, соціальний контакт, соціальні відношення (Я. Щепанський); в) стиль взаємодії (Е. Берн); г) офіційні соціальні події, випадкові епізодичні зустрічі, формальні контакти, асиметричні ситуації, навчання, керівництво (М. Аргайл); д) поділ діяльності на окремі діяльності, зміна діяльності кожного (О. М. Леонтьєв); е) спільно-індивідуальна, спільно-послідовна, спільно-взаємодіяльна діяльність (Л. І. Уманський) [12, 490].

Різноманітність підходів до проблеми взаємодії зумовила мету нашого дослідження — визначення психо-

логічної структури взаємодії за допомогою її моделювання.

Взаємодія є універсальною категорією. Вона має такі ознаки, як вплив об'єктів один на одного, взаємна обумовленість, зміна станів, взаємоперехід [10, 81]. До основних ознак взаємодії належить безпосередній контакт двох або більше людей у вигляді взаємозумовлених і погоджених індивідуальних дій стосовно спільного об'єкта [8, 52], завдяки яким взаємодія одержує свій функціональний (отримання спільного результату) та інтегративний смисл (поєднання учасників взаємодії з метою отримання спільного результату).

На нашу думку, психологічною основою взаємодії є поєднання індивідів на основі: а) минулого досвіду у вигляді схем результативних дій у ситуаціях, в яких людина виступала як активний діяч; б) смислових утворень — привласнених схем успішних дій відносно значущих об'єктів як елемент суб'єктивної реальності; в) впливу як переведення інших учасників у простір своїх особистісних смислів і діяльнісних схем; г) взаємовпливу — обопільного переходу в простір взаємин і особистісних смислів, створення спільного смислового поля.

Якщо розглядати проблему взаємодії у термінах психології діяльності, то можна зазначити наступне. Взаємодія як “поєднання” передбачає суб'єкт-об'єкт-суб'єктну схему, яка включає в себе спільну мету. Спільна мета визначає особливості індивідуальних цілей, які через обмін діями призводять до отримання спільного результату. Спільний результат впливає на вихідні індивідуальні мотиви і формує основу для вироблення групових мотивів як мотивів спільної діяльності. Мотиви спільної діяльності слугують причиною зміни осо-

бистісних смислів та їх перетворення на смисли міжособистісні, які вносять зміни в Я-концепції учасників і формують Ми-концепцію.

Якщо розглядати проблему взаємодії у термінах психології спілкування, то можна одержати таку схему. Взаємодія як “поєднання” ґрунтується на суб’єкт-суб’єктній схемі, специфічним опосередкуванням (об’єктом) якої є усний текст. Він створюється учасниками взаємодії як дискурс, призначений для об’єднання окремих суб’єктів у колективний суб’єкт діяльності. Дискурс як мовленнєвий репрезентант колективного суб’єкта змінює Я-концепції учасників, унаслідок чого виникає Ми-концепція. Послідовність подальших трансформацій полягає у виникненні з особистісних смислів міжособистісних смислів. З індивідуальних мотивів під впливом міжособистісних смислів виникають групові мотиви, що формують розподіл цілей і дій.

З погляду формальних структурно-функціональних залежностей системи взаємодію слід розглядати у термінах суб’єкта та об’єкта. Зв’язок суб’єкта й об’єкта визначається у філософії як діалектична суперечність, що розуміється як взаємодія протилежних, взаємовиключних сторін і тенденцій, котрі знаходяться у внутрішній єдності і проникненні. Ознаками діалектичної суперечності є взаємозумовленість, взаємопроникнення, взаємовиключення, взаємозаперечення [10, 545].

Можна назвати такі види суб’єкт-об’єктних зв’язків: 1) дії суб’єкта безпосередньо спрямовані на об’єкт з метою його перетворення; 2) суб’єкт використовує об’єкт як знаряддя для перетворення іншого об’єкта; 3) два суб’єкти впливають на один об’єкт одночасно (поперемінно), узгоджено (не узгоджено); 4) два суб’єкти вико-

ристовують один об’єкт як знаряддя для впливу на інший об’єкт.

Суб’єкт-об’єктні зв’язки можна поділити на прямі і непрямі, прямі інтерактивні та інструментально інтерактивні. Зазначимо, що об’єктом можуть бути предмети, явища, засоби їх заміщення (знаки). Об’єктом у суб’єкт-суб’єктних зв’язках взаємодії є текст (текстове відображення об’єктивної дійсності).

Для формального аналізу структурно-функціональних залежностей взаємодії потрібна класифікація суб’єкт-суб’єктних зв’язків. Суб’єкт-суб’єктні зв’язки можна поділити на впливи (прямі та опосередковані) і взаємодії (прямі та опосередковані).

Прямі впливи: 1) ситуативне, мимовільне прагнення вплинути на поведінку іншого; 2) ситуативний, довільний вплив як процес використання засобів, адекватних вибраній меті; 3) довільна складна цільова поведінка як об’єктивація стійкої системи цілей особистості; 4) спонукання іншого до дії з об’єктом без вказівки на спосіб виконання дії; 5) спонукання іншого до дії з об’єктом як інструктаж про застосування способів, прийомів, правил та ін.

Опосередковані впливи: 1) простий інструментальний вплив, в якому вплив на об’єкт є засобом впливу на суб’єкта; 2) послідовний інструментальний вплив на об’єкт (об’єкти), що викликає бажані зміни у поведінці суб’єкта; 3) послідовний інструментальний вплив на об’єкт, зумовлений системою цілей і ставить за мету внести бажані зміни в поведінку іншого; 4) послідовний складний інструментальний вплив на об’єкти, зумовлений системою цілей і має на меті внести бажані зміни в поведінку іншого; 5) послідовний складний інструментальний вплив як екстеріоризація стійкої системи цілей, що складається

ся з низки впливів на об'єкт (об'єкти), котрі впливають на групу і через неї на суб'єкт.

Пряма взаємодія: 1) обмін діями (предметними, вербальними, невербальними) відповідно до змісту ситуації; 2) обмін діями відповідно до змісту ситуації та особистості партнера; 3) обмін діями відповідно до значущих цілей партнерів; 4) континуум обміну діями відповідно до значущих цілей партнерів; 5) постійний обмін діями відповідно до системи значущих цілей партнерів.

Опосередкована взаємодія: 1) проста взаємодія, що опосередкована спільним об'єктом; 2) інструментальна взаємодія, яка визначається ситуацією і спрямована на спільний об'єкт; 3) інструментальна взаємодія, яка визначається суб'єктивно значущою метою; 4) інструментальна, позаситуативна, суб'єктна взаємодія, що визначається системою цілей партнерів; 5) інструментальна, позаситуативна, суб'єктна взаємодія, що визначається і регулюється референтною групою чи значущим іншим.

На підставі зазначеного можна вказати на формальну структуру взаємодії — суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні зв'язки. Суб'єкт-об'єктні зв'язки (прямі, інтерактивні, інструментальні) ми конкретизуємо посиленням на текстове відображення та інтерпретацію об'єкта взаємодії. Суб'єкт-суб'єктні зв'язки (прямі та опосередковані впливи і взаємодії) визначаються соціально-перцептивними, статусно-рольовими, міжособистісними явищами.

Базовою одиницею будь-якої взаємодії є система “суб'єкт — суб'єкт” (рис. 1). Відповідно до цієї моделі особистість і діяльність як суб'єктні конструкти існують у просторі суб'єкт-суб'єктних (S — S) та суб'єкт-об'єктних (S — O) зв'язків, тому і

створюються у них. У взаємодії вони переживаються учасниками як Миконцепція (S) та Ми-об'єкт (O) і відображаються у свідомості суб'єкта (S) як факти досвіду (R — reflection). Як інтернальні конструкти вони виконують функцію породження та регуляції (P — production). Взаємодія у контексті психології свідомості, особистості і діяльності містить не тільки елемент суб'єкт-суб'єктних зв'язків, а й елементи взаємовідображення, відображення і регулювання зазначених зв'язків. Результати суб'єкт-суб'єктних (RS) і суб'єкт-об'єктних зв'язків (RO) збагачують досвід (R) та вдосконалюють регуляцію взаємодії (P).

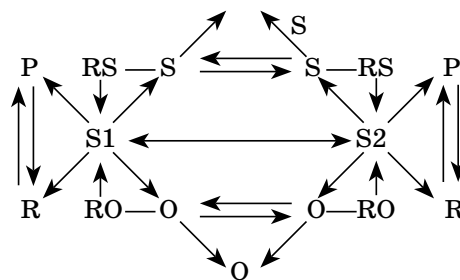


Рис. 1. Базова модель взаємодії

У цілому психологічна структура взаємодії визначається у поняттях, які репродукують активність суб'єктів у функціях відображення та регуляції (категорія свідомості), активності у соціумному середовищі (категорія особистості) та у предметно-знаковому середовищі (категорія діяльності), котрі відтворюють психологічні умови, за яких відбувається інтерактивне поєднання суб'єктності тих, що взаємодіють.

Феноменологічно взаємодія є також мовленнєвою взаємодією її учасників, яка характеризується створенням мовного продукту, відповідно змістовним відношенням пізнавального об'єкта та технологічних вимог, і зорієнтована на операційні перетворення у свідомості партнерів.

Структурно взаємодія у цьому аспекті є експлікацією відношень завдання: а) спрощення змісту та виокремлення смислових ознак; б) перетворення логіки експлікації на спосіб виконання; в) поєднання дій партнерів для уточнення та екстеріоризації смислових елементів. Послідовність смислових предикатив у системі “звертання — відповідь” утворює усний текст. Цей текст як послідовність фраз повідомлень [6, 488], як колективна мовленнєва практика [10] є опосередкуванням завдання як спільного об’єкта взаємодії.

На основі базової моделі взаємодії (див. рис. 1) можна побудувати модель текстового опосередкування взаємодії у системі “суб’єкт — суб’єкт” (рис. 2). Побудова дискурсу

визначається: а) наміром викласти послідовність думок; б) подіями, що відбуваються; в) емоційним і функціональним станом партнерів; г) поєднанням вербального (мовленнєві дії) і прагматичного (предметні дії).

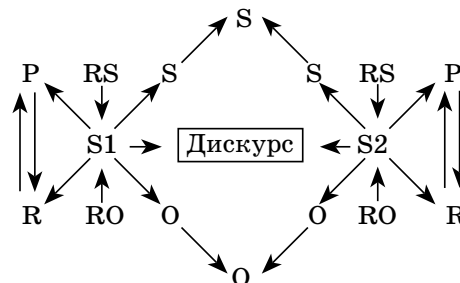


Рис. 2. Дискурс як елемент базової моделі взаємодії

Створення дискурсу можна відобразити у мовленнєвій моделі взаємодії (рис. 3).

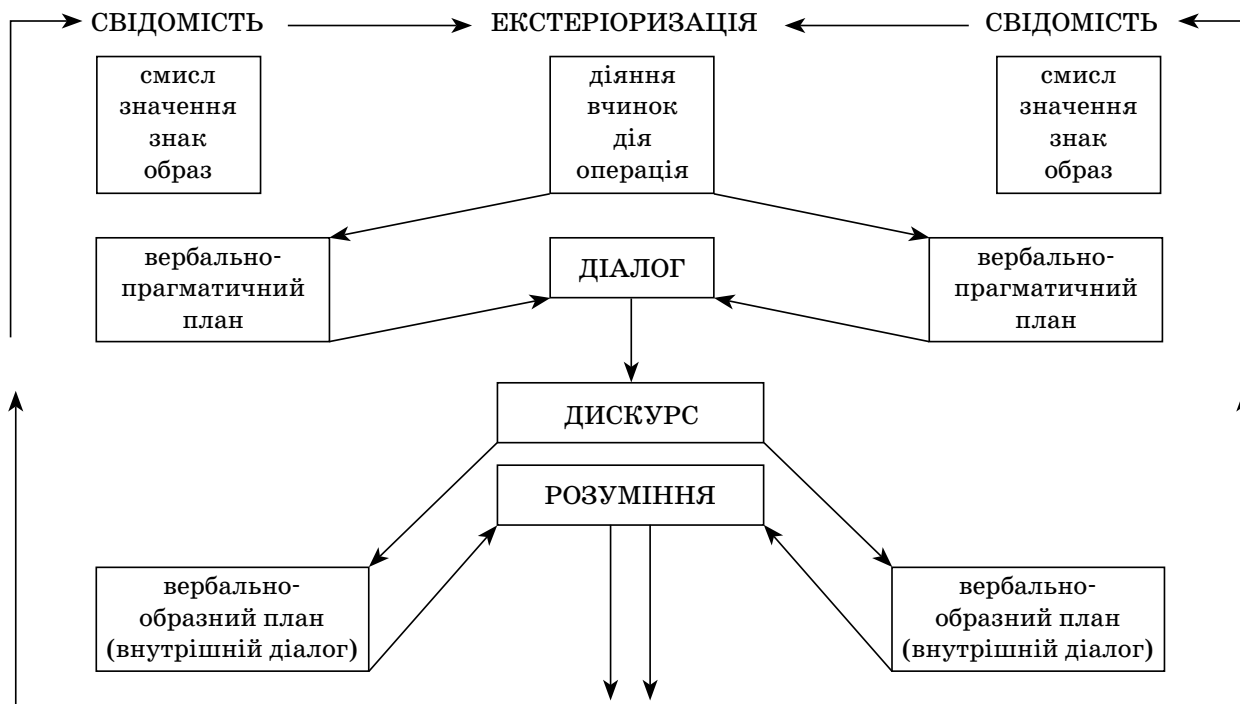


Рис. 3. Мовленнєва модель взаємодії

Текст, сутність якого полягає у тому, щоб бути “на межі двох свідомостей” (М. М. Бахтін), є інструментом організації взаємодії людей (О. О. Леонтьєв), моделлю діяльності, яка існує в послідовності комунікативних дій (М. Uessler).

У тексті-діалозі співрозмовники вживають елементи з висловлювань один одного. У тому, що мовленнєві одиниці при запозиченні беруться з попереднього висловлення співрозмовника, нам бачиться їх прагнення до спільної фразеології. Стислість

висловлювання в діалозі досягається за рахунок використання елементів попереднього тексту. Своє висловлювання приєднують до вже вимовленого тексту, використовуючи вимовлене раніше. Співрозмовники хоч і вживають слова з попередньої репліки, але їх значення відрізняється від значення в репліці партнера [4].

Ця особливість діалогу виявляється в лінгвістичному конструкті “свої-чужі слова” — освоєні чужі слова [1, 386]. Протилежністю стадії “свої-чужі слова” є створення okazіоналізмів, переусвідомлення існуючих мовних одиниць і включення їх у новий смисловий контекст.

На рівні знаку зближення виявляється в користуванні спільними мовленнєвими конструкціями, що призводить до виникнення спільної уніфікованої знакової системи. У першому випадку (“свої-чужі слова”) можна говорити про уніфікацію в парадигмі “денотат — десигнат” (знак першого порядку), у другому — про уніфікацію, що виходить за межі системи формальних значень слів, які вживаються в системі спільного інтерактивного досвіду, отже, смислового поля партнера (партнерів). Літотичність, яка наявна в діалозі, передбачає здатність комунікантів проникати в підтекст висловлювання.

У створенні дискурсу учасники взаємодії використовують власний (індивідуальний) словник. Цей словник як індивідуальна лексико-семантична система у найзагальнішому вигляді містить позначення предметного, предметно-знакового, соціального середовища. Вона вказує не тільки на суб’єктивно значущі події та ситуації життєдіяльності, а й є засобом вираження його мовної особистості.

На наш погляд, у словах, які належать до предметного середовища,

міститься вказівка на засоби задоволення потреб (матеріальних, вітальних, духовних), самоствердження, престижу (корисність, прекрасне, якість), самореалізації в праці. Слова, які співвідносяться з предметно-знаковим середовищем, указують на засоби задоволення гностичних і професійних потреб, самовираження і самореалізації. У словах, дотичних до соціального середовища, виражається прийняття ролі, що задана соціумом, боротьба за право на бажану роль, активна поведінка, програма особистісного та діяльнісного (професійного) становлення.

У світлі запропонованої нами раніше опозиційної моделі свідомості [3] дискурс (текст) є вербально-прагматичним простором, в якому на основі відображеного цілеутворення (рівень образу), функціонального (рівень знаку), рольового (рівень значення) і особистісного цілеутворення (рівень смислів) учасників взаємодії формуються міжособистісні образи, знаки, значення, смисли учасників. Міжособистісні смисли виявляються у взаємовпливі цінностей, установок, імперативів. Міжособистісні значення можуть належати до рольової взаємодії, в якій відбувається засвоєння лексикону, що відповідає рольовим позиціям. Під міжособистісними знаками розуміється конвенціоналізація прагматичного вживання знаків у системі “індивід — індивід/група”. Міжособистісні образи вказують на формування схожої картини (образу) світу.

Таким чином, відповідно до базової моделі взаємодія ґрунтується на процесах соціальної перцепції, на розумінні та інтерпретації результатів в суб’єкт-суб’єктних і суб’єкт-об’єктних відношеннях у діаді “суб’єкт — суб’єкт”.

Суб’єкт-суб’єктним компонентом взаємодії є поєднання дій (предмет-

них, пізнавальних, розумових, вербальних) відповідно до змісту ситуації, особистості партнера, значущих цілей партнерів. Воно ґрунтується на спільних емоційних переживаннях, взаємовідображенні, афіліації, емпатії, ідентифікації.

Суб'єкт-об'єктним компонентом взаємодії є спільні дії суб'єкта, які безпосередньо спрямовані на об'єкт або виконуються за допомогою знаряддя. Вони спираються на процеси інтеріоризації норм (технологічних стандартів), результативних дій та їх екстеріоризації.

Мовленнєвим компонентом взаємодії є текст-дискурс, у якому відображаються особливості індивідуальної мови учасників та їхніх позицій щодо спільного об'єкта та завдань взаємодії.

Література

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — 2-е изд. — М.: Искусство, 1986. — 444 с.
2. Бурлачук Л. Ф., Михайлова Н. Б. К психологической теории ситуации // Психол. журн. — 2002. — Т. 23, № 1. — С. 5–17.
3. Велитченко Л. К. Оппозициональная модель сознания // Наука і освіта (Наук.-практ. журн. Південного наукового Центру АПН України). — 2002. — № 2. — С. 12–15.
4. Велитченко Л. К. Единицы диалога // Наука і освіта (Наук.-практ. журн. Південного наукового Центру АПН України). — 2003. — № 2–3. — С. 32–34.
5. Велитченко Л. К. Парадигма обмена действиями в теории педагогического взаимодействия // Наука і освіта (Наук.-практ. журн. Південного наукового Центру АПН України). — 2007. — № 3. — С. 15–18.
6. Греймас А. Ж., Курте Ж. Семіотика: Объяснительный словарь // Семіотика: Семіотика языка и литературы. — М.: Радуга, 1983. — С. 483–550.
7. Назарова Н. С. Социология. — Одесса, 1994. — 264 с.
8. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
9. Современная западная социология: Словарь. — М.: Политиздат, 1990. — 432 с.
10. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, Н. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М.: Сов. энцикл., 1983. — 840 с.
11. Чернявская В. Е. От анализа текста к анализу дискурса: немецкая школа дискурсивного анализа // Филологические науки. — 2003. — № 3. — С. 68–76.
12. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию: Учеб. пособие для вузов. — Минск: АСАР, 2005. — 768 с.
13. Clark H. H., Bly B. Pragmatic and discourse // Speech, language and communication / Ed. by Joanne L. Miller, Peter D. Eimas. — San Diego: Acad. Press, 1995. — 410 p.
14. Clark H. H., Clark E. V. Psychology and language. — N. Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1977. — 608 p.
15. Danziger K. Interpersonal communication. — N. Y.: Pergamon Press Inc., 1976. — 238 p.
16. Expectations and actions: Expectancy — Value models in psychology / Ed. by N. T. Feather. — Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1982. — 436 p.
17. Jones E. E. Interpersonal perception. — N. Y.: W. H. Freeman & Co., 1990. — 313 p.
18. Ziller R. C. Photographing the self: methods for observing personal orientations. — Newbury Park, London, Delhi: SAGE Publ., 1990. — 167 p.

Розглядається можливість визначення психологічної структури взаємодії через звернення до системи “суб’єкт — суб’єкт” у значенні її вихідної одиниці. Підкреслюється важливість спільного об’єкта як системотвірної ознаки взаємодії. Пропонується класифікація суб’єкт-суб’єктних і суб’єкт-об’єкт-суб’єктних відношень і можливість їх конкретизації у змісті тексту-дискурсу.

Рассматривается возможность определения психологической структуры взаимодействия через обращение к системе “субъект — субъект” в значении его исходной единицы. Подчеркивается важность общего объекта как системообразующего признака взаимодействия. Предлагается классификация субъект-субъектных и субъект-объект-субъектных отношений и возможность их конкретизации в содержании текста-дискурса.

The article analyzes a determination possibility of the co-operation psychological structure by the examining of the system “subject-subject” as its initial unit. The author underlines the importance of the common object as a basis of the co-operation. The classification of the subject-subject and subject-object-subject relations and a possibility of their specification in maintenance of text-discourse have been offered.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЧАСТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Коломінські читання — II, 2008, 61–69

В современной системе высшего образования существуют учреждения различного типа, в том числе частные вузы, которые в своей работе используют опыт отечественной и зарубежной высшей школы. Финансово независимые, технически оснащенные, с современными методическими фондами и средствами коммуникации они становятся все более привлекательными для абитуриентов. Благодаря договорным отношениям, мобильной организации учебного процесса, оперативному внедрению новаторских решений и технологий частные вузы являются сегодня серьезной альтернативой государственным учреждениям образования. Частный вуз — это не только новый вид образовательного учреждения, но и новая форма социальных отношений, причем, если взаимоотношения государства с учредителем и работодателя с работником достаточно подробно регламентируются законодательством, то психологический климат в трудовом коллективе формируется самими сотрудниками и в частном вузе имеет ряд специфичных особенностей.

Эти особенности обусловлены, во-первых, уникальным сочетанием формы собственности, типичной для

ориентированных на получение прибыли коммерческих структур, с направлением деятельности образовательного учреждения, фактически выполняющего важный социальный заказ. Во-вторых, новизна частного образования для отечественной высшей школы вынуждает и руководителей, и преподавателей переносить свой опыт работы в государственном вузе на новые условия деятельности, что без анализа адекватности такого переноса может привести к неэффективности внешне естественных и логичных действий. В-третьих, на развитие образования в частном вузе существенно влияют экономическое состояние населения, особенности образовательной и государственной политики в целом.

Рассмотрим эффективность деятельности учреждения образования на примере частного вуза.

На первых этапах существования любого частного учреждения, в том числе вуза, руководство деятельностью и стратегией развития осуществляется непосредственно создателями структуры, т. е. учредителями. Существование людей, способных взять на себя ответственность за судьбу учреждения, допускает возможность решения практически любого вопро-

са прямым или косвенным воздействием на них, вне зависимости от их желания. Иерархическая система управления имеет много недостатков, но для эффективной организации долгосрочной работы учреждения человечество ничего лучше распределения прав и обязанностей не придумало до сих пор. При этом отметим, что для молодой и расширяющейся структуры с разноплановой деятельностью, какой сегодня являются частные вузы, альтернативы просто нет, поэтому в них идет постоянный поиск оптимального сочетания подразделений, их количественного и качественного состава, функциональных обязанностей и полномочий сотрудников. Задачи и формы этой работы типичны для кадрового менеджмента любого учреждения, поэтому далее рассмотрим только отдельные психологические особенности.

Иерархия управления приводит к определенной дистанции между сотрудниками разных подразделений и тем более разного уровня, в частности, с руководством, когда рабочие контакты происходят только между непосредственно близкими участниками профессиональной деятельности, а встречи, не обусловленные необходимостью учебного или производственного процесса, в иерархичной структуре воспринимаются как нарушение субординации. И хотя частота и содержание таких встреч обычно зависят от проблемности подразделения, в многоуровневом коллективе они иногда рассматриваются как показатель лояльности руководства, что приводит к негласному соревнованию между подразделениями.

Возможность непосредственного контакта с руководителем порождает еще одну проблему, истинные причины которой часто не осознаются. Речь идет о стремлении работника (и руко-

водителя подразделения) постоянно получать конкретные и однозначные инструкции по своему поведению и все возникающие по ходу деятельности вопросы решать через самую главную инстанцию. И хотя каждый из личного опыта знает, насколько притягательным является одобрение начальством своей деятельности, но стремление избавиться от сомнений за счет переноса ответственности на руководителя — тревожный симптом отсутствия самостоятельности в работе на любом уровне.

Неожиданные собрания, внеплановые заседания, дополнительные поручения являются признаком авральности ситуации, неспособности руководителя предвидеть возникшие проблемы. Это нарушает ритм работы подразделения и, если такая ситуация продолжается длительный период, может стать причиной повышения нервозности и мнительности, что ведет к конфликтным ситуациям и другим негативным последствиям. Безусловно, любая должность имеет пределы своих полномочий, но в их рамках инициатива и самостоятельность крайне желательны, особенно для быстроразвивающихся структур, какими являются частные вузы. Самостоятельность сотрудника служит также показателем его профессионализма — ведь специалист знает, что и как ему предстоит делать, да и качество выполненной работы зависит только от добросовестности исполнителя. Не случайно существует поговорка, что наилучшая организация труда в тех учреждениях, где деятельность руководителя незаметна для подчиненных.

Иерархичность управления содержит предпосылку к другой сложной проблеме — получению достоверной информации о жизни учреждения. В случае ограниченного контакта руко-

водителя с сотрудниками разного уровня задача информирования вышестоящих структур переносится на конкретных людей, которые в силу разных причин (от субъективных представлений до попыток манипуляции) могут искажать реальное состояние, что приводит к его неадекватной оценке руководителем. Такая ситуация может возникнуть и в случае “благонамеренной” мотивации: “Зачем руководителю лишнее беспокойство — сами с проблемой справимся”, и в ситуации конкуренции: “Не будем сор из избы выносить”, и в ситуации недооценки последствий: “Подумаешь, ругаются между собой — поругаются и помирятся”, причем информацию часто даже не требуется искажать, достаточно сокращать ее до благополучного минимума.

Негативные последствия такого поведения очевидны, ведь при своевременном поступлении информации многие конфликтные ситуации можно разрешить до их возникновения или обострения. С этой проблемой сталкивается руководитель любого звена: от методиста до ректора, при этом от эффективности ее решения зависит эффективность работы всего подразделения. Как же преодолеть информационный вакуум между разными структурами и не “утонуть” в бытовых проблемах и межличностных отношениях?

Во-первых, давно замечено, что при наличии объединяющей цели, близкой и понятной всем участникам деятельности, возникающие разногласия отходят на второй план. И такая цель должна быть у каждого подразделения — кафедры или факультета, отдела или службы, должна соответствовать его уровню, быть реально достижимой и стать частью более глобальной цели учреждения.

При всей очевидной актуальности такой цели ее создание — весьма непростая задача, поскольку следует учесть множество факторов: личные способности и возможности сотрудников, территориальные и материальные условия, задачи и функции подразделения в системе учреждения и т. д.

Во-вторых, систематическое использование разнообразных форм получения объективной информации, разработанных в современной социологии и психологии — анкетирование, опросы, рейтинги и т. д., постоянный мониторинг особенностей учебной активности студентов и деятельности сотрудников.

В-третьих, организация и проведение регулярных встреч с руководством не только для обсуждения результатов работы и планов на будущее, но и в дополнительных культурных или оздоровительных мероприятиях. Общие интересы в неформальном общении помогают создать атмосферу корпоративной солидарности, чувство принадлежности единой структуре, ощущение сопричастности ко всем достижениям и неудачам учреждения.

В-четвертых, создание и поддержка системы внутренней критики, которая может выражаться в виде выпуска юмористической газеты, дружеских карикатур, шаржей и т. п. Шутливый характер такой формы позволяет подчиненным указать руководителю на такие недостатки, о которых в других ситуациях они предпочтут умолчать. Благодаря регулярным капустникам, стенгазетам к различным датам, компьютерному форуму, дискуссионному клубу или психологическому тренингу любой студент или преподаватель может не только высказать свое мнение в удобной для него форме, но и услышать претензии в свой адрес.

Критика без конструктивных предложений — это неэффективный метод решения проблем, поэтому в анализе работы целесообразно использовать такую форму: есть замечание — предложи свой вариант и прояви инициативу и активность в его реализации. Желательно, чтобы преподавательский коллектив и руководство вуза внимательно рассматривали предложения из студенческой среды и поддерживали энтузиазм в реальных проектах — именно так появляются дискуссионные клубы и компьютерные форумы, дополнительные факультативы и психотренинги. Конечно, бывает, что не хватает настойчивости довести задуманное до конца, но в этом случае инициатор критики знает, что причину неудачи следует искать в самом себе.

Строгое разделение функциональных обязанностей имеет ряд особенностей, которые могут быть и достоинствами системы иерархического управления, и ее недостатками.

Прежде всего, это распределение ответственности, когда каждый сотрудник четко представляет границы своих обязанностей и полномочий. Формально это определено режимом работы учреждения, трудовым распорядком, должностными обязанностями и другими нормативными документами. Но жизнь нельзя загнать в рамки формуляров, поэтому нередко возникает необходимость внеурочной работы, расширения выполняемых сотрудником функций, дополнительной ответственности и т. д. Если сотрудник не считает дополнительную деятельность целесообразной и необходимой, то попытки руководителя дать внеплановые задания приводят к разным негативным явлениям: от игнорирования поручений до конфликтов в коллективе. Поэтому роль обоснования новых действий и созда-

ния мотивации путем морально-психологического поощрения в этом случае трудно переоценить.

В условиях частного учреждения, когда каждая должность и штатная единица обусловлены экономической и производственной целесообразностью, функции конкретного сотрудника часто некому выполнять в его отсутствие — эффективность работы всей системы зависит от эффективности деятельности каждого звена. Причем, когда таким человеком является лаборант или методист, поневоле вспоминается басня о том, как один солдат двух генералов прокормил. К сожалению, такая ситуация не является слишком редкой в условиях современной технологичности учебного процесса, когда успешность деятельности подразделения зависит как от работоспособности технических средств, так и эффективности их использования. Например, внедрение новой формы или методики может задержать техническая неготовность нужных материалов или оборудования. Каждый руководитель знает такие ключевые места в деятельности своего подразделения, и очень важно предусмотреть даже самые редкие ситуации, которые могут привести к нарушению режима работы. На наш взгляд, решению этой проблемы способствует стимулирование самостоятельности сотрудников и создание автономных подструктур, например бригады преподавателей, отвечающих за практику, а также налаживание системы взаимозаменяемости по сходным видам деятельности.

Сегодня ориентироваться в потоке информации, выполнять большой объем технической работы и осуществлять эффективное обучение студентов успешно помогают достижения научно-технического прогресса. Но удовлетворение даже максимальных

требований технического обеспечения не гарантирует эффективности работы без методически грамотного его использования: профессионально выполненных слайдов, фильмов, компьютерных программ, умения оптимально использовать мобильную связь, осуществлять поиск информации в сети Интернет и т. д. Поэтому подготовка качественно новых преподавательских и руководящих кадров для всех звеньев учреждения становится первостепенной задачей, и для ее решения может пригодиться опыт вузов тех стран, где частное образование имеет продолжительную историю. Социологический и геополитический анализ убедительно показывает, что при оптимальном сочетании оригинальных традиций и динамического реагирования на потребности общества частный вуз может стать передовым и элитным учреждением.

В период формирования системы частного образования новорожденные учреждения при небольшом количестве штатных сотрудников состояли преимущественно из совместителей и почасовиков, главной задачей которых был дополнительный заработок. Из государственной системы образования на постоянную работу в частные вузы уходили или опытные преподаватели, уже реализовавшие свой максимум в профессиональной деятельности и ожидающие отдачу от достигнутого ими ранее, или энтузиасты реформ, в основном молодежь, что нередко приводило к противостоянию “молодость — зрелость”. Нельзя обойти вниманием и таких “специалистов”, которые оседали в частных вузах, не найдя понимания в других местах, и где облегченно вздыхали после их ухода. В итоге педагогический коллектив частного вуза в первые годы своего существования представлял собой своеобразную сбор-

ную команду разных учреждений, что было и достоинством, потому что студенты могли познакомиться с разными методическими приемами и подходами, и недостатком — в отсутствие устоявшихся традиций вуза разное понимание задач учебного процесса вызывало разногласия и конфликтные ситуации.

В процессе подготовки специалиста в системе высшей школы можно выделить несколько взаимосвязанных направлений:

- 1) подготовка к практической деятельности по специальности;
- 2) подготовка к научно-исследовательской деятельности;
- 3) подготовка к преподавательской деятельности в вузе.

Доминирование одного из них обусловлено не только содержанием учебного плана и методикой преподавания, но и профессиональной идентификацией студента, его представлениями о своей будущей деятельности и профессиональной карьере. Поэтому уже в процессе обучения необходимо предоставить будущему специалисту возможность объективной оценки своих возможностей в перечисленных направлениях, что предполагает непосредственное участие студента в самых различных проектах и мероприятиях.

Практикоориентированное обучение — это такая организация учебного процесса, когда с первого года обучения основным критерием успешного освоения учебной программы является эффективность деятельности студента как будущего специалиста. Это требует ранней адаптации к условиям профессиональной деятельности, выделения объективных критериев оценки практической деятельности, организации тесного сотрудничества с учреждениями и организациями, для которых и осу-

ществляется подготовка специалистов.

При научноориентированном обучении, преобладающем сегодня в гуманитарных вузах, эффективность учебного процесса оценивается по результатам научно-исследовательской деятельности студента: глубине и широте теоретических знаний, количеству подготовленных рефератов, выступлениях на конференциях, публикаций и т. д. При этом лучшие студенты направляются для продолжения учебы, а профессиональная карьера строится по схеме “школа — вуз — аспирантура — кафедра”. Научно-исследовательская деятельность является самостоятельным направлением практически для любой профессии, поэтому даже наличие ученой степени не гарантирует практической или педагогической эффективности ее обладателя.

Сегодня пополнение преподавательских кадров осуществляется тремя основными способами:

- 1) приглашение преподавателей из других вузов;
- 2) приглашение специалистов из практических центров;
- 3) подготовка собственных кадров.

Ориентация в кадровой работе на создание собственного постоянного состава вызвана необходимостью формирования коллектива с устойчивыми взаимоотношениями и единообразием профессиональных требований, поддержания традиций подразделения, внедрения долгосрочного планирования и т. д.

Зависимость эффективности профессиональной деятельности подразделения от психологического климата в его коллективе не требует доказательств, но создание и особенно поддержание положительного настроения, готовности к творческой и

конструктивной отдаче в работе требует немало внимания и усилий как руководителя, так и самих сотрудников. Сегодня успеха в преподавании можно достичь тогда, когда профессиональной деятельности уделяется значительная часть времени, что приемлемо только для основного места работы. Подработка преподавателей в нескольких вузах, типичная для многих учреждений образования, не позволяет максимально реализовать все возможности преподавания учебной дисциплины, организовать дополнительные мероприятия для ее углубленного изучения студентами. Поэтому вуз, который стремится формировать устойчивый преподавательский коллектив, создавая для сотрудников нормальные условия для работы в одном месте, делает тем самым большой задел на перспективу.

Значимым показателем профессиональной пригодности преподавателя является успешность (востребованность) его деятельности как практического специалиста. Практика — лучший учитель, следовательно, привлечение к учебному процессу специалистов-практиков полностью оправдано: кроме информации из специальной литературы они могут успешно передавать студентам свой опыт и практические умения. Опыт преподавателя, чтобы быть актуальным для очередного поколения студентов, должен постоянно обновляться и расширяться новыми сферами деятельности, а среди множества профессионально важных качеств преподавателя психологии, на наш взгляд, сегодня актуальны следующие.

Преданность избранной профессии проявляется в том, что удовлетворение в работе по специальности приносят не только результаты, но и сам процесс. Здоровый фанатизм является залогом успешного профессиональ-

ного роста, тогда как его отсутствие приведет, в конце концов, к творческому бесплодию. Преподаватель, влюбленный в свою дисциплину, каждую встречу со студентами превращает в неповторимое представление, когда в аудитории совершается творческое действие, активным участником которого становится каждый присутствующий. Преданность профессии проявляется также в готовности работать на перспективу, тратить время и прикладывать усилия без ожидания немедленного и обязательно положительного результата, в терпении и объективности оценки ситуации, когда желаемое не выдается за действительное.

Исследовательская смелость проявляется в способности самостоятельно определить актуальные направления, сформировать авторскую позицию и аргументированно ее отстаивать, в готовности отойти при необходимости от шаблонных взглядов, вплоть до критического отношения к классическим авторитетам. Наука — это живой организм, постоянно развивающийся, поэтому любые застойные явления здесь очень вредны, под какими бы благожелательными предлогами они не проявлялись. Особенно актуальна эта проблема для гуманитарных наук, в частности для психологии, где факты и результаты исследований могут интерпретироваться с разных позиций, и неоднократное переписывание учебников яркое тому подтверждение: критика “буржуазной теории” психоанализа З. Фрейда, “мистических фантазий” К.-Г. Юнга, “наркоманской” трансперсональности С. Грофа сменилась признанием их в качестве основных направлений.

Подтверждение теории практическим опытом достигается в процессе организации и проведения различных мероприятий психологической

направленности, проводимых преподавателем как совместно со студентами, так и в самостоятельной деятельности. Только те знания, которые подкреплены и проверены практикой, могут стать реальной основой профессионального мастерства и преподавателя, и будущего специалиста.

Таким образом, развитие любой организации предусматривает внешнее и внутреннее движение, качественное и количественное изменение. Если успешно функционирующая структура останавливается на достигнутом уровне, то период пассивности вполне может перейти в стадию регресса, поэтому налаживание системы регулярного обновления методического, технического и интеллектуального потенциала становится жизненной необходимостью для любого образовательного учреждения. Основной структурной единицей вуза является учебная кафедра, поэтому именно на развитии ее деятельности и должно быть сосредоточено внимание в стратегическом планировании развития учреждения. Предложенные ниже направления работы позволяют создать на кафедре психологии специализированный центр, который может стать базой для практической деятельности студентов и преподавателей, местом обмена опытом и повышения квалификации, творческого процесса по созданию новых форм и методов работы.

1. Весь учебный процесс должен быть направлен на освоение конкретных видов будущей профессиональной деятельности. Это предполагает выделение нескольких направлений (например, диагностическое, консультационное, развивающее, коррекционное) с дальнейшей углубленной специализацией в процессе учебы. Реализация этого направления позволит студентам уже с начальных

курсов совершенствоваться в умениях практической работы и выполнять под руководством преподавателя отдельные виды реальной профессиональной деятельности, например, в форме волонтерской помощи организациям и учреждениям.

2. К преподаванию следует широко привлекать специалистов-практиков, а при разработке практического курса или тренинга обязательно апробировать его в факультативной форме и разрабатывать рекомендации по внедрению получаемых знаний в практику. При этом приветствуется повышение квалификации преподавателя по освоению новых методов профессиональной деятельности. Реализация этого направления может произойти в форме постоянно функционирующего методического семинара, участники которого обмениваются опытом практической работы, совершенствуют свое мастерство в организации и проведении релаксационных, развивающих и терапевтических сеансов и тренингов.

3. Научные исследования преподавателей, курсовые и дипломные работы студентов должны иметь прикладной характер с возможностью внедрения результатов исследования непосредственно после завершения работы. Большое значение имеет возможность продолжить научно-исследовательскую работу, начатую в студенческий период, после завершения вуза, внедряя ее результаты в практику своей профессиональной деятельности. Такое сотрудничество с выпускниками становится связующим звеном между теорией и практикой.

4. Учебный процесс должен быть тесно согласован с практической работой, чтобы знания каждой изучаемой дисциплины по специализации находили свое отражение в практи-

ческой деятельности. Реализация этого направления предусматривает тесный контакт руководителей практики с преподавателями, которые читают теоретические дисциплины. Желательно, чтобы каждый преподаватель по читаемой дисциплине мог предложить руководителю практики ряд заданий, которые студент будет выполнять на практике для закрепления изученного материала, а в идеальном варианте — сам руководил практической активностью студента, получая наглядное подтверждение актуальности передаваемых знаний.

5. В рамках учебной, исследовательской и производственной практики студенты могут выполнять реальные психологические заказы различных организаций. В такой волонтерской помощи нуждаются те организации, которые по своим финансовым возможностям не могут содержать полный психологический штат — благотворительные общественные объединения, детские сады и школы-интернаты, детские спортивные школы и т. д.

6. Профессиональная идентификация студента должна формироваться как можно раньше, что становится возможным в процессе участия студентов в различных научных и методических семинарах, тренингах, дискуссиях, круглых столах и конференциях. Реализация этого направления допускает внедрение перечисленных форм организации деятельности студентов в учебный процесс и может быть предусмотрена программой по различным дисциплинам. Мероприятия, которые не предусмотрены учебным планом, организуются в факультативной форме на различных базах, включая выезды в психологические центры и другие организации.

7. Оценка уровня знаний студентов должна быть комплексной — ана-

лизировать желательно не столько воспроизведение теоретической информации, сколько умение творчески использовать на практике полученные знания и умения, когда приоритетным становится способность ана-

лизировать, обосновывать свою позицию, личное творчество студента и готовность вести поисковую деятельность для решения возникающих проблем.

Рассмотрены актуальные проблемы подготовки специалистов в системе высшей школы. На примере частного учреждения образования показаны типичные проблемы кадрового менеджмента и организации учебного процесса. Предложены рекомендации по созданию условий эффективного взаимодействия участников педагогического процесса. Выделены дополнительные профессионально важные качества преподавателя, актуальные на современном этапе развития высшего образования. На примере кафедры психологии предлагаются направления ее развития.

Article is devoted to actual problems of preparation of experts in the higher school system. By the example of private establishment of education typical problems of personnel management and the organization of educational process are shown. Recommendations on creation of conditions of effective interaction of participants of pedagogical process are offered. Additional professionally important qualities of the higher school teacher, actual at the present stage of development of higher education are allocated. By the example of psychology faculty directions of its development are offered.

ПЕРЕФОРМУВАННЯ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ: ПОШУК І ПЕРСПЕКТИВИ

Коломінські читання — II, 2008, 70–75

Розглянута структурно-динамічна модель самоідентифікації особистості викладача вищої школи у процесі переструктурування його ідентичності. Подано модель програми покрокового переструктурування особистісно-рольової ідентичності викладачів від авторитарно вмотивованої до гуманістично орієнтованої. Доведено можливість самостійного переформатування ідентичності викладача в умовах перманентних змін як ознаку інтегративної особистості.

Нові соціальні паттерни поведінки зовсім не обов’язково є такими, що дозволяють автоматично розв’язати соціально-психологічні проблеми, які накопичились у системі середньої та вищої освіти України впродовж останніх 16 років. Це можна пояснити тим, що ринкові механізми функціонування суспільства є передусім раціональними і прагматичними, а тому сучасний український істеблішмент зовсім не розглядає підвищення якісного рівня масової освіти як пріоритетну умову для свого існування. Через це не випадково існує точка зору, що діти більшої частини української еліти навчаються в елітарних навчальних закладах, що схожі на середньостатистичні як “Мерседес” бізнес-класу — на “Запорожець”.

Відповідно найбільше тут страждає випускник масової школи — головна

постать, для якої, власне, й створено систему освіти. Серед викладачів вищих навчальних закладів досить поширеною є думка щодо перманентного зниження рівня підготовки основної маси абітурієнтів в останні роки. Це зумовлює значні ускладнення для повноцінного засвоєння навчальних дисциплін студентами перших курсів. Не менш важливою проблемою, що виникла в системі освіти, є повільне формування цінностей громадянського спрямування в учнів і студентів. Як підкреслив М. Боришевський, “...у відриві від згаданого контексту ... наша вельми освічена, здібна, талановита молодь — отой неоцінений скарб нації — може виявитись невмотивованою служити Батьківщині” [7, 9].

Необхідно також відзначити парадоксальність ситуації, що виникла в системі підготовки педагогічних кад-

рів, коли система підготовки викладачів для вищої школи залишилась в руслі авторитарної педагогіки при одночасному декларуванні гасел педагогіки співробітництва.

Якщо ж додати до цього й концептуальну невизначеність сучасної системи вищої освіти (наприклад, дискусії щодо доцільності впровадження Болонської системи в Україні, в той час, коли низка європейських країн з давніми освітніми традиціями ставить під сумнів її ефективність), то стає зрозумілим факт наявності глибокої кризи особистісно-рольової ідентичності сучасних педагогів. Водночас можна лише погодитись із твердженням Г. Балла, що менш за все "...ця криза відбулася із їх (викладачів) вини" [4, 178].

Саме тому підготовці викладачів для системи вищої освіти треба надати такі психолого-педагогічні технології її гуманізації, які справді дадуть можливість викладачеві працювати на майбутнє.

У зв'язку з викладеним спробуємо в нашому дослідженні розробити реально діючу технологію гуманізації процесу підготовки викладачів для системи вищої освіти.

Відповідно до поставленої мети у дослідженні вирішувалися наступні завдання:

1. Розробити структурно-динамічну модель самоідентифікації особистості викладача вищої школи у процесі переструктурування його ідентичності.
2. Створити на основі розробленої моделі програму покрокового переструктурування особистісно-рольової ідентичності викладачів від авторитарно вмотивованої до гуманістично орієнтованої.
3. Показати можливість самостійного переформатування іден-

тичності викладача в умовах перманентних змін як ознаку інтегративної особистості.

Розглядаючи особистість викладача як ключову ланку навчально-виховного процесу, спробуємо тут виокремити шляхи його можливого самовдосконалення. Визначальними поняттями в контексті проблеми, що розглядається, є нормовідповідність та ідентичність особистості викладача, яку ми розуміємо як ототожнення викладачем себе із певними зразками рольової поведінки.

Аналіз останніх наукових публікацій дає змогу виокремити кілька наукових підходів, що розглядають структуру, генезис і особливості становлення нормовідповідності в структурі рольової ідентичності, але при цьому мають власну предметну сферу аналізу.

З погляду Г. Балла, норма діяльності являє собою усталену модель її здійснення, яка відповідає сукупності соціально-детермінованих вимог і сповідань щодо викладачів [1]. Більшість норм професійної діяльності, які діють в межах виконання викладачем певних функціональних ролей, спрямовані лише на регуляцію суто зовнішньої поведінки. Внутрішні психічні дії, зокрема ставлення викладачів до виконуваних ними функціональних ролей, очікування ними певної реакції на ці ролі з боку студентів та ін., детермінуються передусім специфікою функціонування рольової ідентичності особистості викладача.

У працях Е. Еріксона ідентичність визначалась як почуття відповідності індивіда вимогам суспільства [8]. За Е. Еріксоном, структуру ідентичності складають такі елементи: природно зумовлені задатки (час реакції на подразник; тип темпераменту та ін.); базові потреби, що визначають рівень

та форму забезпечення життєдіяльності людського організму; ефективні “захисти”, що пропускають у свідомість лише ті оцінки діяльності людини, які дають їй можливість виправдати свою поведінку; успішні сублімації; “постійні” ролі, що нав’язані індивідові суспільством; значущі ідентифікації, що визначають, з якими саме моральними цінностями та зразками поведінки індивід прагне солідаризуватись.

Незаперечною є точка зору, що норми, які регулюють професійну діяльність викладача вищого навчального закладу, “функціонують завжди у межах деякої їх системи” [1, 27]. Відповідно перехід до нових норм обов’язково пов’язаний із зміною системи норм. Якщо ж виходити з тактичного завдання змінити норми “тут і зараз”, то слід мати на увазі, що такий перехід не здійснюється одноментно і може затягнутися на тривалий період.

Доводиться констатувати, що у вищій школі паралельно та одночасно функціонують дві системи норм [1]:

- 1) проголошуваних (зокрема, зафіксованих у нормативних документах) — гуманізації освіти, концепції школи “діалогу культур”, запровадження Болонської системи;
- 2) реально діючих (таких, яких викладач фактично дотримується).

Слід зазначити, що не обов’язково реально діючі норми є ознакою консерватизму. Інколи вони бувають гнучкішими порівняно із нормами проголошуваними. Наприклад, неприйняття Болонської системи в освіті певна частина викладачів вищих навчальних закладів пояснює значною перевантаженістю кількістю лекційних годин (порівняно із західноєвропейськими професорами) та

відсутністю в Україні серверів, до яких мала б збігатися вся інформація про студентів, та ще й англійською мовою.

До того ж наявність системи норм, які не є взаємозбалансованими, призводить до кризи як особистісної, так і професійної ідентичності, оскільки для нормативності є характерною “одночасна дія норм-стандартів (що фіксують вимоги до суб’єкта, який займає певну соціальну позицію) та норм-ідеалів (що вказують на перспективну мету, до якої треба прагнути) [2]. Окрім того, “...ефективна нормативна система містить в собі також норми індивідуального прогресу, що вимагають певного співвідношення, нових результатів до попередніх із врахуванням можливостей суб’єкта та умов його діяльності” [2].

Невипадково С. Д. Максименко стверджує, що “дедалі більшого значення у реформуванні освіти надається послідовній реалізації в ній особистісного принципу, маючи на увазі надання дієвої допомоги повноцінному розкриттю продуктивних можливостей кожного учня (студента тощо) в їхній індивідуальній своєрідності та стимулювання гармонійного розвитку (і саморозвитку) особистості” [6, 7].

Водночас “зразок” (“модель”) сам по собі не розв’язує проблему, яка постала перед сучасною системою вищої освіти тому, що не є дійовим на рівні побутової свідомості. Саме тому, стверджують певні дослідники, мова має йти про “...взірець як певну ієрархію цінностей, взірець як реальне або сконструйоване обличчя, що має мотивувати до наслідування” [5, 128]. Лише в такому сенсі взірець може бути нормативним для певної соціальної або спеціалізованої сукупності громадян.

Таким чином, ми підійшли до проблеми дослідження психологічних

механізмів самоідентифікації викладача. При цьому ми виходили з припущення, що значущі ідентифікації можуть виступати в ролі своєрідного “пускового механізму” переструктурування ідентичності й приведення її в оптимальний стан відповідно до вимог суспільства, що змінилось.

Розглянемо умови, необхідні для створення структурно-динамічної моделі самоідентифікації особистості викладача у процесі переструктурування його ідентичності.

Перша умова: модель має функціонувати принаймні на трьох етапах нормотворчості ідентичності. При цьому вони можуть виступати і як автономно діючі структури, і як складові процесуальної динаміки ідентичності. Наведемо ці етапи:

- а) етап актуалізації залучення структури ідентичності нових особистісних і соціальних цінностей;
- б) етап переструктурування ідентичності відповідно до специфіки її нових структурних елементів;
- в) етап визначення ієрархії пріоритетності відповідно до нових елементів та її порівняння з попереднім комплексом особистісних рольових цінностей викладача.

Друга умова передбачає:

- а) використання норм-стандартів як критерія “вхідного контролю” що формує нормотворче завдання, яке визначає рівень вимог до суб’єкта ідентичності;
- б) використання норм-ідеалів, які формують нормотворчу мету, що має відбутися на кінцевому (у певний часовий інтервал, звичайно) етапі самоідентифікації;
- в) застосування норм індивідуального прогресу як показника

“швидкості” переструктурування ідентичності, що має кількісно визначати, наскільки ідентичність суб’єкта може бути “відкритою” та “гнучкою” до нових соціальних смислів.

Виходячи з викладеного модель самоідентифікації матиме спірально-подібний вигляд, що складатиметься з трьох етапів (залучення, переструктурування, визначення ієрархії) та системи норм (норм-стандартів, норм-ідеалів, норм індивідуального прогресу), що визначатимуть як якісну специфіку протікання кожного етапу, так і “швидкість” переструктурування ідентичності. Водночас взаємодія цих компонентів між собою на проміжних етапах самоідентифікації (у вигляді своєрідної матриці) має визначити кінцевий результат — швидкість і специфіку переструктурування ідентичності. Мета цієї моделі — створення на її основі тренінгових програм, які не матимуть універсального характеру (що трохи схоже в деяких працях на пропаганду панацеї), а розв’язуватимуть цілком конкретні проблеми, що стоять перед учасниками тренінгових груп.

Здатність до творчого довизначення норм, незалежно від її місця в ієрархічній структурі викладача, є важливою професійно значущою рисою його особистості. Що глибший зв’язок між нормовідповідними і творчими компонентами діяльності викладача, то вища швидкість індивідуального прогресу, вищий рівень його професійного потенціалу (що передбачає постійну зміну пріоритетів відповідно до нових наукових концепцій та шкіл).

Практика показує, що при розробленні тренінгових програм з переструктурування ідентичності потрібно враховувати певні індикативні показники учасників Т-груп. Це дає

змогу вибрати такі корекційні вправи, які потрібні саме цим особистостям. Наведемо ці вправи:

- міра закритості особистісного простору для партнера із спілкування;
- ступінь актуалізації соціального аспекту в ході педагогічної комунікації;
- характер педагогічних ролей, до яких тяжіє викладач у ході взаємодії з аудиторією;
- специфіка взаємодії викладача і студента;
- форми реального, а не декларативного, зворотного зв'язку викладача з аудиторією;
- характер розвитку ідентичності в часовому просторі.

Можна виокремити, як мінімум, три основні вимоги, виконання яких є необхідним для реалізації такого підходу на практиці (вже не в ролі учасника Т-групи, а реально діючого викладача):

- перша вимога — оволодіння досконалими нормами професійної діяльності як основа для постійного професійного самовдосконалення викладача;
- друга вимога — застосування методів навчання, які наближають процеси опанування обов'язковими нормами професійної діяльності до процесів творчої діяльності. Досягти цього можна, забезпечивши вирішення проблемності навчальних завдань, а також спрямувавши увагу слухачів на засвоєння суті явищ, які вони вивчають. Успіх у використанні теоретичного матеріалу для розв'язання запропонованих проблемних ситуацій підсилює особистісну значущість та мотивацію пізнавальної діяльності студентів;

- третя вимога — усвідомлення викладачами того факту, що їхня творча активність розгортається в межах норм, що регулюють їхню професійну діяльність “зверху” [1]. Передусім це стосується ціннісно-мотиваційної домінанти особливості викладача, що має бути спрямована на тактовне та доброзичливе передавання студентам “...свого досвіду, своїх почуттів, переконань” [3]. Можна лише погодитися з О. Донченком, який дійшов такого висновку: “...говорити про формування нового етичного стилю в новій Україні не доводиться, бо нічого нового в психології людини як такої не з'являється разом із новою владою” [5, 132].

Виходячи з нашого дослідження можна сформулювати наступні висновки:

1. Соціальні зміни, що постійно відбуваються у суспільстві, висувають нові вимоги до особистості викладача. Завдяки запропонованій моделі самоідентифікації та розробленим на її основі тренінговим програмам можна адаптувати соціальні норми викладачів вищих навчальних закладів до вимог суспільства.
2. Динамічно-процесуальну модель переструктурування особистісно-рольової ідентичності, що пропонується, особливо доцільно використовувати, розробляючи програми покрокового коригування ціннісної сфери слухачів, які мають підвищену схильність до консерватизму в оцінках.
3. Це дасть змогу викладачам повніше реалізувати себе в умовах

неминучих змін у навчально-виховному процесі вищої школи, оскільки вони зможуть об'єднати в єдине ціле як константні, так і нові елементи власної ідентичності.

Література

1. Балл Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности // *Вопр. психологии*. — 1990. — № 6. — С. 25–34.
2. Балл Г. А. Уплотнение системы нормативной регуляции деятельности как феномен тоталитарного и посттоталитарного сознания // *Психология в рацiogуманистической перспективе: Избр. работы*. — К.: Основы, 2006. — С. 255–256.
3. Балл Г. О. Про психологічний зміст і духовну сутність педагогічної складової вищої освіти // *Університетська педагогічна освіта як шлях гуманізації суспільства: Матеріали Міжнар. конф. (Київ, 1999)*. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 14–18.
4. Балл Г. О. Самоідентифікація вчителя як передумова гуманізації освіти // *Соціальна психологія*. — 2005. — № 5. — С. 177–179.
5. Донченко О. Насильство, заборона і взірць як складові педагогічної свідомості // *Соціальна психологія*. — 2005. — № 6. — С. 120–132.
6. Максименко С. Д. Передмова // *Гуманістична психологія: Антологія у 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла*. — Т. 1. — С. 7–8.
7. Психологічні закономірності розвитку громадянської спрямованості особистості / М. Й. Боришевський, Т. М. Яблонська, В. В. Антоненко та ін.; За заг. ред. М. Й. Боришевського. — К.: Міленіум, 2006. — 298 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. — М.: Издат. группа “Прогресс”, 1996. — 396 с.

Описывается структурно-динамическая модель самоидентификации личности преподавателя высшей школы в процессе пере-структурирования его идентичности. Приводится программа пошагового переструктурирования личностно-ролевой идентичности преподавателей от авторитарно мотивированной к гуманистически ориентированной. Доказывается возможность самостоятельного переформатирования идентичности преподавателя в условиях перманентных изменений как признак интегративной личности.

In the article the structural-dynamic model of self-identification of higher school teacher's personality in the process of reforming his identity is described. The step-by-step reforming program of teachers' personality-role identity from authoritatively motivated to humanity focused is shown. The possibility of teacher's identity independent reforming in conditions of permanent changes as an attribute of integrative personality is proved.

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ СТАТУСНІ ОСОБЛИВОСТІ (КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ)

Коломінські читання — II, 2008, 76–81

Орієнтації особистості у спектрі комунікативної діяльності, умови і засоби спілкування, які вибирає людина та використовує, завжди відбивають не тільки особливості характеру і темпераменту, а й соціальні норми, стереотипи поведінки, притаманні тому чи іншому статусу особистості.

Із статусними потребами пов'язані й всі інші соціальні потреби особистості. Це потреба приналежності до соціальної групи і потреба займати в ній певне визначне місце, користуватися прихильністю та увагою оточуючих, бути об'єктом їхньої поваги і любові. Спроби звести всю багатоманітність соціальних потреб до “жадоби влади” безнадійно застарілі. Потреба бути лідером — одна з багатьох у спектрі різноманітних мотивацій, причому потреба бути “підлеглим” нерідко переважає за гостротою бажання бути лідером. І саме на етапі цього вибору найчастіше людина визначає центральний вектор свого життя — “лідерського” чи “підлеглого” типу.

“Займати місце в соціальному середовищі” — цей вислів відтворює змістовний бік соціальних потреб, який полягає у приналежності до людської спільноти. Ця приналежність потребує реального вияву у виг-

ляді, зокрема, поваги, прив'язаності, любові оточуючих та інших ознак такої приналежності, що втілює зв'язки конкретної людини з оточуючими її людьми, у тому числі у правах і обов'язках стосовно одне одного.

Подвійна структура цих досить складних взаємозв'язків виступає, виявляється, відчувається, оцінюється та функціонує в міжособистісних стосунках як потреба у справедливості. Остання є сутністю та основою вихідних соціальних потреб людини. Разом із нагальною потребою усвідомлення сенсу життя потреба у справедливості є одним із найвагоміших гуманних чинників діяльнісних засад особистості, вчинків людини стосовно інших, вибору нею певного життєвого шляху, спектра уподобань та переконань — так званого “життєвого кредо”.

Одним з вирішальних факторів успішної діяльності в будь-якій сфері, зокрема в політичній, є характер: “багатовимірною властивістю особистості, яка не наслідується і не є природною, вона виховується протягом життя людини та втілюється в стилі стосунків людини та її поведінки” [5, 121].

Характер, як відомо, тісно пов'язаний з темпераментом, здібностями, рівнем освіченості та широтою

світогляду особистості. Від темпераменту залежить динаміка психічних процесів, реакцій, включаючи такі складні, як процес приймання рішень в усіх сферах діяльності, зокрема в політичній.

І характер, і темперамент багато в чому зумовлюють ще одну надважливу за своєю суттю ознаку особистості — тип комунікативних стосунків, або “комунікативний тип особистості”.

Соціальна і психологічна визначеність ситуації спілкування в цілому і в кожному окремому випадку, а також розуміння учасниками комунікації своїх соціальних ролей, які реалізуються в конкретній комунікативній ситуації, є безпосередньою передумовою будь-якого спілкування, але набувають особливого значення в умовах масового соціально орієнтованого спілкування (за висловом О. Леонтьєва [6, 69]) у всіх його формах, відповідно до того каналу масової комунікації, яким користуються комуніканти (учасники комунікативного акту).

Однак, всупереч розумінню величезного значення психологічних аспектів комунікативної взаємодії у сфері масового соціально орієнтованого спілкування, переважна кількість журналістів, які працюють у пресі, на радіо, телебаченні, та працівників книжкових видавництв і кінематографії ще не мають достатнього уявлення про психологічні закономірності взаємодії свідомості комунікатора та його аудиторії. Це повною мірою стосується також володіння психолінгвістичними знаннями про закономірності взаємодії особистості із соціокультурним середовищем через інформаційний простір, а також свідомої присутності в діяльності комунікатора механізмів гуманізуючого впливу, які в умовах

масової комунікації забезпечують вмотивоване та адекватне сприймання інформації.

Найменш досконало вивченим аспектом ефективності масового комунікативного впливу є соціально-психологічна орієнтованість текстів діалогічного характеру, тобто відповідність їх цільовому завданню спілкування. Велике значення має також так звана “установка на особистість” [4] комунікатора (останнім може бути як автор публікацій чи редактор, так і відтворювач текстів аудіовізуальних засобів масової інформації). Проблема персоніфікації та авторитету джерела інформації в її соціально-психологічному та особистісно-психологічному аспектах стає сьогодні важливим елементом досягнення поставлених завдань спілкування.

Відомо, що “однією з головних координат ідентичності є життєвий цикл, оскільки ми виходимо з передбачення, що не тільки до підліткового віку індивід розвиває передумови свого психологічного зростання, розумового дозрівання і соціальної відповідальності для того, щоб пережити “кризу ідентичності”, пройти через неї. Фактично ми можемо говорити про “кризу ідентичності” як про психологічний аспект підліткового віку. Ця стадія не може бути пройденою без формування особливої форми ідентичності, яка буде вирішальним чином визначати подальше життя” [9, 102].

Зрозуміло, що суспільство без людини є пустою абстракцією. Натомість, суспільство не є і не може бути зведеним до простої суми індивідів. Процесу формування особистості молодшої людини, її духовності в нашій науковій літературі останнім часом приділяється все більше уваги. Сприйняття людиною (особливо молодшою)

духовної культури, норм соціальної поведінки — це реальний процес, необхідний як для формування індивіда як особистості, так і формування й розвитку суспільства.

Гуманістичне розуміння формування особистості не тотожне пасивному пристосуванню людини до соціального середовища (своєрідної “асиміляції” [3] із соціальним середовищем), адже воно включає і їх власну практичну діяльність, завдяки якій індивід, впливаючи на оточуючий світ, змінює соціальне середовище і власну природу.

Таке розуміння формування особистості розвинене гуманістичною психологією А. Маслоу і далі його вітчизняними послідовниками — Г. Баллом, В. Роменцем та ін. [2].

Якщо ми звернемось до питання, з чого “складається” особистість, пердусім треба зосередитися на “внутрішніх” і “зовнішніх” складових. Наведемо “внутрішні” складові, притаманні самій особистості:

- вік;
- стать;
- освіта, тобто рівень культури і кваліфікованості;
- сімейний стан;
- соціальний статус: приналежність до соціальної групи, професія, ранг в ієрархії престижності;
- матеріальний стан;
- рівень тренуваності і здоров’я людини.

М. М. Амосов виокремлює також характер: “чисто вроджені риси, які мало змінюються від виховання та умов” [1, 112].

Сила характеру — здібність до витривалості та тренуваності, можливість протистояти втомі, роздратуванню, іншим гальмуючим впливам. У людей із сильним характером значущість втоми вдвічі менша, ніж у

слабохарактерних людей. Є також середній тип — із характером середньої сили.

Стійкість, чи настійливість (здібність до тривалих напружень), — у протилежність імпульсивним типам. У даній моделі — коефіцієнт сили характеру і вияв стійкості/нестійкості [9, 49].

Оптимізм і песимізм — надважливі якості, які, безумовно, мають безпосереднє відношення до типу й сили характеру. Так, вони тісно корелюють із силою вияву емоцій, настійливістю, виявами найбільш сильних почуттів: кохання, прив’язаності, батьківської і синовньої любові, почуттів гніву, справедливості, помсти та ін.

Емоційність вважається суто вродженою особливістю. Розвиток волі (вищий рівень свідомості) дає змогу деякою мірою контролювати емоції. В узагальнених моделях особистості емоції не мають прямого відображення, оскільки в них виявляються почуття і дії впродовж великих відрізків часу. Психологи вважають, що сильна емоційність порушує “розумність” поведінки, роблячи останню менш стійкою. Але дослідження соціальних психологів, зокрема тих, хто займається питаннями психологічних особливостей політичної діяльності і політичного лідерства, свідчать про інше.

“Свідомо-логічне “Я” — остання оперативна стадія, на якій ми ухваляємо рішення, що стосуються нашого життя. Тільки це “Я” є свідомою сферою. Все негативне — сфера несвідомого. Тому не буде помилкою сказати, що майже всі люди є продуктом власного несвідомого” [8, 15].

Схильність до вияву тих або інших емоцій (позитивного або негативного спектра: любов — ненависть, радість — гнів, веселість — роздрату-

вання та ін.) залежить від співвідношення песимізму — оптимізму та сили характеру. Так, у песиміста неприємності викликають емоції пасивного негативного спектра, виражені переважно горем і страхом, а у оптиміста емоції виявляються у вигляді протесту і гніву.

Дуже важливий, з точки зору вияву сили характеру, так званий “коефіцієнт майбутнього” (за М. Амосовим). Усіх людей можна поділити на “близькоглядних” та “далекоглядних”. Можливо, ці якості і не потребували б спеціального виокремлення, але в наш кризовий час вони набувають певних відтінків та певної значущості. Спостереження нагадують нам, що вияви цих якостей залежать здебільшого від імпульсивності характеру людини. На думку М. Амосова, “Наполегливі та малоемоційні дивляться далі, ніж “легкоглядні”, а емоційні не здатні до подовжених напружень. “Коефіцієнт майбутнього” відіграє роль при розрахунку динаміки поведінки і змін станів особистості” [1, 115].

Відомо, що майбутнє суспільство — це молодь, яка сьогодні так само розшарована, як і інші соціальні верстви населення України. Переважна більшість молоді сьогодні так само страждає від нестатків і кризового становища у всіх сферах нашого життя. В цих умовах дуже небезпечно недооцінювати виховний вплив соціокультурного середовища, зокрема, засобів масової інформації, передусім телебачення і відеопродукції, на особистість, яка починає самостійне життя, яка тільки-но вибирає свій шлях у житті. Адже від того, який саме шлях вона обере — чесний і звичайний або злочинний, залежить не тільки її особисте майбутнє, а й майбутнє всієї нації, всієї нашої незалежної держави.

Результати спілкування з молоддю засвідчують, що в нашій ситуації існує невідповідність між інформаційно-культурним потенціалом суспільства і тією його часткою, що використовується молодими людьми. Багато інформації, яка б сприяла розвитку особистості і соціальній зрілості підлітка, проходить мимо нього. Щоб позбутися таких негативних явищ, потрібно проводити корінну реформу всіх інститутів виховання підлітків (а не тільки засобів масової комунікації).

Вітчизняна теорія виховання стоїть на засадах антиманіпулятивних підходів до розвитку особистості, її становлення, хоч, безумовно, враховує вплив оточуючого середовища на людину і роль самого індивіда у змінах цього середовища, у процесі здійснення яких людина створює або стверджує власну особистість. “У цьому випадку людина може бути творцем як свого “не я” (міжлюдських стосунків, історії), так і своєї особистості”, — вважає Б. Ярошевський [10, 82]. Людина починає володарювати сама над собою, підкоряє своїй волі власні інстинкти, долає природний страх перед смертю, коли цього вимагає справа, якій вона свідомо присвячує своє життя, стає здібною до героїчних вчинків. Ця діяльність, спрямована на формування власної особистості, в педагогічній психології та педагогіці називається самовихованням. Без цього не може бути доцільним і сам процес виховання.

Таким чином, практична діяльність людини необхідна не тільки для зміни оточуючого середовища, а й для зміни самої себе. Останнє вимагає від молодої людини свідомих, цілеспрямованих зусиль, а не відбувається само собою. Процес виховання, а тим більше самовиховання, не потребує дріб’язкової оцінки вихователя, яка

може тільки зашкодити. Необхідно замислитись над пошуком можливостей пробудження в учнях власної активності, їхнього прагнення до самовдосконалення.

Процес самовиховання потребує подолання окремих суперечностей, боротьби з власними недоліками і слабкістю. Самовиховання — це зовсім не самоспостереження, це активна діяльність молодшої людини, яка спрямована на вироблення в собі позитивних якостей, що відповідають її соціальним і ціннісним орієнтаціям.

Самореалізація йде успішніше, якщо молода людина, підліток, з одного боку, відчуває радість від своїх невеликих досягнень, що підносить у нього відчуття власної гідності [9], а з іншого — вчиться критично ставитись до самого себе, не вибачати собі власні недоліки.

Усе це передбачає пізнання людиною самої себе, можливість для неї тверезо оцінювати свої сильні риси і свої слабкості. Самореалізація охоплює всі сфери розумового, морального та фізичного розвитку особистості, її здібності та знання, моральні й фізичні якості, смак і риси характеру (наприклад, мужність, силу волі та ін.). Безумовно, цілі самореалізації повинні збігатися з цілями виховання. Останнє може мати успіх лише за умови, якщо воно спонукає до руху власні сили молодшої людини, посилює в неї активність, прагнення самому будувати своє життя. Лише такий підхід до виховання молодшої людини — не пошук її недоліків, а мож-

ливість гуманізації свідомого ставлення до себе та оточуючого середовища, попри всі негаразди кризового суспільства, попри вади повсякденного життя з його турботами — може захистити молоду особистість від хибного шляху, гальмування і деформацій розвитку. Можливо, сьогодні треба казати не тільки про гуманізуючі стратегії впливу інформаційного простору на духовність молодшої людини, що розвивається, а загалом про розробку теорії способу життя у ХХІ ст.

Література

1. Амосов Н. М. Природа человека. — К.: Наук. думка, 1983.
2. Балл Г. О. Ориентиры современного гуманизма (в социальной, образовательной, психологической сферах) // Психология и общество. — 2006.
3. Будагов Р. А. Человек и его язык. — М., 1976.
4. Кацнельсон С. Д. Типология языка и языковое мышление. — Л., 1972.
5. Коллектив, личность, общение. — Л., 1987.
6. Леонтьев А. А. Психология общения. — Тарту: Изд-во Тартусск. ун-та, 1974.
7. Менегетти А. Психология лидера. — М., 1999.
8. Менегетти А. Мудрец и искусство жизни. — Екатеринбург, 1998.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Под общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — М.: Издат. группа "Прогресс", 1996.
10. Ярошевский Б. М. Личность и общество. — М., 1973.

Однією з найважливіших характеристик особистості є її ідентичність. Цей рівень є сьогодні одним з найперспективніших напрямів вивчення в галузі професійної орієнтації і статусних особливостей особистості, що особливо важливо для становлення молодшої особистості. Подібні проблеми особистісної ідентифікації повинні стати сьогодні предметом обговорення для більшості представників молодого покоління. У цьому напрямі необхідно

продовжувати нові психологічні дослідження, зокрема, у сфері соціальної комунікації.

Одной из важнейших характеристик личности является ее идентичность. Этот уровень является сегодня одним из наиболее перспективных направлений изучения в области профессиональной ориентации и статусных особенностей личности, что особенно важно для становления личности молодежи. Подобные проблемы личностной идентификации должны стать сегодня предметом обсуждения для большинства представителей молодого поколения. В этом направлении следует продолжать новые психологические исследования, в частности, в сфере социальной коммуникации.

One of the famous characteristics of the personality is hers identity. This level is the most profitable in the field of professional orientation and the youth identification. Such problems of the own self-identity have tried to discuss the majority of young generation. In such a way had continued even psychological investigations in the field of social communication.

МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ

Коломінські читання — II, 2008, 82–86

Наведено теоретичний аналіз значущості моральної свідомості при професійному становленні майбутніх редакторів. Розглянуто структуру їхнього професіоналізму і складові моральної свідомості.

Сьогодні більшість спеціалістів вважають, що в утворенні комплексів професійно важливих якостей особистості беруть учать не лише сукупності властивостей особистості, що пов'язані з певною діяльністю, а й особистісні якості, професійно важливі для будь-якого виду діяльності. У цьому аспекті актуальною є проблема моральної свідомості у професійному становленні особистості.

Будь-яка професійна діяльність постає перед людиною у формі нормативно-схваленого способу дії. При опануванні професії людина “розпредметнює” нормативний спосіб, перетворюючи його на індивідуальний спосіб діяльності. Внутрішньою стороною оволодіння діяльністю є формування психологічної системи діяльності на основі індивідуальних якостей суб'єкта діяльності шляхом їх реорганізації, переструктурування виходячи з цінностей і мотивів діяльності. Потреби, інтереси, світогляд, переконання та цінності, життєвий досвід, особливості окремих психічних функцій особистості є вихідною

базою для формування психологічної системи діяльності.

Про придатність до професії редактора не можна судити без урахування моральних якостей, що не менш важливі, ніж кваліфікаційні характеристики. Відзначимо, що процес праці редактора, а головне — його результат, зачіпає інтереси багатьох. Таким чином, моральні чинники вплетені у зміст роботи редактора.

Структуру і характер психологічних компонентів професійної діяльності описують багато дослідників. Так, В. І. Чирков виокремлює два основних підходи до питання про новоутворення у процесі професійного становлення особистості. Один із них можна визначити як традиційний, а інший — як системогенетичний (П. К. Анохін, Б. Ф. Ломов, Д. О. Ошанін, В. О. Конопкін, В. Д. Шадріков). Традиційний підхід побудований на аналітичній концепції: професійне навчання здійснюється через передавання професійних технологій, знань, формування навичок і вмінь. Професійне ж навчання в межах сис-

темогенетичного підходу визначається як формування психологічної системи діяльності [16].

Професійне становлення — це формування нових психологічних структур, що, поєднуючись у цілісну систему, регулюють діяльність. У цілому формування професійної компетентності — це процес професіоналізації особистості. Формування відбувається не шляхом трансляції взятих із професійного середовища конструкторів, а формуванням індивідуальних специфічних новоутворень.

В. Д. Шадріков припускає, що професійна підготовка і розвиток приводять до формування психологічної системи діяльності. При цьому відбувається [17]:

- 1) формування мотивів професійної діяльності (формування особистісного змісту діяльності); трансформація загальних мотивів особистості в трудові мотиви; зміна абсолютної і відносної значущості окремих мотивів; зміна структура мотивів; зміна в ієрархії професійних мотивів (В. Д. Шадріков вводить поняття “дрейф” мотивів, припускаючи, що на різних етапах професіоналізації різні мотиви стають провідними);
- 2) когнітивне освоєння діяльності (формування уявлень про результат і динамічну структуру професійної діяльності);
- 3) формування інформаційної основи діяльності;
- 4) формування блоку прийняття рішень (відбувається формування схем, алгоритму прийняття рішень у різних аспектах професійної діяльності);
- 5) формування професійно важливих якостей;
- 6) формування індивідуального стилю діяльності.

М. М. Нечаєв припускає, що у процесі професіоналізації особистість розвивається у двох напрямках, в яких здійснюється професійна діяльність: у напрямі формування і розвитку професійної індивідуальності (утворення комплексу спеціальних знань, умінь і навичок); у напрямі формування і розвитку особистості в цілому, тобто прилучення до соціокультурного досвіду професії і суспільства, вироблення комплексу якостей, що сприяють розвитку професійної самосвідомості, соціальної і творчої активності. Єдність цих двох аспектів розвитку означає гармонійне з'єднання особистісного й індивідуального розвитку професіонала. Для професіонала як індивіда характерне ствердження себе як фахівця, а для професіонала-особистості характерна готовність до подолання професійних стереотипів, до саморозвитку і розвитку професії [11].

За А. К. Марковою, професіоналізм може бути описаний через співвідношення стану мотиваційної сфери людини (професійні цінності, професійні домагання і мотиви, професійне цілепокладання та ін.) та операційної сфери (професійна самосвідомість, професійні здібності, прийоми і технології як складові професійної майстерності).

Концепція Л. М. Мітіної побудована на ідеї цілісності, єдності особистісного і професійного розвитку людини, на внутрішньому середовищі особистості. Активності та потреби в самореалізації надається пріоритет як джерелу професійного розвитку. Об'єктом професійного розвитку і формою реалізації творчого потенціалу людини у професійній діяльності є інтегральні характеристики особистості: спрямованість, компетентність, емоційна та поведінкова гнучкість.

Кожна інтегральна характеристика являє собою певну комбінацію необхідних особистісних якостей, істотних для успішної дії в межах тієї або іншої професії. Фундаментальною умовою розвитку особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності зміни, перетворення свого внутрішнього світу і пошук нових можливостей самоздійснення у праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості [10].

Із зазначених точок зору чітко простежується висновок, що ключовим механізмом професійного становлення є формування професійної свідомості і ключових особистісних утворень, зокрема моральної свідомості індивіда.

Серед критеріїв професіоналізму редактора можна виокремити загальні, особливі та одиничні. Спираючись на теоретичні розробки, експериментальні дослідження та емпіричну практику вітчизняної та зарубіжної науки, на перше місце серед загальних критеріїв науковці висувають “системні якості індивіда, що формуються у спільній діяльності та спілкуванні”.

Особливі критеріїв пов’язані безпосередньо зі специфікою професійної діяльності. За Є. А. Клімовим, ці критерії мають назву “праксис” і “гнозис” професіонала: організаційно-виробничі, комунікативні, інформаційно-перетворюючі, саморегуляційні вміння, навички, дії; професійна специфіка пізнавальних процесів; гностичні вміння, навички, дії [7].

Одиничні ж критеріїв пов’язані з особливостями стилю і способів діяльності особистості редактора й визначаються суб’єктивними рисами, індивідуальністю, досвідом, психодинамікою особистості, психологічними утрудненнями, навантаженням у роботі.

Конкретно-предметні знання для редактора мають важливе значення, оскільки саме вони є першоосновою формування всієї професійної компетентності.

Професійне становлення майбутніх редакторів визначається їхнім ставленням як до об’єкта, так і суб’єкта своєї праці. Друге передбачає високий рівень професійної самосвідомості. Професійна діяльність редактора пов’язана насамперед із формуванням цілей функціонування організації і здійсненням обов’язків, що впливають з них, для найефективнішого досягнення результатів. Професіоналізм редактора у цьому контексті слугує як достатній рівень розвиненості професійної культури та моральної свідомості, що забезпечує творче вирішення завдань діяльності.

Редактор тоді є фахівцем, коли є професійною його внутрішня й зовнішня діяльність. Саме тому ми вважаємо моральну свідомість у професії редактора одним із провідних чинників професійного становлення.

У контексті нашої теми дотримуємося думки, що моральна свідомість розкривається через зміст ціннісних орієнтацій, який може бути представлений як єдність емоційного, когнітивного та поведінкового елементів. У процесі розвитку ціннісних орієнтацій відбувається передусім емоційне переживання, емоційне оцінювання людиною певної цінності.

Становлення ціннісних орієнтацій передбачає також раціональне оцінювання, пов’язане з усвідомленням людиною мотивів учинків, що утворює основу когнітивного елемента ціннісних орієнтацій.

Важливе місце належить і поведінковому елементу, який є “практичним вираженням” ціннісних орієнтацій, “реальних можливостей” людини в обраній діяльності.

Складові моральної свідомості відіграють роль мотивації у досягненні мети, містять в собі загальнолюдське та надають сенс поведінці й вчинкам, здійснюючи при цьому їх регулювання.

Цінності й ціннісні орієнтації є сполучною ланкою моральної свідомості та поведінки людини. На думку А. І. Титаренко, ціннісні орієнтації є такими елементами моральної свідомості, що об'єднуються у вчинках [15, 83–113]. Вони тісно пов'язані з потребами та інтересами індивіда, з емоційно-вольовими механізмами його психіки. Цю особливість ціннісних орієнтацій відзначають такі дослідники, як Д. Н. Узнадзе, С. Л. Рубінштейн, В. М. Мясіщев, які одними з перших звернулися до вивчення цього феномена, описаного у психології через поняття “настановлення”, “соціальна орієнтація”.

Ми згодні з А. І. Титаренко, що центральним елементом етичної свідомості є цінності та ціннісні орієнтації, оскільки вони найадекватніше відображають сутність цього феномена. “Ціннісні орієнтації — це стійкі, інваріантні, певним чином скоординовані утворення (“одиниці”) моральної свідомості — основні його ідеї, поняття, “ціннісні блоки”, що виражають суть етичного сенсу людського буття, а опосередковано — і найбільш спільні культурно-історичні умови і перспективи” [15].

Як справедливо відзначає Т. І. Пороховська, “ціннісні орієнтації — це елементи структури свідомості особи, що характеризують змістовний бік її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій в результаті засвоєння ціннісних значень у процесі соціалізації фіксується істотне, найважливіше для людини” [13].

Моральні цінності — це спосіб саморегуляції та впорядкування між-

особистісних стосунків. Моральні цінності можуть бути виражені як діями, позиціями, ставленнями, так і вербальними і невербальними способами комунікативної діяльності. У моральних цінностях представлені загальні вимоги до поведінки людини.

Моральні цінності мають подвійний характер. Вони соціальні, оскільки історично і культурно обумовлені, та індивідуальні, оскільки у них зосереджений життєвий досвід конкретного суб'єкта. З одного боку, моральні цінності є вищим контролюючим органом усіх чинників активності, визначаючи способи їх реалізації, з іншого — вони слугують внутрішнім джерелом життєвих і професійних цілей особистості. Водночас моральні цінності є психологічною детермінантою саморозвитку та особистісного і професійного зростання.

Крім цього, цінності й ціннісні орієнтації вбирають в себе систему особистісних сенсів, про що свідчить поняття “ціннісно-смилова сфера особистості”, яке використовується у психології.

Зазначаючи психологічний аспект цінностей та ціннісних орієнтацій, слід зауважити, що ці структурні елементи моральної свідомості органічно входять до складу мотивів та стимулів усіх видів і форм діяльності суб'єктів, визначаючи її спрямованість.

У нашому випадку цінності (як складові моральної свідомості) мають свою ієрархію: моральні норми, в яких моделюється ціннісна структура певних учинків і відносин, та моральне оцінювання, що здійснюється через моральні поняття, моральні принципи та моральні ідеали. При цьому моральне оцінювання може мати об'єктивний та суб'єктивний характер.

Об'єктивність морального оцінювання зумовлюється суспільною практикою, а суб'єктивність — потребами та інтересами суб'єкта оцінювання, що мають найрізноманітнішу природу. Через це та чи інша цінність може бути відображена в оцінюванні з різним ступенем адекватності. У процесі оцінювання сенс цінностей може зазнати суттєвих трансформацій.

За допомогою морального оцінювання виражається, з одного боку, ставлення суб'єкта до існуючої системи цінностей, а з іншого — можливість визначити ціннісне значення поведінки, відповідність моральним нормам, принципам ідеалам.

Таким чином, доходимо висновку, що моральна свідомість редактора як сформоване відношення до професії виражається в наявності сформованої і зв'язної системи мотивів, особистісних змістів і цілей, яка повинна постійно розвиватися. У ціннісно-сміслових утвореннях моральної свідомості фахівця ми бачимо, з одного боку, ті форми, в яких систематизується моральне значення суспільних явищ, а з іншого — ті орієнтири поведінки, що визначають її спрямованість.

Література

1. Акмамбетов Г. Г. Нравственная культура и личность. — Алма-Ата: Изд-во Алма-Атинск. ун-та, 1988.
2. Абульханова К. А. Новое в психологии профессионализма // Психол. журн. — 1997. — № 4. — С. 17–19.
3. Асеев Л. Г. Мотивация поведения и формирования личности. — М.: Мысль, 1976. — 156 с.
4. Блюмкин В. А. Мир моральных ценностей. — М.: Мысль, 1981. — 146 с.
5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1976. — 176 с.
6. Зотов Н. Д. Личность как субъект нравственной активности. — Томск, 1984. — 201 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионала. — М.: Ин-т практ. психологии, 1996. — 400 с.
8. Леонтьев Д. А. Человек и мир: логика жизненных отношений // Логика, психология и семиотика: аспекты взаимодействия. — К.: Выща шк., 1990. — С. 47–58.
9. Лысенко Ю. Н. Психологические основы повышения эффективности профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / Санкт-Петербург. гос. ун-т. — СПб., 1992. — 52 с.
10. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Психол. журн. — 1997. — № 4. — С. 28–33.
11. Нечаев Н. Н. Профессиональное сознание как центральная проблема психологии и педагогики высшей школы // Новые методы и средства обучения. — М.: Знание, 1988. — 213 с.
12. Платонов К. К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986. — 352 с.
13. Пороховская Т. И. Ценность и оценка в морали. — М.: Просвещение, 1988. — 245 с.
14. Рейхерт Л. А. Условия динамического редактирования // Книга: Исслед. и материалы. — 1991. — № 62. — С. 62–76.
15. Титаренко А. И. Структуры нравственного сознания. — М.: Просвещение, 1974.
16. Чирков В. И. Психологические основы подготовки кадров. — Ярославль: ЯРГУ, 1988. — 256 с.
17. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Наука, 1982. — 231 с.

ЖІНКА ПІСЛЯ РОЗЛУЧЕННЯ: ПОСТАНОВКА ТЕОРЕТИЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ПРОБЛЕМ

Коломінські читання — II, 2008, 87–91

В останні роки в Україні показник кількості розлучень тримається на досить високому рівні. Так, за даними Державного комітету статистики України, на кожну тисячу жителів країни припадає по 4,9 шлюбів і 3,7 розлучень. Іноді розлучення є єдиним можливим вирішенням безвихідного становища, що виникло внаслідок даремних взаємостосунків. Але воно завжди призводить до сильних емоційних переживань і страждань, яких просто неможливо уникнути. Будь яке розлучення — навіть бажане — є дуже серйозною травмою, яка поглиблюється необхідністю повної реорганізації життя. “Ефект розлучення” (особливий стан переживання ситуації розлучення та його наслідків) певним чином впливає на самосприйняття розлученої жінки, динаміку її самооцінки, зміст очікувань, життєвих планів і перспектив, ролі особистісних, значущих контактів.

Дослідженням проблем мотивації розлучення, переживання ситуації розлучення та її періодизацією займалися Д. В. Хіллер, В. В. Філлібер, Дж. Б. Келлі, І. М. Хетерінгтон, К. Бріскоу, Дж. Сміт, Ю. Альошина, Н. Соловійов, К. Аронс, Т. В. Андреева, А. П. Мусакіна, Н. Г. Юркевич, В. А. Сисенко, К. Вітек та ін.

Більшість дослідників доходять висновку, що ситуація розлучення є травматичною як для жінок, так і чоловіків. Незважаючи на те, що традиційно розлучення вважається винятково жіночою проблемою, сучасні науковці пропонують інакше поглянути на специфіку поведінки, емоційних переживань і значних змін, що викликає розлучення у житті чоловіків. Наприклад, існує думка, що, скоріше за все, над чоловіками тяжіє певний стереотип “суто чоловічої поведінки”: не можна відкрито виявляти свої почуття і переживання, не можна розкисати, необхідно стримувати себе і т. ін. Результати деяких емпіричних досліджень довели, що ситуація розлучення може переживатися чоловіками навіть тяжче, ніж жінками [1; 4].

Однак зазначимо, що через певні суспільні стереотипи положення жінки після розлучення є більш хитким як у матеріальному, так і в матримоніальному планах.

Спробуємо проаналізувати буття жінки після розлучення і дослідити процес самосприйняття жінки після розлучення.

Розлучення є своєрідною кризою у житті людини. Традиційно криза розуміється як стан людини при блокуванні її цілеспрямованої життєдіяль-

ності, як дискретний момент розвитку особистості. Водночас затяжна, хронічна криза несе в собі загрозу соціальної дезадаптації, суїциду, нервово-психічного і психосоматичного страждання. Хронізація кризи більш характерна для людей з вираженою акцентуацією характеру та незрілим світосприйняттям (інфантильним — “світ прекрасний” або підлітковим — “світ жахливий”), зі звуженим змістом життєвих установок. Криза сприймається не лише як важкий та відповідальний період у житті, а й як “ситуація безвиході, що робить подальше життя таким, яке не має смислу” [6].

У свідомості багатьох людей розлучення асоціюється передусім з невдачею, що викликає в обох партнерів почуття провини і депресію. Експериментально доведеним є факт, що довготривалість переживання невдачі дуже негативно впливає на впевненість людини у своїх силах, викликає стан тривоги, відчаю, важкого стресу, бо завдає удар по самооцінці особистості. У деяких випадках депресія, що виникає після розлучення, може бути навіть більш тяжкою та довготривалою, аніж та, що викликана смертю одного із членів подружньої пари [4].

Розлучення має власні фази, етапи, певну хронологію. Його можна розглядати як з точки зору часової характеристики, так і зі змістовної. К. Аронс [2] поєднує ці два аспекти та виокремлює послідовні етапи: емоційне розлучення (вирішення, об’ява, розставання), а пізніше — офіційне розлучення і друге життя (сімейне самовизначення).

Після розриву сталих стосунків у людини, яке переживає розлучення, виникають особливі проблеми: змінюються умови життя, з’являються бажані або небажані незалежність та

автономія, а іноді й повна самотність, великої трансформації зазнають самооцінка та самосприйняття особистості, зміст очікувань, життєві плани і перспективи, ролі, які виконувалися. Все це не може не позначитися на подальшому житті людини, яка пройшла через розлучення.

Перейти до нового образу життя після розлучення одним людям вдається легше, ніж іншим. Для деякого розлучення є бажаним полегшенням і дає свободу без обмежень, зобов’язань та душевної збентеженості. Деякі жінки схильні вважати, що після розлучення у них з’явиться “другий шанс” [5]. У інших навіть думка про самотнє життя викликає жах. Літні жінки, що перебували у довготривалому шлюбі, часто переживають серйозні труднощі, пов’язані з тією роллю, яку вони виконували до розлучення.

У минулі часи жінкам було важче, ніж чоловікам, підтримувати дружні стосунки зі своїми одруженими знайомими та управляти фінансовими та юридичними справами. Наразі стан речей змінився, але багатьом з них рівень доходів не дозволяє користуватися кредитами. Дехто з тих, хто побрався в юному віці, не має достатньо досвіду життя на самоті і не вміє користуватися тією незалежністю, яку він (або вона) отримав. Це люди, які знову стали самотніми, причому їхні родичі та друзі не розуміють труднощів налагодження нового життя. У нещодавно розлучених чоловіків і жінок спостерігається більш високий рівень алкоголізму, соматичних захворювань та депресії, що іноді є прямим наслідком тих негативних змін, що відбулися в їхньому житті.

Більшість розлучених справляються зі своїми проблемами через два-три роки після остаточного розри-

ву. Вони знову знаходять відчуття благополуччя [5]. Жінки у цей період починають ставитись до себе з більшою повагою, ніж раніше. Ті, у кого життя складається цілком добре, зазвичай беруть повторний шлюб через три-чотири роки. Розлучені чоловіки знову одружуються у три рази частіше, аніж розлучені жінки. Більшість розлучених чоловіків у віці понад 40 років одружуються знову, водночас лише третина розлучених жінок цього віку знову виходять заміж [5]. Багато чоловіків середнього віку, вдруге беручи шлюб, одружуються на жінках, молодших за себе. Розлучені чоловіки та жінки, які розвивають нові близькі стосунки, мають велику вірогідність успішно налагодити життя, частково у зв'язку з тим, що це сприяє зменшенню їхньої прихильності до колишніх партнерів.

Менша, але помітна частина розлучених людей відчуває гіркоту та самотність упродовж десяти років після розлучення. Деякі чоловіки практично втрачають контакт з власними дітьми, навіть незважаючи на наявність необхідних ресурсів, відмовляються допомагати їм матеріально. Деякі жінки продовжують використовувати дітей як зброю для боротьби зі своїми колишніми чоловіками, намагаючись викликати у них почуття провини і сорому [5; 7].

Таким чином, аналізуючи стан жінки після розлучення, можна стверджувати, що наявність чи відсутність певних факторів може суттєво вплинути на самосприйняття жінки та послабити чи посилити ступінь її емоційних переживань. Виокремимо фактори впливу на особистість жінки після розлучення:

- специфіка сприйняття ситуації розлучення;
- наявність роботи на момент розлучення;

- наявність близьких і довірчих стосунків з родичами та друзями;
- наявність широкого кола спілкування;
- кількість соціальних ролей, виконуваних жінкою;
- специфіка стосунків з колишнім чоловіком;
- адекватна висока самооцінка;
- орієнтація на майбутнє;
- андрогінність.

Розглянемо докладніше ці фактори.

Специфіка сприйняття ситуації розлучення. Дослідження підтвердили, що ситуація розлучення завжди сприймається досить неоднозначно, причому обидва партнери переживають цей досвід як негативний. Можна припустити, що переживання ситуації розлучення буде пов'язане із втраченою ясності “Я”-концепції особистості. Однак, незважаючи на це, можна стверджувати, що певна кількість розлучених жінок, переживаючи невдачу, сприймає її як подію, що несе в собі певні позитивні наслідки. Тобто жінки з гармонійним образом “Я” (із сильною “Я”-концепцією) частіше сприймають розлучення як виклик, що активізує їхнє самоствердження, і навпаки. У такому разі “Я”-концепція буде більш ясною, аніж у ситуації, коли розлучення сприймається як особистісний крах.

Наявність роботи на момент розлучення. Відомо, що після розлучення людина стикається з необхідністю реорганізувати власне життя згідно з новими умовами існування. Наявність заробітку та місця праці може надати жінці після розлучення певної стабільності та впевненості, з одного боку, підтримуючи працюючу жінку матеріально, а з іншого — соціально. Водночас жінка, що була домогосподаркою, може відчувати більший дис-

комфорт і перебувати в умовах більш кардинальних змін у власному житті: вона може бути змушена шукати собі місце роботи чи продовжувати навчання (тобто вона може повернутися до завдань, що зазвичай вирішуються в період ранньої дорослості та молодості).

Наявність близьких і довірчих стосунків з родичами та друзями. В ситуації розриву сталих стосунків більш імовірним є те, що жінки, які мають близькі та довірчі стосунки з батьками, а також з іншими родичами та друзями, сприймуть розлучення легше, ніж ті жінки, які не мають таких стосунків. Через такі близькі стосунки жінка має можливість отримувати емоційну підтримку, а також реалізовувати себе через певні ролі. Також на певному етапі, окрім психологічної підтримки, вона може отримати й матеріальну підтримку.

Наявність широкого кола спілкування. Здатність жінки встановлювати та підтримувати відносини при виникненні певних проблем може впливати на її самосприйняття та подальшу самореалізацію після розлучення. Жінка, яка не має досить широкого кола спілкування в ситуації розлучення, може відчувати щось на кшталт соціальної ізоляції, особливо у тих випадках, коли її спілкування у шлюбі обмежувалося друзями та знайомими колишнього чоловіка.

Кількість соціальних ролей, виконуваних жінкою. За наявності широкого кола соціальних ролей, які може виконувати жінка, їй буде легше переживати розлучення, ніж тоді, коли кількість цих ролей обмежена, особливо коли обмежена тими ролями, які виконувалися жінкою у шлюбі.

Специфіка стосунків з колишнім чоловіком. Жінки, які зберегли позитивні або нейтральні відносини з колишнім шлюбним партнером, сприйматимуть себе більш позитивно, ніж ті, які відчувають до колишнього партнера ворожість та ставляться до нього негативно.

Адекватна висока самооцінка. Низька самооцінка та негативне самосприйняття призводять до безпорадності, що, у свою чергу, детренує пошукову активність та ще більше зменшує впевненість у собі. Жінка з високою самооцінкою, яка при будь-яких обставинах зберігає впевненість у собі, є більш стійкою до невдач, ніж та, яка відчуває внутрішню неповноцінність. Висока самооцінка та повага до себе є невичерпним ресурсом пошукової активності, яка допомагає пережити кризу.

Орієнтація на майбутнє. Жінка, яка орієнтована на майбутнє та визнає цінність минулого і теперішнього, легше переживатиме ситуацію розлучення та знайде більше можливостей для самореалізації, ніж жінка, яка у своїх думках більше перебуває в минулому і знецінює те, що є зараз, заглиблюючись у “негативні” (такі, що продукують проблеми) думки і концепції самосприйняття як спосіб вирішення проблем.

Андрогінність. Фемінність розуміють як сукупність фізичних, психічних і поведінкових властивостей, яких очікують від жінки у певному соціумі. Андрогінність — це поєднання в індивіді як жіночих, так і чоловічих рис. Андрогінна особистість має багатий набір статево-рольової поведінки і гнучко використовує його залежно від обставин. Психологічна андрогінність пов’язана з високою самоповагою, наполегливістю, мотивацією до досягнень, внутрішнім відчуттям благополуччя [3]. Саме тому, на нашу думку, фемінні жінки тяжче переживають розлучення.

Андрогінність. Фемінність розуміють як сукупність фізичних, психічних і поведінкових властивостей, яких очікують від жінки у певному соціумі. Андрогінність — це поєднання в індивіді як жіночих, так і чоловічих рис. Андрогінна особистість має багатий набір статево-рольової поведінки і гнучко використовує його залежно від обставин. Психологічна андрогінність пов’язана з високою самоповагою, наполегливістю, мотивацією до досягнень, внутрішнім відчуттям благополуччя [3]. Саме тому, на нашу думку, фемінні жінки тяжче переживають розлучення.

ня та зазнають більших змін у само-сприйнятті, ніж андрогінні.

Таким чином, розлучення завжди є кризовим періодом, унаслідок якого відбуваються значні зміни у житті людини. Розлучення суттєво впливає на самосприйняття людини, її самооцінку, очікування, життєві перспективи і плани, зміну соціальних ролей, особистісні контакти. Особливості життєдіяльності і сприйняття кризи розлучення жінками, які мають позитивний образ “Я”, на нашу думку, суттєво відрізняються від особливостей життєдіяльності і сприйняття кризи жінками, які мають негативний образ “Я”. У подальшому є сенс експериментально дослідити динаміку образу “Я” жінок, які пройшли через розлучення.

Література

1. Алешина Ю. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. — М.: Класс, 2004.
2. Аронс К. Развод: крах или новая жизнь? — М.: Мирт, 1995.
3. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія: Навч. посіб. — К.: Вид. центр “Академія”, 2004.
4. Квинн В. Прикладная психология. — СПб.: Питер, 2001.
5. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005.
6. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб.: Питер, 2002.
7. Соловьев Н. Человек в послеразводный период как предмет социологического исследования // Человек после развода. — Вильнюс, 1985.

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ВЗАЄМОДІЇ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І ШКІЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ

Коломінські читання — II, 2008, 92–97

Досліджено психологічні особливості процесу взаємодії керівника загального освітнього навчального закладу і шкільної психологічної служби. Визначено об'єктивні фактори професійної міжособистісної взаємодії директора і психолога.

Перед системою післядипломної педагогічної освіти постають нові вимоги якісного підвищення рівня психологічної підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ), спрямовані на реалізацію ідеї гуманізації освіти. Серед істотно нових пріоритетів розвитку освітня сфери є психологічна підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до взаємодії зі шкільною психологічною службою, визначення психологічних факторів оптимізації міжособистісної професійної взаємодії в системі “директор — психолог”.

Необхідно зазначити, що окремі питання, в яких висвітлюються психологічні аспекти оптимізації міжособистісної взаємодії загалом і професійної взаємодії керівників освітніх закладів зокрема, вже досліджували такі вчені, як Г. М. Андреева, Е. Берн, В. М. Мясіщев, В. В. Москаленко, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, Т. Парсонас, Р. Х. Шаку-

ров, Я. Щепанський та інші відомі науковці.

Так, зокрема, Г. М. Андреева стверджує, що взаємодію можна розглядати як організацію спільної діяльності учасників спілкування, кожний з яких повинен зробити свій особливий внесок, організовуючи обмін інформацією та діями, плануючи загальну стратегію спільної діяльності, що спрямована на досягнення спільної мети [2].

В. М. Мясіщев визначив зміст і принципи міжособистісної взаємодії та засоби цієї взаємодії [14]. А. Б. Коваленко і М. Н. Корнев вважають, що взаємодія у структурі спілкування виконує “...функцію системної організації зв'язків, відносин суб'єктів у певну цілісність, забезпечує тотожність сукупного суб'єкта самому собі, збереження його суттєвих властивостей за умов різних зовнішніх і внутрішніх змін і, насамперед, за умов ефективного обміну інформацією між партнерами по взаємодії” [7].

Н. Л. Коломінський особливе значення надавав питанням оптимізації професійної міжособистісної взаємодії менеджера освіти, оскільки керівник реалізує мету своєї управлінської діяльності через свідомо спрямовану міжособистісну, міжсуб'єктну взаємодію з різними людьми (підлеглими, іншими керівниками, дітьми та їхніми батьками), яка становить основну частину його керівництва закладом освіти [8; 9]. Учений розкриває структуру управлінської взаємодії, принципи та необхідні засоби гуманізації міжособистісних взаємовідносин, що виявляються у професійній взаємодії між членами педагогічного процесу, у тому числі між керівником і психологом.

Водночас виникає потреба більш детального дослідження взаємодії між членами педагогічного колективу, зокрема між директором і психологом, яка певним чином залежить від стилю управління педагогічним колективом з боку адміністрації (Н. Л. Коломінський, Р. Х. Шакуров та ін.). Аналіз їх практичної діяльності свідчить, що гуманістичній взаємодії, тобто творчій, особистісній, діалогічній та індивідуалізованій (а це і є психологічні фактори оптимізації процесу взаємодії), потрібно навчати як керівника ЗНЗ, так і шкільного психолога.

На сьогодні існує підхід до професійної підготовки як керівника освітнього закладу, так і психолога, який змушує їх стихійно-інтуїтивно пристосовуватися до складних умов побудови їхніх взаємовідносин. У системі підготовки і керівника, і психолога повинен бути вироблений новий підхід, який би розкривав конкретну технологію психологічної взаємодії директора і психолога, що дало б можливість ефективно виконувати

поставлені перед освітнім закладом завдання [4]. Спробуємо визначити психологічні фактори професійної міжособистісної взаємодії керівника загальноосвітнього навчального закладу і психолога, врахування яких у процесі післядипломної педагогічної освіти дасть змогу підвищити її ефективність.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що вивчення психологічних факторів оптимізації процесу взаємодії досить тісно пов'язано з категоріями суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних взаємодій (М. Й. Боришевський, Г. М. Андреева). Вираженням їх у гуманістичній психології є дії суб'єкт-суб'єктних професійних стосунків директора загальноосвітнього навчального закладу і психолога.

Дослідження суб'єкт-суб'єктної взаємодії дають змогу розглядати її в аспекті особистісно-діяльнісного підходу (К. О. Абульханова-Славська, Н. Л. Коломінський, В. А. Семиченко та ін.), аналізувати систему закономірних зв'язків і суперечностей, системотвірних функцій у процесі психологічної підготовки. І хоча науковий підхід до розгляду процесу психологічної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до взаємодії з психологом носить достатньо проблемний характер, в одному провідні вчені одностайні — необхідно формувати сучасну особистість управлінця з національною самосвідомістю, здатну на творчу самореалізацію, формувати у нього такі професійно важливі якості, які забезпечать ефективність його діяльності.

Загалом, на нашу думку, можна виокремити декілька груп факторів, що позначаються на взаємодії керівника ЗНЗ і психологічної служби закладу освіти: 1) широкі соціальні

фактори (особливості взаємодії, що прийняті в даному суспільстві, суспільно забарвлені норми спілкування та ін.); 2) організаційні фактори (особливості взаємодії в галузі освіти, рівень розвитку освітньої організації, організаційної культури та ін.); 3) індивідуально-психологічні фактори (знання, вміння та навички взаємодії в педагогічному колективі; мотивація взаємодії, стиль взаємодії та ін.).

Серед цих факторів на професійну міжособистісну взаємодію впливають особливості того середовища, в яких здійснюється діяльність керівника і підлеглого (психолога). Йдеться про специфіку освітнього середовища, що визначається через такі аспекти:

1. Специфіка складу педагогічного колективу. Педагогічний колектив вирішує важливі та багатогранні завдання навчання та виховання учнів. Це професіонали, які мають вищу освіту, високі моральні та людські якості. Тому перед керівником у сфері освіти постають особливо високі вимоги щодо його загальної культури, моральних якостей, освіченості, тактовності, вміння враховувати думку інших та ін.

2. Творчий характер педагогічної діяльності. Він унеможливорює жорстко запрограмувати дії педагога, психолога, утруднює об'єктивну оцінку його праці. Тому директору навчального закладу важливо володіти вміннями радитися з психологом, прислухатися до його думки та заохочувати творчий пошук. Управління педагогічною діяльністю потребує від керівника високої творчої ініціативи, винахідливості, вміння використовувати досягнення науки, створювати творчий мікроклімат у педагогічному колективі.

3. Діяльність директора школи така, що на відміну від багатьох ін-

ших категорій керівників він не тільки керує, а й виконує функції, однакові з функціями підлеглих, тобто вчителів. Тому йому необхідно не тільки мати глибокі знання основ психолого-педагогічної науки, а й бути педагогом, який здатний на практиці показати вчителям приклад педагогічної майстерності.

4. Стимулювання трудової активності персоналу. Специфіка цієї особливості така, що керівник не може істотно активізувати діяльність педагогів, психолога засобами матеріальних стимулів. Тому йому важливо володіти прийомами морального стимулювання. Можна впливати на особистість підлеглого через колектив, спираючись на його суспільну думку, тобто користуватися способами опосередкованого керівництва людьми.

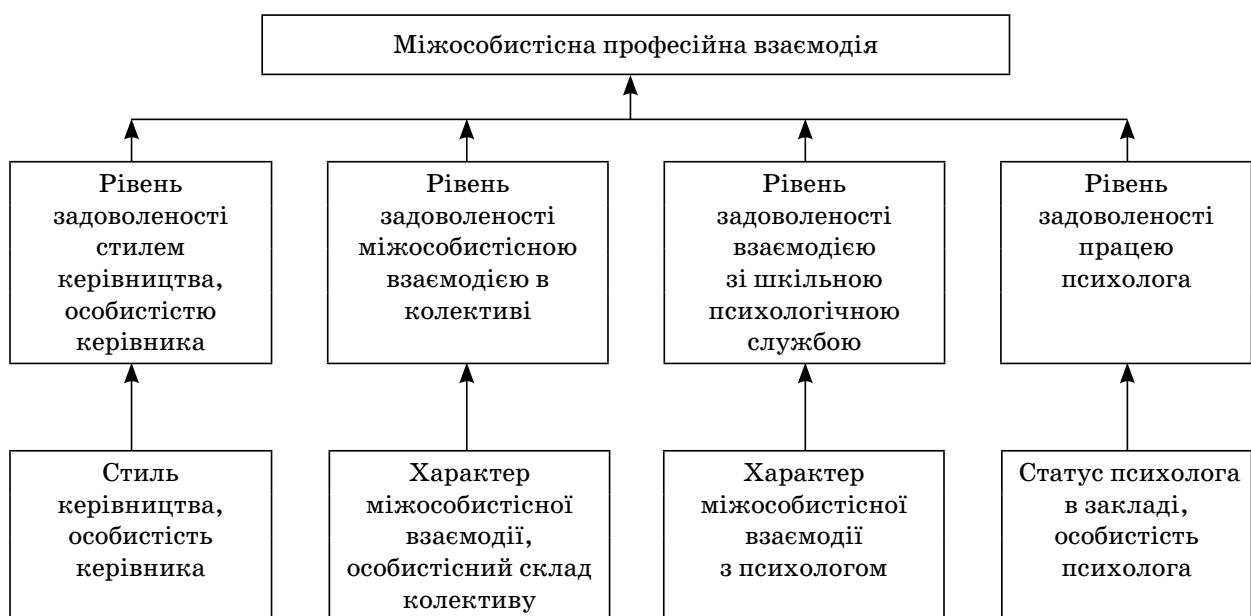
5. Особливості педагогічного процесу в школі — залежність успіху навчально-виховного процесу від єдності дій всього педагогічного колективу (зокрема, психологічної взаємодії директора та психолога) та труднощі об'єднання й координації діяльності працівників — підвищують значення агітаторських якостей керівника, його вміння завойовувати авторитет та перетворювати свої задуми в педагогічні переконання всього колективу. Положення, яке займає директор у школі в системі міжособистісних стосунків, має велике значення в його діяльності — визначає його можливості об'єднати навколо себе колектив, ефективно впливати на нього. Як відзначав А. С. Макаренко, “щоб із педагогічного персоналу вийшли відповідальні, серйозні вихователі, є тільки один шлях — об'єднання його в колектив, об'єднання навколо певної фігури, центра педагогічного колективу — директора” [12].

6. Висока динамічність шкільного життя і напруженість ритму, можливість неочікуваних змін оточення та унікальність ситуацій, що виникають, потребують від керівника і психолога емоційної стійкості та самовладання, винахідливості, гнучкості мислення, а також уваги і чуйності один до одного та до оточуючих, які відчують більші емоційні навантаження у процесі своєї діяльності.

7. Специфіка кола спілкування. Директор школи керує складним колективом, який включає в себе різновікові соціальні групи (психолог, педагоги, учні, батьки), що суттєво вирізняються за своїми соціально-психологічними особливостями і за характером функціональних стосунків з керівником освітнього закладу.

Звідси випливає висока вимога до його комунікативних якостей, вміння знайти вірний тон при спілкуванні з людьми різного психологічного складу, до гнучкості стилю його комунікативної діяльності.

При загальнолюдському розвитку змінюються об'єктивні вимоги, що висуваються перед діяльністю керівника, ціннісні орієнтації психолога, педагогів. У зв'язку з цим відбуваються зміни відносної переваги та значущості якостей керівника школи при здійсненні різноманітних функцій. Важливі в минулому якості поступово втрачають своє соціально-психологічне значення, а такі психологічні якості, що не відігравали велику роль, набувають у нових умовах особливу цінність (рисунок).



Основні складові міжособистісної професійної взаємодії керівника ЗНЗ і психолога та фактори, що на неї впливають

Випереджальне зростання об'єктивних вимог до керівників загальноосвітніх навчальних закладів та особливостей їхньої професійної міжособистісної взаємодії, відставання психологічної підготовки в системі післядипломної педагогічної освіти від потреб швидкоплинного життя,

певна інерція традиційного стилю керівництва призводять до того, що у деяких керівників важливі на сьогодні якості розвинені не так добре, як це необхідно для ефективної взаємодії із сучасним педагогічним колективом. Так утворюється група дефіцитних якостей, недостатній вияв

яких найбільше заважає ефективно-му керуванню школою.

Таким чином, визначення складу і набуття таких якостей є одним із важливих завдань психологічної підготовки керівників до взаємодії зі шкільною психологічною службою в системі післядипломної педагогічної освіти.

Відзначимо, що заємоповага і взаєморозуміння між керівником закладу та педагогами, психологами є одним з головних шляхів оптимізації процесу взаємодії, оскільки від цього залежить ефективність організації навчально-виховного процесу. “Єдність педагогічного колективу, — писав А. С. Макаренко, — певна річ, й найбільш молодий педагог в єдиному, спаяному колективі, на чолі з хорошим майстром-керівником, більше зробить, ніж будь-який досвідчений і талановитий педагог, що йде в розріз з педагогічним колективом. Нема нічого більш небезпечного, ніж індивідуалізм і чвари в педагогічному колективі, нема нічого гірше цього” [12].

Згуртованість колективу сприяє оптимізації всіх його соціально значущих параметрів, істотному підвищенню його виховних потенціалів. Одним із показників успішної взаємодії керівника ЗНЗ зі шкільною психологічною службою є рівень сформованості в колективі сприятливого соціально-психологічного клімату. Створення здорового психологічного клімату в колективі є і метою, і результатом діяльності менеджера освіти, а звідси — індикатором її успішності [5].

Теоретичний аналіз проблеми оптимізації взаємодії керівника загальноосвітнього навчального закладу і шкільного психолога дає нам можливість дійти висновку, що в системі післядипломної педагогічної освіти

необхідно формувати сучасну особистість управлінця, тобто формувати у нього професійно важливі якості, які забезпечать ефективність його діяльності через оптимізацію його взаємодії з психологом.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Типологический подход к личности профессионала // Психологическое исследование проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В. А. Бодрова. — М., 1991. — С. 58–67.
2. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высш. учеб. завед. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2002. — 364 с.
3. Боришевский М. Й., Говорун Т. В. Социально-психологические ожидания как фактор взаимодействия личности и коллектива // Взаимодействие коллектива и личности: Тез. докл. — Таллин, 1979. — С. 142–148.
4. Винокур А. Ю. Исследование механизмов взаимодействия эмоциональных и когнитивных компонентов в процессах межличностного оценивания // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тез. докл. — Симферополь, 1983. — С. 77–79.
5. Карамушка Л. М. Психология освітнього менеджменту: Навч. посіб. — К.: Либідь, 2004. — 424 с.
6. Ковалев М. С. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. — М.: Политиздат, 1978. — 279 с.
7. Коваленко А. Б., Корнєв М. Н. Соціальна психологія: Підручник. — К., 2006. — 400 с.
8. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
9. Коломінський Н. Л. Психологічна культура менеджменту та проблеми добору на навчання керівних кадрів освіти // Потенціал управлінських

- систем: питання формування і розвитку. — Ч. 1. — К., 1993. — С. 109–110.
10. Коломинский Я., Панько Е. Диагностика педагогического взаимодействия. — Минск, 1993. — 76 с.
11. Лабунская В. А., Ковалев Г. А., Яценко Т. С. Проблемы психологии общения // Вопр. психологии. — 1983. — № 4.
12. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. — М., 1954.
13. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: Навч. посіб. — Тернопіль: Астон, 2007. — 150 с.
14. Мясищев В. Н. Социальная психология и психология отношений. Проблемы общественной психологии. — М., 1965. — 277 с.
15. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Издат. центр “Академия”, 2002. — 576 с.
16. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. — М.: Просвещение, 1990. — 208 с.

СИСТЕМА РОБОТИ ПСИХОЛОГА З КОЛЕКТИВОМ ТЕАТРУ З ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОГО СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ

Коломінські читання — II, 2008, 98–100

Оптимізація роботи театру потребує вдосконалення керівництва на всіх ланках у напрямі його гуманізації та демократизації. Одним з істотних важелів підвищення професійної культури управління театром є забезпечення високого рівня психологічної компетентності керівництва театром.

“Одному змінити настрій багатьох людей — завдання дуже складне, часом неможливе. Керівнику необхідно вміти впливати на людей, розвивати в собі контактність, волю, спортивний азарт у поєднанні з умінням красиво і грамотно розмовляти, вміти вести за собою людей, а також демонструвати певні переваги над артистичною масою”, — писав відомий російський режисер М. Захаров [1], оскільки керівники такого складного колективу, де кожен якщо не геній, то вважає себе генієм, неперевершеним талантом, повинні у роботі з людьми володіти глибокими знаннями з психології творчості та психології управління. Адже на функціонуванні театрального колективу неодмінно позначаються складні міжособистісні стосунки. Попри все, в такому колективі має панувати сприятливий для розкриття здібностей кожної особистості соціально-психо-

логічний клімат. На жаль, необхідних знань з психології керівники театральних колективів, у тому числі Національної опери, не мають. Вони працюють, використовуючи лише власний життєвий і професійний досвід та інтуїцію. Адже соціально-психологічні проблеми життя театру, особливості управління ним ще не знайшли наукової розробки. Певну інформацію з цієї проблеми можна отримати у працях К. С. Станіславського, в яких цікаво розповідається про професійно-психологічні особливості діяльності актора, але й вони не є вичерпними.

Керівник театрального колективу прагне до встановлення у своєму колективі здорового соціально-психологічного клімату. Розуміючи, що успішна діяльність театру і добробут членів колективу взаємопов'язані, він має дотримуватися правил:

- постійне поліпшення матеріальної бази театру суттєво впливає на мікроклімат у колективі;
- поліпшення умов праці та побуту кожного члена колективу театру забезпечує формування сприятливого морально-психологічного клімату, що позитивно впливає на досягнення основної мети театру;

- не втручатися у сімейне життя акторів, але, враховуючи особливості діяльності театру, використовувати всі етично дозволені засоби для поліпшення цього життя, адже нормальний психічний стан актора є складовою психологічної атмосфери в колективі театру.

У своїх спогадах М. Захаров писав: “Я часто бачив, як актори миттєво змінюють свої привітні усмішки на невдоволені й підозрілі. Взаємостосунки керівництва та акторів переплетені з багатьма прихованими та явними конфліктами. Те, що доля актора (так вони вважають) цілком залежить від, так би мовити, невірної важеності людини, не може не викликати у актора прихованого або явного невдоволення” [1].

Дійсно, успішна діяльність театрального колективу багато в чому залежить від директора театру, головного режисера, головного диригента, від стану здоров’я, особливостей їхнього темпераменту, характеру та від інших, навіть незначних, чинників.

Великим внеском у справу оздоровлення атмосфери в колективі є індивідуальна консультація осіб. До театральних психологів звертаються працівники з різними проблемами і кожен чекає допомоги: перший потребує поради, другий — підтвердження свого рішення, третьому необхідно зняти напруження, четвертий через невпевненість у собі шукає виходу з конфліктної ситуації. У ході консультування клієнти отримують необхідні для них психологічні знання, вчаться методам контролю і саморегуляції психоемоційного стану. Невпевнені у собі особи часто не можуть стримати свої емоції, тому, звертаючись до психолога, вони намагаються уникнути відповідальності за якусь провину. Завдання

психолога — з’ясувати причини і наслідки кризової ситуації, а потім пояснити особі, яка консультується, що вона має сама прийняти правильне рішення. Але найчастіше до психолога звертаються з метою просто поспілкуватися, щоб послабити внутрішнє напруження. Їм потрібна людина, яка б їх терпеливо, уважно вислухала. Тут певним чином задовольняється потреба особистості у психологічному захисті, прийнятті (А. Маслоу) [2].

Кожна людина потребує уваги до себе, особливо через брак дружнього спілкування. Відомо, що в театрі психологічний клімат не завжди дружній, там неможливо довірити свою таємницю, бо її можуть використати проти цієї людини, тому у цьому випадку консультування має виконувати психотерапевтичні функції. Якщо актор, який прийшов на консультацію, втратив емоційну рівновагу (особливо після репетицій або вистави, коли диригентом або режисером були зроблені зауваження в недікатній формі), то до такої категорії людей більше підходить модель рефлексивного слухача, велику роль при цьому грає спостереження за позою, мімікою, жестами. Актори, які надто самовпевнені у собі, зазвичай приходять на консультацію для того, щоб підтвердити правильність прийнятого ними рішення та переконатися у власному професіоналізмі.

Міжособистісна і міжгрупова взаємодія не може здійснюватися без суперечностей. Навіть за однакових соціальних та економічних умов кожний учасник цих взаємодій є неповторним. Адже учасники вирізняються особливостями інтелектуальної, емоційно-вольової, мотиваційної сфери, цілями, потребами, різними ціннісними орієнтаціями, прагненнями, традиціями та ін.

У театральному колективі, де кожен актор має високу самооцінку і претендує на визнання його неповторного таланту, унікальних можливостей індивідуальності, проблема профілактики розв'язання конфлікту стає дуже важливою. Адже особистість актора визначається тонкою, лабільною нервово-психічною організацією, що містить у собі значну вірогідність суперечностей, які можуть перетворюватись у внутрішньоособистісні, міжособистісні, міжгрупові конфлікти. Якщо йдеться про колектив оперного театру, то тут певна тривожність акторів, породжена боязню втрати голосу (у співаків) і зниження рухливих можливостей (у артистів балету), сприяє підвищенню можливостей виникнення конфліктів. Перед психологом, який здійснює психологічний супровід діяльності театрального колективу, актуальною проблемою є з'ясування сутності конфліктів з метою їх своєчасного попередження і кваліфікованого подолання.

На підставі даних проведеного емпіричного дослідження розроблена та випробувана модель діяльності психолога в організації сфери культури з оптимізації соціально-психологічного клімату колективу. Ця модель має такі складові:

- діагностування соціально-психологічного клімату як інформаційна база для діяльності психолога з його оптимізації;
- консультативна робота з керівником і співробітниками театру щодо врахування психологічних особливостей акторів у процесі розподілу ролей, підготовки вистави та ін.;
- гармонізація ділових та особистих стосунків (на підставі даних соціометричного дослідження);

- психопрофілактична і психоко-рекційна робота психолога з окремими співробітниками (тренінги, психотерапевтичні бесіди та ін.);
- діяльність з попередження та розв'язання конфліктів.

У театральному колективі, діяльність якого спрямована на створення духовних цінностей, творів мистецтва, призначених для задоволення естетичних потреб особистості, процес підготовки і здійснення вистави не може проходити без суперечностей. Адже процес творчості містить у собі можливість виникнення конфліктів, джерелом яких можуть бути як позитивні, так і негативні чинники. Позитивними конфліктогенними чинниками можуть бути суперечності творчого пошуку, концепції оперної вистави, суперечність між традиційним і новим трактуванням ролі, між концепціями спектаклю, що пропонують і режисер, і диригент, і художник. Такі конфліктогенні ситуації створюють певну психологічну напруженість, але їх можна вважати конструктивними суперечностями (конфліктами), які є рушійними силами розвитку театру.

Література

1. Захаров М. Театр без вранья. — М.: АСТ Зебра Е., 2007. — 606 с.
2. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К.: МАУП, 1996.
3. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения. — Л., 1981.
4. Станиславский К. С. Собрание сочинений. — Т. 1. — М., 1969.

ПРОФЕСІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ МАЙСТЕРНОСТІ ПСИХОЛОГА- КОНФЛІКТОЛОГА

Коломінські читання — II, 2008, 101–105

Недостатньо володіти мудрістю,
потрібно вміти нею користуватися.
Цицерон

Розглянуто особливості професійної майстерності психолога-конфліктолога, наведено модель ефективного консультанта. Детально розкрито специфіку особистісної та професійної зрілості психолога-конфліктолога.

Психологам необхідно володіти мистецтвом профілактики розв'язання конфліктів і попередження їх негативних наслідків. Засвоєні конфліктологічні знання дають консультантам можливість:

- успішно виявляти приховані внутрішні та зовнішні причини конфліктів клієнтів;
- володіти мистецтвом управління конфліктним процесом і корекції власної поведінки у конфлікті;
- виступати посередником при розв'язанні міжособистісних конфліктів.

Концептуальною основою діяльності психологів-конфліктологів є їхня професійна майстерність. На думку Н. Л. Коломінського, професійна майстерність психолога неможлива без відповідної професійної підготовки, яка передбачає розуміння власної професії як місії, спрямованої на надання людині психологіч-

ної допомоги. Така психологічна робота потребує не лише альтруїстичної спрямованості, а й конкретних професійних знань, умінь та навичок. Спробуємо розкрити професійні особливості майстерності психолога-конфліктолога.

У процесі практичної діяльності психолог має володіти досвідом і майстерністю, завдяки яким він знаходить у процесі пошуку конструктивні перспективи розв'язання конфліктів.

Висока концентрація уваги на особистості клієнта дає змогу психологу глибоко проникнути у тонкі структури психіки. Значний обсяг пам'яті психолога забезпечує йому активне слухання та концентрацію уваги при бесіді, а зорова активність спрямована на відслідковування невербальної динаміки поведінки клієнта.

Для досягнення професійної майстерності психологу-конфліктологу дуже потрібні приналежність та емпатія. Особистісна приналежність, за

висловленням Р. Мея, “це зворотний бік цікавості та радості від спілкування з людьми” [6].

Високорозвинені емоційно-емпатійні якості консультанта з питань конфліктів дають змогу легко підключатися до особистості клієнта у процесі спілкування. Емпатійний зв'язок встановлюється за важливої умови прийняття на себе переживань партнера та одночасного передання йому оптимістичного ставлення до конфліктної ситуації, що викликала деструктивні переживання. З. Фройд зазначав, що у консультанта є природжена здатність проникати в душу людини, спілкуватися на підсвідомому рівні.

У процесі інтерв'ю психолог-конфліктолог, спостерігаючи за клієнтом, виокремлює якості особистості, за якими створюється опис реальної моделі клієнта. Модель — це схема звичного реагування: “Я завжди так почуваюся...”, “А як це особисто у Вас?..”. Ця здатність необхідна для створення ідеальної чи бажаної моделі поведінки.

Після “сповіді” особистості настає стадія “тлумачення ситуації”, на якій з'ясовуються її причини і можливі наслідки. Це відбувається паралельно з виробленням нової моделі поведінки особистості у конфліктній ситуації.

Гіпотетичне мислення необхідне консультанту для прогнозування гіпотези та висування версії при розкритті споглядальних резервів особистості. Евристичність мислення психолога-конфліктолога дає йому можливість у пошуковому процесі робити відкриття у стані інсайту. Важлива також його здатність створювати абстрактні ідеальні моделі на базі аналітичних якостей розуму, здатність удосконалювати формулювання близьких і далеких цілей та вміння

підвести особистість до усвідомлення не лише проблеми, а й її причин.

У роботі психолога важливими є одержимість, постійне напруження та стурбованість кінцевим результатом консультування. А. Адлер називав це “мужністю недосконалості”, тобто вмінням сприймати невдачі та, зібравши зусилля, отримувати перемогу над ними.

Вміння утримувати клієнта на відстані, уникати емоційної близькості з ним та розуміти його проблеми — одне із складних завдань консультанта. Небажано розповідати клієнтові про свої аналогічні проблеми. “Перенесення почуттів” часто відбувається при емоційному зближенні, якщо психолог-конфліктолог виявляє готовність до емоційного відгуку. Це не завжди приводить до позитивних результатів консультування.

Треба пам'ятати, що зміни в образі життя та думках особистості призводять до нестабільності та невпевненості. Тому необхідно допомогти клієнтові перетворити зміни у резерви. К. Юнг з цього приводу говорив, що, “переживаючи душевні страждання, людина не лише зростає духовно, а й черпає сили для духовної творчості” [8]. При цьому страждання та нестабільність перетворюються у пошук і творчість, що сприяє професійній зрілості спеціаліста.

Центральним особистісним стрижнем професійної зрілості психолога-конфліктолога є формування у нього почуття власної гідності, яке базується на відчутті власної безпеки та соціальної захищеності. Для цього необхідно створити умови нормативно-правової захищеності спеціаліста і клієнта. Відсутність правового соціального захисту викликає в особистості негативні почуття: небезпечність, агресію, конфліктність. Реалізація принципу конфіденційності

певною мірою коригує стан клієнта. Проте при цьому важливо враховувати рівень його конфліктності та особистісної зрілості.

Зрілість — це стан оптимального здоров'я. Щоб досягти здоров'я, особистість повинна подолати своє прагнення отримувати підтримку з оточуючого середовища. Для цього їй необхідно віднайти нові джерела підтримки у самій собі. Коли особистість мобілізує свої ресурси для подолання конфлікту, фрустрації та страху, які виникають через відсутність підтримки з боку оточуючих та неадекватної самопідтримки, вона припиняє бути внутрішньо конфліктною та досягає зрілості.

Зрілість характеризується:

- відповідальністю;
- здатністю до активної участі у житті суспільства;
- емпатією;
- потребою турбуватися про інших людей;
- здатністю до ефективного використання знань та здібностей;
- найбільш повною самореалізацією.

Для досягнення професійної зрілості особистість проходить наступні стадії:

- 1) руйнування кліше, оскільки дії індивіда найчастіше є стереотипними;
- 2) відмова від штучності, де домінують ігрові ролі та відгомін конфлікту;
- 3) потрапляння у глухий кут внутрішньої кризи, де особистість почувається втраченою, позбавленою підтримки, обманутою;
- 4) досягнення психічного здоров'я: "смерть конфліктного "Я", "досягнення справжнього "Я".

К. Шнайдер виокремлює три важливі постулати кваліфікованого консультування:

1. Особистісна зрілість консультанта. Мається на увазі те, що консультант успішно розв'язує свої життєві проблеми, є відкритим, терплячим і щирим у ставленні до себе.
2. Соціальна зрілість консультанта. Вона означає, що консультант здатний допомогти іншим людям ефективно розв'язати їхні проблеми, є відкритим, терплячим і щирим у ставленні до клієнтів.
3. Зрілість консультанта — це процес, а не стан. А це означає, що неможливо бути зрілим завжди і скрізь.

На перетині процесів духовного, особистісного та професійного розвитку консультанта формується акмеологічна культура психолога-конфліктолога. Особистісна зрілість означає самостійність і відповідальність за прийняття життєвих і професійних рішень, здатність визначити зону найближчого розвитку та особистісного зростання, прагнення розширити простір саморозвитку. Під професійною зрілістю, за Ю. Азаровим, розуміється готовність консультанта до творчої діяльності, яка базується на професійній компетентності, педагогічній майстерності та гуманістичній спрямованості особистості, на стійкій мотивації до самовдосконалення навичок консультативної діяльності.

Психологу-конфліктологу бажано бути делікатним і не завжди активно реагувати на опір клієнта. Якщо людина відмовляється робити те, що пропонує консультант, не треба тиснути на неї, бо все одно отримаємо опір. Треба запропонувати клієнтові більш схожі на його поведінку ідентичні дії, що викличе потрібну реакцію. Треба пам'ятати: немає опору, якщо відсутній тиск. Потрібно

запропонувати кілька варіантів дій та надати особистості право обирати. Якщо жоден з варіантів не підходить, варто пошукати інші варіанти. Головне, щоб у клієнта не виникло відчуття провини, яке відбувається у зв'язку з агресією. Ф. Перлс стверджував, що провинна — це невисловлена зневага, чи “зіпсований” гнів. Вона іноді перероджується у почуття провини.

Якщо особистість гнівається на когось, але не висловлює своїх почуттів, то в результаті вона цю людину буде зневажати. У подальшому в особистості виникає відчуття сумління. Гнів часто виступає як екзистенційний біль. Треба, щоб особистість акумулювала певний емоційний досвід, який дасть їй можливість зцілення. Тому психолог-конфліктолог має прагнути не позбавляти клієнта страждань, а спрямовувати їх у позитивне русло.

До конструктивних якостей психолога-конфліктолога належать відкритість, безпосередність і природність як форма чесності, яка є великою перевагою у консультанта. Наявність цих якостей свідчить про цілісність більш глибинних рівнів свідомості спеціаліста. Це виявляється у досягненні єдності підсвідомих спонук і свідомо поставлених цілей.

Відкритість і безпосередність особистості свідчать про стійкий душевний стан. “Людина, яка перебуває у напружених взаєминах зі своїми інстинктами, не може дозволити собі відкритості через страх, що злий пес інстинкту, що вирвався із підсвідомого, може в одну мить розірвати на шматки її добре ім'я”, — стверджує Р. Мей [6].

До конструктивних якостей психолога-конфліктолога також належать творча свобода і пошук, які розвивають неповторність та оригі-

нальність. Шаблони і стереотипи закріпачують творчу особистість та її здатність до самовираження. “Оригінальна людина легше та швидше пристосовується до змін, які постійно відбуваються у житті, і тим самим завжди залишається активним учасником нескінченного творчого процесу життя, передусім процесу споглядання свого унікального “Я”, — підкреслює Р. Мей [6].

У процесі консультування психологу бажано вибудовувати для клієнтів питання-пастки, які є предметом для розмірковування. При цьому виникає суперечність, але особистість повинна сама зробити вибір: або змінити свій життєвий принцип, або змінити ставлення до конфліктної ситуації.

Консультант має отримувати задоволення не лише від позитивного результату, а й від процесу консультування, радіючи особистісному зростанню клієнта.

Насамкінець виокремимо думку, яку психологу-конфліктологу варто усвідомити: можливості консультування не є безмежними. Консультанту не слід прагнути цілком розкрити особистість. “Головне для нього — об'єктивно вислухати розповідь клієнта, допомогти йому “сповідатися” та з'ясувати всі сторони його проблеми. Також необхідно визначити чинники, що породили проблему особистості, виявити зв'язки, які дадуть можливість клієнтові по-новому поглянути на себе, бо їх розуміння допоможе йому впоратися із труднощами. Що менше у консультанта досвіду, то більше часу треба витратити на слухання клієнта, обережніше висловлювати можливий варіант тлумачень”, — радить Р. Мей.

На підставі цього можна сформулювати екологічний принцип індивідуального консультування, перефра-

зувавши висловлювання скульптора О. Родена, який, відповідаючи на запитання, як йому вдається створювати шедеври, сказав, що він просто бере граніт та відкидає все непотрібне. Отже, цей принцип має полягати у наступному: не ліпити знову особистість, а допомогти їй, розв'язавши її внутрішні конфлікти, відкинувши все непотрібне та деструктивне, самостійно виробити оновлену модель поведінки у конфліктних ситуаціях чи нові стратегії життя.

Література

1. Вишнякова Н. Ф. Конфликтология: Учеб. пособие. — 3-е изд. — Минск: Университетское, 2002. — 318 с.
2. Колесникова Г. И., Берковченко Е. С., Волочай А. В. Психологический практикум по консультированию: Учеб. пособие. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 318 с.
3. Коломінський Н. Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. — 2003. — № 4. — С. 12–13.
4. Лысенко Е. М., Молодиченко Т. А. Групповое психологическое консультирование: Крат. курс лекций. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. — 159 с.
5. Лысенко Е. М., Молодиченко Т. А. Индивидуальное психологическое консультирование: Крат. курс лекций. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. — 159 с.
6. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. — М., 1994.
7. Цимбалюк І. М. Психологічне консультивання та корекція. Модульно-рейтинговий курс: Навч. посіб. — К: ВЖ “Професіонал”, 2005. — 656 с.
8. Юнг К. Г. Конфликты детской души. — М., 1995.

Наведена модель професійної майстерності психолога-конфліктолога з першого погляду може здатися занадто величною та нездійсненною. Проте саме до такої моделі повинен прагнути фахівець, якщо він хоче бути творчим майстром психологічного консультивання. До того ж властивості особистості психолога-конфліктолога можуть бути і метою психологічного консультивання, оскільки поява цих якостей у клієнта може стати показником ефективного надання йому психологічної допомоги.

Представленная модель профессионального мастерства психолога-конфликтолога на первый взгляд может показаться величественной и неосуществимой. Однако именно к такой модели должен стремиться специалист, если он хочет быть творческим мастером психологического консультирования. К тому же свойства личности психолога-конфликтолога могут быть и целью психологического консультирования, поскольку появление этих качеств у клиента может стать показателем эффективного оказания ему психологической помощи.

The model of professional skill of the psychologist-conflictologist at first sight can seem majestic and impracticable. However the expert if wishes to be not the technical handicraftsman, and should aspire to such model the creative master of psychological consultation. Besides properties of the person of the psychologist-conflictologist can be and the purpose of psychological consultation as occurrence of these qualities in the client can become a parameter effective ending of the psychological help.

МАЙЄВТИЧНИЙ ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ СПРИЯННЯ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Коломінські читання — II, 2008, 106–115

Розглядається сократівський метод майєвтичного діалогу, який допомагає особистості зрозуміти себе, знайти своє призначення в житті.

Кожна людська особистість неповторна, значуща, через кожную особистість здійснюється історія людства, оскільки кожна людина обдарована своєрідними можливостями та здібностями для нового творення, а тому результати її творчості завжди неповторні. Дуже часто в поступальному своєму розвитку людина оволодіває цими можливостями, створюючи себе і світ як такий.

Людина створює свою неповторну особистість упродовж усього життя, проте у ранньому юнацькому віці дуже гостро стоїть проблема — хто я і для чого прийшов у цей світ? Перед дитиною стоїть завдання знаходження свого місця в житті. Характерна риса цього етапу — виникнення у підлітка рефлексії, усвідомлення себе як особистості, що наділена якостями, які притаманні лише їй [5].

Ці новоутворення створюють у підлітка і специфічні для нього потреби: самоствердження та самовираження. Підлітки прагнуть мати такі якості особистості, які вони вважають цінними, і виявляти їх у своїй поведінці.

Процес усвідомлення своєї особистості — рис характеру, здібностей,

переживань, мотивації вчинків — супроводжується самооцінюванням, порівнянням себе з іншими.

Перепони в реалізації цих потреб і прагнень породжує кризовий характер підліткового віку. Труднощі у досягненні вибраного ідеалу часто пов'язані з відсутністю у підлітка відповідних можливостей, з необхідністю подолати негативні звички, риси характеру. В навчальній діяльності формуються психологічні особливості цього періоду: теоретичні форми мислення, пізнавальні інтереси, багато інших якостей розуму і характеру дитини.

У ранньому юнацькому віці з'являється й понятійне мислення, яке приводить до ще більших змін у психіці дитини. Оскільки формування наукового поняття передбачає вміння аналізувати свої судження, то розвиток понятійних форм мислення зумовлює виникнення в кінці молодшого шкільного віку здібностей школяра спостерігати свої особистісні психічні процеси, усвідомлюючи їх. А це і складає сутність рефлексії, яка є надбанням раннього юнацького віку. Народження рефлексії змінює

свідомість школяра та його ставлення до дійсності.

Дитина досягає власну здатність до подібних взаємодій, вона досягає межі й міру власної самостійності та індивідуальної сили у протистоянні світові. Проте не тільки досягнення меж власного ества відкривається людині в цьому акті творчої взаємодії зі світом. Дитина пізнає можливості виходу за ці межі подолання встановленої міри відкритості світові. Тому творчість завжди є потрясіння, в якому долається замкнутість людського життя, відкривається новий простір існування. У творчому акті дитина переживає злет духу, творення “нового себе”. Тому творчий акт — це саморозкриття сил людського буття, єдиного і неповторного. Саме у творчому акті дитина вибудовує власний світ, формує змістовний простір свого життя.

“Хоча здатність перетворювати світ дана людині за сутністю самого способу існування, в реальності ця здатність має бути розгорнута, досягнута, як здатності бути особистістю, бути суб’єктом, бути індивідуальністю, ніби у згорнутому вигляді властиві людському буттю, а протягом свого життя людина “розгортає” ці здатності від віку до віку, від одного етапу розвитку до іншого, від одного рівня їх здійснення до іншого, так і здатність творити, звершувати себе як носія та володаря величної культуротворчої сили поступово розгортається людиною. Лише на певному етапі своєї життєдіяльності людина здатна сформуватись як суб’єкт власної культуротворчої сили, що свідомо і цілеспрямовано “застосовується”, “прикладається”. Саме тоді кожний акт діяння людини стає творчим актом, в якому не просто виявляється активність людини щодо певних явищ світу та здатність певним чином

реагувати на їхні сутнісні впливи. В кожному окремому акті діяння людини створює нову сутність, народжує новий зміст, новий світ її ідей та ідеалів”, — вважає І. Маноха [9].

Проте в юнацькому віці особистості досить важко буває збагнути себе або спрямувати творчу енергію в конструктивне русло. Сучасна психологічна служба залучена до справи допомоги особистості в такий значущий період її розвитку.

Психотерапевт спрямовує взаємодію з особистістю в русло пізнання себе, своїх цінностей, свого призначення. Гуманістично орієнтована психотерапія здатна допомогти особистості усвідомити свої творчі резерви і ціннісні перспективи саморозвитку, спираючись на основні положення відомих учених А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, Г. Юнга, Р. Асаджолі, Х. Льюїнера.

Т. Флоренська, досліджуючи проблему наукового статусу практичної психології, стверджує, що вона може бути вирішена в контексті прийняття практичної психології як гуманітарної науки зі своєю методологією, що відрізняється від методології природничих наук [13, 44–45]. Практична психологія особистості звернена до суб’єкта як до неповторної індивідуальності, тому до її вивчення не можна застосовувати методи об’єктивної експериментальної психології, що вивчає загальні й типологічні властивості та закономірності психіки “людини взагалі” як об’єкта дослідження.

М. Бахтін розглядав дві протилежності “річ” і “особистість” [3]. Що ближче до особистісної межі, то все більше методи об’єктивної науки не спроможні дослідити “мікрокосм” особистості. Об’єктивній науці потрібна точність для оволодіння предметом. Проте особистість характери-

зується свободою, тому установка на оволодіння нею протиособистісна. У науці про особистість переважає критерій не “точність пізнання”, а “глибина проникнення”.

Зрозуміти внутрішній світ особистості неможливо шляхом “безучасного нейтрального аналізу”, неможливо це зробити і методом злиття з ним, оскільки світ цей непомірно глибокий. Лише у процесі спілкування з людиною можливе розкриття глибин її душі. І таким методом пізнання душі людини є діалог. За словами М. Бахтіна, дослідження стає запитанням і відповіддю-діалогом [3, 459].

Відродження старовинного майєвтичного діалогу у справі психологічної допомоги особистості відповідає потребі у виявленні й розвитку творчих потенцій юної особистості. Кожна людина повинна мати можливість виявити себе. У цьому зацікавлені як окрема особистість, так і все суспільство.

Людина бачить світ, в якому вона живе, через свої емоції, накопичений досвід, чужі думки: дитина думає, що вона мислить об’єктивно, тоді як насправді вона перебуває в полоні суб’єктивного настрою. В суб’єкті часто відсутня внутрішня єдність і ніби співіснують різні самотійні особистості, які визначають його почуття, думки, дії.

У процесі майєвтичної взаємодії відбувається звернення до себе, до свого внутрішнього центру, свого справжнього єства, найпотаємнішої і невідомої нам частини себе. Майєвтик, як ведучий цього творчого процесу, бере на себе обов’язок спрямовувати діалог в русло глибшого пізнання свого співрозмовника.

Сократівський діалог можна уявити у вигляді своєрідної інтелектуальної боротьби, у процесі якої коригуються непослідовні, суперечливі і

бездоказові судження дитини. Майєвтик послідовно, крок за кроком, підводить дитину до необхідного і запланованого висновку. В основі цього процесу лежить логічна аргументація, яка становить суть методики сократівського діалогу. Під час бесіди психотерапевт ставить запитання пацієнту таким чином, щоб той давав лише позитивні відповіді, на підставі чого пацієнта ніби підштовхують до сприйняття судження, яке на початку бесіди не приймалося, було незрозумілим чи невідомим.

Обґрунтовуючи ефективність психологічних впливів, в основі яких лежить переконання, Е. Кречмер [7, 580–581] слідом за Дюбуа характеризував методи переконання із висуненням переконливих логічних доводів як метод “древнього Сократа”. При зоогенних неврозах, пов’язаних із втратою сенсу життя, у процесі логотерапії також використовується метод сократівського діалогу, який дає можливість підштовхнути пацієнта до відкриття ним для себе адекватного сенсу життя. Велику роль при цьому грає особистість самого майєвтика, однак нав’язувати ним свого розуміння сенсу життя неприпустимо.

Діалого-діалектична майєвтична взаємодія має багатозмістовну, синтезовану природу. Тому в програмах індивідуального консультивання з проблем саморозвитку особистості ми використовуємо майєвтичний діалог як такий і майєвтичну взаємодію, що має пролонговану структурну організацію. Оскільки суб’єкти майєвтичної взаємодії перебувають постійно у розвитку, то майєвтична взаємодія має характеризуватися багатозмістовністю результату, отриманого внаслідок дії майєвтичного впливу. Майєвтик є активним учасником цієї взаємодії, здійснюючи “розвиваючий вплив” на

особистість, яка постає тут провідним суб'єктом майєвтичної взаємодії.

Майєвтичну взаємодію, як метод самопізнання, що відповідає потребі у виявленні й розвитку творчих потенцій особистості, можна охарактеризувати, використовуючи такі основні категорії:

- 1) діалог на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин, де розподілені ролі між майєвтиком та його співрозмовником;
- 2) внутрішній діалог — форма взаємодії різних точок зору, які розвиваються одним і тим самим суб'єктом. У суб'єкт-суб'єктному спілкуванні особистість використовує не сам хід внутрішнього діалогу, а лише його підсумок. Суб'єктом заволодівають різні точки зору, взаємодія яких і породжує внутрішній діалог. У процесі майєвтичної самоповивальної дії у внутрішньому діалозі можна встановити канал спілкування із надсвідомістю і навчитися знаходити опору у своєму власному “Я”, не потрапляючи при цьому під вплив інших особистостей;
- 3) іронія. Саме іронія у процесі майєвтичного діалогу змушує співрозмовників конкретизувати абстрактні уявлення, спробувати поглянути на них іншими очима, розвинути їх далі. Майєвтична іронія приховує в собі безцінну, проте просту, як все геніальне, істину — допомагає особистості вийти за рамки традиційного мислення, вийти на рівень творчості. За допомогою іронії майєвтик намагається допомогти особистості зрозуміти і виявити творчі потенції, змушує критично ставитися до свого життя, до своїх вчин-

ків. Отже, за допомогою іронії майєвтик намагається виявити сутність особистості; сприяти піднесенню співрозмовника до високого емоційного рівня сприйняття проблеми; подолати застарілі норми;

- 4) катарсис як радикальне очищення, як внутрішнє звільнення, яке може стати висхідним положенням для нового початку. Криза, зміна проходить в душі особистості подібно прориву. Головне призначення катарсису — можливість нового початку та розкриття людської креативності;
- 5) сила духу, воля — здатність особистості до вільного волевиявлення відповідно до своєї внутрішньої природи, а не під впливом зовнішніх сил. Здійснивши над собою акт самоповивальної майєвтичної дії, ми все частіше маємо справу із обставинами, що потребують звернення до волі. Виявивши її, ми стаємо більш сильними та вільними, а коли не виявляємо, то життєві обставини володіють нами. Отже, воля при належному до неї ставленні може зміцнювати особистісну силу та служити вільному самовиявленню;
- 6) інтуїція — особливий інструмент внутрішнього бачення. Інтуїтивна свідомість врешті-решт перевершує раціональну свідомість, точніше, включає її в себе, змінивши та переосмисливши її. Інтуїція може заповнити деякі прогалини в ланці дедуктивних роздумів, але це не виключає логічну обробку інформації. Інтуїція може лише почати певну стадію дослідження, оскільки вона є тільки за-

родком думки і не може бути критерієм побудови та оцінювання нових надбань;

- 7) самопізнання. Особистість виходить на рівень усвідомлення того, що, пізнаючи світ, вона пізнає себе. І що, здійснюючи над собою самоповивальні дії, вона виходить на новий рівень осмислення буття, підносячись над ним. Людина розкриває себе, створює світ своїх цінностей і цим самим дає збутися світу через свою особистість.

Допомога майєвтика може лише напшовхнути на шлях самопізнання. Пізнати себе, зрозуміти свою сутність спроможна лише сама особистість.

Отже, особливості майєвтичної взаємодії у психології консультування полягають у спрямованості дій на активізацію мислення особистості, за допомогою яких активізується пізнавальна діяльність дитини, відбувається самотворення психіки, з'являється потреба самопізнання та самореалізації.

Багато з тих, хто потрапив у майєвтичний процес, переоцінюють свої цінності, відкидають все те, що вони раніше вважали гідним устремління, починають переосмислювати своє життя та свої ідеали.

Необхідно відзначити і негативний момент цього процесу — минуле життя витісняється і цим самим породжується дисбалансний стан, в якому вже перебувала людина, коли протилежності усвідомлених добротинностей та цінностей були ще не усвідомленими та перебували у найпотаємніших куточках душі.

Але зараз завдяки цій протилежності, котра має перейти в іншу якість, може статися процес вирізнення. Проте може статися і конфлікт із самим собою через втрату ідеалів. На допомогу особистості може

прийти майєвтик. У процесі майєвтичного діалогу відбувається звернення до себе, до свого внутрішнього центру, свого справжнього ества, найпотаємнішої і невідомої нам частини себе.

Майєвтичний процес розпочинається діалогом в рамках суб'єкт-суб'єктних відносин, де розподілені ролі між майєвтиком — ведучим майєвтичного процесу та його співрозмовником.

Мета майєвтика — пробудити особистість, спрямувати на пізнання себе, однак не нав'язуючи своїх думок.

Своєрідність духовної сутності особистості полягає не лише в її змісті, а й у механізмах, що її породжують. Ціннісні надбання суб'єкта не дані йому безпосередньо від народження. Вони поступово формувалися, кристалізувалися, стикалися в глибинах свідомості з пережитками минулого світосприйняття, або ж із сумнівами, або із беззастережними доказами розуму. Отже, духовне надбання, самопізнання приходить і через самоспілкування, через внутрішній діалог як спір "часткових суб'єктів" в "республіці суб'єктів" (як влучно дав таке визначення особистості С. Рубінштейн).

Пошук сенсу життя як позиції, що визначає все існування суб'єкта, його поведінку та діяльність, проходить у боротьбі та взаємодії двох сил егоїстичного бажання індивіда ствердити свої інтереси як вершину ієрархії цінностей та альтруїстичного підпорядкування ним особистісного буття інтересам людства. Отже, духовні цінності особистості — це "підсумок взаємодії часткових суб'єктів", що її складають.

Роздуми М. Бахтіна над проблемою діалогу дали йому можливість встановити, що зміст може актуалізу-

ватися, лише зіткнувшись з іншим (чужим) змістом, хоча б із запитанням у внутрішньому діалозі [3]. Кожен раз зміст повинен обов'язково зіткнутися з іншим змістом. Актуальний зміст належить не одному (одинокому) змісту, а щонайменше двом, що зустрілися і зіткнулися змістом. Не може бути “змісту в собі”, він існує лише для іншого змісту, лише разом з ним.

Отже, у внутрішньому діалозі можуть формуватися етичні цінності особистості, які потім переносяться на іншого суб'єкта, до якого, за класичною формулою істинної моралі, я повинен ставитися так само, як до самого себе.

Духовне надбання особистості має дворівневу систему ціннісних оцінок: нижній рівень — емоційний, катарсисний, проте не усвідомлений; верхній — раціональний, усвідомлений, пропущений через “рецензію” совісті, “самокритики”, яку здійснює у свідомості індивіда одне з його “Я” в полеміці з іншими у процесі внутрішнього діалогу. І що інтенсивніше інтелектуальне життя дитини, то гостріша його потреба усвідомити свої ціннісні орієнтації через такий ефективний інструмент розумової обробки свого досвіду, як діалог із собою.

Внутрішній діалог — результат роздвоєння особистості, але не на суб'єкт і об'єкт, що дає їй змогу здійснювати самооцінку, подібну до оцінки поведінки інших людей, а на різних суб'єктів, у зіткненні духовних позицій яких і усвідомлюється система цінностей даної цілісної особистості. Вище вже відзначалося, що екзистенційні цінності утворюються, власне, у процесі внутрішнього діалогу “часткових суб'єктів”, кожен з яких обстоює свої погляди на сутність життя, і в результаті одна із позицій,

що стикаються, перемагає, збагатившись позицією опонента.

Необхідність внутрішнього діалогу в процесі усвідомлення дитиною сенсу свого життя викликається складністю цього типу цінностей та їх особливо важливою роллю в людському житті. Багаторазове звернення дитини до своїх актуальних проблем у процесі суб'єкт-суб'єктного спілкування та внутрішнього діалогу виходить на новий рівень осмислення своєї сутності, своїх цінностей. І вже згодом, з усвідомленням цього надбання, чітко викристалізовується концептуальне ядро самосвідомості дитини.

Більшість людей мають великий запас життєвої енергії, отже, виникає проблема в її орієнтації. Особистість повинна зрозуміти сама, без чужого тлумачення чи нав'язування, своє єство, своє призначення. Дитина повинна відчувати потяг, упевненість, насолоду, втіху, комфортність від тієї справи, якою вона прагне займатися. Власне єство зможе зрозуміти це. Лише сама дитина має право вирішувати цю проблему. Це головне питання буття особистості, це те, заради чого вона прийшла на цей світ. Проте, на превеликий жаль, здебільшого справа складається так, що дуже часто особистість не спроможна дати напрямок своїй життєвій енергії. Саме у цьому випадку на допомогу особистості може прийти майєвтичний метод. І саме тут повинна бути вчинена спроба самоповивальної майєвтичної дії, що розгортається в такій послідовності:

- 1) центральне місце посідає усвідомлення того, що ми збираємося робити і як саме ми це збираємося робити, при цьому ми виходимо з чіткого усвідомлення, з “Я”;
- 2) ми запитуємо самого себе, яка мета найважливіша для нас за-

раз, а потім приймаємо рішення досягнути її;

- 3) думаємо, як досягнути її найкраще, підшуковуючи методи для її досягнення;
- 4) потім приступаємо до осмислення дій, що потрібні для досягнення поставленої мети;
- 5) водночас ми можемо дозволити собі, при необхідності, змінити свої плани, не страждаючи від цього, навіть знаходячи у цих змінах якусь насолоду, оскільки свідоме волевиявлення — це ключ до розвитку волі. Ми можемо виявляти свою волю лише з центру свого єства, із “Я”. Всі інші форми волі — це психологічні монстри, воля, що одержима якимось почуттям, яка не відповідає суті нашого єства. Докладаючи великих вольових зусиль, люди, як правило, перебувають у полоні якогось почуття або бажання. Це насилля над особистісним “Я”. Справжнє призначення волі в тім, щоб скеровувати, і зовсім не в тім, щоб силувати особистість до будь-чого.

Розглядаючи зачатки самоповивальної майєвтичної дії особистості, маємо на увазі високодуховну особистість. Завдяки майєвтиці відбувається формування її духовного характеру. В той момент, коли вона приймає рішення, формується характер, її індивідуальність, особистість вдосконалюється, переростаючи саму себе.

Здійснивши над собою акт самоповивальної майєвтичної дії, ми все частіше маємо справу з обставинами, що потребують звернення до волі. Виявивши її, ми стаємо більш сильними та вільними, а коли не виявляємо, життєві обставини володіють нами. Отож, воля при належному до неї

ставленні може служити ключем до особистості.

У тривалому процесі самопізнання відходить чуже та викристалізовується власне бачення світу. Проте і в подальшій праці над своїм удосконаленням ми звертаємося до майєвтика, вбачаючи в ньому свого наставника, духовного друга.

Людина, яка не має навичок роботи зі своїм внутрішнім світом, не здатна до повноцінної самоактуалізації, не зможе повністю реалізувати ті можливості, які приховані у глибині її душі.

Багаторазове звернення майєвтика до одних і тих самих процесів виховує у нас звичку до роздумів. Ми все глибше розуміємо своє єство, стаємо все незалежнішими у своїх роздумах. Завдяки праці надсвідомості роздуми приводять до якогось несподіваного прозріння, до поступової зміни установок.

Медитація з осмисленням (методика цілеспрямованого звернення до своїх психологічних якостей та їх осмислення) створює у нашій свідомості якісно-визначене середовище. Ми створюємо його, допускаючи в наш розум лише думки, пов’язані з предметом осмислення.

Перебуваючи у полоні якоїсь ідеї, ми можемо надати їй нового імпульсу. По-новому осмислені думки загострюють наші почуття, входять у наше єство, стають частиною нашого ставлення до життя.

Особистість, яка пробудилася для надсвідомих процесів, починає усвідомлювати циклічність психічної активності:

- цикли прозрінь і спонтанної творчості;
- цикли сум’ять і зневіри.

Таким чином, підходити до виявлення своєї сутності потрібно поступово, послідовно методом спроб і помилок.

Як школа, так і психотерапевт має велику, значущу можливість допомогти народженню справжньої самості особистості. Терапевт майєвтично-го спрямування має підтримувати, підштовхувати до прийняття вірних рішень. Яким чином аналітик може створити умови, які б сприяли цьому процесу? Майєвтик повинен бути готовий підтримати дитину, проте не активно, а подібно тому, як вода підтримує плавця, або як земля підтримує пішохода — бути разом з дитиною, дозволити їй обпертися на себе, але не тиснути на неї.

Кожній людині притаманні певні нахили, здібності, таланти. Вияв людської креативності є вільний і невичерпний. Завдяки можливості реалізувати свою самість людина почувається щасливою. Між тим, що закладено в дитині, і тим, чи може вона реалізувати ці здібності, може бути величезна прірва. М. Балінт пише, що саме існування цієї прірви завдячує помилкам, яких припускаються дорослі, а передусім мати, доглядаючи свою дитину в ранньому періоді розвитку [2, 148]. Неправильний догляд, недостатня “відповідність” між матір’ю і дитиною можуть призвести до стійких структурних змін у психіці дитини.

Прикладом таких структурних змін, за Віннікотом, зазвичай є розщеплення Его. Реакцією на поганий догляд — можливо, через інтроекцію байдужого, пригнічуючого, або ж неадекватного оточення, є ситуація, коли на перший план з’являється несправжнє Его або самість, призначення яких в тім, щоб якимось співіснувати з байдужим світом. Це несправжнє Его може бути дуже ефективним і навіть успішним у багатьох моментах життя, проте воно блокує доступ до справжньої самості, яка внаслідок цієї підміни залишається незрілою і

відокремленою від реальності. І як наслідок, людину впродовж усього життя переслідують почуття марності, пустоти і депресії.

Як правило, через те, що справжнє Его, у цьому випадку та ще в ранньому юнацькому віці, є незрілим і не здатним вирішувати проблеми реального життя, індивіду потрібні засоби як для захисту від конфронтації з вимогами, які висуває життя, так і для посередництва між світом з його вимогами та реальними можливостями індивіда. І тоді мужність терапевта виявляється в тому, щоб утриматись від інтерпретацій, навіть дуже коректних, щоб дати можливість особистості відчувати свою самість, налагодити спілкування із самим собою, оскільки лише особистість може зрозуміти, що притаманне їй, а що ні [2, 2]. У психолога має вистачити мужності й витримки, щоб не стати для клієнта всемогутньою фігурою. Головне, щоб дати можливість юній особистості знайти самого себе, свій особистий шлях у світі об’єктів, а не наставляти його на шлях “істинний” за допомогою інтерпретацій. Лише в цих межах майєвтик повинен допомагати особистості “народити” істину, створюючи потрібне оточення, світ об’єктів, проте об’єкт, передусім психолог, не повинен бути волюнтаристським, він не має права по-ворожому втручатися у чужу душу. Немає необхідності прискорювати цей процес за допомогою інтерпретацій. Навіть якщо вони вірні й важливі, вони можуть бути сприйняті як нерозуміння психотерапевтом того, що діється в душі дитини. У цьому разі інтерпретації лише уповільнюють терапевтичний процес замість того, щоб прискорити його.

Якщо психолог зможе віднайти стільки часу для розвитку цього процесу, скільки потрібно, штучно не

прискорюючи його, а також підтримувати необхідну в цьому випадку атмосферу примітивних відносин, виявляючи терпіння і пропонуючи інтерпретації, що не втручаються у процес, то манера співпраці дитини порівняно з тим, що було раніше, дещо зміниться, створюючи враження, що в нього з'являються бажання і здібності до переоцінювання своєї позиції у стосунках зі своїм об'єктом, а також переглянути свої можливості прийняти оточуючий його світ, інколи дуже непривабливий і бездушний. Аналітик не прагне до негайного і повного розуміння, до того, щоб організовувати і змінювати все небажане за допомогою своїх коректних інтерпретацій; скоріше, він більш терпеливий до небажаних якостей особистості, що розвивається, і здатен з ними миритися — він може визнавати їх суб'єктивну значущість замість того, щоб стверджувати свою терапевтичну всемогутність, намагаючись проаналізувати їх. Психолог майєвтичного спрямування обходить також іншу спокусу — він не прагне керувати життям клієнта, виявляючи повне співчуття, огорожуючи його від занадто високих вимог оточення — іншого різновиду реакції всемогутності. Ця символічна дія створює особливі стосунки між майєвтиком і дитиною, які в деякому розумінні приносять взаємне задоволення, тому дії психолога не повинні створювати ризик перетворення його у всезнаючий і всемогутній об'єкт. Однак не можна сказати, що це початок чи кінець на шляху до кращої інтеграції Его дитини.

У душі кожної людини мікрокосм, а отже, і макрокосм, здійснюються через кожне людське буття, через кожну людську сутність. Особистість повинна пізнати себе, свою сутність, свій внутрішній світ. Вона має буду-

вати свій світ на межі двох світів: світу ідеального та матеріального. Особистість відчуває, що за буденністю стоїть світ цінностей, що дає їй можливість формувати в собі людську сутність. Кожен має зробити свій вибір, сам має вирішувати, що цінне для нього, а що ні.

Сутність життя — зробити свою особистість подією у світовому понятті добра, — стверджує український філософ С. Кримський [8]. Людина має створити свою особистість і віддати її іншим людям. Життя і смерть не залежать від людської волі, проте свій внутрішній світ особистість створює сама. У цьому плані зміст життя не заданий, він задається самою людиною. Потрібно будувати своє життя, орієнтуючись на внутрішні цінності, переборюючи спокуси матеріального світу.

Найбільші мудреці людства, як правило, уникали безлічі варіантів хибного життя, знаючи, що накопичення багатства не наповнює життя, не дає щастя ні влада, ні продовження життя. Людина, яка орієнтується на внутрішні цінності, прагне досягнути повноти життя, прагне "стати внутрішньою людиною", — вважає Григорій Сковорода. Проте особистість формується не лише в собі, а й в інших людях, створюючи світ своїх цінностей. Людина, реалізуючи свою сутність, дає збутися світу через свою особистість. Це, власне, і є сенс людського життя.

Життя кожної людини унікальне передусім тим, що ніхто не може повторити його, воно унікальне вже своїм існуванням. Тому психолог або вчитель не повинен нав'язувати своїх цінностей особистості, яка стоїть на шляху самопізнання. Лише вона сама має вирішувати, що для неї цінно, а що ні, що має значення, а де його позбавлено.

Література

1. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. — М.: Реал-бук, 1994.
2. Балинт М. Базисный дефект. — М.: Когито-Центр, 2002.
3. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1963.
4. Бердяев Н. А. О назначении человека. — М.: Республика, 1993.
5. Божович Л. И., Славина Л. С. Психическое развитие школьника и его воспитание. — М.: Знание, 1979.
6. Геренштейн Г. Б. Введение в практическую психотерапию. — М., 1927.
7. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. — СПб., 1998.
8. Кримський С. Б. Філософія як шлях людяності і надії. — К.: Либідь, 2000.
9. Маноха І. П. Творчість як засіб довершеності життя // О. В. Киричук, В. А. Роменець. Основи психології. — К.: Либідь, 1995.
10. Маслоу А. Психология бытия. — М.: Реал-бук, 1997.
11. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. — М.: Рефл-бук, 1997.
12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973.
13. Флоренская Т. Диалог как метод психологии консультирования // Психол. журн. — 1994. — № 5.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Рефл-бук, 1990.
15. Юнг К. Г. Феномен духа в искусстве и науке. — М.: Ренесанс, 1992.

АКЦЕНТУАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С ПРАКТИЧЕСКОЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

Коломiнськi читання — II, 2008, 116–120

Представлены результаты экспериментального исследования акцентуаций личности студентов-психологов с учетом их профессиональной направленности как теоретиков и практиков.

Система высшего образования является сферой деятельности общества, где осуществляется целенаправленное социокультурное формирование и развитие личности. Одним из инновационных преобразований в данной сфере является освоение компетентностного подхода как проявления новой студентоцентрированной парадигмы образовательного процесса.

Для реализации компетентностного подхода большое значение имеет изучение профессионально важных качеств личности, которые, в свою очередь, служат показателями эффективности специалиста. В настоящее время наиболее изучены профессионально значимые качества личности педагога (Ф. Н. Гоноболин, И. А. Зязюн, В. Н. Кознев, Н. В. Кузьмина, Л. И. Уманский, Ф. М. Юсупов и др.). Существует также ряд исследований различных аспектов профессионально значимых качеств личнос-

ти психолога (Н. А. Аминов, Г. Н. Белокрылова, А. И. Додонцов, М. В. Молоканов, Е. И. Рогов и др.) [1]. В зарубежной психологии описания типологий людей по группам профессий отражены в работах Э. Стоунса, Д. Холанда, Э. Шпрангера и др.

Несоответствие личности и профессии ведет к профессиональным деформациям. Среди основных психологических детерминант профессиональных деформаций важную роль играют стереотипы профессиональной деятельности и акцентуации личности [2; 4]. При этом только определенные акцентуации предопределяют профессиональную деформацию личности в рамках конкретной профессии, несмотря на наличие профессиональных знаний, в то время как другие акцентуации способствуют достижению высот профессионализма. Так, многие акцентуации являются ключевыми в понимании профессиональной предрасположенности чело-

века. Как утверждает К. Леонгард, "...заложенная в человеке природой тенденция взаимодействует с избранной профессией, более того, человек и определенную профессию часто избирает именно потому, что она соответствует его индивидуальным склонностям..." [5, 33].

Автор концепции акцентуированных личностей К. Леонгард под акцентуациями понимал крайние варианты нормы, сказывающиеся в усилении отдельных черт личности [5]. На данный момент исследования акцентуаций личности представлены в ряде работ отечественных психологов (Я. Г. Анапременко, Е. А. Гайдукевич, А. А. Реан, А. Е. Личко, В. И. Моросанова, П. П. Шумский, Э. Г. Эйдемиллер и др.). При этом в отечественной психологии акцентуации личности в основном рассматриваются как некоторое отклонение от нормы, они изучаются в основном в рамках подросткового возраста, так как именно он является сензитивным для их проявления. В то же время акцентуации личности в юношеском возрасте чрезвычайно редко являются объектом специального исследования, в частности, в психологии образования.

При планировании данного исследования нами была поставлена задача изучения особенностей личности студентов-психологов и их профессиональной направленности как исследователей и практиков. Затем необходимо было сделать заключение о взаимосвязи акцентуаций личности и профессиональной направленности будущих специалистов. В данном контексте интерес представляют профильные модели психолога-исследователя и психолога-практика, предложенные Р. Кеттеллом в зарубежной и Н. А. Аминовым в отечественной психологии [1]. На основе данных моделей А. П. Лобановым исследованы

особенности интеллекта студентов-психологов с теоретической и практической направленностью [3; 7]. Однако проблема изучения акцентуаций личности студентов-психологов с учетом их профессиональной направленности как теоретиков и практиков впервые является предметом научного исследования.

Методика исследования. В исследовании приняли участие 72 студента I курса и 48 студентов V курса дневного отделения факультета психологии БГПУ. Для измерения выраженности акцентуаций личности был использован "Личностный опросник Г. Шмишека", разработанный на основе концепции "акцентуированных личностей" К. Леонгарда.

Для определения практической и теоретической профессиональной направленности студентов нами были использованы профессиональные портреты, полученные Р. Кеттеллом и его сотрудниками для психологов-практиков и психологов-теоретиков. Портреты приводятся здесь в форме так называемых уравнений эффективности: весовые коэффициенты перед сокращенными техническими обозначениями факторов 16 PF указывают на вклад конкретного фактора в прогноз эффективности, соответствующей профессиональной деятельности:

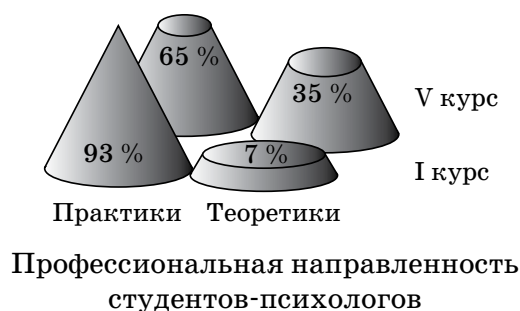
$$\begin{aligned} & \text{психолог-практик} = \\ & = 0,72 A + 0,29 B + 0,29 H + 0,29 N; \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} & \text{психолог-теоретик} = \\ & = 0,31 A + 0,78 B + 0,47 N. \end{aligned}$$

Сходство данных профессиональных подгрупп в определенных стратегиях поведения задается конфигурацией трех факторов: готовности к контактам (А), умений поддерживать контакты (N), общей интеллектуальности (B); различия — наличием или

отсутствием в профиле портрета дополнительного фактора ненасыщаемости контактами с другими людьми (Н) [1].

Результаты и их обсуждение. Исходя из формул эффективности психолога-практика и психолога-теоретика, согласно модели Р. Кеттелла, нами было выявлено, что среди студентов I курса факультета психологии 67 человек (93 %) ориентированы на практику, а 5 человек (7 %) — на исследовательскую деятельность психолога. Среди студентов V курса данное соотношение смещается в сторону увеличения количества студентов, ориентированных на теоретическую деятельность: 31 студент (65 %) — ориентация на практическую работу, 17 студентов (35 %) — на научно-исследовательскую деятельность (рисунок).



Акцентуации личности более выражены у студентов-психологов, склонных к практической деятельности. Вне зависимости от курса обучения и профессиональной направленности на уровне тенденции у студентов-психологов представлена экзальтированная акцентуация, характеризующаяся высокой контактностью, состраданием и отзывчивостью, яркостью и искренностью чувств, лабильностью психики.

Гипертимный тип акцентуации личности ярко выражен у психологов-практиков на V курсе. На уровне тенденции она присутствует также у

теоретиков V курса и практиков I курса. Такие студенты общительны, чрезмерно самостоятельны, легкомысленны, не переносят жесткой дисциплины. Эмотивная акцентуация также представлена на уровне тенденции у студентов I и V курсов, склонных к практической деятельности, и у теоретиков V курса. Их характеризует впечатлительность, эмпатичность, исполнительность.

Студенты-психологи I курса независимо от профессиональной направленности также имеют тенденцию к циклотимности, выражающейся в частой смене настроения в зависимости от внешних обстоятельств. И практикам, и теоретикам не свойственны педантичность и тревожность как акцентуации личности.

Для анализа взаимосвязи акцентуаций личности и профессиональной направленности студентов-психологов мы использовали критерий ранговой корреляции Ч. Спирмена (таблица).

Корреляция акцентуаций личности и профессиональной направленности студентов-психологов

Акцентуации	Психолог-практик		Психолог-теоретик	
	I курс	V курс	I курс	V курс
Демонстративность	0,37**	0,35*		
Возбудимость				– 0,32*
Гипертимность	0,51**	0,50**	0,24*	
Дистимность	– 0,41**		– 0,32**	
Экзальтированность	– 0,25*			

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

Статистически значимая положительная корреляция была обнаружена между профилем студента-психолога, ориентированного на практическую деятельность, и такими

акцентуациями личности, как демонстративность ($r_s = 0,37$ при $p < 0,01$ и $r_s = 0,35$ при $p < 0,05$) и гипертимность ($r_s = 0,51; 0,50$ при $p < 0,01$). Данная связь свидетельствует о том, что студенты-психологи, характеризующиеся легкостью в установлении контактов, склонные к артистизму, демонстрирующие высокую приспособляемость к людям, эмоциональную лабильность (демонстративная акцентуация) и отличающиеся общительностью, изобретательностью, избегающие монотонной деятельности и строгой дисциплины (гипертимная акцентуация), в большей степени склонны к практической деятельности психолога. Вместе с тем получена статистически значимая положительная корреляция между гипертимной акцентуацией личности и профилем студента-психолога, ориентированного на исследовательскую деятельность ($r_s = 0,24$ при $p < 0,05$).

Статистически значимая отрицательная корреляция имеет место между дистимическим типом акцентуации и показателями эффективности как исследовательской ($r_s = -0,32$ при $p < 0,01$), так и практической деятельности ($r_s = -0,41$ при $p < 0,01$). Другими словами, студенты-психологи, отличающиеся низкой контактностью, слабостью волевых усилий и медлительностью, менее всего склонны как к исследовательской, так и к практической деятельности психолога.

Отрицательная корреляция между экзальтированностью и профилем психолога-практика у студентов I курса ($r_s = -0,25$ при $p < 0,05$) указывает на то, что высокая контактность, подверженность сиюминутным настроениям, порывистость в будущем могут существенно препятствовать в осуществлении деятельности практически ориентированного психолога.

Корреляция между возбудимостью и направленностью на теоретическую деятельность у студентов V курса ($r_s = -0,32$ при $p < 0,05$) свидетельствует о том, что повышенная импульсивность, равнодушие к будущему, отсутствие трудолюбия не способствуют занятию исследовательской деятельностью.

В условиях многоуровневой подготовки специалистов квалификация «бакалавр» соответствует направленности на практическую деятельность, а квалификация «магистр» — на теоретическую.

Таким образом, установлено, что исследование профилей психолога-практика и психолога-теоретика (Р. Кеттелл) с учетом акцентуаций личности может служить основанием для дифференциации студентов и выпускников, позволит спрогнозировать динамику профессионального становления психологов, эффективность их будущей профессиональной деятельности, а также предусмотреть коррекцию возможных профессиональных деформаций личности.

Литература

1. Аминов Н. А., Молоканов М. В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психол. журн. — 1992. — № 5. — С. 104–110.
2. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
3. Дроздова Н. В., Лобанов А. П. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования. — Минск: РИВШ, 2007. — 100 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. — М.: Академ. проект, 2006. — 336 с.
5. Леонгард К. Акцентуированные личности. — Ростов н/Д: Феникс, 1997. — 544 с.

6. Лобанов А. П., Коптева С. И., Судник Т. П. Профессиональная подготовка специалистов в педагогическом университете. — Минск: БГПУ, 2002. — 38 с.
7. Лобанов А. П., Дроздова Н. В., Карликонова Н. В. Профильное образование психологов в контексте компетентностного подхода // Высш. шк. — 2006. — № 5. — С. 33–37.

Рассматриваются вопросы профессиональной подготовки психологов. Приводятся основные результаты эмпирического исследования профессиональной направленности студентов-психологов с учетом акцентуаций личности. Многие акцентуации являются ключевыми в понимании профессиональной направленности психологов как теоретиков и практиков.

In this article the issues of professional training are considered. The basic results of empirical research of students- psychologists taking into account the accentuation of personality are also discussed in the article. Many accentuations are considered to be fundamental in understanding the professional orientation of psychologists both theorists and practitioners.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ОРГАНІЗАЦІЇ

Коломінські читання — II, 2008, 121–126

Розглянуто проблему становлення особистості фахівця у професійному середовищі, етапи та особливості цього процесу. Визначено завдання психологічного супроводу професійного становлення і розвитку особистості фахівця. У рамках дослідженої проблеми розглянуто систему принципів використання акмеологічного впливу в професійній діяльності.

Процес демократизації суспільства сприяє визнанню людини реальною і найважливішою суспільною цінністю. Розвиток особистості фахівця — це досить складний процес. Проблеми становлення особистості фахівця, формування у нього позитивного ставлення до праці, інтересу до змісту роботи, психологічної задоволеності діяльністю привертають все більшу увагу практиків і вчених у різних галузях знань. Розкриття повної картини процесу становлення особистості фахівця, формування у нього основ психологічної та професійної зрілості можливо тільки завдяки узагальненню висновків з цього питання, аналізу наукових даних, переходу на міждисциплінарний рівень дослідження, що можливо в рамках акмеології, яка дає змогу інтегрувати факти та явища, що були раніше розрізнені.

Розглядаючи професійне становлення фахівця, етапи цього процесу, особливості і чинники, які впливають на нього, слід зазначити, що відсутне

цілісне уявлення про особистість професіонала, його мету, проблеми і засоби їх вирішення у професійному середовищі. У сучасних працях новий підхід знайшов свій розвиток у “акмеологічному напрямі” (Л. Карназова, А. Реан, Р. Каверіна), який визначає представників різних професій як особистостей з індивідуальними напрямками розвитку, життєвим досвідом, проблемами, етапами, кризами внутрішнього розвитку і зростання. Зарубіжними й вітчизняними психологами професіоналізація розглядається як складний багатовимірний феномен. Е. Зеєр відзначає необхідність перенесення акцентів з професійної компетентності на професіоналізм, який, крім широкого кола професійних знань і вмінь, має на увазі також професійно важливі якості.

Досліджуючи особистісний та професійний розвиток людини, ми дійшли висновку про їх єдність, де чинником розвитку є внутрішнє середовище особистості — її активність,

потреба в самореалізації. Проблема формування психологічної готовності фахівця вимагає формування в організації системи психологічного супроводу. Об'єктами професійного розвитку особистості є її інтегральні характеристики: соціально-професійна спрямованість, компетентність, професійно-важливі якості, психофізичні властивості.

Теоретичний аналіз дав змогу виокремити компоненти професійної спрямованості: мотиви (наміри, інтереси, спільності), ціннісні орієнтації (значення праці, зарплата, кваліфікація та ін.), професійну позицію (ставлення до професії, настанови, очікування і готовність до професійного розвитку), соціально-професійний статус. Дослідники відзначають різний психологічний зміст цих компонентів на різних стадіях становлення, зумовлений характером діяльності і рівнем професійного розвитку особистості.

Друга підструктура суб'єкта діяльності — це професійна компетентність, що містить у собі сукупність професійних знань, умінь, засоби виконання професійної діяльності. Основні її компоненти:

- соціально-правова компетентність — знання й уміння у сфері і взаємодії із суспільними інститутами і людьми;
- спеціальна компетентність — підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння вирішувати типові й професійні завдання та оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нові знання й уміння за фахом;
- персональна компетентність — здатність до постійного професійного зростання й підвищення кваліфікації, а також

реалізація себе у професійній праці;

- аутокомпетентність — адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння необхідними технологіями подолання професійних деструкцій.

Завдання психологічного супроводу професійного становлення і розвитку особистості фахівця:

- актуалізація професійно-психологічного потенціалу особистості;
- стимулювання та мотивування професійного зростання, кар'єри;
- підвищення соціально-професійної компетентності;
- діагностування й коригування професійно-психологічного профілю фахівця;
- розвиток професійно-важливих якостей і ключових кваліфікацій;
- формування соціально-професійних та інтелектуальних умінь;
- освоєння компетентних технологій професійної поведінки;
- розвиток позитивної професійної Я-концепції і проектування сценаріїв професійного розвитку;
- подолання деструктивного розвитку особистості фахівця: криз, деформацій.

У рамках проблеми, що нами досліджується, необхідно визначити систему принципів використання акмеологічного впливу в професійній діяльності, вивчити закони та закономірності його функціонування.

Сучасні дослідження особистості фахівця неможливі без використання принципу комплексного вивчення всіх систем його взаємозв'язку з навколишнім середовищем, тому основ-

ним методом є системний підхід. У зв'язку з цим високоефективний психологічний вплив розглядається нами як складне, багаторівневе соціально-психологічне явище. Системність акмеологічного впливу виявляється у поліфункціональності, складності психологічних механізмів, на яких воно базується, комплексному характері використання психологічних методів впливу на людей, різноманітні технологій і тактик їх застосування у професійній діяльності. Системність акмеологічного впливу визначається також у тому, що він здійснюється в різних функціональних і просторово-часових режимах, охоплює різні психологічні рівні організації. Крім того, системний, комплексний характер феномена акмеологічного впливу чітко виявляється на рівні практичного професійного використання конкретних засобів, способів, методів, прийомів і форм. Це стосується и впливу, опосередкованого, наприклад, засобами масових комунікацій або шляхом безпосереднього контакту в межах інтерсуб'єктивної взаємодії, характер та ефективність якої зумовлена конкретними умовами реалізації, мотивацією суб'єктів взаємодії.

На підставі проведеного аналізу історії розвитку психологічної науки через призму вивчення феноменології психологічного впливу можна виокремити три парадигми:

1. “Об’єктна”, або “реактивна”, парадигма, відповідно до якої психіка та людина в цілому розглядаються як пасивний об’єкт впливу зовнішніх умов і продукт цих умов. Цей підхід знайшов найбільш повну наукову реалізацію у теорії біхевіоризму. Стратегія, яка найточніше відображує цей підхід, має назву “імперативний” вплив. Основними функціями цієї стратегії є функція контролю за по-

ведінкою людини. Стратегія “імперативного” впливу, як демонструє практика, є обґрунтованою та ефективною в екстремальних умовах діяльності, а також при авторитарних формах управління.

2. “Суб’єктна”, або “акціональна”, парадигма, яка базується на твердженні про активність та індивідуальну вибірковість психічного відображення зовнішнього впливу, де суб’єкт сам здійснює перетворюючий вплив на психологічну інформацію, що до нього надходить. Найбільш всебічно цей підхід подано у західній когнітивній психології. Стратегію, яка базується на цій парадигмі, можна визначити як “маніпулятивну”.

3. “Суб’єкт-суб’єктна”, або “діалогічна”, парадигма, яка базується на тезисі, що психіка виступає в якості відкритої системи, яка має внутрішні та зовнішні контури регулювання. У західній психології “діалогічна” парадигма знайшла реалізацію в рамках теорії гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.). Основною ідеєю гуманістичної психології є ідея неповторності та унікальності кожної особистості, віра в позитивне, творче начало в кожній людині.

Відзначаючи правомірність та наукову цінність виокремлення трьох парадигм і стратегій психологічного впливу, слід визнати, що суто теоретичний розподіл підходів до проблеми психологічного впливу не відповідає, на нашу думку, практичним потребам професійної діяльності.

Акмеологічна парадигма, яку ми будемо реалізовувати в рамках наших наукових досліджень, базується на врахуванні реалій професійної діяльності. Керуючись принципами гуманізму, стверджуючі розвиваюче, творче начало, в межах запропонованої акмеологічної концепції ми буде-

мо спиратися, головним чином, на “суб’єкт-суб’єктну” (“діалогічну”) парадигму, не виключаючи використання у вузьких, чітко визначених професійних рамках (наприклад, умови конфліктної взаємодії) “реактивної” та “акціональної” парадигм, які входять в акмеологічну концепцію як складові.

На підставі даних психологічних досліджень можна виокремити основні етапи підготовки та реалізації процесу психологічного впливу: планування; визначення робочих цілей; вивчення об’єкта впливу; вибір конкретних засобів, методів и прийомів впливу; розроблення змісту; визначення комунікативних контурів; контроль ефективності. У процесі психологічного впливу на групу поведінка її членів коригується через групову свідомість або групову психіку, формування якої відбувається у процесі спільної діяльності.

До складових акту психологічного впливу належать суб’єкт і об’єкт впливу, мотивація психологічного впливу, соціальна перцепція, засоби, способи, методи, прийоми та умови психологічного впливу та зворотний зв’язок.

Виходячи з критерію технології впливу суб’єктів спільної діяльності акмеологічний вплив можна класифікувати на дві групи:

- безпосередній акмеологічний вплив, що передбачає прямий, безпосередній контакт сторін інтерсуб’єктивної взаємодії;
- опосередкований акмеологічний вплив, реалізація якого здійснюється шляхом застосування опосередкованих систем (засобів масової інформації, засобів зв’язку, комп’ютерних мереж та ін.).

За ознакою орієнтованості акмеологічний вплив можна поділити на

три групи: орієнтований на особистість; орієнтований на групу; орієнтований на соціум.

За ступенем прихованості технологій реалізації розрізняють:

- явний акмеологічний вплив, який передбачає декларування цілей та завдань високоефективного психологічного впливу, доведення до суб’єктів інтерсуб’єктивної взаємодії інформації про технології акмеологічного впливу, яка буде реалізована по відношенню до них;
- прихований акмеологічний вплив, коли факт підготовки та реалізації акмеологічного впливу маскується від осіб, по відношенню до яких він використовується (наприклад, це може бути маніпулятивний вплив, що використовується керівником в управлінських цілях).

За спрямованістю всі види акмеологічного впливу можна поділити на дві групи:

1. Акмеологічний вплив спрямований на рівень свідомого. Він має за мету регулювати інтереси, здібності, ідеали, ціннісні орієнтації, світогляд, самооцінку, вірування, відносини, соціальні установки, групові норми, свідомі мотиви поведінки та кваліфікацію особистості. Прикладом цього різновиду акмеологічного впливу може бути вплив з боку керівництва на рівень ціннісних орієнтацій підлеглого.

2. Акмеологічний вплив спрямований на рівень підсвідомого, в межах якого регулюються автоматизми, емоційний та функціональний стан, несвідомі мотиви поведінки та діяльності, вміння та звички. Наприклад, маніпулятивний вплив реалізується за допомогою прийомів підсвідомого стимулювання (субсенсорний та мар-

гінальний вплив), які діють в обхід психологічного контролю, а також так званих маскувальних та конверсійних технік, які блокують або руйнують систему психологічного захисту і будують нову суб'єктивну просторово-часову організацію. Тобто відповідно до запропонованої нами акмеологічної концепції суб'єктом акмеологічного впливу здійснюється розлад механізмів соціально-психологічного захисту об'єкта, а вже потім відбувається налагодження цієї психологічної системи за новою моделлю.

Наведені типологічні класифікації слугують засобом науково-теоретичного пошуку, аналізу відомих типологічних виявів, виявлення невідомих та подальшого синтезу повної картини досліджуваного явища. Треба зазначити, що у реальній професійній діяльності визначені типі акмеологічного впливу в чистому вигляді зустрічаються дуже рідко та виявляються, як правило, у вигляді комплексного явища. У запропонованих типологіях подані різновиди акмеологічного впливу, в яких конкретні функції, а також технологічні особливості його реалізації мають домінуючий характер.

Крім того, необхідно звернути увагу, що за відсутності гуманістичної спрямованості психологічного впливу застосування його у практичній діяльності без урахування екологічного принципу і принципу адекватності може призвести до реалізації деструктивних функцій: тиску, деформації. Відбувається руйнування особистісної структури або знищення опонента. Використання цього виду психологічного впливу в професійній діяльності можливе, однак межі його використання мають бути обмежені відповідними моральними та юридичними нормами.

Безумовно, що сучасні умови управління у сфері професійної діяльності вимагають систематизації знань про психологічний супровід на основі їх міждисциплінарної інтеграції. Досягнення цієї мети можливо в межах акмеології — науки про факти та закономірності, механізми та способи розвитку людини, включаючи професійне вдосконалення, самосвідомість, самопізнання та саморегуляцію особистості фахівця. Акмеологічний вплив дає змогу на основі інтеграції даних різних наук сформулювати загальне уявлення про психологічний вплив як феномен взаємодії та взаємовпливу особистостей і групи, а також про його сутність, зміст і структуру. Крім того, можна визначити механізми функціонування психологічного впливу, його методи та прийоми (явний — прихований, безпосередній — опосередкований), а також основні напрями їх використання для вирішення професійних завдань, сформувати інструментарій практичної реалізації.

Психологічний вплив найрезультативніший у тому випадку, коли у спільній діяльності психолог та колектив утворюють акмеологічну систему, цілісність та стабільність якої забезпечується гнучкою організацією та взаємодією структурних і функціональних компонентів, високим ступенем їх підпорядкування та спрямованості. Системність акмеологічного впливу виявляється у поліфункціональності, різноманітті технологій і тактик їх застосування у професійній діяльності.

Використання акмеологічної концепції, яка охоплює всі три парадигми психологічного впливу, дасть можливість, на нашу думку, вийти на рівень науково обґрунтованого управління психічними явищами в рамках професійної діяльності.

Література

1. Базаров И. Ю. Управление персоналом развивающейся организации: Учеб. пособие. — М., 1996.
2. Деркач А. А., Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. — М., 1995. — 208 с.
3. Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я: Науч.-практич. пособие. — М.: Дело, 2002. — 224 с.
4. Магура М. И., Курбатова М. Б. Современные персонал-технологии. — М., 2001. — 376 с.
5. Щотка О. П. Концептуальні засади дослідження професійного становлення фахівця з управління // Теоретико-методологічні проблеми совершенствования психологической подготовки менеджеров: Сб. науч. тр. — Прилож. № 3 к журн. "Персонал" №1 (55). — К., 2000. — С. 63–65.

Рассмотрены проблема формирования личности специалиста в профессиональной среде, этапы и особенности этого процесса. Определены задачи психологического сопровождения профессионального становления и развития личности специалиста. В рамках исследуемой проблемы рассмотрена система принципов использования акмеологического воздействия в профессиональной деятельности.

The problem of professional identity formation in professional environment, the stages and particularities of this process are discussed. The tasks of psychological support for professional formation and personal professional development are determined. Within the frame of the investigated problem, a system of principles of acmeological influence on professional activity is examined.

ПОТЕНЦІАЛ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Коломінські читання — II, 2008, 127–132

Посилення уваги до феномена самореалізації пояснюється, на наш погляд, розумінням її визначальної ролі, що все більше зростає, в життєдіяльності особистості. Саме таке розуміння самореалізації дає змогу виявити його сутність, окреслити систему психологічних категорій, які розкривають його зміст. Ми вважаємо потенціал самореалізації невід'ємним атрибутом саморозвитку особистості, цікавим предметом психологічного дослідження. Розроблення принципового підходу, понятійної схеми — введення визначення, критеріїв, виявлення механізмів, стратегій — дає змогу закласти методологічні аспекти самореалізації особистості.

Проблема самореалізації особистості є достатньо новою для психологічних досліджень. На сьогодні вже певною мірою вивчені такі теми, як роль діяльності в розвитку особистості (О. Г. Асмолов, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, В. В. Рубцов, Д. І. Фельдштейн); характер становлення і розвитку людини як особистості (К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, В. Г. Асєєв, О. Г. Асмолов, А. В. Брушлінський, Д. І. Фельдштейн, Д. Б. Ельконін);

можливості саморегуляції, саморозвитку, самореалізації особистості (Л. І. Анциферова, В. П. Зінченко, О. А. Конопкін, Л. О. Коростильова, Д. О. Крилов, В. І. Слободчиков, В. В. Столін); стратегії життя (К. А. Абульханова-Славська).

Проте ще недостатньо вивчені такі важливі питання, які стосуються критеріїв і механізмів самореалізації особистості, що уточнюють проблемне поле дослідження; мотиваційно-смыслових та особово-ситуативних детермінант самореалізації особистості.

Спробуємо у нашій статті виявити теоретико-методологічні аспекти дослідження самореалізації особистості як психологічного феномена. Для цього нам необхідно:

- 1) проаналізувати основні психологічні теорії (підходи) дослідження, дати визначення самореалізації особистості;
- 2) розробити критерії та виявити механізми самореалізації особистості як психологічного феномена.

Феномен самореалізації особистості є предметом дослідження багатьох наук. У психології він розгля-

дається з погляду різних підходів, усередині яких виявляються і різні аспекти проблеми. Все помітніше зростає інтерес до цієї проблеми у психології розвитку, дитячій і педагогічній психології.

Тому логіка методологічного дослідження психологічних особливостей самореалізації особистості висуває на перше місце поняття “особистість”, розгляд психологічних характеристик людини та її індивідуальних і соціальних якостей [5, 149].

Термін “самореалізація” (self-actualization) уперше наведений у словнику з філософії і психології, виданому в 1902 р. у Лондоні, де він трактувався як процес об’єктивації особистістю своїх соціальних диспозицій, потреб, задатків, як здатність створювати нові можливості для власного розвитку в процесі взаємодії з навколишнім світом.

У словнику Яндекс самореалізація тлумачиться як форма, в якій людина забезпечує власний розвиток, а саморозвиток є підставою для стійкості людини як складної, але цілісної психологічної системи.

Проблема самореалізації особистості є достатньо новою для психологічних досліджень. При цьому відзначимо, що у 20-х роках минулого століття певні її аспекти вже почали досліджуватись (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн), а на початку другої половини століття вона стала предметом більш детального вивчення переважно гуманістичної та екзистенціальної психології (А. Аньєл, Л. Бінсвангер, Дж. Бьюдженталь, Д. Гольдштейн, А. Маслоу, Р. Мей, Д. Роджерс, Е. Фромм).

Методологічні позиції гуманістичної психології сформульовані у наступних положеннях:

1) людина цілісна;

- 2) цінні не тільки загальні, а й індивідуальні випадки;
- 3) головною психологічною реальністю є переживання людини;
- 4) людське життя — єдиний процес;
- 5) людина відкрита до самореалізації;
- 6) людина не детермінована тільки зовнішніми ситуаціями.

Грунтовні дослідження саме у напрямі вивчення самореалізації та її аспектів починаються з 80-х років. У багатьох працях вивчаються такі аспекти, як роль діяльності в розвитку особистості (О. Г. Асмолов, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, В. В. Рубцов, Д. І. Фельдштейн); характер становлення і розвитку людини як особистості (К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, В. Г. Асєєв, О. Г. Асмолов, А. В. Брушлінський, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Д. І. Фельдштейн, Д. Б. Ельконін); можливості саморегуляції, саморозвитку, самореалізації особистості (К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, В. П. Зінченко, О. А. Конопкін, Л. О. Коростильова, Д. О. Леонтьєв, В. І. Слободчиков, В. В. Столін).

Л. А. Коростильова відзначає: “Багато філософів указують, що самореалізація — проблема не тільки міждисциплінарна, а й міжпарадигмальна, внаслідок того, що на сьогодні не існує єдиної парадигми уявлення про самореалізацію особистості. Ця проблема також вирізняється маргінальним характером, оскільки охоплює теми, які належать до проблемного поля різних наук” [5, 10].

Одними з перших цими питаннями займалися західні психологи гуманістичного напрямку (Д. Гольдштейн, А. Маслоу, Д. Роджерс, Е. Фромм), які розглядали прагнення до самоактуалізації. Д. Гольдштейн називав потребу в самоактуалізації

основною, оскільки задоволення будь-якої іншої потреби він розглядав як необхідну передумову для самоактуалізації. При цьому Д. Гольдштейн вважав самоактуалізацію соціально детермінованою: як можливість людини “використати всі свої можливості настільки, наскільки це дозволяє навколишній світ”.

Метою самореалізації, за К. Роджерсом, є бажання людини стати “самою собою”, причому це прагнення закладене в кожній людині генетично, і в кожній людині є сили, необхідні для розвитку своїх можливостей. Саморозвитку і самовдосконаленню сприяє розбіжність уявлень особистості між “Я ідеальним” і “Я реальним”. Звичайно, норми суспільства можуть перешкоджати процесу самореалізації, змушуючи людину прийняти цінності, нав’язані іншими.

Уявлення про самореалізацію, за Е. Фроммом, передбачає наявність продуктивної активності, пов’язаної із задоволенням низки потреб: встановлення зв’язків, захоплення, єднання з світом; ідентичність із самим собою та іншими людьми; система орієнтації, необхідної для здійснення можливості діяти цілеспрямовано [3–8; 11].

Найглибше цю проблему дослідив А. Маслоу, який розглядав самореалізацію як прагнення людини до здійснення своїх потенційних інтелектуальних можливостей. Він вважав, що самоактуалізуюча особистість прагне до досягнення метапотреб, які роблять життя людини осмисленим, наповненим, ведуть до творчих хвилювань. Але шлях до самореалізації відкривається тільки після того, як людина задовольняє базові потреби. Людина отримує можливість уважніше ставитися до себе, прислуховуючись до власних відчуттів; брати на себе відповідальність за

вибраний шлях, досягаючи цим самореалізації.

У методології Б. Г. Ананьєва одним з ключових понять цієї проблеми є цілісність. Цілісність — це передусім визначальна характеристика самої людини як предмета пізнання, отже, вона є необхідною умовою для формування методів його вивчення.

Л. Коростильова вибудовує структурно-функціональну модель самореалізації, яка робить можливим визначити умови для ефективної самореалізації. Обираючи шляхи і засоби самореалізації, людина зіставляє свої бажання (“ХОЧУ” — інтереси, бажання, захоплення, які побуджують до активності; вища планка можливостей самореалізації) з можливостями (“МОЖУ” — самопізнання своїх можливостей, ставлення до себе, самооцінка) і необхідністю, переважанням (“ПОТРІБНО” — самоорганізація, яка включає у себе саморегуляцію, а також уяву про свої соціальні запити).

Умовою вибору ефективної стратегії самореалізації є стійкий баланс, гармонія блоків “ХОЧУ”, “МОЖУ”, “ПОТРІБНО”. У цих блоках виявляються особистісні характеристики [5; 6].

Часто “самоактуалізація”, “самореалізація”, “саморозвиток” використовуються у дослідженнях як синоніми (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.).

На більш загальний характер зазначених термінів указує Л. Коростильова, визначаючи, що “самоактуалізація” пов’язана із суб’єктивною, внутрішньою парадигмою та об’єктивною, зовнішньою (самореалізація). І доповнює наступне: “Але як самоактуалізація — це завжди актуалізація, тобто вираження себе, своєї дійсної природи зовні, так і самореалізація — це завжди реалізація свого сьогодення Я”.

Самореалізація є необхідним атрибутом розвитку дорослої людини. Процесу самореалізації здебільше властиві стійкий або нестійкий характер і певна міра адекватності. Стійкість та адекватність самореалізації як процесу і результату детермінуються стратегіями самореалізації. Такі стратегії можуть бути спрямовані на здійснення як прогресивної моделі саморозвитку, так і регресивної. Прогресивній моделі властива спрямованість на розвиток людиною себе та інших, соціуму, світу. Уявлення про прогресивну модель може бути розширене за рахунок включення екологічного і ноосферного компонентів. У ході самореалізації людина докладає зусилля, спрямовані на розкриття своїх потенціалів, що припускає використання певних стратегій самореалізації. Ці стратегії повинні передусім відповідати критерію задоволеності-корисності (продуктивності) відносно як самої людини, так і соціуму, впродовж всього життєвого шляху. При порушенні необхідних умов критерію самореалізації під впливом регресивних тенденцій самореалізація спотворюється, має нестійкий, неконструктивний характер.

Спираючись на відомі дефініції, стосовно феномена самореалізації відзначимо наступне. Основними механізмами самореалізації особистості є інтеріоризація, ідентифікація, рефлексія, екстеріоризація. Завдяки інтеріоризації в ході онтогенезу і філогенезу структури зовнішніх, міжіндивідуальних відносин зумовлюють формування інтраструктур психіки.

Ідентифікація — емоційно-когнітивний процес пізнання та ототожнення себе як суб'єкта. Поняття ідентифікації як центрального механізму формування здатності Я-суб'єкта до саморозвитку використовувалося в ортодоксальному психоаналізі.

Рефлексія — також один з важливих механізмів самореалізації, оскільки включає в себе самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, внутрішній досвід людини. У процесі самореалізації суб'єкт усвідомлює, хто він є насправді, яким він хоче бачити самого себе.

Екстеріоризація — пізніший і найпродуктивніший механізм самореалізації, оскільки характеризується винесенням у зовнішній світ результатів діяльності, здійснюваної у внутрішньому плані. Екстеріоризація є завершальним етапом творчості і полягає у створенні нових цінностей, їх опредмеченості.

На наш погляд, самореалізація особистості — це здійснення можливостей розвитку Я за допомогою власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми, соціумом і світом у цілому. Самореалізація припускає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом додаткових адекватних зусиль, спрямованих на розкриття особистісного потенціалу. У найзагальнішому вигляді самореалізація як прогрес реалізації себе — це здійснення себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і затвердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу, свого існування в даний момент часу. Самореалізація досягається тільки тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив для особистісного зростання.

З нашої точки зору, аналіз філософських і психологічних праць, присвячених окремим питанням самореалізації, свідчить про те, що самореалізація може досліджуватись як мета, стан, віра, діяльність, результат і підсумок.

Самореалізація як мета (вивчаються досягнення як метацинності), як стан (розглядається у зв'язку

з питаннями задоволення само-реалізацією), як віра (віра у власні сили, у вищу інстанцію, яка регулює і контролює особистість), як діяльність (позитивні вчинки, які рухають особистість до прогресу), як результат (визначений рівень особистісного розвитку за критерієм успіху-неуспіху, а також за наявністю властивостей, що сприяють здійсненню особистості), як підсумок (вивчається в дослідженнях, спрямованих на осмислення цілісних часових відрізків життєвого шляху).

Таким чином, аналіз на рівні між-дисциплінарних досліджень дав змогу виокремити певні ракурси погляду на проблему самореалізації особистості в науковій літературі і на підставі цього сконструювати методологічну базу нашого дослідження.

Самореалізація особистості постає:

- 1) як цінність. Прагнення до самореалізації (Я. Л. Коломінський, А. Маслоу, Р. Олпорт, А. А. Ренан, Е. Фромм, Е. Еріксон, К. Юнг) є величезною цінністю само по собі. Воно є показником особової зрілості та одночасно умовою її досягнення;
- 2) як умова і гарантія свободи особистості (З. А. Абдулліна, В. І. Муляр, Г. К. Чернявська, Л. Г. Щитова, Е. Фромм);
- 3) як безперервний динамічний процес розвитку і вдосконалення особистості (М. А. Бабіцька, Н. Р. Бітянова, Е. І. Горячева, А. Маслоу, В. І. Муляр, М. А. Недашковська, К. Юнг, Е. Фромм);
- 4) як гармонія та єдність усіх елементів особистості (Б. Г. Ананьєв, Р. Олпорт, Н. В. Рябонь, Е. Фромм, Е. Еріксон, К. Юнг).

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 29 с.
2. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека. Теория самоактуализации: Учеб. пособие. — М.: Междунар. пед. акад., 2001.
3. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности: Дис. ... д-ра психол. наук. — Томск, 2002.
4. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. — 2003. — № 10.
5. Коростылева Л. А. Самореализация личности в профессиональной сфере: генезис затруднений / Под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылевой. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001.
6. Коростылева Л. А., Никонова А. Н. Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылевой. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001.
7. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. — М., 1997.
8. Пилипенко Н. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи // Соціальна психологія. — 2005. — № 3 (11). — С. 72–79.
9. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. А. Ауэрбаха; Науч. ред. и пер. А. А. Алексеева. — М., 2003.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.
11. Ядов В. А. Самореализация и прогнозирование социального поведения личности. — Л.: Наука, 1979. — 264 с.

Розглянуто проблеми потенціалу самореалізації особистості з методологічної точки зору. Розкрито поняття самореалізації, самоактуалізації, розвитку особистості, самовдосконалення. Виокремлено критерії, механізми і стратегії потенціалу самореалізації особистості. Запропоновано для подальшого дослідження структурно-функціональну модель самореалізації особистості.

Рассмотрены проблемы потенциала самореализации личности с методологической точки зрения. Раскрыты понятия самореализации, самоактуализации, развития личности, самосовершенствования. Выделены критерии, механизмы и стратегии потенциала самореализации личности. Предложена структурно-функциональная модель самореализации личности для дальнейшего исследования.

The article affects the problems of potential of self-realization of personality from the methodological point of view. The concepts of self-realization, development of personality, self-perfection are exposed. Criteria, mechanisms and strategies of potential of self-realization of personality, are selected selected for further research. Structurally-functional model of self-realization of personality self-realization has been proposed by the author.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В САМОПОЗНАНИИ У СТУДЕНТОВ

Коломiнські читання — II, 2008, 133–139

Современный темп и уровень жизни предъявляют повышенные требования к личности человека. Представляя собой сложную систему, современный человек должен уметь не только адаптироваться к изменяющимся условиям, но быть способным к творческому преобразованию себя и окружающей действительности. Достижение данной цели возможно при условии постоянного стремления личности к самоактуализации, движущей силой которого выступает потребность в самопознании. Проблема, на наш взгляд, состоит в том, что указанная потребность не обязательно присутствует у каждого человека, в то время как именно от степени ее выраженности зависит эффективность самореализации и самоактуализации личности во всех жизненных сферах.

Данная потребность изредка упоминается в научных исследованиях по философии, психологии, педагогике, но специальные работы по этой тематике отсутствуют. Особую важность изучение потребности в самопознании приобретает при подготовке специалистов с высшим образованием, в частности категории “человек — человек”.

Стремление будущего специалиста к самосовершенствованию является

одним из основополагающих компонентов его профессиональной деятельности [3, 21–22], способом совершенствования которой должна обязательно стать потребность в самопознании [12].

Проблеме изучения самопознания личности уделено внимание в работах А. А. Бодалева, В. В. Знакова, Б. В. Кайгородова, М. Келеси, И. Кона, М. Е. Маньшина, В. В. Морозова, Е. А. Павлюченко, А. И. Силвестру, В. В. Столина, Н. П. Соуксу, Г. Н. Чернявской, в исследованиях белорусских психологов С. И. Коптевой, Л. А. Пергаменщика и ряда других отечественных и зарубежных исследователей. Однако понятие “потребность в самопознании” можно встретить только у отдельных авторов, в частности И. Чесноковой, М. И. Лисиной, И. С. Кона, Н. В. Калининой, А. Г. Майкова.

В монографии “Проблема самосознания в психологии” И. И. Чеснокова, указывая на присущий личности субъективизм в познании себя, подчеркивает: интенсивность, глубина этого процесса зависит от “степени развития потребности личности в рефлексии и самопознании” [13, 105]. Как бы продолжая данную тему, И. С. Кон отмечает, что “прежде чем спрашивать, может ли человек объек-

тивно познать себя, следует спросить, от чего зависит его потребность в такой информации” [11, 106]. М. И. Лисина считает: “Потребность в самопознании не пустая прихоть: индивид не смог бы существовать без правильного представления о том, на что он способен” [9, 5]. Н. В. Калинина указывает на серьезное противоречие “между желанием студентов быть значимой личностью и низким уровнем саморефлексии, потребности в самопознании” [7, 3]. Далее автор предлагает модель организации саморазвития студентов педагогического колледжа в условиях учебной деятельности. Отмечается, что модель опирается на несколько принципов, одним из которых является “соответствие уровня стихийного осуществления учебной деятельности уровню осознания необходимости саморазвития, проявляющегося через “запуск” студентами таких процессов, как саморефлексия, самопознание, самоопределение” [7, 12]. Говоря о значении психоанализа в русле культуры самопознания, А. Г. Майков отмечает, что “он удовлетворяет важнейшую часть нашей когнитивной потребности — потребность в самопознании” [10].

На основании изученных работ можно сделать вывод, что исследователями упоминается потребность в самопознании как важная составляющая самосознания личности, признается ее наличие, однако определение не дается и не раскрываются существенные характеристики.

Работа над данной проблемой осуществлялась нами в рамках внедрения в учебно-воспитательный процесс разработки “Педагогическое воздействие на формирование сознания личности”, выполненной по теме НИР кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ им. М. Танка “Психологические основы формиро-

вания сознания личности: структурно-динамический подход” и продолжает выполняться в русле научной темы “Формирование профессиональной психологической культуры и компетентности специалистов гуманитарного профиля”.

Рассмотрим основные проблемы в изучении потребности в самопознании. Для достижения этой цели нами были выдвинуты следующие задачи:

1. Осуществить анализ литературы по проблеме исследования.
2. Дать рабочее определение потребности в самопознании.
3. Описать этапы первичной апробации авторского опросника, изучающего рассматриваемый феномен.
4. Сделать выводы и наметить перспективы дальнейшего исследования.

Особые трудности возникают при попытке дать определение понятию “потребность в самопознании”. В психологической науке понятие “самопознание” не имеет единого, завершеного психологического определения [8, 12] несмотря на наличие ряда статей в философских и психологических словарях. Та же ситуация наблюдается и в отношении формулировки понятия “потребность”. Учитывая данный факт, все же можно сказать, что самопознание, представляя собой обращенное на себя познание, реализуется личностью через “восприятие, осмысление своего поведения, действий, переживаний, результатов деятельности” [2, 366]. Потребность же в большинстве исследований понимается как нужда, необходимость, состояние. Все эти подходы объединяет, по мнению С. Б. Каверина, то, что человек чего-то хочет, однако они не определяют “психологическую сущность хотения” и являются адекватными

только для характеристики простых желаний, например пищи, и служат признаком далеко не всех потребностей. Например, “человек, собирающийся в театр, вовсе не испытывает такого же неукротимого стремления действовать, как голодный в поисках пищи” [5, 27]. Данное утверждение справедливо и в отношении изучаемой нами потребности. Опираясь на концепцию психологического отношения В. Н. Мясищева, С. Б. Каверин предлагает следующее определение: “Потребностью называется отношение личности, переживаемое как противоречие и выступающее движущей силой поведения” [5, 31]. На основе данного определения можно дать рабочую трактовку понятия “потребность в самопознании”. Потребность в самопознании — это отношение личности к изучению себя, переживаемое как противоречие между достигнутым и возможным знанием о себе, выступающее источником ее активности по самопознанию.

Существует подход, согласно которому развитие человека осуществляется благодаря переживанию им конфликтов и кризисов. Опираясь на высказывания различных ученых и литераторов, К. Изард отмечает, что преодоление кризисов помогает человеку глубже понять себя. При этом он также отмечает, что опасными для современного человека являются возможные непреодолимые кризисы, примером которых может служить угроза ядерной войны. Переживая данный кризис, современное общество, по мнению автора, должно осознать необходимость более глубокого самопонимания [4, 264–265].

Принимая во внимание подход к переживанию личностью критических ситуаций, фундаментально отраженный в исследованиях Ф. Е. Василюка, и данное нами определение,

можно выделить типы отношений субъектов к самопознанию. Методологическим основанием для создания типологии отношения к самопознанию служит концепция четырех жизненных миров Ф. Е. Василюка [1]. Мы предположили, что поскольку переживание кризисных ситуаций дает человеку значительную часть информации о его внутреннем мире, то типы этого переживания могут дать информацию о типах отношения личности к самопознанию. В нашей концепции они рассматриваются в диапазоне от игнорирования до целенаправленности и имеют следующие названия: Избегающий, Событийный, Ценностный, Творческий типы, описание которых дано в нашей предыдущей публикации [6] и продолжает уточняться и расширяться в ходе проведения исследования.

На основе анализа работ, выполненных в русле проблемы исследования, был сконструирован опросник, задачей которого является определение принадлежности личности к какому-либо типу отношения к самопознанию и степени выраженности у личности потребности в самопознании [6].

С целью первичной апробации созданного инструментария в течение октября 2007 г. было проведено пилотажное исследование на двух разновозрастных выборках студентов вузов. На первом этапе были опрошены 20 студенток II курса БГПУ им. М. Танка, обучающихся по специальности “Социальная педагогика. Практическая психология”. Средний возраст испытуемых — 18–19 лет. На втором этапе опроса приняли участие 38 студентов (17 юношей и 21 девушка) V курса юридических специальностей Академии управления при Президенте Республики Беларусь. Средний возраст испытуемых — 21 год.

Студентам была предложена следующая инструкция: “Внимательно ознакомьтесь с каждым утверждением. Если оно, на Ваш взгляд:

- неверно — поставьте 1 балл;
- скорее неверно, чем верно — поставьте 2 балла;
- затрудняетесь с ответом — поставьте 3 балла;
- скорее верно, чем неверно — поставьте 4 балла;
- верно..... — поставьте 5 баллов.

В данном опроснике не предполагаются “правильные” и “неправильные” ответы, а только правдивые. Старайтесь, по возможности, не использовать вариант “затрудняюсь ответить”.

В пробном варианте опросника испытуемым не открывались названия и значения шкал. А принцип начисления баллов, с целью упрощения подсчета результатов, предполагал получение суммы баллов по каждому типу отношения к самопознанию. На основании большинства выборов по какому-либо из типов (в соответствии с ключом) можно было судить об уровне выраженности потребности в самопознании у студентов. В интерпретации также указывалось, что так называемых “чистых” типов не существует. Наличие практически одинакового количества баллов по нескольким из них может свидетельствовать о присутствии у личности, в определенной степени, характеристик как одного типа, так и другого.

В результате анализа данных первого этапа исследования были получены следующие результаты: 25 % испытуемых своими ответами продемонстрировали принадлежность к четвертому уровню выраженности потребности в самопознании, 60 % — к третьему уровню; 15 % — к третьему

му и четвертому уровням одновременно. При этом преобладание второго и первого уровня в ответах не зарегистрировано (рис. 1).

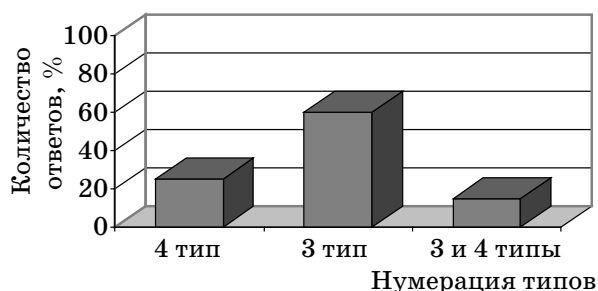


Рис. 1. Распределение значений по четырем типам в первой выборке

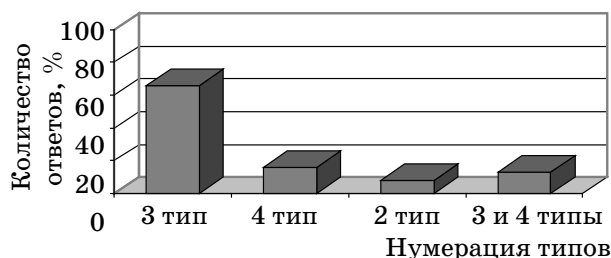


Рис. 2. Распределение значений по четырем типам во второй выборке

По итогам анализа второго этапа пилотажного исследования были получены следующие результаты (рис. 2): к третьему уровню принадлежат 66 % испытуемых, к четвертому — 16 %, одинаковое количество баллов по 3 и 4 типам набрали 13 % испытуемых, ко второму отнесли себя 8 % опрошенных. Преобладание первого уровня в ответах не зарегистрировано.

Несмотря на небольшое количество опрашиваемых, наблюдались различия в ответах у юношей и девушек. Так, среди представителей четвертого, “чистого” типа 13 % девушек и 3 % юношей, в то время как принадлежность одновременно к 3 и 4 типам продемонстрировали 10 % юношей и 3 % девушек (рис. 3).

Сравнивая полученные результаты первого и второго этапов, можно отметить, что в выборке студенток-

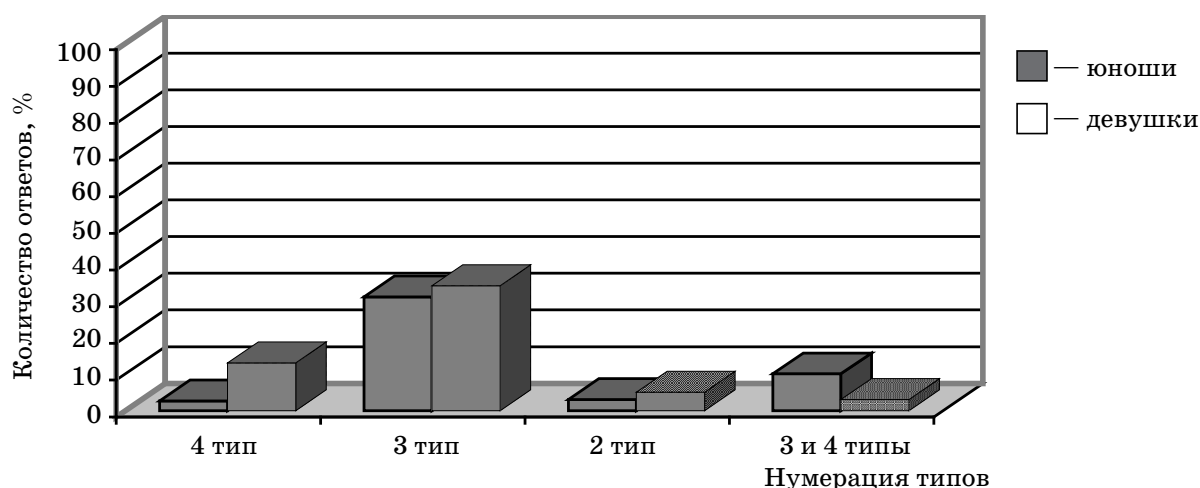


Рис. 3. Распределение значений по четырем типам у юношей и девушек

психологов были представлены значения только по двум типам, в то время как в разнополой выборке студентов-юристов был представлен также второй тип (рис. 4).

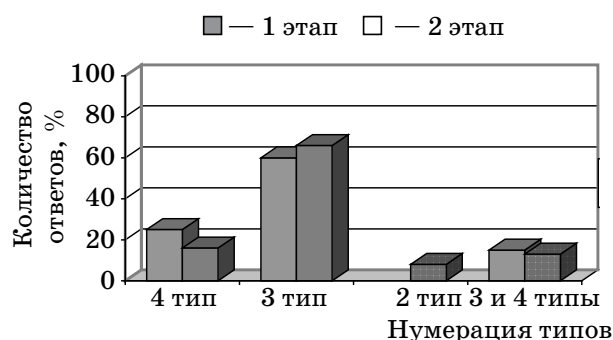


Рис. 4. Сравнительная диаграмма значений по 1 и 2 этапу

Таким образом, всего в нашем исследовании приняли участие 58 студентов (17 юношей и 41 девушка). После проведенного опроса студентам предлагалось записать свои впечатления от предложенного им диагностического инструмента. Ответы студентов-психологов и студентов-юристов сильно различались. Студенты-психологи отмечали такие положительные стороны опросника, как ясность, актуальность, интересные вопросы, грамотное изложение. Среди недостатков называлось, например, техническое неудобство обработки результатов из-за перелистывания страниц, частое

употребление похожих слов, трудности восприятия отдельных вопросов. Многие из недостатков после дополнительного анализа опросника удалось устранить, позже опросник был апробирован повторно, уже на выборке студентов-юристов. Данная категория опрашиваемых обратила внимание только на недостатки предложенного диагностического инструмента. Студенты-юристы отмечали “скучность” вопросов, их повторяемость (в то время как ни один из вопросов не повторялся), непонятность, недостаточную интерпретацию полученных данных.

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. От степени выраженности потребности в самопознании у личности зависит эффективность ее самореализации и самоактуализации.

2. Рабочее определение данного феномена может звучать следующим образом: “Потребность в самопознании — это отношение личности к изучению себя, переживаемое как противоречие между достигнутым и возможным знанием о себе, выступающее источником ее активности по самопознанию”.

3. В ходе апробации авторского опросника давались преимущественно

ответы, характерные для 3 и 4 типов, которые, вероятно, считались студентами “хорошими”. Данный факт можно объяснить тем, что, с одной стороны, явно просматривается структура опросника, которая должна быть скрыта. Преодолеть этот недостаток мы попытались через введение шкалы искренности и переформулировку вопросов, приблизив их к конкретным ситуациям. Например, утверждение “Познавая других, я лучше познаю самого себя и стремлюсь полнее реализовывать свой потенциал”, было изменено на “Слушая истории, происходящие в жизни людей, я задумываюсь о том, как бы сам(а) поступил(а) в подобной ситуации”. Подобным образом подверглись коррекции все 60 утверждений опросника.

4. Описанная в третьем выводе проблема имеет еще несколько аспектов. Студенты, получающие высшее гуманитарное образование, должны иметь высокий уровень потребности в самопознании, что и отражено в нашем исследовании. Однако необходимо учитывать специфику будущей специальности студентов-психологов, выбранных для апробации опросника. Постоянно имея дело с опросными методами, они могут, понимая их цели и задачи, давать ответы, не в полной мере отражающие реальную картину, причем не всегда намеренно. Возможно, что для получения более достоверных результатов необходимо апробировать данный опросник на выборках студентов негуманитарных вузов и субъектов без высшего образования.

Необходимо также отметить, что изучаемая проблема является весьма актуальной, а решение ее необходимым для каждой из основных жизненных сфер человека: отношения к себе, к людям, к труду, к семье. Что-бы личность стремилась к самопозна-

нию, необходимо формировать ее потребность в этом процессе, что послужит появлению качественных сдвигов в ее саморазвитии и самоактуализации. Работа в этом направлении открывает перспективы дальнейшего исследования потребности личности в самопознании.

Литература

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологический словарь-справочник. — Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. — 576 с.
3. Егоров Д. В. Самореализация как компонент смысложизненных стратегий студентов-психологов разной личностной направленности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Южный Федеральный ун-т. — Ростов н/Д, 2007. — 23 с.
4. Изард К. Э. Психология эмоций. — СПб.: Питер, 2006. — 464 с.
5. Каверин С. Б. Мотивация труда. — М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1998. — 224 с.
6. Калашник А. В. Отношение личности к самопознанию // Возрастная и педагогическая психология: Сб. науч. тр. — Вып. 7 / Белорус гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск, 2007. — С. 212–218.
7. Калинина Н. В. Саморазвитие студентов педагогического колледжа в условиях учебной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Иркутский гос. пед. ун-т. — Иркутск, 2003. — 19 с.
8. Коптева С. И. Развитие самопознания личности посредством художественной перцепции: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск, 1997. — 125 с.
9. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей

- и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
10. Майков А. Г. Границы науки и плюрализм когнитивных практик: Монография / ГУАП. — СПб., 2005; http://zhurnal.lib.ru/m/majkow_a_w/monografia-1.shtml (на 23.01.08).
11. Психология самосознания: Хрестоматия. — Самара: Издат. дом “БАХ-РАХ-М”, 2000. — 672 с.
12. Пьянченко Н. В. Профессиональная компетентность педагогов: возможности, механизмы, проблемы. — <http://festival.1september.ru/index.php> (на 06.10.07).
13. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии: Монография. — М.: Наука, 1977. — 144 с.

Розглядається проблема ефективності самореалізації і самоактуалізації особистості залежно від ступеня вираження у неї потреби у самопізнанні. На підставі аналізу праць з цієї проблематики пропонується робоче визначення поняття “потреба самопізнання”. Описуються етапи первинної апробації та авторського опитування, призначеного для діагностування феномена, що вивчається. Накреслені перспективи подальшого дослідження потреби у самопізнанні.

ШКІЛЬНИЙ ВЧИТЕЛЬ ЯК ТВОРЧИЙ ПРАЦІВНИК: ПРОБЛЕМИ ВІДБОРУ І ПІДГОТОВКИ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

Коломінські читання — II, 2008, 140–146

Розглядається коло питань стосовно творчого підходу у вирішенні професійних завдань. Посилаючись на опубліковані матеріали та результати власних досліджень, автори доходять висновку, що система відбору абітурієнтів до педагогічних університетів, як і сама підготовка вчителів, далеко не досконала. Головним напрямом в її розвитку може бути піднесення престижності праці педагога, а досягти цього можна шляхом підвищення його соціального статусу.

Твердження про те, що саме вчитель у всі часи перетворень, які відбулися у шкільній освіті, є вирішальною силою, здатною змінити ситуацію на краще, є настільки очевидним, що на перший погляд не вимагає розгорнутого обґрунтування. Але, починаючи із середини 90-х років минулого століття, до традиційних питань педагогічної діяльності (підвищення її якості, формування сприйняття нового, проведення дослідницької, інноваційної роботи) додалося ще одне, яке з кожним роком набуває все більшої гостроти. Йдеться про забезпечення шкіл молодими спеціалістами. Кожен рік педагогічні училища, коледжі та університети, а також їх філіали, що діють майже у кожному районному центрі, збільшують випуск учителів, але мало хто з них, закінчивши навчальний заклад, збирається працювати у школі.

Сьогодні у школі, як і в суспільстві в цілому, зростає напруження. Нею невдоволені і батьки, і вчителі.

Батьки спостерігають, як у них на очах школа поступово втрачає все те, що було надбано нею раніше. На сторінках газет і журналів висловлюються думки, що якщо держава не гайно не повернеться обличчям до школи, то події можуть зайти так далеко, що це може призвести до духовного зубожіння суспільства.

Вчителі, у свою чергу, впевнюються у тому, що їхня праця майже нічого не варта й не гарантує навіть прожиткового мінімуму [6, 1–2].

Водночас суспільство перебуває у стані вирішення проблеми відтворення повноцінного людського потенціалу. Воно мусить покладатися на талановитих, розумних, морально досконалих педагогів, здатних творчо змінювати освітній простір. Але ми

часто надто звужуємо розуміння творчості вчителя, зводячи її до суто технологічних проблем, тобто до ефективності навчально-виховного процесу. Не заперечуючи важливості цього напрямку, слід орієнтувати педагога, спрямовуючи його думки і стимулюючи пошуки у площину творчості соціальної [5, 76].

Творчість є специфічно людською діяльністю, спрямованою на перетворення дійсності. Розвиток суспільства від епохи дикості і варварства до цивілізованого стану забов'язаний насамперед неперервній та нескінченній праці мільйонів людей. Розглядаючи основні риси або сутність творчості, дослідники єдині в тому, що це одне із найскладніших і найзагадковіших явищ людського життя. За всієї своєї повторюваності та відкритості творчий процес не скорочує, а навпаки, збільшує кількість таких питань: “Чим відрізняється будь-яка праця від праці творчої?”, “Чи існує принципова відмінність творчості вчителя від творчості муляра, лікаря чи артиста?”, “Творчістю можуть займатися таланти і генії, чи воно доступне кожному?”, “Чи можливо взагалі навчитися творчості?”

Складність розуміння суті та деталей творчості, на наш погляд, пояснюється низкою об'єктивних обставин. Насамперед тим, що у процесі створення нового невідомого раніше беруть участь два пласти психіки — свідоме і підсвідоме, тому сучасні психологи ніяк не вирішують, яка із цих сфер відіграє провідну роль — логічна чи інтуїтивна [2, 85].

Водночас професія вчителя, як і професія вченого, передбачає значну частку творчої праці. Зумовлено це тим, що, по-перше, вчитель досить часто опиняється у неповторних ситуаціях, коли виникає необхідність у застосуванні нових прийомів і ме-

тодів вирішення проблем, що виникають. По-друге, для вчителя більш характерною є творча діяльність, при цьому його головною функцією є передання знань, обсяг яких зростає в геометричній прогресії.

Отже, педагог мусить постійно поповнювати арсенал своїх знань, підходячи творчо до їх відбору. Тільки за цієї умови він зможе завоювати авторитет не тільки серед учнів, а й серед колег як класний спеціаліст. По-третє, праця вчителя вимагає від нього наявності здібностей та вмінь дослідника. А це завжди творчий пошук, зміна свого “Я”, набуття нових, більш досконалих якостей.

Специфіка педагогічної творчості полягає у тому, що вона, як правило, складається з кількох етапів, вимагаючи при цьому від учителя то вмінь і здібностей вченого до прогнозування, аналізу, узагальнення та аргументації, то здібностей письменника до образної розповіді. Отже, вчитель як вчений мусить досконало володіти методами наукового дослідження, бути за своєю природою експериментатором. Крім того, однією із специфічних особливостей творчості педагога є те, що значна частина його діяльності має публічний характер, тобто проходить на людях. А це вимагає від нього вміння управляти своїм психологічним станом, тримати механізми самоконтролю і саморегуляції в постійній готовності.

Нині в системі шкільної освіти відбуваються досить глибокі перетворення, пов'язані з новими вимогами суспільства до школи, новими завданнями, можливостями, змінами самих суб'єктів навчально-виховного процесу в усій складності його сукупної представленості — суспільства, школи, учнів та ін. Це змушує педагога бути активним учасником і диригентом цих взаємодій [3, 8].

Безумовно, на особистісному рівні творчі педагоги своєю діяльністю залишають помітний слід у вітчизняній гуманітарній культурі, у сфері творення духовно повноцінної особистості. У цьому зв'язку постає важливе завдання — створення педагогом власного морального і професійного авторитету, щоб бути справжнім лідером у системі інформаційного (не завжди позитивного) впливу на сучасного школяра. Тож підготовка вчителя як творчої особи, відданої своїй справі, набуває в наш час особливої актуальності. І починати її треба з відбору кандидатів на здобуття професії педагога. В цьому відношенні система прийому до педагогічних університетів далека від ідеалу, в чому ми майже впевнилися, проаналізувавши результати досліджень, проведених у Сумських вищих навчальних закладах. Під час опитування студентів I–V курсів за ключові фактори професійного та життєвого самовизначення респондентів ми брали мотиви вибору педагогічної професії. Вибір завжди є самостійним, активним процесом, який засвідчує результат формування особистості як суб'єкта життєдіяльності. Із широкого спектра професій (у сучасному світі нараховується понад 4 тис. професій) та інформації про них особистість, зіставляючи свої інтереси, нахили і здібності з вимогами професії, вибирає одну, де вона зможе реалізувати свої потенційні можливості, знайти радість у праці та давати користь суспільству.

Домінуючими мотивами вибору професії вчителя були дві їх групи: 1) професійні (внутрішні); 2) соціальні (зовнішні). Професійна (внутрішня) мотивація ґрунтується на інтересі до якоїсь конкретної професії, на усвідомленні своїх потенційних можливостей, схильностей, потреб і готов-

ності здійснювати професійно-педагогічну діяльність. Соціальна (зовнішня) мотивація стимулює вибір педагогічної професії як засобу досягнення соціальних та особистісних цілей, набуття певного соціального статусу.

Серед внутрішніх мотивів, що зумовили вибір професії вчителя, студенти назвали такі, як “подобається спілкуватися (працювати) з дітьми”, “цікава робота, яка вимагає креативного мислення”. Водночас досить значна кількість респондентів обґрунтувала своє рішення “бажанням стати освіченою людиною”, “здобути вищу освіту”, тим, що “жити без вищої освіти в наші дні дуже важко”, прагненням “підвищити конкурентоспроможність на ринку праці”. Були й такі (юнаки), котрі мотивували своє рішення про вступ до педагогічного вузу “небажанням служити в армії”. Результати нашого дослідження показали, що серед студентів як I, так і V курсу переважають зовнішні (соціальні) мотиви — відповідно 65,2 і 60,1 %.

Але, як відомо, вибором професії (вступом до вищого навчального закладу) професійне самовизначення людини не завершується. Це лише один з етапів складного, суперечливого та болісного процесу професійного становлення особистості. Вибір професії ще не дає повної і достовірної інформації про професійні наміри та професійні плани людини, хоча б тому, що він може бути наслідком, наприклад, недостатньої поінформованості особистості про майбутню діяльність. Тому, якщо студент вступив на перший курс педагогічного вузу з палким бажанням реалізувати свою дитячу мрію стати вчителем (внутрішній мотив вибору професії), це ще не означає, що він неодмінно буде працювати у школі. І

навпаки, студент, який вибрав педагогічний вуз, бажаючи здобути вищу освіту і стати освіченою людиною (зовнішній мотив професії), після закінчення навчання може вибрати школу. Той, хто працював чи працює у школі або у вищому навчальному закладі, не один раз спостерігав подібне.

Справа в тому, що на стадії професійно-педагогічної освіти триває процес життєвого і професійного самовизначення. Студентські роки — це час інтенсивного формування таких важливих у професійному відношенні якостей, як професійна свідомість та ідентифікація себе з майбутнім педагогом. І навпаки, навчання у ВНЗ може супроводжуватись переглядом професійних намірів, коригуванням і ревізією життєвих планів, розчаруванням у своєму виборі, втратою інтересу до майбутньої педагогічної діяльності. Тому в наших дослідженнях ставилась мета виявити, чи існує зв'язок між мотивами вибору професії і професійними та життєвими стратегіями студентів, визначити фактори і причини, які сприяють або перешкоджають вибору професії вчителя.

Аналіз результатів дослідження показав, що певний зв'язок між соціальними (зовнішніми) мотивами вибору професії вчителя та життєвими планами респондентів існує. Студенти, які вибрали педагогічний ВНЗ і при цьому не мали наміру працювати у школі, залишаються вірними своїм життєвим установкам. Зовсім інша картина спостерігається у групі, що вибрала педагогічний університет, бажаючи стати вчителем. Наприклад, 46 % першокурсників, які вступили до ВНЗ у 2003 р., мали намір після його закінчення працювати у школі, а на V курсі (дослідження проводились у жовтні-листопаді 2007 р.)

привабливість професії вчителя в очах цих самих студентів знизилась. Тільки 17,2 % з них збираються присвятити себе професії вчителя. Правда, 14 % заявили, що вони ще не визначились у своєму виборі. 80 % із тих, хто відповів негативно, мотивували своє рішення відсутністю перспективи отримати в майбутньому квартиру та мати пристойний заробіток; 10,5 % вказали інші причини, наприклад, складність отримання роботи в місті, а 9,5 % заявили про те, що помилилися з вибором професії.

Ключовим моментом, як показали наші дослідження, у професійній самовизначеності на стадії професійного навчання для багатьох студентів є проходження педагогічної практики у школі, яка якісно відрізняється від навчальної діяльності за цілями, змістом, технологіями та ін. За матеріалами нашого дослідження, у 15 % респондентів після проходження педагогічної практики у школі уява про професію вчителя змінилася в гірший бік. Зміна професійного самовизначення (відмова від наміру стати вчителем) є наслідком розбіжностей між раніше виробленим уявленням про професію вчителя та реаліями, які є складовими таких речей, як соціальний статус педагога, умови і рівень його життя, складність вчительської праці, ставлення суспільства і держави до тих, хто присвятив себе школі.

Зміна установки на педагогічну професію після проходження практики у школі, на наш погляд, є і наслідком усвідомлення студентами відмінності між навчальним процесом у вищому навчальному закладі, орієнтованим переважно на підготовку вчителя-предметника, і реальним шкільним життям, яке вимагає від педагога не тільки предметних знань та володіння методикою викладання,

а й здатності до дослідницької роботи, роботи з батьками, які не приділяють уваги своїм дітям-школярам. Суперечності між теоретичними знаннями і реальною педагогічною дійсністю, яка висуває до вчителя зростаючі вимоги (особливо у школах інноваційного типу, де сповідують нові моделі навчання та виховання), підводять студента до перегляду професійних і життєвих планів.

Причини, що зумовлюють життєве і професійне самовизначення студентів педагогічного вузу, як відомо з нашого дослідження, треба шукати здебільше поза сферою освіти. Аналіз отриманих даних показав, що мала заробітна плата, на яку вказали понад 90 % респондентів, є головною причиною, яка стримує їх від роботи у школі. Далі йдуть такі причини, як “непрестижна робота”, “великий обсяг паперів”, “значна психологічна завантаженість” та “відсутність кар’єрного зростання”. Частина студентів визнає, що праця вчителя творча, що їм подобається спілкуватися з учнями, передавати їм свої знання і вони пішли б працювати у школу, але за умови більш високої заробітної плати. Життєві і професійні установки таких студентів можна виразити формулою “гроші — робота”. Серед цих студентів професійні та життєві стратегії не збігаються, а суперечність між ними згладжується підпорядкуванням першим другого. Головне для цих студентів, щоб їхня майбутня робота була високооплачуваною і надавала можливість вести пристойне (безбідне життя).

Водночас студентів, які свідомо збираються працювати у школі, не лякають статус учителя, його соціальна незахищеність, невисока заробітна платня, відсутність можливостей для кар’єрного зростання. Для них зміст роботи вчителя, можливість

реалізувати себе, здійснити свою мрію є досить важливими аргументами на користь свого вибору.

Необхідно зауважити, що зміни в життєвому та професійному самовизначенні студентів педагогічних університетів характерні не тільки для України. Подібне спостерігається і в інших країнах СНД. Наприклад, за даними російських соціологів, якщо на I курсі про свої наміри працювати у школі заявляють 28,5 % з опитаних студентів, то на V курсі таких залишається 15 %. Водночас працювати в іншому місці розраховують на I курсі 71,5 %, а на V — вже 84,5 % [1, 107]. У Білорусії тільки 36 % із тих, хто вступив на I курс педагогічного вузу, позитивно ставляться до професії вчителя, 29 % — негативно, 34 % упевнені у тому, що їм подобається вибрана професія. З наближенням до V курсу змінюється позитивне ставлення до педагогічної діяльності. Якщо на I курсі 43 % опитаних задовольняє майбутня професія, то на V курсі кількість таких студентів скорочується майже в 1,6 раза [4, 21].

В останні роки набуває поширення відтік молодих учителів із школи, переважно сільської. Наприклад, за даними Управління освітою адміністрації Сумської області, 42 % випускників педагогічних університетів, які закінчили вуз у 2003 р. і були направлені на роботу в сільські школи, залишили місце роботи у перші три роки. А брак учителів змушує одного педагога працювати за сумісництвом і викладати кілька предметів. Крім цього, сьогодні, якщо захворіє вчитель, зразу ж з’являється “чорна діра” у 30–36 годин. У таких ситуаціях уже не йдеться про творчий підхід до уроку, а лише про те, щоб чимось зайняти учнів. Крім цього, зростання навчального навантаження на педагога залишає мало часу і сил для

підвищення його професійної майстерності. Призупинення зростання майстерності викликає професійне “старіння”, яке виявляється у несприйнятті вчителем нового, канонізації та універсалізації раніше вироблених підходів, засобів і прийомів навчально-виховного процесу, що призводить до професійної деформації.

Таким чином, у теорії і на практиці сьогодні здійснюється пошук шляхів виходу школи на новий якісний рівень. Генеральною ідеєю в цьому є ідея розвитку учня [7, 4–5]. Реалізація її зможе забезпечити повну гармонію особистості і суспільства. Про шляхи досягнення цієї мети зараз активно дискутують. Але незаперечним є той факт, що реалізація ідеї розвитку учня можлива тільки за умови, коли у школу прийде молоде поповнення, яке озброєне сучасними знаннями, володіє методикою проведення уроків і позаурочних заходів, зорієнтоване на творчий пошук. Тому студент педагогічного університету має отримувати таку підготовку, яка б давала йому можливість викладати предмет на різних рівнях складності. Нехай не всі, але хоча б третина випускників педагогічних вузів повинна бути готова викладати предмет і на підвищеному рівні. І це якимось чином має бути відображене у дипломах (наприклад, до цього можна готувати тих, хто навчається у магістратурі). Розвиток творчого починання повинен заохочуватись зі студентської лави. Для цього можна після складання випускних іспитів у ВНЗ присвоювати не тільки звання “вчитель середньої школи”, а й надавати студентам програми теоретичних і практичних робіт, засвоєння яких дає право на отримання звання “вчитель III категорії” або “вчитель II категорії”. У такому випадку треба випла-

чувати молодому педагогу більш високу зарплатню, ніж учителю середньої школи.

Серйозного вдосконалення вимагає також відбір абітурієнтів до педагогічного навчального закладу, який має професійно орієнтувати на вчительські професії. Сьогодні знайомство з майбутньою професією відбувається переважно в педагогічних класах або ж на підготовчих курсах при університеті. Відбір же абітурієнтів здійснюється здебільше за зовнішніми ознаками: за оцінками в атестаті, за результатами співбесіди або вступних іспитів. Цього, звичайно, недостатньо для того, щоб визначити, чи здатна конкретна людина оволодіти професією. Тому школа і суспільство багато чого втрачають. Вищий навчальний заклад здійснює впродовж п’яти років підготовку вчителя, а останній або не йде у школу, а якщо йде, то до своїх обов’язків ставиться формально, від чого страждає навчальний процес.

Становлення молодого спеціаліста — процес довготривалий. Пройде немало часу, перш ніж із початківця виросте справжній майстер зі своїм “професійним почерком”. Цю проблему можна визначити як управління якістю підготовки вчителя в умовах безперервної освіти. І тут, на наш погляд, багато чого залежить від взаємозв’язку та взаємовпливу довузівського, вузівського і поствузівського етапів освіти. Ми вважаємо, що довузівський етап становлення спеціаліста має включати в себе довгострокові форми профорієнтаційної роботи з учнями дев’ятих — одинадцятих класів на конкретну педагогічну спеціальність. Про завдання другого етапу вже йшлося вище, а третій етап (поствузівський) передбачає аналіз перших кроків самостійної діяльності випускника в якості ста-

жера або молодого спеціаліста (щось на зразок інтернатури у молодих медиків).

Звичайно, реалізувати зазначене вище можливо тільки за умови зміцнення навчально-матеріальної бази шкіл різного рівня акредитації, а головне — підвищення престижності вчительської професії. У США, наприклад, за даними соціологічних опитувань на предмет поваги з боку американців до різних соціальних інститутів, освіта вже не один рік впевнено займає третє місце після охорони здоров'я та науки. Водночас великий бізнес і політика займають відповідно сьоме і дев'яте місця. У нас же все навпаки. Тому в педагогічні університети йдуть, як правило, не найбільш обдаровані абітурієнти, а якщо й зустрічаються такі, то після закінчення вузу вони всіма правдами і неправдами прагнуть уникнути школи, надаючи перевагу іншим видам діяльності, тому ж таки бізнесу. До того часу, поки статус і соціальна захищеність вчителя, а головне — розмір винагороди за його працю, залишаються на сьогоднішньому рівні, школа постійно відчуватиме гостру потребу в кадрах, які мають добру теоретичну підготовку, володіють методами ор-

ганізації і проведення навчально-виховного процесу, завжди орієнтуються на творчий пошук [6, 1–2].

Література

1. Абасов З. А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии // Социс. — 2007. — № 4. — С. 108–110.
2. Даниленко А. А. Логика і психологія у творчій діяльності людини // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 3. — С. 79–86.
3. Зязюн І. Школа свободи // Освіта (Всеукр. громад.-політ. тижневик). — 2007. — 24 верес. — 3 жовт. — С. 8–9.
4. Казачихина Н. В. Мотивационная среда педагогического университета: Социология образования // Дайджест зарубежной и российской прессы. — 2002. — № 3. — С. 21–22.
5. Кремень В. Освіта і наука України. Шляхи модернізації. — К.: Грамота, 2003. — 216 с.
6. Праця вчителя має бути оцінена справедливо // Освіта України. — 2007. — № 83. — С. 1–2.
7. Саух П. Новий образ освіти, або чого крім грошей не вистачає нашій освіті // Освіта (Всеукр. громад.-політ. тижневик). — 2007. — 24–31 жовт. — С. 4–5.

Рассматриваются вопросы, связанные с подготовкой учительских кадров, нацеленных на творческий подход к решению профессиональных задач. Ссылаясь на опубликованные материалы и результаты собственных исследований, авторы приходят к выводу, что система отбора абитуриентов в педагогические вузы, как и сама подготовка учителей, далека от совершенства. Главным направлением в ее развитии может стать подъем престижности труда учителя, повышение его социального статуса.

The article focuses on the research of training the teachers' staff and the creative approach to decision of professional tasks. According to publicational materials and results of own researches the authors note the selection's system of fresh from school in pedagogic universities and training the teachers is far from perfection. The main direction in its development can be uplift the teacher's prestige of work and rise his social status.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

Коломінські читання — II, 2008, 147–152

Актуальность исследования самоактуализации личности в профессиональной сфере на сегодняшний день сложно переоценить. Все большее признание в современном мире получает идея о том, что экономический потенциал развития общества тесно связан со свободой самореализации его членов. Одним из значительных препятствий на пути исследования указанной проблемы является недостаточная изученность психологии человека взрослого возраста.

Взрослость — самый продолжительный и значимый для большинства людей период жизни. К настоящему времени в психологии недостаточно четко определена периодизация взрослости: количество подпериодов и их хронологические рамки. В ряде работ понятия “взрослость” и “зрелость” отождествляются [7; 21], однако значительная часть исследователей этой проблемы выделяет в рамках данного возрастного периода этап зрелости как наиболее продуктивный в плане самоактуализации и самореализации личности в различных сферах жизни [5; 11; 12; 17; 20; 24].

Понятия “взрослость” и “зрелость” не тождественны. Зрелость — это самый активный и продуктивный период жизнедеятельности; это период

взрослости, когда человек может достичь наивысшего уровня развития интеллекта и личности. Древние греки называли этот возраст и состояние духа “акме”, что означает “вершина”, высшая ступень, цветущая пора [24, 283]. Согласно теории Э. Эриксона, зрелость — это возраст “совершения деяний”, наиболее полный расцвет, когда человек становится тождественным самому себе [25]. Ступень зрелости (вершина зрелости, акме) — это, по мнению А. А. Бодалева, многомерное состояние человека, которое характеризует, насколько человек состоялся как гражданин, как личность, как супруг, как родитель и особенно как специалист-труженик [3].

Нижняя граница периода зрелости в разных работах варьирует в возрастном интервале от 17 до 25 лет [9, 119] и связывается с профессиональным самоопределением юноши, его материальной независимостью от своих родителей, окончанием учебы и началом трудовой деятельности [2; 17], верхняя граница часто связывается со временем выхода на пенсию [17, 99].

Многие авторы отмечают исключительную важность труда для самореализации личности во взрослом

возрасте [9; 12; 21]. В период взрослости труд является ведущим типом деятельности [3; 5]. В. А. Бодров указывает, что “труд в жизни человека является не только средством, обеспечивающим существование и жизнедеятельность, но и способом познания и преобразования окружающего мира, условием развития личности, целью, потребностью и смыслом жизни”, труд выступает как средство и способ самореализации человека в общественной жизни [4, 10].

С позиции акмеологии уточняется, что ведущей деятельностью становится не просто включение в производительную жизнь общества (в самом широком смысле этого понятия), но максимальная реализация сущностных сил человека в ходе такой деятельности [3]. Таким образом, речь идет о стремлении к высшим достижениям человека в разных областях — физической, нравственной, интеллектуальной, профессиональной. С ценностной стороны взрослость связывают с воспроизводством и творчеством в системе общественных деятельности и творчеством в системе экзистенциальных ценностей [22].

Как отмечает Е. Е. Сапогова, ощущение полноты жизни и счастья возникает у человека, когда он самореализуется, т.е. активно воплощает в деятельности свои таланты и способности, и при этом его не вынуждают поступать против своих убеждений, своей системы ценностей, против того, что имеет для него особый субъективный смысл. Более всего для взрослого человека самоактуализация связывается с профессией и общественным признанием.

Отмечено, что взрослые люди, по каким-то причинам не преуспевающие в своей профессии или неадекватно чувствующие себя в профессиональных ролях, всеми способами ста-

раются избежать производительного профессионального труда, но одновременно с этим не хотят признать себя в нем несостоятельными. Они демонстрируют либо “уход в болезнь” (чрезмерное, необоснованное беспокойство о своем здоровье, как правило, сопровождаемое убеждением других, что по сравнению с поддержанием здоровья “все остальное — неважно”), либо феномен “зеленого винограда” (объявляется, что работа — не главное в жизни, и человек уходит в сферу непрофессиональных интересов — заботу о семье и детях, строительство дачи, ремонт квартиры, хобби и т. д.), либо уход в общественную и политическую деятельность (“сейчас не время корпеть над книгами...”, “теперь каждый человек как патриот должен...”). Люди, реализующиеся в своей профессии, значительно менее заинтересованы в таких компенсаторных формах активности.

Если на предыдущем этапе профессиональный выбор совершен случайно, то взрослая личность почти наверняка столкнется с необходимостью менять профессию. Во взрослом возрасте труд становится основной жизненной потребностью, определяющей круг смежных потребностей — в общественном признании и престиже, в самовыражении, в удовлетворении материальных потребностей и личностных запросов, в утверждении собственной индивидуальности и т. д. Эти качества труда делают его важнейшей основой жизненной перспективы личности взрослого человека [21, 402–403].

Во взрослом возрасте самоактуализация личности как стремление к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей [18] осуществляется преимущественно в процессе профессионального развития личности [10, 165]. Значе-

ние труда в процессе самореализации личности выявляется более полно при рассмотрении субъектности личности как деятельного отношения к самому себе, к другим людям и к миру. Проведенный Е. Н. Волковой анализ работ по философской антропологии (Г. С. Батищев, М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, М. К. Мамардашвили, К. Маркс, С. Л. Рубинштейн, М. Шелер, М. Штирнер) показывает, что способность человека изменять окружающую действительность и себя в отношении к ней — его сущностная характеристика, раскрывающая человеческую природу. Человек наличествует во всех четырех формах бытия — природе, обществе, человеке, культуре — как инициатор выстраивания системы отношений с ними и преобразователь этих отношений. Ни одно из живых существ не знает ограничений иных, кроме ограничений собственной физической формы. Человек, существуя не только как предмет материального мира, имеет выход за пределы собственного “Я” и продолжает свое существование в виде идеальных образов для других людей и оказывает в этой своей ипостаси на их жизнь значительное влияние. Это ощущение конечности материальной жизни человека и бесконечности его же жизни идеальной и порождает преобразовательную активность человека [6, 34–35].

Д. Н. Завалишина выделяет два типа моделей профессионального развития личности: онтогенетические и профессионал-генетические. Онтогенетические модели рассматривают профессиональное развитие человека в контексте возрастной периодизации его жизни в целом — от рождения до смерти, профессионал-генетические связывают это развитие с периодом реального выполнения субъектом определенной трудовой деятельности. В

модели Е. А. Климова, уточненной В. А. Бодровым, на зрелый возраст, рассматриваемый нами в рамках данной статьи как период жизни от 17 лет до момента выхода на пенсию приблизительно в 55–60 лет, приходится четыре стадии развития субъекта труда [8, 56]:

- 1) профессиональная подготовка — от 15–16 до 18–23 лет;
- 2) профессиональная адаптация — от 19–21 до 24–27 лет;
- 3) развитие профессионала — от 21–27 до 45–50 лет;
- 4) реализация профессионала — от 45–50 до 60–65 лет.

Сопоставление моделей профессионального развития человека в процессе многолетнего выполнения определенной деятельности показывает, что выделяемые в них этапы в прямой или косвенной форме фиксируют [8, 55–56]:

- 1) “вхождение” человека в профессиональный труд (обычно это этап адаптации);
- 2) достижение приемлемого для устойчивой эффективности деятельности уровня когнитивного или личностного становления (в разных концепциях этап становления, стабилизации, идентификации с профессией, профессиональной зрелости);
- 3) высшие достижения в профессии (этап мастерства, преобразования, творческого вклада в профессию).

Большинство моделей фиксирует лишь один вариант профессионального развития человека (как социально наиболее ценный) — от новичка до творчески работающего мастера. В онтогенетических моделях в этот вариант добавляется еще один этап, связанный с возрастным “спадом” в психическом развитии человека [8, 65–71].

У А. К. Марковой возраст зрелости представлен тремя периодами: ранняя зрелость, расцвет, зрелость. Ранняя зрелость — молодость (23–35 лет): выход на уровень профессионализма (этап адаптации); расцвет (35–45 лет): этап мастерства и самоактуализации (начало развития себя средствами профессии), квалифицированный труд; зрелость (45–55 лет): возможный переход на уровень суперпрофессионализма (позиция творца); в возрасте поздней зрелости (55–65 лет) — завершение профессионального труда, но и возможность продолжения профессионального творчества. Автор подчеркивает особое значение творчества, владения приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, средствами противостояния профессиональным деформациям личности в развитии профессионализма [16].

Имеется немного литературных источников, в которых описываются возрастные кризисы взрослости, их содержание и специфика на каждом этапе, однако многие исследователи признают, что данный период неоднороден по темпам психического развития [23], разнообразен в плане ведущих видов деятельности [17, 102]. Т. Д. Марцинковская отмечает: “...невозможно отрицать наличие не только количественных, но и качественных изменений в содержании идентичности, в процессе социализации, в характере общения и интеллектуальной сфере людей зрелого возраста. Поэтому неудивительно, что во многих исследованиях делаются попытки доказать наличие кризисов и в данном периоде, хотя их содержание изучено значительно меньше, чем содержание кризисов детства и юности” [17, 103]. Открытым остается вопрос о том, все ли люди испытывают нега-

тивное влияние кризисов взрослости или же его можно избежать, соответствующим образом выстроив свою жизнь.

Одним из значительнейших по глубине эмоциональных переживаний и влиянию на последующую жизнь человека кризисов взрослости является кризис середины жизни (возрастной период 35–45 лет) [19]. Момент возникновения, продолжительность, острота протекания кризиса могут варьировать в зависимости от личных обстоятельств жизни. Главными проблемами кризиса середины жизни являются убывание физических сил и привлекательности, снижение сексуальной активности, ригидность, сомнения в правильности прожитой жизни [7; 24]. Данный кризис связан с необходимостью пересмотреть свои ценности и цели, с анализом достижений и ошибок, допущенных в прошлом, а также с оценкой своих возможностей самореализоваться в оставшийся отрезок жизни [15; 19; 25].

Некоторые авторы не принимают полностью модель кризиса и склоняются к определению переживаний личности в данный возрастной период как “перехода” [11, 17]. Можно предположить, что на ту или иную “форму” переживания данного возрастного явления ввиду обозначенной выше специфики его содержания большое влияние оказывает достигнутый уровень самоактуализации личности, в том числе в профессиональной сфере.

Закономерно, что некоторые исследователи связывают кризис середины жизни с разными затруднениями в самореализации в профессиональной сфере. Так, Т. Ф. Куликова в результате эмпирического исследования установила, что основным содержанием периода кризиса середины жизни работающих женщин являет-

ся профессиональный кризис, при этом уровень выраженности личностных и событийно-биографических кризисов снижается в сравнении с предваряющим и последующим периодом; автором выделены также основные характеристики, сопровождающие переживание кризиса середины жизни работающей женщины: переосмысление жизни на новом этапе, актуализация направленности на поиск новых способов самореализации и изменения в структуре личностных характеристик [13]. В. С. Агапов и О. В. Тимофеева выяснили, что противоречие в период кризиса 40 лет у женщин-учителей обнаруживается между дальнейшим желанием самоактуализации, реализации индивидуальности и единением с культурой; данная возрастная группа учителей отличается от других анализируемых групп наличием неудовлетворенности в сферах интересной работы и познания [1, 46].

Таким образом, период зрелости, входящий в состав взрослости, является периодом реализации сущности человека как преобразователя, наиболее благоприятным для профессионального развития и самоактуализации личности. При условии избрания творческого стиля профессионального развития в этот временной отрезок жизни человек проходит путь от новичка до творчески работающего профессионала [8]. Одним из показателей продуктивности самореализации личности в профессии может быть характер переживания кризиса середины жизни.

Литература

1. Агапов В. С., Тимофеева О. В. Характеристика возрастных кризисов учителя // Акмеология. — 2005. — № 2. — С. 41–48.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Памятники психологической мысли. — М., 2000.
3. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека // Акмеология — новая наука. — 2005. — <http://hpsy.ru/public/x798/html>
4. Бодров В. А. Методологические и теоретические вопросы изучения проблемы профессиональной пригодности субъекта труда // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В. А. Бодрова. — М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2004. — 390 с. — (Труды Института психологии РАН).
5. Бодров В. А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. — М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007. — 223 с. — (Труды Института психологии РАН).
6. Волкова Е. Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру // Мир психологии. — 2005. — № 3. — С. 33–40.
7. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. Е. Ключко. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 264 с.
8. Завалишина Д. Н. Модели профессионального развития человека // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В. А. Бодрова. — М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2004. — 390 с. — (Труды Института психологии РАН).
9. Кольцова В. А. История разработки проблемы психологи зрелости // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. — М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007. — 223 с. — (Труды Института психологии РАН).
10. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: Дисс. ... д-ра психол. наук. — СПб., 2001.

11. Крайг Г. Психология развития. — СПб.: Питер, 2000. — С. 787–788.
12. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: ТЦ “Сфера”, 2004. — 464 с.
13. Куликова Т. Ф. Психологическое содержание кризиса середины жизни работающей женщины: Автореф. ... канд. психол. наук. — Краснодар, 2004.
14. Ливехуд Б. Ход жизни человека // Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченко. — Минск, 2000. — С. 185.
15. Ливехуд Б. Кризисы жизни — шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью / Пер. с нем. Э. М. Радской; Ред. Л. Н. Банзюк. — Калуга, 1994. — 224 с.
16. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М., 1996.
17. Марцинковская Т. Д. Инварианты возрастной психологии: категория зрелости // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. — М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007. — 223 с. — (Труды Института психологии РАН).
18. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. — М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. — 304 с. — (Сер. “Актуальная психология”).
19. Олеш П. К. Эмпирическая модель кризиса середины жизни у мужчин // Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: Сб. науч. тр. — Вып. 2. — Минск: Ю. Н. Карандашев, 2000. — С. 95–100.
20. Рыбников Н. А. Проблемы возрастной психологии // Психоневрологическая наука в СССР. — М., 1930.
21. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учеб. пособие для студ. вузов. — М.: Аспект Пресс, 2005. — 460 с.
22. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопр. психологии. — 1996. — № 5. — С. 38–50.
23. Степанова Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. — СПб., 2000.
24. Шаповаленко И. В. Возрастная психология: Учебник для студ. вузов. — М.: Гардарики, 2007. — 349 с.
25. Эриксон Э. Детство и общество. — СПб., 1996.

Рассматривается период зрелости, и особенно входящей в его состав зрелости, как наиболее благоприятный для профессионального развития и самоактуализации личности, время реализации сущности человека как преобразователя. Освещаются динамика профессионального развития во взрослом возрасте и особенности кризиса середины жизни, значительной частью содержания которого являются затруднения в профессиональной самореализации.

Розглядається період дорослості, та особливо зрілості, що входить до його складу, як найбільш сприятливий для професійного розвитку і самоактуалізації особистості, час реалізації сутності людини як перетворювача. Висвітлюються динаміка професійного розвитку в дорослому віці та особливості кризи середини життя, значною частиною змісту якого є складності у професійній самореалізації.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Коломiнськi читання — II, 2008, 153–158

Приведен сравнительный анализ проблем организации психологической службы в России, США и некоторых западноевропейских странах. Показаны некоторые возможные пути подготовки кадров (психологов-консультантов) для успешного функционирования психологических служб вузов. Обосновано, что подготовка психологов-консультантов должна иметь многоступенчатую и многопрофильную структуру.

Подготовка психологов для работы в сфере образования современной России за последние годы претерпела существенные изменения. Условно можно выделить два основных этапа этого процесса [11].

1. Для первого этапа характерно создание психологической службы и подготовка в короткие сроки большого количества психологов для работы в учебных заведениях. Появилось много краткосрочных программ подготовки психологов в основном из тех специалистов, кто уже имеет высшее педагогическое или высшее медицинское образование.

К достоинствам этих программ можно отнести короткий срок подготовки специалистов, их ориентацию на максимально практическое использование полученных знаний непосредственно в реальной профессио-

нальной деятельности. Серьезными недостатками таких форм подготовки традиционно считаются отсутствие серьезных теоретических знаний, крайне редуцированное собственное восприятие профессии, неспособность решать сложные проблемы, возникающие в ходе профессиональной деятельности, стремление к осуществлению административных функций и низкая мотивация к профессиональной деятельности практического психолога.

2. Сложившееся на первом этапе положение привело к появлению сравнительно большого количества факультетов в составе как педагогических, так и непедагогических вузов (в том числе негосударственных). Практически во всех вновь созданных вузах гуманитарного направления есть и открываются психологические

факультеты или отделения, многие из которых более или менее продуктивно готовят психологов для работы в сфере образования. На этом этапе большинство научных центров, имеющих давние традиции и подготовленные профессиональные кадры преподавателей, также переходят к организации развернутых и гораздо более емких по содержанию программ переподготовки психологов для работы в учебных заведениях. Большинство таких программ предполагает наличие базового высшего (непсихологического) образования, имеет более систематический характер, большую продолжительность и реализуется, как правило, в заочной или очно-заочной форме обучения.

Научные конференции последних лет, посвященные проблемам образования и психологии, показывают [3; 4], что для подготовки специалистов, способных быстро включиться в решение конкретных задач современного образования, необходимо организовать многоступенчатую и многопрофильную практику студентов. Будущие практические психологи должны постепенно ознакомиться с широкой областью актуальных проблем обучения и воспитания подрастающего поколения в форме, которая наиболее приближена к работе специалистов, работающих на стыке психологической науки и практики современного образования. В качестве основной единицы организации такой практики мы видим коллективное решение студентами задач, реально возникающих в современном образовании, выбранных и сформулированных специалистом с учетом текущего учебного процесса на факультете, и тех проблем, которые стоят перед психологической службой вуза.

Подготовка психологов в условиях современного образования предпола-

гает обучение молодых людей, как правило, не имеющих жизненного опыта и порой с трудом представляющих свое профессиональное будущее. Это отражается и на мотивации обучения, о чем свидетельствует ряд исследований в области как социальной психологии, так и психологии труда, и на представлениях будущих практических психологов о роли и функциях их профессиональной деятельности. Выбор профессии определяется в большей степени ее престижностью или популярностью, а не личностной заинтересованностью, потребностью стать полезным людям в трудные моменты их жизни или хотя бы желанием разобраться в проблемах этих людей [1; 2].

Опыт работы по обучению психологов на факультете психологии СЭИ БГУ им. академика И. Г. Петровского в рамках специализации “психологическое консультирование” позволил выявить ряд причин, препятствующих качественной подготовке студентов к профессиональной деятельности. Основная проблема в подготовке будущих психологов-консультантов заключается в отсутствии психолого-педагогического сопровождения студентов в рамках специальной психологической службы в вузе в целом и на факультете психологии в частности.

Проведем сравнительный анализ проблем организации психологической службы в различных странах и обоснуем возможные пути подготовки кадров для ее функционирования.

Среди направлений работы специальных служб для студентов в зарубежных вузах особенно важными считаются консультирование и профессиональное руководство. Именно профессиональное руководство (так именуется профессиональная ориентация за рубежом), бурно развиваю-

щееся в странах с рыночной экономикой и по мере развития все больше внимания уделяющее изучению личностных проблем, связанных с планированием будущего и реализацией мер по его осуществлению, внесло серьезный вклад в развитие психологической службы в зарубежной высшей школе. Действительно, с ускорением технологических перемен в самых разных сферах труда расширился диапазон возможного выбора профессиональной карьеры и путей подготовки к ней. И это делает данный вид обслуживания особенно актуальным, что признается во всем мире [5; 6; 12].

Особое место в работе консультантов, требующее серьезной психологической подготовки, занимает разрешение личностных проблем и затруднений студентов: эмоциональных срывов, любовных неудач, трудностей в установлении взаимоотношений с преподавателями, с однокурсниками, семьей, утрата уверенности в себе и правильности выбора своего будущего и т. д. [12].

Нередко круг вопросов, требующих содействия специалистов, значительно шире, они выходят за рамки чисто психологического сопровождения. Это и проблемы здоровья, и вопросы финансовой помощи, содействия в трудоустройстве, и жилищные вопросы, и возможности для внепрограммной деятельности. Подобные неразрешенные проблемы так или иначе сказываются на психологическом самочувствии студентов [13].

Как правило, постоянной структуры, координирующей работу консультантов в вузах, не существует. Имеются различные подходы организации психологических служб в вузах. В небольших учебных заведениях назначают инструктора в области психологии или педагогики, которо-

му вменяют в обязанности консультирование студентов по различным вопросам.

Отдельные вузы нанимают профессиональных консультантов, которые могли бы преподавать один или более курсов, связанных с консультированием. Часто эти работники отвечают за университетские программы тестирования. Предполагается, что они умеют поддерживать рабочие связи с местными психотерапевтами, психиатрами и работниками клиник.

В крупных университетах учреждают консультативные офисы, в которых постоянно работают консультанты с полной или частичной нагрузкой. Помимо старшего консультанта, имеется штат сотрудников, занятых на постоянной или временной основе. Некоторые университеты предпочитают сертифицированных психологов-консультантов, другие привлекают к этой деятельности студентов старших психологических факультетов, прошедших специальную подготовку в различных видах консультирования, и осуществляют психологическое сопровождение студентов под руководством супервизоров [14; 15].

Таким образом, консультативная психологическая помощь должна определяться штатно-должностной структурой психологической службы вуза и нормативно-правовой базой, регламентирующей деятельность внутренних и внешних консультантов.

Если консультирует представитель факультета (преподаватель), естественно, она касается вопросов учебы.

Если в консультировании участвует психолог, то деятельность именуется психологической консультацией и касается личностных проблем. При привлечении психиатра речь идет о пограничных состояниях, а деятельность относится к психиатрическому

консультированию и т. д. Особую сложность в организации работы психологической службы представляет отсутствие квалифицированных психотерапевтов с базовым клинико-психиатрическим образованием, сертифицированным профессиональным сообществом в области медицинской психологии [7–9].

Опыт ведущих западно-европейских и американских вузов показывает, что, помимо проблем организационно-финансового и материально-технического обеспечения служб психологической помощи студентов, определенные трудности возникают и в связи с распределением прав и обязанностей между консультантами и участниками этого процесса [16; 17].

Ответственность за консультативную деятельность распределяется между представителями факультетов, консультирующими психологами, медперсоналом, администрацией, включая деканов, их помощников, и чиновниками, работающими со студентами, курирующими социальную, воспитательную, внеучебную сферу деятельности вуза.

Данные более чем двадцатилетней давности, касающиеся США, свидетельствуют, что только 5 % университетов не включают консультирование в обязательную часть обслуживания студентов. Естественно, что в крупных университетах такая работа развернута лучше, а их администрация принимает на себя большую ответственность за ее организацию и качество (создание центров в общежитиях или служб консультирования в учебных корпусах; соотношение студентов к консультантам 3000 : 1) [5].

Главные проблемы в работе центров вузов — кадровое и финансовое обеспечение, размещение и поддержа-

коллектива вуза в целом. Другой проблемой, которая остро стоит в зарубежных вузах с развитой инфраструктурой психологической помощи, является отсутствие профессиональных ассоциаций, объединяющих всех консультантов колледжей и университетов. Например, в США большая часть университетских консультантов относится к отделу консультирующей психологии при Американской психологической ассоциации, которая принимает участие в подготовке консультантов-психологов к защите докторских диссертаций. Необходимо отметить высокий профессиональный уровень консультантов-психологов, входящих в Американскую психологическую ассоциацию. Младшие психологи-консультанты имеют как минимум магистерский диплом, а консультанты управленческого высшего звена являются докторами наук в данной области [19; 20].

В России кандидатские и докторские диссертации по психологическому консультированию защищаются крайне редко (с 1992 по 2007 г., по данным ВАК РФ, в России по специальностям 19.00.05 (социальная психология в сфере психологического консультирования) защищено всего 19 кандидатских и ни одной докторской диссертации. Причем все защиты в данном направлении проходили в крупных психологических центрах — в Москве, Санкт-Петербурге, Ярославле.

Если попытаться классифицировать функции консультирования, то в качестве основания можно использовать решаемые проблемы, обслуживаемый контингент, процессы, происходящие в консультативном пространстве, цели работы психолога-консультанта. Многообразие решаемых задач отражено перечнем прилагательных, используемых в сочета-

нии с термином “консультант” в зарубежной литературе: консультант по профессиям, по проблемам образования, по развитию, по вопросам поведения, по задачам приспособления к ситуации, по личностным проблемам, социальным, этическим, финансовым. Более того, для разных групп студентов может быть выделен специальный штат консультантов или служба приспособлена к их проблемам. Это иностранные студенты, живущие в студенческих общежитиях, женатые, инвалиды, не успевающие, великовозрастные, восстановившиеся после ухода из вуза, имеющие финансовые затруднения, относящиеся к религиозным, расовым и другим меньшинствам и т. д. [18].

Как видно из изложенного выше, консультирование в сфере образования на любом уровне выходит за рамки решения сугубо психологических проблем. Как справедливо отмечает швейцарский ученый М. Pierre, касаясь психологов в сфере образования, их следовало бы называть психо-социологами образования, поскольку за ними сохраняются и функции клиницистов и психометристов, и роль исследователей; в то же время на них возлагаются обязанности в содействии решению сугубо социальных проблем [16].

В условиях сегодняшней российской действительности подготовка психологов-консультантов должна осуществляться через магистратуру, при этом необходим специальный отбор обучающихся и формирование выпускающими кафедрами перечня специальных дисциплин, направленных на приобретение студентами практических умений и формирование профессионально важных качеств будущих магистров, кандидатов и докторов наук в сфере консультативной психологии [10]. Ведь деятельность

психолога-консультанта требует от специалиста в области прикладной психологии не только определенных личностных качеств и профессиональных знаний, но и умений профессионального взаимодействия с людьми. Так, использование им механизмов психологической защиты и копинг-стратегий, выбор деструктивных способов преодоления психологических барьеров и психоэмоционального напряжения препятствуют осознанию и продуктивному разрешению трудностей этого взаимодействия. Поэтому в процессе подготовки будущих психологов-консультантов необходимо сформировать у них не только профессиональные знания и умения, но и выработать способы конструктивного преодоления возможных профессиональных трудностей в целях профилактики профессиональных деструкций, деформаций личности и сохранения психического и психологического здоровья профессионала.

Литература

1. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. — М.: Наука, 1981. — С. 3–19.
2. Барышева Т. Д. Проблема психологии как предмета преподавания в контексте психологического образования // Ежегодник Российского Психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов: В 8 т. — СПб.: РПО, 2003. — Т. 1. — С. 313–317.
3. Блинов А. О. Сравнительная характеристика параметров внешнего и внутреннего консультанта // Экономическая психология как теоретико-методологическая основа созидательной деятельности, маркетинго-

- вых исследований, рекламы и связей с общественностью / Под ред. Ш. В. Ложкина, В. В. Спасенникова. — Брянск: СЭИ БГУ, 2007. — С. 32–39.
4. Голубева Г. Ф. Прогнозирование успешности освоения профессии психолога-консультанта с учетом личностных особенностей и балльно-рейтинговой оценки учебной деятельности студентов // Экономическая психология как теоретико-методологическая основа созидательной деятельности, маркетинговых исследований, рекламы и связей с общественностью / Под ред. Г. В. Ложкина, В. В. Спасенникова. — Брянск: СЭИ БГУ, 2007. — С. 59–67.
 5. Джейкобс Д., Дэвис П., Мейер Д. Супервизорство. Техника и методы корректирующих консультаций. — СПб.: Б. С. К., 1997. — 233 с.
 6. Захаров Л. Н. Преемственность организационных культур как проблема стратегического управления в вузе // Стратегическое управление университетом. — Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2005. — С. 79–92.
 7. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. — М.: Ин-т психологии РАН, 2005. — 352 с.
 8. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. — М.: Изд-во УРАО, 2000. — 128 с.
 9. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб.: Питер Ком, 1998. — 473 с.
 10. Спасенников В. В. Экономическая психология как базовая учебная дисциплина по специальности (на примере специализации психолог-оргконсультант) // Пробл. психологии и эргономики. — 2004. — Вып. 4. — С. 22–28.
 11. Спасенников В. В. Проблемы реформирования высшего образования: некоторые итоги и перспективы // Избранные психологические труды: психология труда, экономическая психология, эргономика. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — С. 189–206.
 12. Уоллес В., Холл Д. Психологическая консультация. — СПб.: Питер, 2003. — 544 с. — (Сер. “Практическая психология”).
 13. Aubrey R. F. Consultation, school intervention and elementary counselor // *Personnel and Guidance Journ.* — 1978. — V. 56(6). — P. 354.
 14. Buss D. M. Strategic individual differences: The evolutionary psychology of selection, and manipulation // *Twins as a tool of behavior genetics.* — West Sussex (England). — 1993. — P. 121–137.
 15. Cosmides L., Tooby J. Evolutionary psychology and the generation of culture. — Part 2 // *Ethology and Sociobiology.* — 1989. — V. 10. — P. 51–97.
 16. Pierre M. Decolariser le psychologist // *Schweizerische Zeitschrift fur Psychology.* — 1991. — V. 50, № 3. — P. 220–228.
 17. Medsker Lelond L. Community college education // *Encyclopedia of Educational Research.* — 4-th ed. — 1969. — P. 173–183.
 18. Snoben E., Jr. Counseling Psychology // *Ann. Rev. Psychol.* — 1956. — № 7. — P. 147–172.
 19. Yost Elizabeth B., Corbishley M. Anne, Career Counseling // *A Psychological Approach.* — San Francisco, 1987. — 265 p.
 20. Whiteley John M., Burkhardt Mary Quinn, Harway-Herman Michele, Whiteley Rita M. Counseling and Development // *Ann. Rev. Psychol.* — 1975. — № 26. — P. 337–366.

Розділ 2

**ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ
ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Коломiнські читання — II, 2008, 160–166

Рассматривается теоретическая проблема, связанная с потребностью личности в самореализации, самоопределении, самопознании, которая раскрывается через понятия идентичности и ментальности. Намерения личности раскрыть свою индивидуальность в новых областях профессиональной деятельности, приобрести новые знания и умения, а вместе с ними социальные гарантии профессионального роста способствуют формированию профессиональной идентичности и профессиональной ментальности.

Обновление мира профессий и возросшая потребность личности в самореализации, самоопределении, самопознании в ряде случаев порождают намерения раскрыть свою индивидуальность в новых областях профессиональной деятельности, приобрести новые знания и умения, а вместе с ними социальные гарантии профессионального роста. Итак, общество, развиваясь как целостность, индивидуализируется и как единое целое в своем элементе — в личности.

Как пишет Н. Л. Коломинский: “Характерной особенностью современного периода развития общества является возвращение значимости профессионализма в процессе подбора и подготовки кадров образования.

Формирование личности профессионала в период обучения в вузе рассматривается с позиций разработанного личностно-деятельностного подхода. Будущий специалист в сфере образования — это развивающаяся в условиях вуза личность, умеющая организовывать свою деятельность в педагогически целесообразном направлении” [1, 81].

На современном этапе развития психологической науки выделяется новый критерий профессионального развития личности — профессиональная идентичность, которая становится ведущей характеристикой субъекта труда. Профессиональная принадлежность каждого человека накладывает определенный отпеча-

ток на его мышление, поведение, отношение к миру. Этот феномен психологи определяют понятием “профессиональная ментальность”.

Н. Л. Коломинский считает, что “содержание профессиональной ментальности специалиста в парадигме личностно-деятельностного подхода следует определять через пересечение личности и деятельности”. Профессиональная ментальность характеризуется комплексом социально-психологических установок, ценностных ориентаций, особенностей восприятия и осмысления действительности, определяющих выбор способа поведения человека определенной профессии в различных жизненных ситуациях. Данный процесс предполагает изменения и в мотивационно-потребностной сфере личности, компонентах самосознания, адекватных характеру и содержанию профессиональной деятельности [1, 81–82].

Профессиональный менталитет и профессиональная идентичность — понятия взаимосвязанные. Как профессиональная идентичность, так и профессиональная ментальность являются системным образованием, а их формирование происходит на основе целого комплекса различных механизмов, включая когнитивный, мотивационный и ценностный.

Вопросы, связанные с обсуждением проблем профессиональной идентичности и профессиональной ментальности в последние десять лет, все чаще становятся предметом научных интересов широкого круга ученых. При этом содержательные рамки этих категорий до сих пор окончательно не определены.

Отметим, что в условиях быстро меняющегося общества неустойчивость и пластичность социальной и личной идентичности становятся закономерными и естественными. Оста-

новимся на понятии идентичности (от лат. *identicus* — тождественный, одинаковый), которая рассматривается как осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго-состояний. Личная идентичность, или самоидентичность (*Self-identity*), — это единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов и смысловых установок личности, осознающей себя субъектом деятельности. Это не какая-то особая черта или совокупность черт, которыми обладает индивид, а его самость, отрефлексируемая в терминах собственной биографии. Она обнаруживается не столько в поведении субъекта и реакциях на него других людей, сколько в его способности поддерживать и продолжать историю собственного Я, сохраняющего свою целостность, несмотря на изменение отдельных компонентов.

По мнению Э. Эриксона, идентичность обуславливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной цельности и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире. Он описывает идентичность не просто как личностную структуру, сформированную или не сформированную под воздействием внутренних и внешних факторов, влияющих на развитие индивида (и, очевидно, в большой степени детерминирующую структуру и качество его социальных контактов на протяжении всей последующей жизни), но как форму личностного бытия, в идеале интегрирующую на субъективном уровне внутренний мир человека и мир внешний в единую психосоциальную вселенную [7, 31–32].

Та же идея восприятия личностной и социальной идентичности как

двух аспектов единого целого находит свое отражение в работах Х. Тэджфела и Дж. Тэрнера. Согласно представлению Х. Тэджфела, личностная и социальная идентичности являются полюсами одного биполярного континуума. Г. Брейкуэлл рассматривает идентичность как динамическую систему, где личностная и социальная идентичности выступают уже не как различные части или аспекты единой идентичности, а как разные точки в процессе развития последней.

Множественность свойств идентичности, как и множественность идентичностей, объясняется по-разному, но всегда в контексте глобализации. Глобализация “виновата” в том, что поле идентичности расширяется. Идентичность не мыслима без границ, поскольку граница — “это не то, где нечто заканчивается, но как это поняли уже греки, граница — это то, откуда нечто начинает свое присутствие”, — пишет М. Хайдеггер.

Дж. Марсиа описал два пути достижения идентичности:

- 1) постепенное осознание некоторых данных о себе — формирование преждевременной идентичности;
- 2) самостоятельное принятие человеком решений относительно того, как ему быть — формирование достигнутой идентичности.

В отечественной психологии в настоящее время появилось огромное количество исследований, связанных с проблематикой идентичности (Н. В. Антонова, Е. П. Белинская, Л. Гудков, В. А. Ильин, В. Н. Павленко, М. В. Попова, Л. Б. Шнейдер и др.). Понятие “Я” является основным составляющим понятия идентификации. Оно представляет собой результат выделения человеком себя из окружающего мира, следствием чего

является ощущение себя как субъекта своих физических и психических состояний, переживание тождественности и целостности с самим собой. “Я” образует ядро личности и представлено для нее в виде “Я-концепции”, образа “Я”, самосознания [6, 52].

Заметим, что при этом идентичность связывают и с образованием, и с культурой, и с различными социальными, конфессиональными и национальными отношениями и проблемами.

Глобальные исторические перемены в XX в. констатируют рождение человека иного мирозерцания, радикально отличающегося от того, который уже был, в том числе в современной Беларуси. В перспективе предполагается смена поколений и ожидается новое поколение, для которого национальные ценности своей культуры не погибли, но получили иной уровень развития, а также иное содержание. Как считает Я. Л. Коломинский, с одной стороны, психологическая культура представляет собой конкретный “материал”, из которого строится личность, с другой — это способ ее существования в двух мирах ее жизнедеятельности, активности: во внутриличностном и межличностном пространстве. С помощью развитой психологической культуры человек гармонично учитывает как внутренние требования личности, психики, своего тела, так и внешние требования социальных и природных сред жизни. Поэтому гармонизацию личности специалиста сложно представить без становления его особой психологической культуры, компонентов профессиональной ментальности. Я. Л. Коломинский выделяет, что существует много определений ментальности, которые обязательно подразумевают компоненты, относя-

щиеся к психологической культуре [2, 98–99].

“Ментальность — это интегральная характеристика людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснять специфику их реагирования на него”, — считает В. А. Сонин [6, 27]. А далее он уточняет: “Менталитет — это характерная для конкретной культуры специфика психологической жизни представляющих данную культуру людей” [6, 28].

“Феномен ментальности, — отмечает В. А. Сонин, — как становится очевидным, все более нуждается в разборе строгой, научной социально-психологической парадигмы, позволяющей объективно исследовать характер и психический склад, отличающий один этнос от другого, одну личность от другой, профессионально-предметную деятельность педагога, учителя, воспитателя, наставника от трудовой деятельности других” [6, 32].

Проблема ментальности широко рассматривается в зарубежных и отечественных исследованиях. Менталитет обозначает общее качество, лежащее в основе сознательного и бессознательного, логического и эмоционального, т. е. глубинный и потому трудно фиксируемый источник мышления, идеологии и веры, чувства и эмоций. Менталитет связан с основаниями социальной жизни и в то же время своеобразно, исторически и социально имеет свою природу (Рожанский, 1989). Л. Февр и М. Блок заимствовали понятие ментальности у Леви — Брюля. Они применили понятие “менталитет” для обозначения настроенности мыслей, склада ума, коллективной психологии людей в “горячих обществах”, которые находятся на стадии цивилизации. Мно-

гие исследователи (К. Касьянова, Б. В. Марков, А. П. Огурцов, Ю. Г. Болотова, Э. Н. Дубенецкий) определяют ментальность как глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания. При этом они считают, что ментальность формируется в зависимости от особенностей социальных структур, но в то же время она сама их определенным образом формирует.

Проанализировав содержание понятий идентичности и ментальности, видим, что они имеют общую базу. При относительной самостоятельности оба понятия определяются через пересечение личности и деятельности, а между отдельными компонентами существуют связи. Если идентичность — это осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго-состояний, то ментальность существует как конкретное усвоение каждым индивидуальным представителем общества неких понятий, смыслов, ценностей. Всеобщее должно быть пережито, воспринято и усвоено как “мое”, личное. Оно должно быть социализировано в процессе становления “Я”.

Ментальность можно рассматривать как специфику психологической жизни людей, раскрытую через систему взглядов, оценок, норм и умонастроений, основанную на имеющихся в данном обществе знаниях и верованиях. В свою очередь, ментальность задает определенную иерархию общественных ценностей в соответствии с доминирующими потребностями, а значит, характерные для представителей данного общества убеждения, идеалы, склонности, интересы и другие социальные установки. Следовательно, ментальность характеризует психологические особенности об-

щностей людей и формируется путем их социализации.

Еще несколько десятилетий назад общество с существовавшими в нем ценностями не было заинтересовано в развитии личностных и профессиональных качеств, а стремилось к стабильности роста производства, при этом оно препятствовало личностным изменениям, которые стимулировала профессиональная деятельность.

Обретение профессиональной идентичности является чрезвычайно важной частью профессионального становления специалиста. Будучи расширением Я-концепции, сформированная профессиональная идентичность служит надежной системой координат для осмысления как профессионального, так и личного опыта. Понятие профессиональной идентичности было рассмотрено в трудах Е. П. Ермолаевой, Н. Л. Ивановой, Ю. П. Поваренкова, Л. Б. Шнейдер.

Профессиональная идентичность предстает как интегративное понятие, в котором выражается взаимосвязь личностных характеристик, обеспечивающих ориентацию в мире профессий, позволяющих более полно реализовывать личностный потенциал в профессиональной деятельности, а также прогнозировать возможные последствия профессионального выбора.

При определении профессиональной идентичности мы опирались на системогенетическую концепцию становления личности профессионала Ю. П. Поваренкова, в которой профессиональная идентичность рассматривается как критерий профессионального развития, свидетельствующий о качественных и количественных особенностях принятия человеком: а) себя как профессионала; б) конкретной профессиональной деятельности как способа са-

мореализации и удовлетворения потребностей; в) системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности.

В рамках данной концепции выделяются три основные линии развития профессиональной идентичности, как и три группы параметров, которые можно использовать для оценки уровня ее сформированности.

Первая группа параметров характеризует отношение человека к себе как будущему и действующему профессионалу. Данная точка зрения на профессиональную идентичность моделирует процесс идентификации, который зафиксирован в рамках когнитивного подхода к развитию идентичности.

Вторая группа параметров характеризует отношение человека к содержанию, условиям профессиональной деятельности и профессионализации в целом. В психологии эти показатели традиционно используются для оценки удовлетворенности человека трудом. Данный подход изучения профессиональной идентичности, в отличие от предыдущего, моделирует процесс идентификации, который описывается в рамках мотивационного подхода к определению идентичности.

Третья группа параметров профессиональной идентичности связана с оценкой отношения человека к системе ценностей и норм, традициям и ритуалам, характерным для каждой профессиональной общности [5, 76–78].

Формирование профессиональной идентичности происходит в процессе профессионализации. Процесс формирования профессиональной идентичности в процессе профессионализации проявляется в выявлении и переживании сходства с другим лицом (“моделью”), переживании эмоций в

связи с поведением “модели” в различных ситуациях, стремлении к обладанию присущим “модели” качествам, усвоении и воспроизведении поведения и установок “модели” [7, 31].

Переход человека от общего образования к профессиональному предполагает у него целый ряд внутренних (в сознании) и поведенческих перестроек — адаптацию к новым обстоятельствам жизни, деятельности. Освоение профессии — это не только “передача опыта человечества” отдельному человеку, но и его “самостроительство” через преобразование объективных условий работы.

Отметим, что достижение профессиональной идентичности предусматривает высокую готовность смысловых и регуляторных основ поведения, осуществление профессионального самоопределения и самоорганизации (приобретение опыта), интеграцию в профессиональное сообщество, формирование и рефлексия представления о себе как специалисте (сформирован адекватный образ “Я”).

Становление профессиональной ментальности обеспечивает, с одной стороны, реализацию индивидуальных качеств будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности и профессионального общества. С другой стороны, усвоение профессиональной ментальности составляет процесс психологического присоединения специалиста к профессиональной среде.

Итак, профессиональное становление специалиста обозначается как “врастание” человека в профессию, в процессе которого происходит формирование профессионального типа личности.

Понятие “идентичность” обозначает не отождествление себя с чем-то, а подчеркивает отличие и устанавливает различие. Заметим, что профес-

сиональная идентичность — это не только осознание своей тождественности с профессиональной общностью, но и ее оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т. е. переживание своей профессиональной целостности и определенности.

Ментальность рассматривается как совокупность идей и интеллектуальных установок, присущих личности и соединенных друг с другом логическими связями или отношениями. В структуру ментальности входят свойства специалиста как индивида и личности, которые обеспечивают успешное овладение деятельностью, совершенствование в ней.

Было выявлено, что процесс профессиональной идентичности студентов педагогического вуза осуществляется поэтапно, через последующую смену учебно-академической, учебно-профессиональной, профессиональной идентичности. Переход от одного вида идентичности к другому происходит на основе кризисов идентичности.

Таким образом, анализ литературы показал, что понятия “профессиональная идентичность” и “профессиональная ментальность” объединяет общая сфера — профессиональная деятельность. Профессиональная ментализация — довольно длительный процесс формирования у будущего специалиста специфичного, свойственного преимущественно представителям определенной профессии отношения к миру. Профессиональная идентичность — это процесс профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя

представителем определенной профессии и профессионального сообщества. Тем не менее, оба процесса предполагают изменение восприятия, мышления и поведения в ходе профессионального становления и в результате — включенности в профессиональную деятельность.

Если профессиональная идентичность — это практическая реализация выбранных профессиональных целей, самостоятельное и осознанное выполнение деятельности, формирование определенного круга профессиональных контактов, интенсификация процесса профессионального общения, то профессиональная ментальность является способом профессионального виденья мира, совокупностью мировоззренческих взглядов индивида на его становление и осознание себя как профессионала, на критерии принадлежности к профессиональной группе, формирование социально-психологических установок и ценностных ориентаций.

Литература

1. Коломинский Н. Л. Личностно-деятельностный подход как принцип профессиональной подготовки специалиста // Формирование профессиональной ментальности будущего специалиста системы дошкольного образования: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 17 мая 2006 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; Редкол. И. В. Житко; Отв. ред. Н. В. Литвина. — Минск: БГПУ, 2006. — С. 81–82.
2. Коломинский Я. Л. Концептуальные основы интеграции психологической и педагогической культуры специалиста образования // Формирование психолого-педагогической культуры специалиста дошкольного и начального образования: Материалы Республ. науч.-практ. конф., Минск, 10–11 ноября 2005 г. / Редкол. Е. А. Панько; Отв. ред. Я. Л. Коломинский. — Минск: БГПУ, 2005. — С. 98–99.
3. Коломинский Я. Л. Профессиональная ментальность в структуре психологической культуры педагога // Формирование профессиональной ментальности будущего специалиста системы дошкольного образования: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 17 мая 2006 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; Редкол. И. В. Житко; Отв. ред. Н. В. Литвина. — Минск: БГПУ, 2006. — С. 83–84.
4. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии // Психол. журн. — 1998. — № 2. — С. 79–87.
5. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. — М.: УРАО, 2002. — 160 с.
6. Сонин В. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной ментальности учителя. — Смоленск, 1999. — 251 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М., 1996. — 344 с.

Исследована малоизученная проблема становления профессиональной идентичности и профессиональной ментальности будущего специалиста. Подробно проанализированы понятия “идентичность” и “ментальность” в современной отечественной и зарубежной научной психологической литературе. В частности, рассмотрены аспекты взаимосвязи идентичности и ментальности личности и их использование в профессиональной сфере.

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА

Коломійські читання — II, 2008, 167–173

Наведено дефінітивну характеристику філософських, соціологічних, психологічних і деяких педагогічних термінів, які виконують функцію понятійно-категоріального апарату дослідження процесу формування відповідальності у професійному становленні майбутнього кваліфікованого робітника.

У процесі професійного навчання у майбутніх кваліфікованих робітників формуються різноманітні соціально і професійно важливі особистісні якості. Поміж інших своєю значущістю для майбутньої професійної діяльності робітника, для його життя як особистості і для суспільства вирізняється відповідальність. Вона за критерієм предмета соціальної активності індивіда поділяється на види (побутова, політична, національно-культурна, професійна та ін.).

Професійна відповідальність кваліфікованого робітника розглядається тут як якісна характеристика ставлення особистості до виробничої діяльності, що зумовлює підвищення її продуктивності та формування соціально цінних якостей людини.

У процесі професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах відповідальність формується у два способи. За одним із них становлення цієї якості відбувається на

емпіричному рівні як спонтанний, безсистемний процес, за іншим воно здійснюється в контексті теоретично обґрунтованої цілеспрямованої педагогічної діяльності.

Результативність педагогічного формування відповідальності у навчально-виховному та навчально-виробничому процесах професійно-технічних навчальних закладів залежить від його наукового забезпечення. Аналіз педагогічної практики першого десятиліття ХХІ ст. засвідчує, що у розв'язанні питань цього напрямку виховної роботи професійні педагоги певною мірою спираються на педагогічні, психологічні та соціологічні дослідження, що здійснювались у минулому столітті. Вони розгорталися у соціально-економічному середовищі, яке суттєво відрізняється від сучасного, отже, результати цих наукових розвідок нині можна використовувати лише частково. За таких умов викладачам та інженерно-педагогічним працівникам професійно-техніч-

них навчальних закладів явно бракує методичної літератури з означеної проблеми, розробленої з урахуванням сучасних соціальних та економічних реалій і тих змін, що відбуваються в освітньому середовищі сучасної України. Відтак дослідження процесу формування відповідальності у професійному становленні майбутнього кваліфікованого робітника нині є досить актуальним у теоретичному ракурсі і необхідним для науково-методичного забезпечення освітньої практики.

Дослідження будь-якої наукової проблеми передбачає визначення пізнавального інструментарію. Такою функцією наділений понятійно-категоріальний апарат. У наукознавстві він визнаний одним із провідних пізнавальних засобів, що застосовуються в науковій праці і відіграють істотну роль в отриманні об'єктивно істинних наукових знань. За допомогою понятійно-категоріального апарату забезпечується оптимальний зв'язок засобів наукового пошуку та його результату, з'ясовуються сутність пізнавального інструментарію і межі його продуктивного застосування, ефективність та відповідність завданням, що мають бути розв'язані дослідженням, визначається порівняльна пізнавальна цінність понять і категорій, на які спирається науковий пошук. Понятійно-категоріальний апарат організовує і спрямовує пізнавальну діяльність на досягнення нових наукових результатів. У зв'язку з цим визначимо понятійно-категоріальний апарат дослідження процесу формування професійної відповідальності майбутніх кваліфікованих робітників.

У професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників задіяні два суб'єкти — особистість, що здобуває професійну кваліфікацію, і

викладач, майстер виробничого навчання, які у цей час сприяють формуванню її відповідального ставлення до майбутньої виробничої діяльності. Відтак передусім наведемо зміст поняття “кваліфікований робітник”. У процесі дослідження це дасть можливість проаналізувати соціально-педагогічну ситуацію, в якій розгортається становлення професійної відповідальності. Так, за словником “Професійна освіта” розглядуване термінологічне словосполучення визначається як освітньо-кваліфікаційний рівень робітника, який на базі повної або загальної середньої освіти здобув спеціальні знання та вміння, має відповідний досвід їх застосування для вирішення професійних завдань у певній галузі народного господарства.

В Україні освітньо-професійна програма підготовки кваліфікованого робітника забезпечує одночасне здобуття професійно-технічної освіти та кваліфікації на базі повної загальної середньої освіти чи базової загальної середньої освіти з наданням можливості здобувати повну загальну середню освіту [7, 137].

У цілому професійно-технічна освіта наділена функціями підготовки особистості до виробничої діяльності, залучення до культури свого народу і людства, забезпечення умов для саморозвитку молоді, її соціалізації та самоактуалізації. За Концепцією розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України основним предметом цієї сфери соціальної діяльності стала особистість того, хто навчається.

Особистість — це системна якість індивіда, яку він набув у діяльності та спілкуванні й котра характеризує його через суспільні відносини [4, 165]. Представники гуманістичної психології визначають особистість як

здатність людини до самоактуалізації. Самоактуалізація при цьому розуміється не просто як стихійне зростання, а як самопізнання, само-рефлексія, що ведуть до плідної самотворчості. Самоактуалізація особистості — це вміння злитися зі своєю внутрішньою природою, вибрати свою мотивацію, здатність постійно розгортати свої потенції [9, 458].

Ключова категорія дослідження “відповідальність” розглядається у “Філософському енциклопедичному словнику” як поняття, що характеризує міру відповідності поведінки особи, групи, прошарку, держави наявним вимогам, діючим суспільним нормам, правилам співжиття, правовим законам; співвідношення обов’язку і міри його виконання суб’єктом (особою, групою, класом). Відповідальність виникає на основі соціальних норм і реалізується як через певні форми контролю (громадська думка, статут, закон), так і через усвідомлення суб’єктами духовно-практичної діяльності своєї суспільної ролі [9, 87].

Наведена дефінітивна характеристика свідчить про соціальну детермінованість відповідальності як особистісної якості кваліфікованого робітника. У довідковій літературі також наголошується, що відповідальність є категорією, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства [7, 49]. Означене зумовлює необхідність звернутися у дослідженні до поняття “суспільство”, оскільки відповідальність кваліфікованого робітника є соціально детермінованим явищем.

Суспільство є однією з основоположних категорій соціальної філософії, соціології та педагогіки. У широкому розумінні “суспільство” — це якісно відмінне від природи, бага-

товимірне, внутрішньо розгалужене і водночас органічно цілісне утворення, що постає як сукупність історично сформованих способів і форм взаємодії (діяльності, відносин, поведінки, спілкування, регуляції, пізнання), в яких виявляється всебічна і багаторівнева взаємозалежність людей. У вузькому розумінні суспільство має таке тлумачення: а) діахронічно чи синхронічно фіксований соціальний організм; б) відносно самостійний і цілісний момент такого організму; в) спільна основа, поле перетину і накладання індивідуальних дій людей [9].

Принципово важливою в аспекті формування у майбутніх кваліфікованих робітників професійної відповідальності є зорієнтованість філософського розуміння категорії “суспільство” на з’ясування єдності, своєрідності всіх наріжних форм, рівнів і аспектів взаємовпливу та взаємоперетворення індивідуального й соціального, розв’язання суспільних та особистісних (в їх взаємозалежності) смисложиттєвих проблем, вироблення орієнтирів екзистенційного характеру і виявлення таких умов вільної самоідентифікації та самореалізації людини, за яких зберігається і вдосконалюється суспільство як продукт взаємодії людей, система соціальних зв’язків, що утворює основу і середовище власне людської життєдіяльності. Саме під таким кутом зору філософія розглядає суспільство як сукупність індивідів, що об’єднуються для задоволення соціальних потреб. Якісно визначеними історичними ступенями розвитку суспільства є його суспільно-економічні формації [9, 620]. Їх своєрідність позначається на професійній відповідальності кваліфікованих робітників, яка реалізується у сфері економіки.

Суспільство можна охарактеризувати як цілісну динамічну самоврядовану систему. Цілісність системи означає, що в ній кожний елемент виконує певну соціально значущу функцію, всі елементи пов'язані між собою відносинами залежності [10, 29]. Відносини членів суспільства реалізуються у процесі їхнього життя. Тому формування професійної відповідальності у майбутніх кваліфікованих робітників необхідно розглядати в контексті поняття “суспільне життя”. У професійно-технічному навчальному закладі суспільне життя розглядається як реальний, органічно цілісний процес навчання, розвитку і взаємодії соціальних суб'єктів (учнів, викладачів, майстрів виробничого навчання, керівників виробничої практики, керівництва ПТНЗ, соціальних партнерів та ін.), що відбувається у конкретно-історичних умовах і характеризується певною системою форм діяльності, відносин, спілкування і духовного освоєння та перетворення дійсності майбутнім кваліфікованим робітником. Специфічною рисою суспільного життя учня професійно-технічного навчального закладу є єдність матеріального і духовного, стихійного і свідомого начал.

Атрибутивною ознакою суспільного життя професійно-технічного навчального закладу є його дисперсність. За такого підходу воно постає як сукупна життєдіяльність усіх охоплених ним індивідів, їхньої самоідентифікації, самоствердження і самореалізації, в ході яких кожен з цих індивідів відкриває себе і збагачує інших своїм, тільки йому притаманним екзистенційним (специфічно людським) досвідом існування у світі [9, 619].

Відповідальність як сукупна особистісна якість окремих індивідів

життя професійно-технічного навчального закладу постає як коливання певної статичної величини біля її пересічного рівня, тобто як її дисперсних виявів, що ускладнює сприйняття та усвідомлення учнем виявів цієї якості.

Соціальні й професійні якості учнів, зокрема відповідальність особистості, у суспільному житті професійно-технічного навчального закладу формуються передусім через “соціальні зв'язки”, процесуальною основою яких є взаємодія індивідів. Взаємодія трактується як будь-яка поведінка індивіда, що має значення для інших індивідів або суспільства в цілому. Соціальна взаємодія розгортається у двох площинах. Одна з них характеризується як об'єктивна, інша — як суб'єктивна.

“Об'єктивною стороною взаємодії виступають зв'язки, незалежні від окремих людей, але такі, що опосередковують і контролюють зміст і характер їхньої взаємодії.

Під суб'єктивною стороною розуміється свідоме ставлення індивідів один до одного. Суб'єктами соціальної взаємодії виступають насамперед люди з їх творчим потенціалом. Соціальна взаємодія реалізується, як правило, через міжособистісні (або соціально-психологічні) відносини, що складаються в конкретних соціальних спільнотах у певний момент часу”, — вважає Л. В. Юрженко [10, 31].

Чільне місце у формуванні особистісних якостей індивіда у суспільстві мають соціальні зв'язки у групі. Е. Дюркгейм розглядає групу як джерело виникнення і формування соціальних норм.

Загальнонаукове поняття “норма” є значущим щодо наукового дослідження процесу формування професійної відповідальності у майбутніх

кваліфікованих робітників, оскільки з огляду на психологічне тлумачення поняття “відповідальність” ця категорія розуміється як здійснюваний у різних формах контроль за діяльністю суб’єкта з точки зору виконання ним прийнятих норм і правил [4, 224].

Норми наділені важливими як соціальними, так і іншими функціями, зокрема педагогічними та економічними. Так, вони регулюють соціалізацію індивіда, сприяють інтеграції індивідів у професійні групи, контролюють побутову і професійну поведінку, стандартизують виготовлення продукції різних видів, у вигляді стандартів унормовують зміст освіти та ін. Згідно з філософським принципом деонтичної повноти, нормативним кодексом охоплені всі види людської діяльності. У контексті проблеми формування професійної відповідальності доречно звернутися до поняття “економічні норми”. Соціологи вбачають у них “прийнятні критерії господарської діяльності, доцільності і професіоналізму, практичності й ефективності. Вони визначаються як середня величина, що характеризує визначену міру витрати ресурсів і виготовлення продукції, якості роботи та ін. Хоча у цій сфері норма залежить, звичайно, насамперед від стану продуктивних сил, вимоги виконання норми, запропоновані робітнику, не припускають зайвих витрат матеріалу, часу, власних сил і диктують обов’язок працювати професійно, тобто робити речі або послуги, що відповідають прийнятим вимогам” [10]. Отже, спостерігається прямий зв’язок між професійною відповідальністю, професіоналізмом робітників і продуктивністю виробництва.

“Норма” у філософії науки — це органічна частина оцінки. Оцінка за-

вжди передбачає відповідність людської діяльності, ставлень, стосунків, якості продукції нормі. У свою чергу, поняття “оцінка” семантично пов’язане з дефініцією “цінності”. Обернення цінностей на норми є повсякденною практикою людського буття. Філософи зазначають: через ціннісно-нормативні системи знаходять свій остаточний вияв смислові структури людської культури.

Відтак у дослідженні процесу формування відповідальності майбутніх кваліфікованих робітників чільне місце має належати таким категоріям, як “норма”, “цінності” та “оцінка”. Педагогічна та міжособистісна оцінка діяльності, ставлення до неї учнів професійно-технічних навчальних закладів сприяє інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил.

Розглядаючи умови, за яких реалізується і формується відповідальність, психологи зазначають, що її становлення як риси особистості відбувається лише у процесі спільної діяльності людей. М. Д. Ярмаченко відзначає характерний вплив відповідальності на людську діяльність: вона є важливим морально-етичним регулятором міжлюдських стосунків, стимулятором активної діяльності людей, запорукою праці та ініціативи [6, 90].

Отже, у теоретичному забезпеченні процесу формування професійної відповідальності майбутніх кваліфікованих робітників у практиці професійно-технічної освіти базовим поняттям є дефініція “діяльність”.

Психологічними дослідженнями [2; 3; 5; 8] доведено, що діяльність людини є складним процесом, до розгляду якого доцільно застосовувати системний підхід — особливу стратегію наукового пізнання, яка зорієнтовує дослідників на розгляд діяльності

як складної системи. Застосування системного підходу до розгляду діяльності як фактора та умови формування професійної відповідальності зумовлює необхідність реалізовувати певні методологічні принципи наукового пошуку, які забезпечують системну спрямованість дослідження. До них належать [9, 584]:

- принцип цілісності, згідно з яким діяльність виступає як щось розчленоване на окремі частини, органічно інтегровані в єдине ціле;
- принцип примату цілого над його складовими, який означає, що ціле визначає функції як окремих компонентів, так і системи взагалі;
- принцип ієрархічності, який постулює субстанційну відносність розрізнення діяльності як системи на елементи, оскільки кожен елемент може бути як складним об'єктом, так і системою нижчого рівня в той час, як кожна система може бути елементом системи вищого рівня, внаслідок чого предметна область теорії діяльності набуває вигляду деякої ієрархії систем;
- принцип полісистемності, згідно з яким діяльність як складний об'єкт може розглядатися як деяка сукупність систем, вписаних одна в одну.

Розгляд категорії “діяльність” на засадах системного підходу дає змогу виокремити в її структурі низку взаємопов’язаних компонентів: мотиваційний, цільовий, когнітивний, процесуально-операційний, результативний та ін. Провідним видом діяльності, який сприяє формуванню професійної відповідальності в учнів професійно-технічних навчальних закладів, є особливий вид діяльності —

навчально-виробнича. Цей різновид діяльності має такі самі компоненти, що й будь-яка інша діяльність, тільки їх наповнення своєрідне. З цього випливає і особливе значення навчально-виробничої діяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів. Специфіка її впливу на особистість полягає в тому, що в результаті у майбутніх кваліфікованих робітників під впливом навчально-виробничої діяльності мають сформуватися не просто якісь знання, вміння та навички, а також такі особистісні якості, зокрема професійна відповідальність, через які забезпечується продуктивність виробничої діяльності.

На підставі аналізу сутності системного підходу можна дійти такого висновку: оскільки всі компоненти навчально-виробничої діяльності взаємопов’язані, професійну відповідальність майбутнього кваліфікованого робітника можна сформулювати лише за умови справляння психолого-педагогічного впливу на кожен із них.

Психологічна характеристика поняття “діяльність” засвідчує, що на реалізацію відповідального ставлення майбутніх кваліфікованих робітників до своїх професійних обов’язків суттєво впливає навколишнє матеріальне середовище, в якому розгортається навчально-виробнича діяльність (у педагогіці застосовується поняття “засоби навчання”).

Література

1. Закон України “Про професійно-технічну освіту” // Професійно-технічна освіта. — 1998. — № 1. — С. 2–12.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — 320 с.

3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. — 517 с.
4. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., расш., испр. и доп. — Ростов н/Д: Феникс, 1998. — 512 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1977. — 575 с.
6. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. — К.: Педагогічна думка, 2001. — 514 с.
7. Професійна освіта: Словник / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. — К.: Вища шк., 2000. — 380 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М.: Учпедгиз, 1946. — 704 с.
9. Філософський енциклопедичний словник: Довід. вид. / За ред. В. І. Шинкарука. — К.: Абрис, 2002. — 742 с.
10. Юрженко Л. В. Соціальна структура суспільства: Навч. посіб. / Автор передм. І. Хоменко. — К.: АПСВ, 2005. — 295 с.

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ЩОДО ПЕРІОДИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ

Коломінські читання — II, 2008, 174–183

Наведено теоретичний аналіз психологічних підходів щодо періодизації професійного становлення суб'єкта діяльності. Актуалізований науково-психологічний матеріал дав змогу розглянути етапи професіогенезу тренера.

Багатоступеневість і багатоплановість процесу професіоналізації суб'єкта діяльності в аспекті його об'єктивного та суб'єктивного змісту відзначають багато авторів [1; 3; 8; 11; 13]. Різні підходи до дослідження професіоналізації об'єднують положення про етапний характер цього процесу. Виокремлення етапів професіоналізації впродовж тривалого періоду професійної біографії людини здійснюється за різними критеріями. Одним із підходів є застосування теорій періодизації розвитку особистості як суб'єкта діяльності, що ґрунтуються на моделі онтогенетичного психічного розвитку людини у період зрілості [13].

Втім, життєвий шлях підлягає не тільки віковій періодизації. Структурування професійного розвитку фахівця може бути засновано на таких критеріях, як ставлення особистості до професії та рівень виконання діяльності (Є. Клімов [6], Т. Кудрявцев [8]); соціальна ситуація розвитку

і провідна діяльність (Е. Зеєр [5]); рівень професіоналізму (А. Маркова [11]); співвідношення професійної та орієнтованої діяльності (В. Бодров [1]); провідний модус соціокультурного життя (Ж. Вірна [3]) (таблиця).

Дані, подані у таблиці, свідчать про визнання більшістю авторів етапності (стадіальності, циклічності) професійного становлення суб'єкта, а також про відсутність єдності поглядів авторів стосовно часових діапазонів періодизації та критеріїв, що покладені в її основу. Величезний матеріал, накопичений при вивченні проблеми періодизації, показує, що професійне становлення особистості відбувається впродовж усього професійного життя і не обмежується будь-яким одним періодом.

На підставі систематизації підходів зарубіжних авторів до проблеми професійного розвитку можна виокремити дослідження Ш. Бюлер [17], Е. Еріксона [15], Д. С'юпера [18], Р. Хавігхерста [7] і К. Юнга [16],

Основні соціально-психологічні періодизації професійного становлення суб'єкта діяльності

Автор	Основи (критерії) періодизації	Етапи (стадії, фази, періоди) професійного становлення						
		1	2	3	4	5	6	7
Ж. П. Вірна, 2003 [3]	Провідний модус соціокультурного життя	1-й період — рання професіоналізація	2-й період — професійна соціалізація	3-й період — включення до системи суспільного поділу праці	4-й період — пенсійний вік або втрата працездатності			
А. К. Маркова, 1996 [11]	Рівень професіоналізму	1-й рівень — допрофесіоналізм Етап первинного ознайомлення з професією	2-й рівень — професіоналізм Етапи: 1. Адаптації 2.Самоактуалізації 3. Гармонізації	3-й рівень — суперпрофесіоналізм Етапи: 1. Вільного володіння професією 2. Оволодіння рядом суміжних професій 3. Творчого самопроекування	Псевдо-професіоналізм			
Е. Ф. Зеєр, 2003 [5]	Соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність	1-ша стадія — оптація	2-га стадія — професійна підготовка	3-тя стадія — професійна адаптація	4-та стадія — первинна професіоналізація	5-та стадія — вторинна професіоналізація	6-та стадія — майстерність	—
Є. О. Клімов, 1996 [6]	Діяльність та рівень її виконання	1-ша фаза — фаза оптації	2-га фаза – фаза адепта	3-тя фаза — фаза адаптації	4-та фаза — фаза інтернала	5-та фаза — фаза майстерності	6-та фаза — фаза авторитета	7-ма фаза — фаза наставництва
Т. В. Кудрявцев, 1985 [8]	Ставлення особистості до професії та рівень виконання діяльності	1-й етап — виникнення і формування професійної активності	2-й етап — професійне навчання і підготовка	3-й етап — входження в професію	4-й етап — повна реалізація особистості у професійній праці	—	—	—

присвячені розвитку особистості на різних етапах життєвого шляху.

Своєрідну періодизацію життєдіяльності людини запропонував К. Юнг, який описує три вікових рубежі (“дитинство” — від народження до 18 років; “молодий вік” — від 19 до 40 років; “зрілий вік” — після 40 років) і подає аналіз професійного становлення особистості на кожному етапі через призму усвідомленості професіоналізації. З позиції теорії К. Юнга, кінцева життєва мета — це повна реалізація “Я”, самореалізація, що доступні лише здібним, високоосвіченим людям, з широкою сферою життєдіяльності [16].

В основу періодизації етапів життєдіяльності Ш. Бюлер поклала принцип “інтенційності” як вибору (наміру) в цілеутворенні і ціледосягненні. За допомогою цього критерію дослідниця виокремлює п’ять головних фаз життєвого циклу особистості:

1-ша фаза — від народження до 15 років — відсутність точних цілей життя, їх розмитість, зовнішня заданість;

2-га фаза — від 15 до 20 років — зародження, оцінка цілей життя і формування плану їх досягнень;

3-тя фаза — від 25 до 40–45 років — постановка чітких і точних цілей у професійному та особистому житті, їх практичне досягнення;

4-та фаза — від 45 до 65 років — підведення підсумків минулої діяльності і життя, перегляд майбутніх життєвих цілей;

5-та фаза — від 65 до 70–80 років — оцінювання свого життєвого шляху і професійної діяльності за критерієм досягнення або недосягнення поставлених цілей.

Свідоме, активно-рефлексивне ставлення до життя, професії, до себе як суб’єкта життєдіяльності дає мож-

ливість людині, на думку дослідниці, досягти поставлених цілей в особистому і професійному житті [17].

Неможливо не згадати й класифікацію етапів професійного шляху Р. Хейвігхерста, який вдається до їх альтернативного бачення. Насамперед автора цікавлять не стільки потреби та здібності особистості, скільки набуття установок і трудових умінь у ході професійного становлення: 1-й етап — ідентифікація з працівником (від 5 до 10 років); 2-й етап — набуття основних трудових навичок і формування працелюбності (від 10 до 15 років); 3-й етап — набуття конкретної професійної ідентичності (від 15 до 25 років); 4-й етап — становлення професіонала (від 25 до 40 років); 5-й етап — робота на благо суспільства (від 40 до 70 років); 6-й етап — роздуми про продуктивний період професійної діяльності (після 70 років) [7].

Більш деталізовану градацію періодів професійного життя розробив Д. С’юпер [18], який виокремив наступні стадії професіоналізації [2, 163]:

1. На стадії пробудження (від народження до 14 років) “Я-концепція” розвивається завдяки ідентифікації зі значущими дорослими: у фазі фантазії (4–10 років) домінують дитячі потреби, професійні ролі програються у фантазії; у фазі інтересів (11–12 років) формуються професійно значущі переваги; у фазі можливостей (13–14 років) апробуються індивідуальні здібності, з’являються уявлення про професійні вимоги і зміст професійної освіти.

2. На стадії дослідження (15–24 роки) індивід намагається випробувати себе в різних ролях при орієнтації на свої реальні професійні можливості; у тентативній фазі (15–17 років) робиться попередній професій-

ний вибір, що апробується у фантазії або реальності, в аспекті цього досвіду оцінюються власні якості; у фазі переходу (18–20 років) відбувається спроба реалізації “Я-концепції” в різного роду відношеннях (зокрема, у професійних); у фазі апробації (21–24 роки) ведеться пошук поля діяльності у професійному житті та реалізація професійних можливостей.

3. Стадія консолідації (25–44 роки) характеризується прагненням забезпечити у знайденому професійному полі стійку особистісну позицію.

4. На стадії збереження (45–65 років) професійний розвиток індивіда йде в одному визначеному напрямі, без виходів за рамки знайденого професійного поля.

5. На стадії спаду (після 65 років) відбувається розвиток нових ролей: часткова участь у професійному житті, спостереження за професійною діяльністю інших людей.

У дослідженнях Д. С'юпера було сформульоване поняття “професійна зрілість” стосовно різних стадій розвитку професіонала. Професійну зрілість на певних стадіях розвитку автор визначав як поінформованість про професію, шляхи її набуття і потребу в ній; усвідомлення зв'язку між навчанням і подальшою професійною діяльністю; достатній обсяг професійних знань, умінь, навичок; усвідомлення чинників, що визначають успішний професійний розвиток. Загалом професійна зрілість характеризується ступенем самостійності у вирішенні проблем професійного розвитку, до того ж цей рівень має змінюватися в міру переходу від одних стадій розвитку до інших.

Отже, професійне становлення суб'єкта діяльності є одним із аспектів його загального розвитку та визначається послідовністю ухвалених ним рішень, а також тими досягнен-

нями, які він може записати до свого активу. Процес професійного становлення індивідуально своєрідний, неповторний, позаяк неповторні ті конкретні умови, в яких він проходить. Етапи професіоналізації супроводжуються різними вимогами до суб'єкта діяльності. Для виконання професійних завдань на кожному з цих етапів активність особистості пов'язана з реалізацією функцій цілком визначених сукупностей особистісних властивостей, які можуть різнитися між собою за їх складом, ступенем значущості та інтенсивності “завантаження”.

Для проблеми професійного становлення суб'єкта діяльності важливим є положення про внутрішню суперечливість процесу індивідуального розвитку людини. Нерівномірність змін і гетерохронність фаз розвитку характерні не лише для процесів зростання та дозрівання, а й для більш пізніх періодів життя. Становлення суб'єкта діяльності зі своєю позицією, професійними планами, стратегією поведінки, цілями і програмами дій, ставленням до результатів діяльності та іншими специфічними властивостями є результатом відбиття законів розвитку людини, зміни психічного складу на життєвому шляху під впливом діяльнісних детермінант [1]. Таким чином, основним механізмом формування суб'єкта діяльності є співвідношення його психічної організації з вимогами діяльності.

Принцип суб'єкта діяльності реалізує гіпотезу Б. Ф. Ломова про те, що забезпечення будь-яких вимог здійснюється не шляхом локальної відповідності та порівняння окремо взятих психічних процесів, властивостей і операціональних вимог діяльності, а цілісним способом організації на будь-якому рівні активності. Структури діяльності відбиваються

суб'єктом через свої можливості, здібності, особистісні риси та якості з урахуванням індивідуальних особливостей [10].

Важливим джерелом поступального розгортання можливостей суб'єкта діяльності, зміни його окремих особистісних структур і компонентів є цілеутворення і цілепобудова в динаміці розгортання конкретної діяльності. Вибір, формулювання системи цілей, досягнення яких вимагає адекватної активації відповідних психологічних структур, визначеного ступеня їх консолідації відповідно до змісту окремих компонентів діяльності та напруження для досягнення певного результату, є провідним джерелом розвитку психічної організації особистості. Спостережені у процесі професійного становлення зміни індивідуальних еталонних моделей професіонала слугують показниками і критеріями ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Зіставлення "Я-образу" і "образу професіонала", оцінювання ступеня їх неузгодженості, прагнення й вироблення стратегій наближення до еталонної, беззаперечно, сприяють формуванню установок і спонукальних сил до вдосконалення психологічних структур особистості.

Важливо також зазначити, що між професіоналізацією та життєдіяльністю складаються стійкі й досить визначені зв'язки, відносини, що діють як у прямому, так і зворотному напрямі. Зміст життєдіяльності, спосіб життя, умови, в яких воно проходить (мікросередовище), досить жорстко детермінують вибір життєвого шляху, форму і динаміку професіоналізації. Така детермінація може мати як внутрішню, так і зовнішню природу. Із внутрішнього боку детермінація пов'язана з активністю самої особистості, що виявляється у проектуванні

мотиваційної сфери відповідно до умов професіоналізації. Із зовнішнього боку детермінація здійснюється за механізмом стимулювання чи виховання. Стимулювання може набувати найрізноманітніших форм: від жорсткого нав'язування, включаючи і використання фізичного примусу, до нормативного заохочення прийнятих у даному соціальному середовищі форм професіоналізації. Життєдіяльність впливає певним чином і на динаміку професіоналізації. Зміна соціального статусу, створення родини, народження дитини, смерть близьких людей, як надважливі події, перебудовують мотиваційну сферу людини, змінюють шкалу її цінностей, а звідси змінюють ставлення до професійної діяльності.

Актуалізований науково-психологічний матеріал дав змогу розглянути етапи професійного становлення тренера як суб'єкта діяльності. Визнання професійного статусу спортсмена привело до необхідності вивчення всебічного впливу спорту як професії на особистість.

Спортивна діяльність досить різноманітна, при цьому кожний вид спорту має свої особливості. Одночасно існують деякі загальні специфічні умови діяльності, що типові для всіх її різновидностей і водночас суттєво відрізняють її від будь-якого іншого виду діяльності: об'єктом волі та свідомості суб'єкта у спортивній діяльності є його власне тіло, його моторика; регулярні інтенсивні й максимальні фізичні навантаження, що вимагають значних вольових зусиль; обов'язковим компонентом спортивної діяльності є змагання, які насичені емоційними переживаннями, що викликані за першість і найвищий результат [4].

Висуваючи до спортсмена певні вимоги, спорт слугує фактором, що

визначає своєрідність розвитку його суб'єктності. Експериментально-теоретичне дослідження інтегральної індивідуальності спортсменів дало змогу Б. О. Вяткіну та Г. В. Ложкіну дійти важливого висновку: спорт як особлива і специфічна діяльність сприяє гармонізації індивідуальності спортсмена за рахунок формування специфічних для спорту багатозначних зв'язків між різними рівнями його індивідуальних властивостей, а саме через зміну інтенсивності та частоту їх вияву, а також виникнення нових зв'язків між ними [9, 90]. Інакше кажучи, щоденні впродовж багатьох років тренувальні заняття і змагальні виступи формують у спортсменів професійні навички, певний склад мислення і стиль спілкування.

Таким чином, основу парадигми професійного становлення тренера становить його попередній операційно-технологічний, когнітивний і комунікативний досвід багаторічної тренувальної і змагальної діяльності. Процес професійного розвитку тренера припускає спочатку проходження ним етапів багаторічної спортивної підготовки і становлення його як кваліфікованого спортсмена. Цей період можна позначити як ранню професіоналізацію, пов'язану з набуттям не лише соціально обов'язкових загальнокультурних знань і навичок, а й оволодіння первинними практичними навичками і знаннями, які носять специфічний у професіональному відношенні характер.

Репрезентувати в деталях весь процес багаторічного тренування надто важко, оскільки він включає практично безліч змінних. Етапи і стадії багаторічного спортивного тренування не мають строго фіксованих меж. Їх початок і завершення залежать не тільки від календарного віку спортсмена, а й від його спортивної об-

дарованості, особливостей індивідуального розвитку й адаптації до тренувальних навантажень, специфіки спортивної спеціалізації, тренувального стажу та умов організації спортивної діяльності.

Всю багаторічну підготовку спортсмена, яка починається зазвичай у дитячому і підлітковому віці та триває залежно від спеціалізації від одного до кількох десятиліть, В. М. Платонов [12] поділяє на сім етапів. Ці етапи покладено в основу періодизації професійного становлення тренера-викладача як суб'єкта діяльності. Отже, весь процес професійного становлення припускає проходження тренером семи етапів: допрофесійного розвитку, оптації, професійної підготовки, професійної адаптації, первинної і вторинної професіоналізації, майстерності та наставництва.

Розпочинається процес професіогенезу тренера із проходження ним етапів багаторічної спортивної підготовки і становлення його як кваліфікованого спортсмена, а згодом уже як суб'єкта спортивно-педагогічної діяльності.

I. Етап допрофесійного розвитку (від 3 до 12 років) припадає на етапи початкової, попередньої та спеціалізованої базової підготовки атлета, що формують особистість спортсмена як суб'єкта майбутньої трудової діяльності, закладають до його психічного складу системи регуляції поведінки, зароджують інтерес до різних виявів життєдіяльності, розвивають первинні трудові орієнтації, потребово-мотиваційну, когнітивну та емоційно-вольову сфери.

При цьому необхідно відзначити, що прихід у спорт у дитячі роки найчастіше носить стихійний характер, а власне вибір спортивного амплуа є слабо усвідомленим і базується на підпорядкуванні тиску чи ентузіазму

батьків або наслідуванню одноліткам [14].

Рання спортивна спеціалізація є однією з тенденцій розвитку сучасного спорту, пов'язаної із загальним прогресом спортивної діяльності — ускладненням техніки, тактики, швидким зростанням спортивних результатів, для досягнення яких потрібно все більше часу.

Спортивна діяльність висуває підвищені вимоги до фізичного і психічного здоров'я спортсмена, в його свідомості постійно протікає процес зіставлення своїх можливостей з вимогами певного виду спорту. Іншою важливою специфічною особливістю діяльності у спорті є наявність у спортсмена регулярного психічного напруження дуже високого ступеня, зумовленого його участю у спортивних змаганнях, які, звичайно, проходять у боротьбі за першість і вищі досягнення рівних за силою суперників.

У процесі вивчення впливу спортивної кар'єри на основні лінії розвитку суб'єкта Н. Б. Стамбулова встановила її коригуючий вплив на онтогенез і формуючий — на життєвий шлях [14]. Іншими словами, оволодіння соціальною роллю спортсмена і реалізація цієї ролі впродовж спортивної кар'єри дає йому змогу накопичити не тільки спортивний, а й значний життєвий досвід, краще пізнати самого себе та свої можливості, самоствердитися, домогтися визнання інших людей. У спорті існує своя соціальна ієрархія — статус спортсмена підвищується зі зростанням його спортивної кваліфікації. Тренувальна діяльність безпосередньо справляє вплив на професійний вибір через усвідомлення спортсменом різноманітних норм і еталонів, спортивних ідеалів, засвоєння яких формує його світогляд.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що вже на етапі допрофесійного розвитку відбувається процес ранньої професіоналізації, себто оволодіння відповідними професійними діями в системі цілеспрямованих занять спортом (планування дій і поведінки, мисленнєве передбачення, орієнтація у просторі, координація рухів, розвиток когнітивних процесів); активізація всебічного фізичного розвитку, закладання елементів емоційно-вольової регуляції поведінки, засвоєння моральних норм і правил поведінки у спортивному співтоваристві, формування індивідуального стилю поведінки.

II. Етап оптації (підготовка до життя, вибір професії) — від 12–13 до 14–18 років. На етапі оптації у суб'єкта спортивної діяльності одночасно з оволодінням уміннями і навичками в конкретному виді спорту, підвищенням фізичних і психічних якостей проходить важливий процес — процес формування провідної діяльності. На зміну зацікавленості, захопленню певним видом спорту як грою, як активністю, що дає можливість зміцнити фізично, приходить усвідомлення можливості показати найвищий для певного моменту результат. Участь у змаганнях для спортсмена — високо мотивована діяльність, котра має як особисте, так і соціальне значення. У процесі багаторічної підготовки переважний розвиток отримують властивості особистості, що позитивно впливають на досягнення високих результатів у спорті. Їх розвиток підкоряється принципу достатності. Високий рівень фізичних і психічних навантажень, характерний для спорту, сприяє розвитку властивостей психіки, що забезпечують зниження психічного напруження шляхом більшого раціоналізму поведінки. До таких

властивостей особистості належать: самоконтроль, обережність, практицизм. Вони здебільше притаманні досвідченим спортсменам зі значним стажем виступів. Характерною тенденцією є не тільки підсилення окремих властивостей особистості під впливом тривалих занять спортом, а й зміна структури взаємозв'язків [4; 9].

На етапі оптації відбувається оволодіння системою соціально значущих ціннісних уявлень про побудову життя і професійний шлях, засвоєння системи належних відносин з однолітками та дорослими, формування інформаційних основ соціальної і професійної спрямованості, самооцінка власної професійної придатності на підставі аналізу своїх можливостей у спорті та ступеня розвитку професійно важливих якостей, активні спроби самовдосконалення і самоорганізації.

III. Етап професійної підготовки (від 17–18 до 19–22 років). Нині тренерські кадри формуються двома основними шляхами: 1) спеціальність тренера-викладача присвоюється випускникам факультетів “олімпійського і професійного спорту”; 2) на тренерську роботу переходять спортсмени вищого розряду, які мають великий досвід спортивної діяльності. Необхідно зазначити, що абсолютна більшість потенційних фахівців у галузі фізичної культури і спорту — це спортсмени, чимало з них продовжують активну спортивну діяльність у складі збірних команд різного рівня під час навчання. Специфіка професійної підготовки в університетах та інститутах фізичного виховання і спорту характеризується тим, що більша частина навчального матеріалу зі спортивно-педагогічних дисциплін припадає на різні рухові дії. Це пов'язано з тим, що рухові дії

складають ту основу педагогічної діяльності майбутніх тренерів-викладачів, без якої неможлива повноцінна професійна діяльність. При цьому тренер-викладач повинен не лише досконало знати свій вид спорту, а й вміти передавати свої знання, він також має створювати все складніші комбінації техніко-тактичних дій, які його учні могли б використовувати у змагальній діяльності. Априорно припускається, що рівень спортивної підготовленості майбутнього тренера-викладача функціонально екстраполюється на ступінь його професійної майстерності. Безперечно, логіка у цьому є, але річ у тому, що не рівень спортивної майстерності безпосередньо позитивно позначається на успішності професійної освіти майбутнього тренера-викладача, а досвід його набування, невдачі, прагнення до пошуку в процесі власних навчально-тренувальних занять і участі в змаганнях.

На етапі професійної підготовки відбувається цілеспрямоване освоєння системи знань, практичних навичок і вмінь в обраній професійній діяльності, формування цілісних уявлень про певну професійну спільноту, розвиток і наповнення предметним змістом мотивів і цілей майбутньої діяльності, розвиток операційної основи професійного самовизначення елементів професійного мислення, пам'яті, психомоторики та ін.

IV. Етап професійної адаптації. Відомо, що спортивна діяльність здійснюється на межі людських можливостей, лімітується психічними та фізіологічними можливостями і зазвичай завершується у віці 23–26 років. У цьому віці суб'єкт спортивно-педагогічної діяльності завершує свою професійну підготовку і долучається до виконання професійних обов'язків. На етапі професійної

адаптації відбувається пристосування до соціальних і професійних норм, умов, процесів трудової діяльності, подальший розвиток самовизначення в обраній професії, самоусвідомлення правильності вибору професійного шляху, узгодження життєвих і професійних цілей та установок, формування значущих рис особистості професіонала, розвиток його професійно-важливих якостей, спеціальних здібностей, емоційно-вольових якостей.

V. Етап первинної (від 27 до 34 років) та етап вторинної (від 35 до 45 років) професіоналізації. Етап первинної професіоналізації передбачає вдосконалення особистісної структури тренера-викладача, розвиток професійно значущих якостей, формування методів і способів психологічного забезпечення трудового процесу, розвиток прийомів самооцінки, саморегуляції, самовдосконалення. Спортивний педагог, котрий перебуває на етапі вторинної професіоналізації, це вже досвідчений фахівець, який самостійно, надійно й успішно виконує основні функції та який вже чітко визначився в професії у своїй свідомості та свідомості інших.

VI. Етап майстерності і наставництва (від 46 до 55 років та від 56 до 70 років). Тренер-викладач, який досягнув цієї фази, розв'язує будь-які професійні завдання, для нього характерні універсалізм, широка орієнтація у професійній галузі, індивідуальний стиль діяльності. Зазвичай він має формальні показники професійної кваліфікації — тренерську категорію. На цьому етапі тренера-викладача вирізняють, з одного боку, високі суб'єктивні оцінки — визнання поза межами вузького професійного кола, з його думкою рахуються і колеги, і керівники, а з іншого — високі об'єктивні оцінки —

відзнаки на державному рівні (звання заслуженого тренера України, нагороди).

Таким чином, на кожному з цих етапів відбувається зміна провідних механізмів детермінації тренерської діяльності, змінюються її цілі. Так, якщо на етапах професійної підготовки і професійної адаптації суб'єкт ставить перед собою ціль освоїти професію і пристосуватися до її вимог, то на наступних етапах він намагається змінити її зміст і умови, а також вибрати власний вектор професійного розвитку. Процес професійного розвитку тренера, на відміну від інших професій, припускає спочатку проходження ним етапів багаторічної спортивної підготовки і становлення його як кваліфікованого спортсмена. Цей період позначено як ранню професіоналізацію, пов'язану з набуттям не лише соціально обов'язкових загальнокультурних знань і навичок, а й оволодіння первинними практичними навичками і знаннями, які носять специфічний у професійно-муніципальному відношенні характер. Виходячи із цього процес професійного становлення припускає проходження тренером семи етапів: допрофесійного розвитку, оптації, професійної підготовки, професійної адаптації, первинної і вторинної професіоналізації, майстерності та наставництва.

Література

1. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: Сб. науч. тр. — М.: Ин-т психологии АН СССР, 1991. — С. 3–26.
2. Варбан М. Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы: Дис. ... канд. психол. наук:

- 19.00.01 / Киев. гос. лингвистический ун-т. — К., 1998. — 181 с.
3. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія. — Луцьк: РВВ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. — 320 с.
 4. Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека / Перм. гос. пед. ун-т. — Пермь, 2000. — 179 с.
 5. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студ. вузов. — 2-е изд., перераб., доп. — М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.
 6. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учеб. пособие / Моск. психол.-соц. ин-т. — М.: Флинта, 2003. — 320 с.
 7. Крайг Г. Психология развития. — СПб.: Питер, 2002. — 988 с.
 8. Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопр. психологии. — 1983. — № 2. — С. 52–59.
 9. Ложкин Г. В., Вяткин Б. А. Интегральная индивидуальность человека в спортивной деятельности // Наука в олимпийском спорте. — 2002. — № 1. — С. 88–98.
 10. Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии // Вопр. психологии. — 1979. — № 8. — С. 37–41.
 11. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Междунар. гуманитар. фонд “Знание”, 1996. — 308 с.
 12. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. — К.: Олимпийская лит., 2004. — С. 327–345.
 13. Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. — Ярославль, 1999. — 359 с.
 14. Стамбулова Н. Б. Психология спортивной карьеры. — СПб.: Центр карьеры, 1999. — 368 с.
 15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ., под общ. ред. А. В. Толстых. — М.: Прогресс, 1996. — 344 с.
 16. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени: Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1996. — Т. 51, вып. 2. — 330 с.
 17. Böhler Ch. Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. — Leipzig, 1933. — 216 s.
 18. Super D. E. Synthesis: or is it distillation // The personal and guidance journal. — 1983. — V. 61, № 8. — P. 508–512.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ У ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ ВИЩОГО НЕДЕРЖАВНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Коломінські читання — II, 2008, 184–190

Розкрито поняття соціально-психологічного клімату колективу. Встановлено залежність ефективності роботи вищого недержавного закладу освіти від сформованості соціально-психологічного клімату.

Людина живе, розвивається і діє в групі. В колективі і під його впливом відбувається становлення особистості — складається її спрямованість, формуються суспільна активність, воля, створюються умови для саморегуляції та розвитку здібностей.

На сучасному етапі розвитку суспільства певної актуальності набуло питання про соціально-психологічний клімат у трудовому колективі. Це, у свою чергу, стало можливим завдяки напряму розвитку, який визначило для себе наше суспільство. Раніше це питання або ігнорувалося, або йому приділялася лише формальна увага. Цей аспект повноцінного функціонування колективу як єдиного організму “висів у повітрі”, що викликало занепокоєння за здоров’я всього суспільства.

Сьогодні став явним зв’язок між станом соціально-психологічного клімату та ефективністю спільної діяльності його членів. І природно те, що оптимальне управління діяльністю та кліматом у будь-якому колективі потребує спеціальних знань і вмінь з боку керівництва. Саме з цієї причи-

ни питання про діяльність менеджера щодо формування сприятливого соціально-психологічного колективного клімату в організації як важливої складової управлінської діяльності настільки актуальне та популярне сьогодні.

Проблема створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективах залишається однією з найменш розроблених на сьогодні, незважаючи на значну кількість розробок і публікацій з цієї теми. У вітчизняній науці дотепер немає єдиного чіткого підходу до цієї теми й місця в рамках менеджменту персоналу. Особливе місце у практиці управління займають проблеми, пов’язані з вивченням і врахуванням соціально-психологічних відносин, що виявляються в конкретному 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, справ-

ляють істотний вплив на результативність та якість спільної діяльності, на характер взаємовідносин людей, трудову і суспільну активність, соціально-психологічний клімат.

Клімат у колективі може бути сприятливим і несприятливим, нейтральним, може позитивно чи негативно впливати на самопочуття людини.

Соціально-психологічний клімат — це притаманний певному колективу стійкий психічний настрій, який справляє значний вплив на взаємини людей, їхнє ставлення до праці та навколишнього середовища [3].

Поняття “клімат” дуже містке. Воно охоплює не тільки психологію колективу, а й всі інші умови, впливаючи на стан людини, у тому числі особливості організації праці, матеріально-речові умови. Серед них важливе місце займають психологічні складові: настрої людей, їх взаємини, згуртованість. Вони і складають основу психологічного клімату [5].

Існує декілька визначень поняття “соціально-психологічний клімат”. Так, Є. С. Кузьмін вважає, що поняття психологічного клімату відображає характер взаємин людей, домінуючий тон суспільного настрою, рівень управління, умови та особливості праці й відпочинку у конкретному колективі [2].

Б. Ф. Ломов включає до поняття “психологічний клімат” систему міжособистісних стосунків, психологічних за природою (симпатія, антипатія, дружба); психологічні механізми взаємодії людей (наслідування, співчуття, сприяння); систему взаємних вимог, загальний настрій, загальний стиль спільної трудової діяльності, інтелектуальну, емоційну, волюву єдність колективу [4].

В. М. Шепель одним з перших спробував розкрити зміст поняття

“соціально-психологічний клімат” як емоційне забарвлення психологічних зв’язків членів колективу, яке виникає на основі їхньої близькості, симпатії, схожості характерів, інтересів і нахилів. Він також виокремив у цьому понятті три “кліматичні зони” [9]:

- 1) соціальний клімат, який визначається тим, наскільки на даному підприємстві високе усвідомлення працівниками загальних цілей та завдань, наскільки тут гарантоване дотримання всіх конституційних прав працівників як громадян;
- 2) моральний клімат, який визначається загальноприйнятими у даному колективі моральними цінностями;
- 3) психологічний клімат, тобто неофіційна атмосфера, створена між працівниками, які перебувають у безпосередньому контакті один з одним. Отже, психологічний клімат — це мікроклімат, зона дії якого значно локальніша від морального і соціального.

Структура соціально-психологічного клімату багаторівнева і багатоаспектна. Не існує однакових уявлень про соціально-психологічний клімат з погляду підходів до його вивчення. Варто відзначити, що найправильнішою тактикою для вирішення цього питання є максимальна конкретизація умов і факторів, що опосередковують динаміку психологічного клімату; вивчення реальних проблем у життєдіяльності кожного окремого колективу й на цій основі формування конкретних завдань щодо його вивчення.

Будь-який керівник вболіває за те, щоб загальний настрій підпорядкованого йому колективу був завжди позитивним. Але для того, щоб зрозуміти, яка якість мікроклімату, який

настрій групи є переважаючим, керівник повинен не тільки відчувати, чи все добре в його колективі, а й мати доцільне уявлення про основні риси сприятливого психологічного клімату.

Найважливіші ознаки сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі [7]:

- 1) довіра та висока вимогливість членів групи один до одного;
- 2) доброзичливість та ділова критика;
- 3) вільне висловлювання власної думки при розгляді питань, що стосуються всього колективу;
- 4) відсутність тиску на підлеглих з боку керівництва та визнання за ними права приймати значущі для всієї групи рішення;
- 5) достатня інформованість членів колективу про його завдання і стан справ;
- 6) задоволеність належністю до колективу;
- 7) високий ступінь емоційного включення та взаємодопомоги у ситуаціях, що викликає фрустрацію у будь-кого з членів колективу;
- 8) прийняття на себе відповідальності за стан справ у групі кожним з її членів.

Відзначимо, що наведені ознаки є суб'єктивними стосовно конкретного колективу.

Об'єктивні ознаки сприятливого психологічного клімату в колективі:

- 1) високі результати діяльності;
- 2) низька плинність кадрів;
- 3) висока трудова дисципліна;
- 4) відсутність напруженості, конфліктності в колективі.

Зрозуміло, що кожен колектив має своє, неповторне обличчя, але наведені вище ознаки є майже універсальні для будь-якого колективу, атмосфера якого розцінюється як позитив-

на. І закономірно те, що на ці ознаки впливає низка факторів, від яких, власне, і залежить якість соціально-психологічного клімату в колективі.

Усі види взаємостосунків можна згрупувати таким чином [10]:

- 1) суспільні відносини — за їх допомогою розкривається соціальний зміст етичних, правових, економічних і політичних відносин конкретних людей у конкретних колективах;
- 2) міжособистісні стосунки — за їх допомогою розкриваються соціально-психологічні форми, в яких існують та реалізуються суспільні відносини у процесі спілкування й спільної діяльності людей. Характер міжособистісних стосунків значною мірою визначається умовами і функціями колективної діяльності на роботі, у сім'ї, в побуті;
- 3) особливості організаційної взаємодії, які під час вирішення функціонально-технологічних завдань реалізуються у статусно-рольовій системі стосунків і взаємозв'язків. Статусно-рольові стосунки офіційно закріплюються в адміністративно-посадовій структурі організації нормативним регулюванням санкцій і форм контролю за діями та вчинками працівників. Вони пов'язані з ієрархією адміністративних прав та обов'язків співробітників. Рольові міжособистісні стосунки в колективах бувають офіційні та неофіційні. Неофіційні (чи неформальні) стосунки виникають доволі спонтанно, практично не залежать від адміністративно нормованих умов і формуються на основі індивідуальних переваг. Важливим є питання про спів-

відношення офіційних і неофіційних відносин. Наприклад, існує два правила: а) якщо офіційно нормована структура стосунків не охоплює всього розмаїття виробничих ситуацій, коли потрібно оперативне узгодження і координація діяльності, то позитивні (неформальні) міжособистісні стосунки дають змогу компенсувати недоліки адміністративно-організаційної структури виробничих зв'язків; б) позитивні неофіційні міжособистісні стосунки як елементи структури соціально-психологічного клімату можуть сприятливо впливати на виробничі стосунки, тобто соціально-психологічний клімат колективу значною мірою зумовлений емоційністю життєдіяльності та визначається пануючими моральними й естетичними еталонами людського спілкування і взаємодії, а внаслідок цього виходить за рамки виробничих стосунків, нормативно включаючи їх до своєї структури;

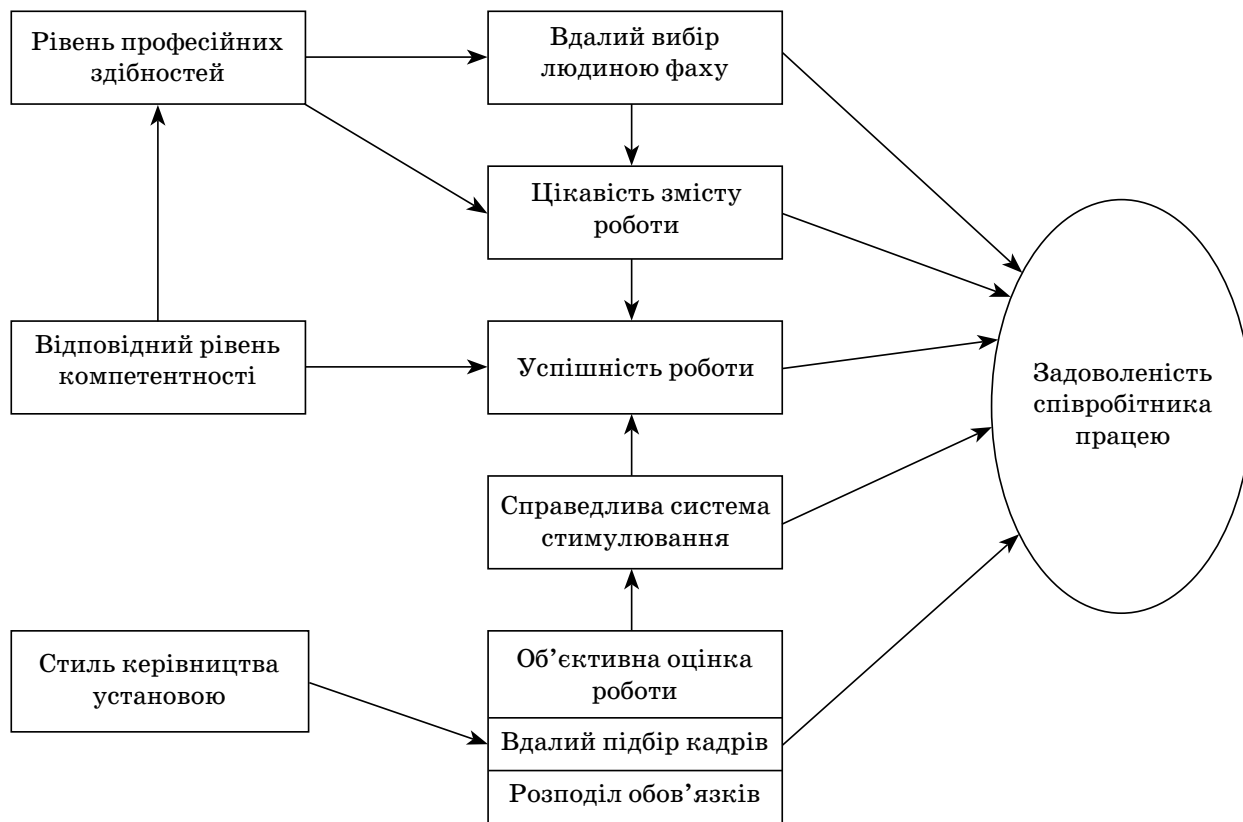
- 4) колективні взаємостосунки, які відображають соціально-психологічну єдність членів колективу, спільність їхніх поглядів, соціальних цінностей, психологічну близькість. Вони створюються на основі згуртованості, взаємодопомоги, співробітництва. Такі стосунки стимулюють спілкування людей та сприяють розвитку комунікативних якостей, що відбивають активність психологічних взаємозв'язків членів колективу, відвертість та щирість під час спілкування. Недостатність у виявах комунікативної активності пов'язана з нерішучістю,

мовчазністю, замкнутістю, що зазвичай породжує феномени пліток, чуток, недомовок, негативних стереотипів в оцінках себе та інших людей.

Кожен з членів колективу виробляє відповідні соціально-психологічному клімату стиль, оцінку діяльності, ставлення до праці.

Суть кожної людини бачиться лише у зв'язках з іншими людьми та реалізується через форми колективної взаємодії, через процеси спілкування. Через взаємостосунки людина усвідомлює свою суспільну цінність. Отже, самооцінка слугує показником групового ефекту, вона є однією із форм вияву соціально-психологічного клімату. Оцінка свого становища у системі суспільних відносин та особистих зв'язків породжує відчуття більшого чи меншого задоволення собою та іншими. Переживання взаємостосунків відбивається на настроях, викликає поліпшення чи погіршення психологічного самопочуття людини. Шляхом наслідування, зараження, навіювання, переконання різні настрої у колективі поширюються на всіх людей і, вторинно відбиваючись в їхній свідомості, створюють психологічне тло колективного життя. Психологічне самопочуття та настрої, характеризуючи психічний стан людей, свідчать про якість соціально-психологічного клімату у колективі. Самооцінка, самопочуття і настрої — це соціально-психологічні явища, цілісна реакція на вплив мікросередовища й усього комплексу умов діяльності людини у колективі. Вони є суб'єктивними формами вияву соціально-психологічного клімату [6].

Будь-яка людина, навіть через свою присутність у соціальній групі, а тим паче виконуючи спільну роботу, справляє вплив на численні сфери



життя колективу, у тому числі на соціально-психологічний клімат. Окремий працівник чинить позитивний або негативний вплив на самопочуття своїх колег залежно від їхніх соціально-психологічних та індивідуально-психологічних рис. До соціально-психологічних рис особистості, що мають позитивний вплив на формування соціально-психологічного клімату, належать принциповість, відповідальність, дисциплінованість, активність у міжособистісних та міжгрупових стосунках, товариськість, культура поведінки, тактовність.

Негативний вплив на клімат чинять люди непослідовні, самолюбиві, нетактовні та ін. На самопочуття людей і через нього на загальний клімат колективу справляють вплив особливості психічних процесів (інтелектуальних, емоційних, вольових), а також темпераменту й характеру членів колективу. Окрім того, важливу роль відіграє підготовка людини до праці,

тобто її знання, вміння та навички. Висока професійна компетентність людини викликає повагу, вона може слугувати прикладом для інших й цим сприяти зростанню майстерності тих людей, що працюють з нею [8].

Н. Л. Коломінський розробив схему, яка відображає основні джерела, що зумовлюють задоволеність людей від виконуваної роботи, а також взаємний вплив різних компонентів [3].

Як бачимо з цієї схеми, велику роль відіграє цікавість роботи саме для виконавця, від цього залежать успішність його роботи та справедлива оцінка результатів праці. Природно, що згадані вище компоненти й самі зазнають впливу: з одного боку, від керівника завдяки таким рисам стилю керівництва, як вдалий підбір кадрів, розподіл обов'язків та завантаженість виконавців. З іншого боку, задоволеність працею залежить від кожного члена колективу, а саме від

відповідності здібностей, знань та вмінь обраній спеціальності, посаді [1].

Керівник, який прагне до пошуку оптимальних шляхів організації колективної діяльності, повинен володіти необхідною інформацією і бути достатньо поінформованим про соціально-психологічні процеси та умови, в яких протікає трудова діяльність. Тому важливу роль в оптимізації соціально-психологічного клімату може відігравати психолог. Він разом з керівником здійснює дії, які сприяють самоактуалізації та творчому розвитку кожного члена колективу.

Керівник має враховувати такі аспекти діяльності свого колективу:

- характер залежності та відносин між підлеглими і керівниками;
- соціально-психологічний клімат і міжособистісні відносини, які виникають у процесі праці;
- інформаційно-комунікативний та інтелектуальний обмін між різними ланками єдиного виробничого циклу;
- володіння навичками управління процесом, розв'язання конфліктів, що виникають;
- суспільна думка, мотиви, установки, відносини, які активізують діяльність колективів, стимулюють творчі сили кожного працівника у конкретному виробничому середовищі;
- створення умов, які б сприяли підвищенню ініціативи, впевненості у собі, відповідальності членів колективу;
- підтримання конструктивних відносин з керівниками різного рівня та підлеглими.

Відзначимо, що міжособистісні стосунки в колективі департаменту є дуже важливими як для керівника, так і для співробітників, оскільки

вони впливають на формування мікроклімату в колективі. На соціально-психологічний клімат в колективі департаменту впливають такі специфічні чинники:

- висока професійна компетентність;
- глибоке знання справи;
- постійне професійне зростання співробітників;
- позитивні індивідуальні та психологічні риси працівників;
- достатньо високий рівень організації праці;
- професійний підбір кадрів;
- висока згуртованість колективу;
- вдале керівництво;
- відсутність конфліктів;
- низька плинність кадрів;
- однорідність вікова, освітня, соціальна;
- командний дух.

До основних суб'єктивних показників сприятливого соціально-психологічного клімату в департаменті забезпечення роботи приймальної комісії недержавного вищого навчального закладу також належать: довіра та висока вимогливість членів колективу один до одного; доброзичливість і ділова критика; вільне висловлювання власної думки під час обговорення питань, що стосуються всього колективу; відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення; достатня поінформованість членів колективу про основні завдання колективу і стан їх виконання; задоволеність працівників роботою та належністю до колективу; створення в колективі умов для активної професійної діяльності працівників, їхньої самореалізації та саморозвитку; взаємоспівчуття та взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях; прийняття на себе

відповідальності за стан справ у колективі кожним його членом; убоління за “честь” колективу, бажання зробити посильний внесок в його подальший розвиток.

Література

1. Как добиться успеха: практические советы деловым людям / Под общ. ред. В. Е. Хруцкого. — М.: Политиздат, 1991. — 427 с.
2. Коллектив. Личность. Общение: Словарь соц.-психол. понятий / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. — Л.: Лениздат, 1987. — 143 с.
3. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К.: МАУП, 1996. — 179 с.
4. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975. — С. 124–135.
5. Лукашевич Н. П., Сингаевская И. В., Бондарчук Е. И. Психология труда: Учеб.-метод. пособие. — К.: МАУП, 1997. — 104 с.
6. Мельник Л. П. Психология управления. — К., 1999. — 171 с.
7. Практическая психология для менеджеров / Отв. ред. М. К. Тутушкина. — М.: Информ.-издат. дом “Филинъ”, 1996. — 368 с.
8. Швалб Ю. М., Данчева О. В. Практична психологія в економіці та бізнесі. — К.: МАУП, 1998. — 269 с.
9. Шепель В. М. Управленческая психология. — М., 1974. — 415 с.
10. Щёкин Г. В. Как эффективно управлять людьми. — К.: МАУП, 1999. — 399 с.

Встановлено, що соціально-психологічний клімат колективу — це стійкий психологічний настрій, який справляє значний вплив на стосунки між людьми, їхнє ставлення до праці. Висвітлено залежність ефективності праці колективу вищого недержавного навчального закладу від сформованості соціально-психологічного клімату.

Определено, что социально-психологический климат коллектива — это стойкий психологический настрой, который существенно влияет на взаимоотношения людей, их отношение к труду. Показана зависимость эффективности работы коллектива высшего негосударственного учебного заведения от формирования социально-психологического климата.

It is defined, that social psychological atmosphere in a group — is a certain, constant psychological mood, which realizes considerable influence on the relations between the people, their attitude to the labour. It was demonstrated the dependence of efficiency of the work of a group of the Highest educational institution on completed formation of a social psychological atmosphere.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СИНДРОМУ “ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ” У ВЧИТЕЛІВ

Коломінські читання — II, 2008, 191–199

Інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до працівників освітніх організацій нові, більш складні вимоги, що, безумовно, впливає на психологічний стан працівників, зумовлює виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів виявляється у педагогічній діяльності через перенасиченість її такими стресогенами, як відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка та ін. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром “професійного вигорання”.

Аналіз літератури свідчить, що проблема синдрому “професійного вигорання” знайшла своє відбиття у працях зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених змісту і структурі цього синдрому (М. Буриш, Г. Діон, Л. М. Карамушка, Н. О. Левицька, Г. В. Ложкін, М. П. Лейтер, С. Д. Максименко, Л. Малець, Е. Махер, В. Є. Орел, М. Л. Смульсон, Т. В. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбер-

гер, У. Б. Шуфелі та ін.), а також методам діагностування (В. В. Бойко, Н. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, Т. І. Ронгинська, О. С. Старченкова та ін.). Окрім того, деякі вияви синдрому “професійного вигорання” вивчалися як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками у представників різних професійних груп — працівників медичних закладів (Г. І. Каплан, І. П. Куш, К. Маслач, Г. Е. Робертс, Б. Дж. Седок, В. Є. Семеніхіна, К. Черніс, А. Є. Юр'єв, Л. М. Юр'єва та ін.), соціальних працівників (Т. Марек, К. Ван Вак та ін.), спортсменів (Б. Вайт, В. Могран, Р. Сміт, Р. Уейнберг, Р. Флиппин, А. Хакней) та ін.

Особливості професійного стресу та окремі вияви синдрому “професійного вигорання” у працівників освітніх організацій досліджували такі російські вчені, як О. А. Баранов, В. В. Зеньковський, В. В. Ніконов, Л. О. Китаєв-Смик, Л. Ф. Колеснікова, Ю. Л. Львов, А. О. Реан, А. С. Шафранова та ін. Що ж до особливостей вияву синдрому “професійного вигорання” у педагогічних працівників вітчизняних освітніх організацій та соціально-психологічних детермінант його виникнення, то ця пробле-

ма не була раніше предметом спеціального дослідження.

У нашому дослідженні поняття “стрес” розглядається як реакція організму, яка виражається у стані напруження, пригніченості та виникає у людини під тиском екстремального впливу. Підкреслимо, що стрес є комплексним процесом, який включає як фізіологічні, так і психологічні компоненти (А. Абабков, С. Ауербах, О. А. Баранов, Д. Брайт, Ф. Джонс, В. І. Євдокимов, В. Л. Марищук, В. М. Перре, А. О. Реан, Г. Сельє). Розглянуто основні вияви та фази стресу (згідно з Г. Сельє): тривоги, опору, виснаження. Базуючись на моделі Дж. Грінберга, проаналізовано основні складові стресу: а) життєва ситуація; б) сприймання життєвої ситуації як стресової; в) емоційне збудження; г) фізіологічне збудження; д) наслідки. Підкреслена необхідність управління стресом шляхом цілеспрямованого втручання у перебіг подій задля попередження негативних наслідків, які може викликати стрес.

Поняття “професійний стрес” ми визначаємо як багатовимірний феномен, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну професійну ситуацію. Розглянуто три основні підходи до вивчення професійного стресу: екологічний, транзакційний, регуляторний. Проаналізовано джерела професійного стресу, які стосуються: змісту роботи; ролі працівника в конкретній організації; його кар’єрного росту; ставлення до роботи; структури і клімату в організації та ін. (Х. М. Алієв, М. Гінзбург, С. Гремлінг, Дж. Грінберг, Ф. Джонс, М. А. Дмитрієв, Л. О. Китаєв-Смик, Д. Льюїс, В. В. Ніконов, Г. С. Нікіфоров, В. М. Снетков).

На підставі аналізу підходів до вивчення синдрому “професійного вигоряння” (А. Видай, С. Джексон,

Л. М. Карамушка, Н. О. Левицька, Г. В. Ложкін, К. Масlach, Л. Малець, В. Є. Орел, М. Л. Смульсон, Т. В. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбергер) цей синдром було визначено як стресову реакцію, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. З точки зору визначення стресового процесу, за Г. Сельє [8] (тобто стадій тривоги, резистентності і виснаження), синдром “професійного вигоряння” віднесено до третьої стадії, якій передують стійкий і невіддільний контроль рівень збудження. В основу визначення змісту цього феномена покладено підхід Х. Дж. Фрейденбергера [6], який у 1974 р. охарактеризував синдром “професійного вигоряння” (від англ. burnout) як особливий психічний стан здорових людей, які перебувають у стані інтенсивного спілкування з клієнтами, пацієнтами, в емоційно складній атмосфері при наданні професійної допомоги.

З аналізу літератури виявлено, що існує багато підходів до визначення структури синдрому “професійного вигоряння”. У нашій праці використана тривимірна модель синдрому, запропонована В. В. Бойком [1]. Дослідник, спираючись на виокремлені К. Масlach [7] компоненти “вигоряння” (емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних обов’язків) і теорію Г. Сельє [8], визначив такі компоненти синдрому “професійного вигоряння”, як напруження, резистенція та виснаження. Кожен з компонентів супроводжується чотирма симптомами, завдяки яким можна дослідити специфіку виявлення синдрому у вчителів. За В. В. Бойком [1], компонент “напруження” характеризується такими симптомами, як “переживання психотравмуючих обставин”, “невдоволеність собою”, “загнаність у кут”,

“тривога й депресія”. Компонент “резистенція” супроводжується “неадекватним вибіркоvim емоційним реагуванням”, “емоційно-моральною дезорієнтацією”, “розширенням сфери економії емоцій”, “редукцією професійних обов’язків”. Компонент “виснаження” детермінується “емоційним дефіцитом”, “емоційним відчуженням”, “особистісним відчуженням (деперсоналізацією)”, “психосоматичними та психовегетативними порушеннями”.

Показано, що внаслідок специфіки професійної педагогічної діяльності (відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка та ін.) синдром “професійного вигорання” дуже поширений серед педагогів. Автором побудовано модель детермінант виникнення синдрому “професійного вигорання” у вчителів, яка включає:

- 1) соціально-економічні детермінанти (економічна нестабільність; складні політичні процеси; інтенсифікація професійної діяльності; соціальний статус професії; рівень соціального захисту; рівень оплати праці в даній галузі та ін.);
- 2) соціально-психологічні детермінанти (бажання працювати в обраній організації чи сфері діяльності; ставлення співробітника до взаємин у колективі; фактори ефективності праці; мотиви праці; конфліктність колективу; задоволеність життєдіяльністю колективу та ін.);
- 3) індивідуально-психологічні детермінанти (особистісні: рівень тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності, рівень суб’єктивного контролю та ін.; соціально-демографічні та

професійні: вік, стать, стаж професійної діяльності, сімейний статус та ін.).

Зазначимо, що тут основну увагу було приділено аналізу соціально-психологічних детермінант синдрому “професійного вигорання” у вчителів, які тісно взаємопов’язані з індивідуально-психологічними [2–5; 9; 10].

Спираючись на праці таких дослідників, як Г. С. Абрамова, Н. Н. Богомолова, Л. М. Карамушка, С. Д. Максименко, Р. С. Немов, Д. Я. Райгородський, Т. В. Фоломєєва, О. П. Щотка, розроблений комплекс методичних прийомів і діагностичних методик, спрямованих на вивчення синдрому “професійного вигорання” у вчителів.

Емпіричне дослідження проводилось у декілька етапів упродовж 2001–2002 рр.

I етап. Виявлення психологічних особливостей та рівня розвитку синдрому “професійного вигорання” у вчителів. Встановлено, що домінуючим компонентом у структурі синдрому “професійного вигорання” у педагогів є “резистенція”. Як видно з табл. 1, 37,5 % опитаних мають високий рівень розвитку цього компонента, водночас тільки у 13,2 % опитаних виявлено високий рівень розвитку першого компонента синдрому — “напруження”, а у 11,6 % опитаних — високий рівень розвитку третього компонента синдрому — “виснаження”. Тобто можна говорити про те, що розвиток “професійного вигорання” у вчителів відбувається саме через другий компонент синдрому, який характеризується згортанням професійних обов’язків, зменшенням взаємодії з колегами та учнями, розширенням сфери економії емоцій, бажанням побути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням та ін.

Таблиця 1

Рівень розвитку компонентів синдрому “професійного вигорання”

№ пор.	Компонент синдрому “професійного вигорання”	Рівні розвитку компонентів синдрому “професійного вигорання”, % загальної кількості опитаних		
		високий	середній	низький
1	Резистенція	37,5	43,4	19,1
2	Напруження	13,2	35,4	51,4
3	Виснаження	11,6	30,5	57,9

Що стосується виявів окремих симптомів синдрому “професійного вигорання” у вчителів, то дослідження також показало, що у педагогів в синдромі “професійного вигорання” домінують симптоми другого компонента — резистенції. Про це свідчить той факт, що три симптоми компонента “резистенція” зайняли відповідно перше, друге і третє місця за частотою виникнення. Так, перше місце отримав симптом “неадекватне вибіркове емоційне реагування” — у 53,0 % опитаних він є сформованим. Друге місце має симптом “редукція професійних обов’язків” — 44,2 % опитаних. Третє — симптом “розширення сфери економії емоцій” — 32,6 % опитаних. Отримані дані свідчать про широке поширення синдрому серед педагогів і відбивають певні тенденції і психологічні особливості синдрому “професійного вигорання” у вчителів.

II етап. Вивчення детермінант виникнення синдрому “професійного вигорання” у вчителів. За допомогою статистичного пакету оброблення даних SPSS 12 був проведений кореляційний аналіз задля вивчення взаємозв’язку між синдромом “професійного вигорання” у вчителів і соціально-психологічними детермінантами його виникнення. Так, наявність статистично значущих зв’язків була встановлена між синдромом і такими соціально-психологічними де-

термінантами, як “бажання працювати у колективі”, “покращення стосунків у колективі” та “мотивація праці”. При цьому було встановлено, що з підвищенням показників таких факторів, як “бажання працювати у колективі” та “покращення стосунків у колективі” знижується рівень третього компонента синдрому ($p < 0,05$). Водночас, що вище показники “мотивації праці”, то вищий рівень першого і другого компонента синдрому “професійного вигорання” ($p < 0,05$).

Був встановлений статистично значущий зв’язок між синдромом “професійного вигорання” та індивідуально-психологічними детермінантами. Так, дослідження кореляційних зв’язків між синдромом “професійного вигорання” та особистісними характеристиками вчителів показало наявність статистично значущих зв’язків між синдромом і такими особистісними факторами, як інтраверсія-екстраверсія, агресивність і психотизм. Причому було встановлено, що “інтраверсія-екстраверсія” та “агресивність” на рівні статистичної значущості ($p < 0,05$) позитивно корелюють з першим компонентом синдрому, а “психотизм” на рівні статистичної значущості ($p < 0,05$) позитивно корелює з другим компонентом синдрому.

Вивчення взаємозв’язку соціально-демографічних і професійних характеристик учителів і синдрому

“професійного вигорання” дало змогу дослідити особливості впливу кожної з них на розвиток синдрому в цілому та на розвиток кожного із симптомів. Було виявлено статистично значущі зв'язки між статтю і трьома симптомами “професійного вигорання”. Чоловіки у стресовій ситуації більше схильні відчувати себе “загнаними у кут” ($p < 0,01$), а також більше, ніж жінки, схильні до “емоційного відчуження” ($p < 0,01$). Жінки більше, ніж чоловіки, схильні до “психосоматичних та психовегетативних порушень” ($p < 0,001$). Одружені педагоги переважно менше схильні до “професійного вигорання”, ніж неодружені та розлучені, останні частіше відчують себе “загнаними у кут” ($p < 0,01$), більше схильні до “деперсоналізації” ($p < 0,05$).

Було встановлено статистично значущі відмінності у виявах трьох симптомів синдрому “професійного вигорання” за віком учителів ($p < 0,05$). Так, симптом “загнаність у кут” корелює з належністю до другої вікової групи (25–34 роки). Симптом “емоційно-моральна дезорієнтація” корелює з належністю до третьої вікової групи (35–44 роки). Також кореляція спостерігається між належністю до четвертої вікової групи (45–54 роки) та симптомом “психосоматичні та психовегетативні порушення”. Таким чином, на наш погляд, можна говорити про те, що молоді люди більш схильні до максималістського погляду на ситуацію і можуть в запалі відразу змінювати заклад чи професію, водночас працівники середнього віку майже не розглядають можливість кардинальних змін, а тому більш схильні до розвитку багатьох захисних реакцій, що часто супроводжуються психосоматичними порушеннями.

Статистично значущий взаємозв'язок був виявлений також між чо-

тирма симптомами “професійного вигорання” та професійним стажем. Потрібно відзначити, що “невдоволеність собою” ($p < 0,01$), відчуття “загнаності у кут” ($p < 0,01$), “деперсоналізація” ($p < 0,05$) більше притаманні працівникам з професійним стажем від 6 до 10 років. Водночас “психосоматичні та психовегетативні порушення” ($p < 0,01$) більше притаманні працівникам з професійним стажем від 21 до 30 років.

Аналіз результатів емпіричного дослідження показав, що синдром “професійного вигорання” на сьогодні є досить поширеним явищем серед учителів, що, безумовно, заважає ефективній діяльності як педагога, так і школи в цілому.

Спираючись на підходи таких учених, як Х. М. Алієв, М. Р. Бітянова, Ф. Бурнард, С. Блох, Н. В. Грішина, О. В. Губенко, Н. Ф. Каліна, В. Каппоні, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, Н. В. Ключева, Н. О. Левицька, Т. Новак, а також враховуючи результати констатуючого етапу дослідження, було розроблено соціально-психологічну програму, спрямовану на профілактику та подолання синдрому “професійного вигорання” у педагогів [2–5; 9; 10]. Для перевірки її ефективності нами впродовж 2003/04 навчальних років у гімназії “Академія” м. Києва був проведений формуючий експеримент. Для проведення цього експерименту були створені контрольна та експериментальна групи вчителів. Загалом у формуючому експерименті взяли участь 64 вчителі.

Загальними принципами цієї програми були системність, особистісний підхід, комплексність використання методичних засобів та організаційних прийомів, організація умов для активізації та гуманізації професійного спілкування і взаємодії учасників.

Соціально-психологічна програма профілактики та подолання синдрому “професійного вигоряння” у вчителів реалізувала дворівневу технологію роботи із синдромом: а) групову технологію (на рівні освітньої організації); б) індивідуальну технологію (на рівні особистості).

Групову технологію роботи із синдромом “професійного вигоряння” полягала у проведенні семінару-тренінгу, програма якого складалася з трьох компонентів: а) інформаційно-пізнавального; б) діагностичного; в) корекційно-розвивального. Інформаційно-пізнавальний компонент був реалізований завдяки міні-лекціям, що розкривали зміст, структуру, рівні та детермінанти синдрому “професійного вигоряння” у вчителів; діагностичний компонент — завдяки оволодінню вчителями комплексом діагностичних засобів, що дають змогу своєчасно встановити наявність синдрому та глибоко вивчити його структуру; корекційно-розвивальний компонент — завдяки використанню різних форм роботи: “мозкових штурмів”, навчально-рольових ігор, аналітичних практикумів, роботи в малих групах, групових дискусіях, проєктивних методів (малюнків, незакінчених речень) та ін.

Семінар-тренінг “Профілактика та подолання синдрому “професійного вигоряння” в освітніх організаціях” включав такі смислові блоки: 1) сутність і природа стресу; причини виникнення професійного стресу в освітніх організаціях; 2) зміст, структура та рівні синдрому “професійного вигоряння”; 3) методи діагностування синдрому “професійного вигоряння” у вчителів; 4) засоби профілактики та подолання синдрому “професійного вигоряння” у вчителів.

Індивідуальна технологія профілактики та подолання синдрому

“професійного вигоряння” у вчителів подана у нас у вигляді рекомендацій щодо роботи вчителя із синдромом (індивідуально чи за допомогою психолога). Технологія складається з двох послідовних фаз, кожна з яких наповнює система конкретних прийомів: а) фаза аналізу професійної ситуації; б) фаза аналізу власного емоційного та фізичного стану.

Для оцінювання ефективності соціально-психологічної програми профілактики та подолання синдрому “професійного вигоряння” у вчителів було визначено об’єктивні та суб’єктивні, кількісні та якісні критерії. Також було підібрано адекватні методи дослідження: анкетування, інтерв’ювання, проведення діагностичних методик.

Було проведено два контрольні зрізи показників “професійного вигоряння” у вчителів експериментальної та контрольної груп — попередній (перед початком застосування семінару-тренінгу “Профілактика та подолання синдрому “професійного вигоряння” в освітніх організаціях”) та заключний (виміряли рівень синдрому “професійного вигоряння” у вчителів експериментальної групи після проведення семінару-тренінгу та у вчителів контрольної групи після закінчення терміну формуючого експерименту). Отримані в результаті дослідження дані оброблялися нами за допомогою комп’ютерної програми статистичної обробки даних — SPSS (версія 12).

Аналіз даних свідчить про те, що у контрольній групі не відбулося позитивних змін щодо перебігу синдрому “професійного вигоряння” у вчителів. При цьому навіть погіршилися показники другого компонента синдрому “професійного вигоряння” — резистентії (табл. 2). Водночас в експериментальній групі рівень показників

Таблиця 2

Результати формуючого експерименту в контрольній групі досліджуваних

№ пор.	Компонент синдрому “професійного вигорання”	Контрольна група (рівні розвитку компонентів синдрому “професійного вигорання”, % загальної кількості опитаних)					
		На початку формуючого експерименту			Наприкінці формуючого експерименту		
		високий	середній	низький	високий	середній	низький
1	Напруження	19,3*	60,1*	20,6*	21,3*	59,0*	19,7*
2	Резистенція	43,2**	39,5**	17,3**	47,5**	41,2**	11,3**
3	Виснаження	11,4*	36,4*	52,2*	12,1*	38,2*	49,7*

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

Таблиця 3

Результати формуючого експерименту в експериментальній групі досліджуваних

№ пор.	Компонент синдрому “професійного вигорання”	Експериментальна група (рівні розвитку компонентів синдрому “професійного вигорання”, % загальної кількості опитаних)					
		На початку формуючого експерименту			Наприкінці формуючого експерименту		
		високий	середній	низький	високий	середній	низький
1	Напруження	20,2*	57,4*	22,4*	16,9*	44,0*	39,1*
2	Резистенція	41,5**	40,3**	18,2**	37,4**	39,2**	23,4**
3	Виснаження	12,8*	31,1*	56,1*	11,9*	29,1*	59,0*

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

високого рівня розвитку компонентів синдрому “професійного вигорання” у вчителів зменшився (табл. 3).

Таким чином, можна говорити про достатню ефективність розробленої нами технології профілактики та подолання синдрому “професійного вигорання” у вчителів. Розроблена нами соціально-психологічна програма може бути використана для попередження та подолання синдрому “професійного вигорання” у вчителів.

У процесі розв’язання завдань дослідження ми дійшли наступних висновків:

1. Синдром “професійного вигорання” є стресовою реакцією, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Це поняття характеризує психічний стан здорових людей, що

перебувають у стані інтенсивного спілкування з клієнтами, пацієнтами, в емоційно заповненій атмосфері при наданні професійної допомоги.

2. Встановлено, що синдром “професійного вигорання” характерний для більшості вчителів вітчизняних закладів середньої освіти, а також виявляється в цій професійній діяльності. Констатовано, що розвиток “професійного вигорання” у вчителів відбувається через другий компонент синдрому — “резистенцію”, тобто найбільш поширеними симптомами вияву синдрому у вчителів є неадекватне вибіркоче емоційне реагування, редукція професійних обов’язків, розширення сфери економії емоцій та ін.

3. Розроблено модель детермінант виникнення синдрому “професійного вигорання” у вчителів, яка складається з трьох основних груп фак-

торів: 1) соціально-економічних; 2) соціально-психологічних; 3) індивідуально-психологічних.

4. З'ясовано, що існують статистично значущі зв'язки між синдромом "професійного вигорання" у вчителів та індивідуально-психологічними факторами (інтраверсія-екстраверсія, агресивність та психотизм) та між синдромом і соціально-психологічними факторами (мотиви праці, бажання працювати в обраній організації чи сфері діяльності, ставлення співробітника до взаємин у колективі).

5. Підтверджено гіпотезу про те, що підвищення рівня підготовки вчителів до попередження та подолання синдрому "професійного вигорання" можна забезпечити шляхом використання спеціальної соціально-психологічної програми, спрямованої на оволодіння вчителями: а) знаннями, що розкривають зміст і структуру синдрому "професійного вигорання"; б) методами діагностування синдрому; в) засобами і прийомами профілактики та подолання синдрому.

6. Реалізація зазначеної соціально-психологічної програми передбачає використання дворівневої технології попередження та подолання синдрому "професійного вигорання" у вчителів: на рівні організації (що передбачає використання семінару-тренінгу "Профілактика та подолання синдрому "професійного вигорання" в освітніх організаціях") та на рівні особистості (що передбачає використання системи конкретних засобів і прийомів на різних етапах перебігу синдрому "професійного вигорання").

Проведене дослідження відкриває перспективи подальшої розробки і вивчення проблеми виникнення та розвитку синдрому "професійного вигорання" у вчителів. Перспективи подальшого дослідження автор вба-

чає у створенні програми підготовки шкільних психологів до надання психологічної допомоги керівникам шкіл і педагогічним працівникам щодо профілактики та подолання синдрому "професійного вигорання" у вчителів.

Література

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М.: Информ.-издат. дом "Филинъ", 1996.
2. Зайчикова Т. В. Діагностика та профілактика синдрому професійного вигорання у вчителів: Метод. рек. — К.; Рівне, 2003. — 24 с.
3. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Синдром "професійного вигорання" у вчителів: гендерні аспекти. — К.: Міленіум, 2003. — 40 с.
4. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Технологія профілактики та подолання синдрому "професійного вигорання" в організаціях // Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Фірма "ІНКОС", 2005. — 366 с.
5. Синдром "професійного вигорання" та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. — К.: Міленіум, 2004. — 264 с.
6. Freudenberg, H. J. Staff burn-out // Journ. of Social Issues. — 1974. — V. 30. — P. 159–166.
7. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Eds. W. B. Shaufeli, Cr. Maslach, T. Marek. — Washington, D. C.: Taulor & Trancis, 1993. — P. 19–32.

8. Selye H. The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation // *Journ. of Clinical Endocrinology*. — 1946. — V. 6. — 117 p.
9. Zaichikova T. Burnout in teachers // 28th International Congress of Psychology (China, Beijing, 8–13 August, 2004). — Abstract Book. — P. 1173.
10. Zaichikova T. Professional Burnout of Teachers // XI-th European Congress on Work and Organizational Psychology (Portugal, Lisboa, 14–17 May, 2003). — Abstract Book. — P. 1068.

Проаналізовано психологічні особливості вияву синдрому “професійного вигоряння” у вчителів. Розглянуто психологічні аспекти вияву синдрому “професійного вигоряння” у вчителів. Вивчено зміст і структуру синдрому “професійного вигоряння” у вчителів. Встановлено детермінанти виникнення синдрому “професійного вигоряння” у вчителів.

Проанализированы психологические особенности синдрома “профессионального выгорания” у учителей. Рассмотрены психологические аспекты проявлений синдрома “профессионального выгорания” у учителей. Изучены содержание и структура синдрома “профессионального выгорания” у учителей. Установлены детерминанты возникновения синдрома “профессионального выгорания” у учителей.

The article analyzes symptoms and features of burnout peculiar to teachers as well as considers its contents and structure. The author gives special attention to determinants of burnout in teachers.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОВІДНИХ ПОЛОЖЕНЬ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Коломінські читання — II, 2008, 200–207

Проблема вдосконалення теоретичної та прикладної підготовки майбутніх психологів в освітньому просторі до сьогодні не набула ще ефективного розв'язання. Певно, що уповільнений темп переходу вищих навчальних закладів у розріз діяльності в межах європейських стандартів, зокрема в осягнення специфіки й активного впровадження кредитно-модульної системи навчання студентської молоді, та відсутність для останньої достатньої кількості наукових видань (підручників, посібників, монографій) з академічних психологічних дисциплін є чинником багатьох нерозв'язаних питань теоретико-методологічного рівня. Економічна неготовність деяких вузів діяти на засадах інноваційних технологій, помірний рівень комп'ютеризації навчального процесу, а також економічна неможливість активізувати видання у вузах теоретичної продукції викладачів чи результатів експериментальних досягнень молодих учених (докторантів, аспірантів, магістрів), які відбиваються низкою захищених докторських, кандидатських, магістерських робіт, виконаних

під керівництвом викладачів вищої школи, призводять до накопичення проблем теоретичної підготовки студента як майбутнього фахівця у сфері соціальних взаємодій з іншими людьми, особливо з підростаючою особистістю. Звичайно, що провідні українські вчені (І. Д. Бех, О. Ф. Бондаренко, Л. Ф. Бурлачук, Н. Л. Коломінський, С. Д. Максименко, Н. Ю. Максимова, В. В. Рибалка, В. А. Семиченко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва, Т. С. Яценко та ін.) прагнуть осмислювати ці проблеми та накреслювати шляхи їх вирішення.

Актуальність підвищення рівня теоретичних знань у майбутніх психологів, з одного боку, зумовлена тим, що в навчальні плани підготовки магістрів (аспірантів) не включено таку академічну дисципліну, як "Теоретична психологія". Хоча досвід науково-прикладної підготовки майбутніх психологів у країнах близького зарубіжжя (Прибалтика, Росія) показує, що базисні теоретико-методологічні питання для студентів в їхніх університетах є найсуттєвішими, оскільки вони "проводяться" не тіль-

ки через навчальні плани, державні іспити, а й розширюються у свідомості майбутніх фахівців завдяки використанню ними наукової літератури, що в достатній кількості є у вузівських бібліотеках. З цього приводу треба нагадати про неодноразову доробку й перевидання підручника “Основи теоретичної психології” за редакцією академіків РАО А. В. Петровського і М. Г. Ярошевського, що доступний для опанування студентською молоддю. З іншого боку, результати безпосередньої прикладної (експериментальної) діяльності майбутніх фахівців психології висвітлюють низький потенціал їхніх вмінь в обґрунтуванні методологічних засад дослідження та використання у практичній роботі провідних положень того чи іншого наукового підходу.

Нечітка визначеність (або її відсутність) методологічної парадигми в ході прикладної чи експериментальної діяльності майбутнього фахівця нівелює як рівень його науковості, освіченості, так і знижує надійність отримуваної ним в ході соціальних взаємодій психологічної інформації. Як показує досвід, у такому разі починає превалювати емпіризм або еклектика в найгіршому її вимірі, коли непомірковано об’єднуються положення різних, інколи мало скорельованих, у психологічній науці підходів.

Враховуючи викладене, ми поставили за мету виокремити та проінтерпретувати наукові положення досить актуального нині особистісно орієнтованого підходу. Цей підхід у сучасній психології обґрунтовують і впроваджують у життя І. Д. Бех, С. Д. Максименко, В. В. Рибалка та ін. [1; 3; 4]. Технології цього підходу можуть активно реалізовуватись у практиці роботи психолога широкого соціального профілю (психолога-кон-

сультанта, сімейного психолога, психолога сфери управління, бізнесу, торгівлі та ін.).

Для того щоб здійснити зміни у навчальних планах і програмах викладання академічних психологічних наук, а також обґрунтувати необхідність читання майбутнім психологам лекційного курсу “Основи теоретичної психології”, нам важливо було вивчити безпосередню практичну діяльність психологів. Саме аналіз їх конкретних труднощів у сфері методології й шляхів її реалізації послужив основою для наповнення новітньою інформацією змістового контексту зазначеної вище теоретичної дисципліни. У зв’язку з цим нами була проведена серія експериментальних досліджень (2001 р., 2003 р., 2005 р.), в якій взяли участь психологи-консультанти різних сфер діяльності, зокрема психологи мега-маркетів, фірм, приватних консультаційних служб і вищих навчальних закладів Києва, Луцька, Сум і Луганська. Загалом в експерименті взяли участь 133 психологи. Провідними методами в ході дослідної діяльності були такі методи, як відкрите анкетування та структурована співбесіда. Об’єктивація думок, достовірність суб’єктивних висловлювань і загалом якісно-кількісний аналіз відповідей респондентів дали можливість виокремити не лише “методологічні” труднощі, а й уніфікувати низку вихідних положень особистісно орієнтованого підходу, які активно ними пропагуються у сфері взаємодій з іншою особистістю.

Оскільки обсяг статті не дає нам змогу детально відтворити специфіку етапів експерименту, відтворимо вирішені нами в ході дослідження завдання:

- презентувати в ієрархічній послідовності (відповідно до ста-

тичних даних) базові положення особистісно орієнтованого підходу як найбільш актуального в сучасних умовах викладання психологічної науки;

- визначити особистісні позиції психолога з метою реалізації принципів (положень) зазначеного підходу.

Такий варіант висвітлення питання водночас показує корективи змістового контексту теоретичної та прикладної психології в умовах викладання їх у сучасній вищій школі.

У цілому основні завдання, що закладені у створеній нами програмі викладання основ теоретичної психології, були спрямовані на впровадження майбутніми фахівцями таких вихідних положень особистісно орієнтованого підходу особистості:

- закріплення цінності самостійності, автономності, незалежності реального “Я” особистості. Саме орієнтація майбутнього фахівця на довіру щодо утвердження самостійності та позиції вільного вибору кожної особистості значною мірою усуває індиферентність її життєствердження;
- уважне відстеження психологом прагнень людини до певних якісних змін в особистісній поведінці, підтримування цих прагнень і створення умов для реалізації тих чи інших життєвих цінностей;
- об’єктивне і навіть критичне ставлення до порушень і помилок у взаємодіях людини, але при цьому категоричне відкидання спроб навіювати їй образ власного “Я”, начебто він не такий, яким належить бути. Постійний пошук засобів, щоб нівелювати егоцентричні форми поведінки особистості й одночасно

підсилювати її увагу до утвердження своїх позитивних можливостей, виявів сили волі, а також підтримати віру в саму себе;

- утримування на належному рівні особистісної гідності людини. Толерантне роз’яснення життєвої значущості особистісних обов’язків у випадках їх невірною осмислення;
- цілеспрямованість психолога на підтримання самоповаги людини з метою зняття у неї внутрішньої напруженості, пов’язаної з механізмами психологічного захисту, та одночасне “використання” емоційного заряду цієї напруженості як позитивної мотивації у процесі особистісного зростання. Таке “позитивне використання” емоційної енергії у процесі зростання впливає лише із задоволеної потреби людини у безумовній увазі до її особистості з боку референтних осіб;
- утвердження цінності особистих досягнень людини, яке здійснюється лише на тлі цінності поваги до особистості Іншого;
- організація таких міжособистісних взаємодій, які забезпечують розвиток нормативно-ціннісного рівня свідомості. Цей рівень мотивує особистість до ціннісного самоставлення, самопізнання, саморозвитку;
- спрямування ціннісних орієнтирів психолога на створення умов для виявлення авторства і відповідальності особистості щодо власного морально-духовного способу життя. Адже відчуття людиною авторської позиції у творенні власного “Я” визріває лише у ситуаціях

самодостатніх, доброзичливих взаємин з Іншими, коли вона переживає почуття власної цінності — гідності своєї особистості;

- забезпечення пріоритетного права людини висловлювати думки про саму себе, впливаючи таким чином на судження Інших про власне “Я”;
- моделювання психологом ситуацій вільної співтворчості, точніше, співпраці з особистістю в єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, за рахунок чого відбувається активізація всіх компонентів (спрямованості, мотивів, самосвідомості) її структури у процесі побудови соціальних і міжособистісних взаємин;
- сприяння розвитку в особистості здібностей якнайточніше розуміти свій внутрішній стан й ті обставини, що склалися в її особистісному просторі, з метою вибору добродесної поведінки;
- знаходження психологом конкретних ситуацій для реалізації альтруїстичної поведінки особистості, яка активізуватиме вищий ступінь вияву її моральної самосвідомості, особливо емоційно-ціннісного самоставлення;
- створення психологом умов для домінування довіри у міжособистісних взаєминах, коли зникають побоювання людини щодо “вторгнення” в її особистісний простір, а існує лише бажання “допустити” значущого Іншого в поле внутрішнього світорозуміння;
- підтримування прагнень Іншого бути і стати самим собою, тобто набуття відповідальності і свободи у конкретні моменти

життя — “тут і тепер”, — утверджуючи цінність сьогоdnішнього життя;

- стимулювання психологом виховних впливів такого рівня особистісної мотивації, у процесі осмислення яких людина самостійно намагається приймати позитивні моральні рішення. Однак треба враховувати при цьому соціальний досвід особистості, щоб їй було під силу вирішувати життєві проблеми.

У кінцевому рахунку філософія особистісно орієнтованого підходу забезпечує право особистості Іншого на вільний вибір, на можливість ціннісного ставлення до навколишнього світу, на вироблення моральної позиції та її дійове втілення у міжособистісних взаєминах. Утвердження у цих взаєминах особистості Іншого як найвищої цінності — це і є за своєю суттю процес реалізації особистісно орієнтованого підходу.

Кожна особистість прагне того, щоб її розуміли, приймали і визнавали люди з її оточення. У такому разі позиція, що виходить з таких прагнень, мусить стати домінуючою у процесі реалізації майбутнім психологом положень особистісно орієнтованого підходу.

Професіоналізм майбутнього психолога визначає саме здатність розуміти переживання інших людей. Дозволити собі розуміти Іншого завжди означає позитивні зміни у самому собі. Отже, розуміння психологом Іншого спонукає і його до ціннісних змін.

Втім, розуміння, як воно інтерпретується у традиційній психології, не може визначати всю складність міжособистісних взаємодій сучасної людини. Лише актуалізуючи положення особистісно зорієнтованого підходу,

можна наблизитися майбутньому психологу до істинного розуміння особистості як такої. Розглянемо позицію психолога, пов'язану з розумінням Іншого.

Розуміння може відбуватися лише на тлі широкого варіанта сформованих у першого особистісних ознак (критеріїв) зростання другого. Саме здатність майбутнього психолога бачити у поведінці Іншої особистості як позитивні, так і негативні зміни дає йому можливість своєчасно і ненав'язливо розгортати з нею “допомагаючі взаємини”.

Для психолога важливо при входженні у процес розуміння особистості на основі “допомагаючих взаємин” бути надійною, конгруентною людиною. Під цим розуміється наступне: які б почуття не переживав психолог, вони повинні адекватно ним осмислюватись. У такому разі психолог стає цілісною людиною, якою він є у своєму глибинному “Я”. Інший за таких взаємин не відчуватиме непослідовності, омани почуттів і сприйматиме психолога як надійну, гідну довіри людину, яка може його зрозуміти.

Для психолога найскладніше завдання — це зрозуміти власні почуття і дозволити собі показати їх Іншому. Висловлюючись інакше, розуміння Іншого розпочинається для психолога з розуміння і прийняття власних почуттів і ставлень. Лише за таких умов існує велика ймовірність того, що процес розуміння Іншої особистості відбудеться. У міжособистісних взаєминах психолог може сприяти особистісному зростанню Іншого тоді, коли він сам спрямований на зростання, коли він сам розуміє себе.

Одночасно для психолога важливим видається питання його особистісної ідентичності, незалежності, автономності, які сприяють конс-

труктивному розумінню Іншої особистості. Якщо психологу притаманні вільні дії, здатність бути автономним, несхожим на інших людей, якщо він не боїться бути поглинутим залежністю від Іншого, його депресією, безпорадністю, гнівом, чи навпаки, його любов'ю, успіхом, досягненнями, якщо психолог залишається на рівні самоповаги до свого власного, реалістичного “Я”, якщо він довіряє своїм почуттям, якщо у нього тверді щодо них переконання, то він вільно відчуває, що здатний глибоко розуміти Іншого, не втрачаючи при цьому самого себе.

З попереднім аспектом тісно пов'язаний аспект розуміння психологом несхожості, окремоті, відкритості Іншого. Найголовніше у розумінні особистості Іншого — це допустити, щоб вона була такою, якою вона є насправді: чесною чи брехливою, успішною чи неуспішною, щирою чи підступною, безпорадною чи впевненою у собі. Шлях до розуміння особистості є шляхом надання їй свободи. Тоді вільні поведінкові вияви продемонструють глибинну сутність її ціннісного “Я”, що дасть змогу правильно визначити з нею стратегію міжособистісних взаємодій.

Спрямованість особистості психолога у міжособистісних взаєминах з Іншим мусить завжди розгортатися в межах емпатійного розуміння останнього. Це означає, що перший актуалізуватиме свободу другого, віруючи в його потенціал: бути відповідальним за самого себе. Тому емпатійне розуміння передбачає відсутність оцінних суджень у міжособистісних взаєминах психолога з Іншою людиною. Якщо психолог не використовує у взаєминах з Іншим оцінних суджень, цим він дає йому можливість зрозуміти те, що фокус оцінки, центр відповідальності знаходиться всере-

дині його самого. Врешті-решт філософію життя, його цінності, досвід належить визначити самій особистості й ніякі зовнішні судження не зможуть цього змінити.

Зрештою, важливим моментом, який розкриває сутність емпатійного розуміння, є здатність психолога сприймати особистість Іншого як таку, що перебуває у процесі зростання, при цьому ні минуле, ні теперішнє не повинно обмежувати це розуміння. Воно розпочинається з внутрішнього правила психолога, сутність якого має гуманний життєвий сенс — “утверджувати Іншого”. Для психолога утвердження Іншого завжди мусять означати прийняття його внутрішніх потенціалів. Саме психолог здатен зрозуміти, передбачити, впізнати в особистості таку людину, якою їй визначено стати.

Особистісно орієнтований підхід передбачає, що психолог завжди актуалізуватиме у собі позицію визнання особистості Іншого, її поведінку, позицію, соціальний статус і честь. Невід’ємне право кожної особистості — це право бути собою, з тими своєрідними, унікальними і неповторними властивостями, які їй притаманні. Саме теза “визнання” має високий сенс у міжособистісних взаєминах психолога та Іншої особистості. Ця теза часто залишається осторонь взаємодій, оскільки її дотримання вимагає від психолога високої моральної ерудиції, вміння чітко диференціювати найсуттєвіші, неординарні якості індивідуальності Іншого, здатності підтримувати його честь і гідність, демонструючи одночасно їх визнання серед оточення. Такі взаємини видаються складними і потребують безперервного зацікавленого, щирого і довірливого контакту психолога з особистістю Іншого.

Наше прагнення втілити позицію визнання Іншого було позитивно сприйняте психологами. Отже, наведемо основні орієнтири психолога, які були визначені у процесі реалізації позиції визнання Іншої особистості:

- віра у потенційні можливості та благородство душі Іншої особистості;
- створення у взаємодіях з Іншим умов позитивної перспективи його зростання як особистості;
- підтримання особистісної ідентичності, автономності, суверенності, самостійності Іншого, зацікавлене ставлення до його намірів, інтересів, цінностей;
- сприймання особистості, її індивідуальних якостей і рис характеру в міжособистісному просторі, який не обмежений подібністю з “ідеалізованим Я” іншої людини чи якимись стандартами та еталонами;
- підведення Іншого, незалежно від його індивідуальних особливостей, до свободи, ціннісного вибору, точніше, вільного сходження на вищі щаблі загальнолюдських норм і цінностей.

Нарівні із зазначеним вище професійною цінністю майбутнього психолога треба вважати також позицію “прийняття” Іншого. Як відомо, корені цієї позиції знаходяться у недирективному, вірніше, особистісноцентрованому підході, піонером якого був К. Роджерс. Якщо перенести гуманістичні положення стосовно цієї позиції з клієнтоцентрованої психотерапії у процес підготовки психологів, то трансформація позиції “прийняття” у сучасному варіанті виглядатиме так: у міжособистісних взаєминах прийняття з боку психолога характеризується прозорістю його істинних почуттів, щирістю, пози-

тивним ставленням до Іншого як окремої, неповторної індивідуальності, досить тонкою здатністю бачити внутрішній світ Іншого таким, яким він сам його бачить. Саме тоді, коли Інший опиниться у ситуації прийняття, він почне відчувати й розуміти власні якості, які не завжди ним усвідомлювались або були за екраном психологічних захистів; буде самостійно осягати те, що він стає цілісною особистістю, яка здатна жити з користю для людей; почне краще розуміти і сприймати людей, які його оточують; буде впевненим, самокерованим, здатним виразити себе; ставатиме особистістю, схожою на ту, якою він хотів би бути; буде прагнути врівноважено та успішно досягати мети й вирішувати життєві проблеми.

З позицій особистісно орієнтованого підходу “прийняття” означає безумовне позитивне ставлення психолога до Іншого, незалежно від того, влаштовує він його в цей момент чи ні. Як підкреслює І. Д. Бех, прийняття — це не позитивна оцінка, а визнання того, що Інший має право бути таким, яким він є. Якщо психолог приймає особистість Іншого, то приймає і її недоліки, не оцінюючи їх. Він просто знає, що вони існують. Безумовно, значно легше приймати Іншого, якщо його достоїнства значно перевищують недоліки. Психолог, який здатний до прийняття, не тільки приймає Іншого, а й показує йому, що приймає його таким, яким він є [2].

У нашому дослідженні процес реалізації позиції прийняття базувався на таких положеннях:

- для прийняття Іншої особистості психологу важливо уникати зосередження на власному світорозумінні, тобто підводити її думки, почуття, віру під свій життєвий досвід;
- у міжособистісних взаєминах

психолога з Іншою особистістю домінуючою мусить бути установка на повне прийняття її духовного “Я”;

- лише у контексті позитивного ставлення, повного прийняття і мотивації допомоги Іншому психологу можна виявляти (у разі необхідності) принципів і вимогливості до нього;
- безумовна повага до думок, переживань, дій, прав і цінностей особистості Іншого, незалежно від її минулих чи теперішніх успіхів або неуспіхів;
- основною якістю професійної компетентності психолога мусить бути лише справедливість, яка спрямовується не стільки на зовнішній характер дій особистості Іншого, скільки на її внутрішні мотиви, здібності, якості.

Таким чином, ставлення психолога до особистості Іншого, для якого позиція розуміння, визнання і прийняття стала справжньою професійною цінністю, завжди має бути пронизане співпереживанням, при цьому в нього мають домінувати позитивні емоції від взаємодії з ним. Зрештою, загальна етична стратегія психолога у позиціях розуміння, визнання і прийняття — це постійне піклування про особистісне зростання Іншого.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. — Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. — К.: Либідь, 2003. — 280 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. — Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — К.: Либідь, 2003. — 344 с.
3. Максименко С. Д. Генезис существования личности: — К.: Изд-во ООО “КММ”, 2006. — 344 с.

4. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації

категоріально-поняттєвого апарату): Навч.-метод. посіб. — К.: Ніка-Центр, 2003. — 204 с.

На основі результатів проведеного дослідження об'єктивуються вихідні положення особистісно орієнтованого підходу, а також визначаються особистісні позиції майбутнього психолога в контексті надання допомоги іншій особистості.

На основе результатов проведенного исследования объективируются исходные положения личностно ориентированного подхода, а также определяются личностные позиции будущего психолога в контексте оказания помощи другой личности.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ВУЗІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Коломінські читання — II, 2008, 208–214

Ситуація, що склалася сьогодні у практиці навчання іноземній мові учнів загальноосвітніх шкіл, а також у системі вищої освіти, перетворилась у постійний предмет критики пердусім через низьку ефективність засвоєння студентською молоддю такого продуктивного виду іншомовної мовленнєвої діяльності, як говоріння. Для усунення цього недоліку необхідно переосмислення як теоретичних уявлень, які закладаються у навчальний процес у формі дидактичного матеріалу, так і відповідних цим уявленням умов його організації.

Аналіз дидактико-методичного змісту і методів навчання іноземній мові студентів немовних факультетів показав, що послідовна зміна цілей навчання іноземній мові (мовленню, мовленнєвій діяльності, спілкуванню) не завжди узгоджувалася з адекватними зазначеним вище цілям засобами.

Накопичений на сьогодні в педагогічній психології матеріал дає змогу дати відповідь на низку питань, пов'язаних, зокрема, з проблемою оптимізації міжособистісної взаємодії на базі педагогіки співробітництва. Як відомо, вказана технологія акцен-

тує увагу на тій формі взаємодії викладача і студента, в якій найефективніше реалізується запропонований тип соціальних відносин.

Використання ідеї діалогізму може надати певного імпульсу в наближенні до стратегічної мети навчання іноземній мові як розвитку здатності студентів до міжкультурної комунікації. Очевидно, що успішна реалізація наведеної мети може бути досягнута лише при послідовній орієнтації навчального процесу на особистісні можливості студента, його інтереси, потреби, прагнення до самостійності та ін.

Одними з основних умов підвищення ефективності навчального процесу є його інтенсифікація та поглиблення соціально-психологічної підготовки викладача. Психологічно обґрунтована діяльність викладача потребує володіння вміннями конструювати доцільні форми взаємодії зі слухачем, враховувати його психологічні особливості у процесі формування й розвитку особистості.

Зазначимо, що уміння використовувати іноземну мову в повсякденному житті передбачає залучення її в усну і письмову комунікацію. Спіл-

кування як соціально-психологічний процес припускає встановлення між учасниками комунікаційного процесу визначених взаємин, що складаються в соціумі.

Основним положенням, що поєднує різні напрями у психології, педагогіці, методичу і традиції у викладанні, є “ідея навчання нерідній мові із самого початку як засобу спілкування” (О. О. Леонтьєв) [4].

Тому в наші дні процес навчання іноземній мові розуміється як “особливим чином організоване спілкування або як особливий різновид спілкування, який припускає спільну погоджену взаємодію тих, хто спілкується” (Ю. Н. Ємельянов), головною метою і змістом якого є практика у вирішенні завдань взаємодії між ними, а основним способом досягнення мети й оволодіння змістом слугують мотивовані комунікативні завдання різного ступеня складності [2].

Успішність навчання іноземній мові залежить не тільки від діяльності викладача та учнів, спрямованої на формування і розвиток мовних навичок і вмінь, а й від створення таких соціально-психологічних умов процесу навчання, коли учень, включений в іншомовну діяльність, отримує почуття задоволення, радості від того, що він може робити за допомогою мови, яка вивчається.

Як свідчить практика, більшість студентів, які вступають у спілкування іноземною мовою, відчують психологічні труднощі, пов’язані з подоланням багатьох проблем — очікування невдач, підвищеної тривожності, скутості, побоювання помилок та ін.

Труднощі подолання проблем у спілкуванні, як правило, є наслідком того, що в процесі навчання не приділяється належної уваги психологіч-

ній підготовці студентів до комунікації іноземною мовою. Не враховуються достатньою мірою різноманітні фактори адаптації (приспособлення до вузівського життя, навчального процесу, майбутньої професії, до нового колективу, встановлення коректних ділових і особистих контактів з людьми), індивідуальні відмінності, що впливають на успішність оволодіння іноземною мовою.

Неврахування цих факторів порушує процес навчання, негативно впливає на розвиток особистості студента, аж до виникнення невротичних станів, призводить також до виникнення міжособистісних конфліктів у групі, знижуючи ефективність її навчальної діяльності. Тому природно припустити, що процес навчання має стимулювати оптимальний психічний стан людини в іншомовному спілкуванні. Цим пояснюється актуальність дослідження соціально-психологічних умов, які сприяють оптимізації навчання іншомовному спілкуванню студентів при вивченні іноземної мови, стимулюють позитивний настрій на контакт із партнером, перешкоджаючи виникненню психологічних бар’єрів, труднощів у спілкуванні, а також допомагаючи їх зниженню, якщо вони виникали в попередній практиці.

З метою виявлення причин труднощів у спілкуванні іноземною мовою нами було проведене опитування 130 студентів з проханням до них перелічити труднощі, що, на їхній погляд, є найбільш значущими у процесі спілкування на занятті (табл. 1).

Особливості спілкування студентів між собою, а також студентів з викладачами у процесі навчання вивчалися методом спостереження. Ми припустили, що емпіричними показниками наявності труднощів у спілкуванні у випробуваних можуть бути наступні:

Таблиця 1

**Причини, що зумовлюють незадовільний психологічний стан студентів
у ситуації спілкування на заняттях іноземної мови**

№ пор.	Причина	Середній бал
1	Не вмію застосовувати свої знання у спілкуванні	4,04
2	Я нетовариський: спілкуватися з іншими для мене завжди непросто	2,96
3	Важко працювати на очах у людей, які спостерігають за мною	2,64
4	Я, ймовірно, не здатний до мов	3,11
5	Межі бракує елементарних мовних знань	2,96
6	Не можу розмовляти з людиною, яка погано мене розуміє	2,64
7	Важко висловлюватися, коли я не дуже впевнений у своїх знаннях	2,51
8	Соромлюся говорити в парі із сильним (добре володіє мовою) партнером	3,15
9	Відчуваю скутість перед викладачем	3,15
10	Складно спілкуватися з дуже самовпевненою людиною	2,87
11	Складно перебувати серед людей, підготовлених краще, ніж я	2,24
12	Не маю бажання працювати, коли не відчуваю належну увагу з боку викладача	3,47
13	Мої знання не затребувані	3,67
14	Соромлюся говорити з помилками перед групою, боюся викликати сміх чи несхвалення	3,09
15	Не можу виявити ініціативу у будь-якому виді діяльності	1,09

відсутність бажання спілкуватися, скутість, показники негативного стану, особливості мови і невербальні характеристики, тобто показники, доступні зовнішньому спостереженню. Спостерігачами були викладачі іноземних мов. Спостереження проводилися у шести групах, а результати фіксувалися на спеціальному бланку, де були виокремлені чотири ситуації спілкування в різних контактних групах: “студент — викладач”, “студент — студент”, “студент — студенти”, “студенти — студенти”. Завдання спостерігачів полягало в тому, щоб визначити психічний стан студентів у цих контактних ситуаціях спілкування іноземною мовою при виконанні різних комунікативних завдань за трибальною шкалою.

Показниками наявності труднощів у спілкуванні були відповіді на

оцінки “скоріше так” (4 бали) і “так” (5 балів). Відповідно відповіді “ні” (1 бал) і “скоріше ні” (2 бали) свідчать або про їх відсутність, або про їх неусвідомленість випробуваними. Результати порівняння усереднених оцінок випробуваних кожної ситуації свідчать про те, що основними причинами, якими випробувані пояснюють свою скутість, напруженість на заняттях, є відсутність елементарних мовних знань, невміння застосовувати свої знання у спілкуванні, а також скутість, незручність перед викладачем як головним експертом їхніх знань, умінь і здібностей, що виявляються в навчанні.

На думку більшості “компетентних суддів”, у число яких увійшли викладачі іноземної мови (10 осіб), найбільш типовою причиною, що викликає психічну напруженість у

Оцінка психічного стану студентів на заняттях з іноземної мови
у різних ситуаціях спілкування, %

Ситуація	Упевнений у собі	Певною мірою скутий	Напружений, не впевнений у собі
Викладач — студент (діалог)	14,7	60,3	25
Студент — група (монолог перед аудиторією)	20,6	57,4	22
Студент — студент (діалог)	57,4	30,9	11,7
Студенти — студенти (полілог)	60,3	26,5	13,2

студентів у процесі мовної взаємодії, є підвищена незручність, скутість, страх помилок і невдач через глузування інших студентів. “Відсутність елементарних знань” насправді, як відзначають експерти, не має достатнього ґрунту (принаймні для більшості студентів, які відзначили цю причину).

Як показує досвід роботи автора зі студентською аудиторією, наявність сприятливих умов у навчанні сприяє вмінню студента справлятися з рішенням різних комунікативних завдань, що вимагають основного мовного “багажу” (лексико-граматичних знань).

Таким чином, у процесі вивчення іноземної мови студенти стикаються з такими видами труднощів у спілкуванні, як недостатність засобів і навичок спілкування, невдоволеність спілкуванням з викладачем, страх аудиторії, неадекватна самооцінка і рівень домагань та ін.

Як свідчать дані досліджень І. А. Зимньої, Я. Л. Коломінського, Л. І. Карлінської, Л. П. Меркулової, психічний стан тих, що навчаються, є показником ступеня задоволеності своїми діями, вміннями, знаннями, що, у свою чергу, відтворює здатність до самореалізації у навчально-пізна-

вальній діяльності. Психологічні бар’єри, що ускладнюють процес міжособистісного спілкування і негативно віддзеркалюються на самопочутті його учасників, виникають як результат неузгодженості потреби в самореалізації дорослої людини у навчально-пізнавальній діяльності і своєму уявленні про можливість такої самореалізації.

Отримані у дослідженні дані були перевірені за допомогою методу спостереження, результати якого наведені у табл. 2.

Як видно з табл. 2, більшість студентів відчують незадовільний психічний стан різного ступеня інтенсивності у спілкуванні з іншими людьми. Найбільша психічна напруженість (скутість, невпевненість у собі) спостерігається у контактах “викладач — студент” (діалог) — 25 % і “студент — група” (виступ перед аудиторією за темою повідомлення, відповіді на питання) — 22 %. Тільки 14,7 % з усіх випробуваних у першому випадку і 20,6 % — у другому почувають себе впевнено і вільно в цих ситуаціях.

Таким чином, проведене дослідження показало, що студенти гостро відчують труднощі у спілкуванні в процесі навчання, що супроводжуються посиленням негативних пере-

живань на практичних заняттях з іноземної мови. Найбільшу психічну напруженість викликають ситуації спілкування з викладачем як експертом здібностей тих, що навчаються, а також ситуації спілкування з іншими учасниками спілкування, наприклад, в таких видах мовної діяльності, як виступ перед аудиторією, участь у дискусії.

Для проведення аутосоціометричного дослідження студентам також було запропоновано заповнити кругову соціограму відповідно до їхньої думки про статус кожного з однокурсників у групі, після чого відзначити і свій передбачуваний статус.

Результати аналізу отриманого в такий спосіб експериментального матеріалу дали змогу визначити як реальний статус студентів, так і самооцінку їхнього статусу в студентському колективі. Яке ж конкретне співвідношення успішності на заняттях іноземної мови і репутації студента?

I групу очевидних соціальних лідерів становлять “зірки” — відмінники і стійкі “хорошисти”. Відстаючих студентів, які займали б високе становище в системі особистих взаємин, немає.

II група за кількістю отриманих переваг охоплює тих студентів, які здебільше навчаються на оцінку “добре” і мають стійкий авторитет.

III групу складають переважно трієчники і відстаючі студенти.

У IV групу ввійшли студенти, які завжди не встигають. Вони найчастіше несумлінно ставляться до навчання, заважають іншим на заняттях. Жоден відмінник до IV групи не потрапив.

Незважаючи на винятки, студенти з вищою успішністю зазвичай мають великий авторитет серед однокурсників. Можна стверджувати, що нав-

чання як провідна форма діяльності студентів значною мірою формує й їхні особистісні взаємини.

Вважаємо за потрібне відзначити, що саме організація групової діяльності (у ході якої викладач створює ситуацію успіху для студентів, особливо для “малопопулярних”, використовує при цьому весь арсенал творчих здібностей і резервних можливостей особистості, створює сприятливу атмосферу міжособистісного сприйняття) дає можливість оптимізувати навчання спілкуванню студентів при вивченні іноземної мови.

Проведене теоретико-емпіричне дослідження дало змогу зробити узагальнюючі підсумки роботи, а також визначити рекомендації щодо наукового і практичного використання здобутих результатів.

Проблема оптимізації навчання спілкуванню іноземною мовою є однією з актуальних у психології, педагогіці та методиці викладання іноземних мов.

Нагадаємо, що підвищення ефективності навчання спілкуванню іноземною мовою є одним з центральних об’єктів всебічного вивчення психолого-педагогічної науки (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Я. Л. Коломінський, Е. І. Пассов, С. Л. Рубінштейн, Г. А. Китайгородська та ін.) [1–7]. Особливості спілкування при іншомовному навчанні також розглядали Т. Л. Вітлін, Г. К. Лозанов, Л. П. Меркулова, водночас, як показало наше дослідження, соціально-психологічні умови оптимізації навчання спілкуванню іноземною мовою студентів вузів немовних спеціальностей є недостатньо вивченими.

На підставі теоретичного аналізу соціально-психологічних і психолого-педагогічних праць і власного досвіду нами були виокремлені соціально-психологічні умови, що можуть

впливати на успішність навчання іноземній мові студентами немовних спеціальностей:

- формування позитивної навчальної мотивації;
- оптимізація міжособистісних взаємин;
- розроблення завдань щодо розвитку комунікативних здібностей і вмінь;
- оптимізація стилю педагогічного спілкування;
- оптимізація соціально-психологічного клімату колективу.

Таким чином, теоретичний аналіз розглядуваної проблеми та її практична реалізація дали нам змогу обґрунтувати групову діяльність з елементами соціально-психологічного тренінгу як соціально-психологічні умови оптимізації навчання іноземній мові.

З метою наукового обґрунтування впливу виокремлених соціально-психологічних умов на успішність навчання студентів іноземній мові нами проведено емпіричне дослідження. На етапі констатуючого експерименту було проведено соціометричне опитування, при цьому застосовувався метод спостереження. Експеримент показав, що студенти, які мають несприятливий соціометричний статус, відчують більше складнощів у спілкуванні іноземною мовою, ніж студенти з вищим соціометричним статусом. Результати спостережень у процесі занять дали змогу зробити висновок про взаємозумовленість вияву труднощів у різних ситуаціях спілкування.

Щоб у подальшому вдосконалити процес оптимізації навчання спілкуванню іноземною мовою студентів вузів немовних спеціальностей на ос-

нові його інтенсифікації, необхідно створити такі соціально-психологічні умови:

- розширення функцій викладача;
- забезпечення викладачем сприятливого соціально-психологічного клімату в навчальній групі;
- наявність високого рівня мотивації діяльності викладача і студента;
- життєва і професійна насиченість спілкування викладача і студента;
- активізація соціально-психологічних резервів особистості як викладача, так і студента у навчальному процесі.

Література

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр.соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2.
2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое общение. — Л.: ЛГУ, 1985. — 167 с.
3. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 212 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Наука, 1982. — 304 с.
6. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
7. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 416 с.

Розглядаються соціально-психологічні особливості взаємодії студентів між собою та студентів і викладачів у процесі їхнього навчання іншомовного спілкування у вищих навчальних закладах немовних спеціальностей. Визначено соціально-психологічні умови оптимізації навчання іноземній мові з урахуванням виявлених в емпіричному дослідженні особливостей міжособистісних взаємин у студентській групі.

Рассматриваются социально-психологические особенности взаимодействия студентов, а также студентов и преподавателей вузов неязыковых специальностей в процессе обучения языковому общению на иностранном языке. Определены социально-психологические условия оптимизации обучения иностранному языку с учетом выявленных в эмпирическом исследовании особенностей межличностных отношений в студенческой группе.

The article is dedicated to the investigation of social — psychological conditions influenced the rise in effectiveness of foreign language teaching at the higher educational establishment. Communicative interaction between teacher and student on the psychological and pedagogical cooperation level is analyzed. This communicative interaction creates positive motivation and stimulates students' intellectual activity. Conceptual principles of teaching process improvement on the basis of its intensification are substantiated. Recommendations on the effectiveness of teaching process at the higher educational establishments are worked out.

ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДЕЗАДАПТОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

Коломінські читання — II, 2008, 215–224

Ідентичність — це інтегральне переживання, яке забезпечує опанування суспільного (соціальна ідентичність) та індивідуального (особистісна ідентичність) простору життєдіяльності. В умовах сучасного трансформативного етапу розвитку України все актуальнішою стає проблема ідентичності, що й зумовлює постановку та розв'язання одного з важливих завдань нашого експериментального дослідження: вивчити та проаналізувати якісні зміни структурних компонентів ідентичності адаптованих і дезадаптованих підлітків з метою розроблення рекомендацій для шкільних психологів і вчителів, що мають сприяти оптимальному становленню ідентичності в підлітковому віці.

В оптимізації та гуманізації роботи з дезадаптованими підлітками психологу може допомогти постійне вивчення їхньої особистості, діагностування рівня та спрямованості їхньої ідентичності та її коригування, у разі необхідності, у бік нейтральної чи позитивної, складання програм психокорекційної роботи і психологічного консультування.

Тому одним з етапів нашої роботи було вивчення та добір діагностичного інструментарію для виявлення рівня сформованості ідентичності адаптованих і дезадаптованих неповнолітніх.

Наша мета — обґрунтувати можливості застосування методики вивчення соціальної ідентичності як критерію раннього розпізнавання шкільної дезадаптації.

Методологічною основою емпіричного дослідження стали концепції розвитку особистості в діяльності (Л. С. Виготський, В. О. Роменець, С. Л. Рубінштейн та ін.); результати досліджень особистості в онтогенезі (Г. О. Балл, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, Д. І. Фельдштейн, В. О. Моляко, Н. В. Чепелева та ін.); дослідження з проблем особистісних відхилень та психокорекції підлітків (О. Ф. Бондаренко, Е. Г. Ейдемільер, А. Є. Личко, Н. Ю. Максимова, Т. С. Яценко та ін.); концепції інтеракціонізму про соціальну зумовленість психіки (Дж. Г. Мід, Ч. Кулі та ін.); принцип системного підходу, пояснення психіки і поведінки через систему суспільних відносин і певний тип культури (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р. Мертон, В. Ціба та ін.).

Категоріальною основою дослідження обрані детермінізм, змінюваність, тимчасовість: їх особливості відображають характер актуалізації адаптації та психологічного здоров'я у бутті людини, що дає можливість досліджувати предмет в аспекті їх взаємодії.

Психодіагностична робота з виявлення станів соціально-психологічної

дезадаптації дітей має проводитись на рівні освітнього середовища загалом, а після визначення “груп ризику” — з окремими дітьми. За такого підходу в полі зору психолога-практика повинні перебувати не тільки діти, а й інші суб’єкти освітнього середовища (вчителі, батьки). Особлива увага при цьому приділяється характеристикам цього середовища внаслідок того, що вони взаємозалежні з предметом дослідження.

Оскільки основою нашого емпіричного дослідження є системний підхід, зауважимо, що за методологічним принципом системного підходу пізнання будь-якого явища йде від загального до часткового. У даному випадку теорія особистості й теорія малої групи є частковими загальної теорії суб’єкта.

В. С. Агеев також стверджує, що соціальна ідентичність поряд з особистісною є важливим регулятором самосвідомості й соціальної поведінки особистості.

Грунтуючись на найважливіших положеннях теорії соціальної ідентичності, автор доходить висновку, що соціальна ідентичність складається з тих аспектів образу “Я”, що впливають із сприйняття людиною себе як члена певних соціальних груп, і членства в них пов’язані із супутньою їм позитивною чи негативною оцінкою, що існує в суспільстві, отже, соціальна ідентичність може бути позитивною чи негативною.

Ідентичність розглядається багатьма авторами як умова цілісності й саморозвитку особистості. О. Л. Романова, Е. Г. Еткінд, А. Н. Сухов вважають, що ідентичність слугує для підтримання і підвищення самооцінки особистості, може змінювати свою спрямованість і зміст залежно від соціокультурної ситуації. Таким чином, ідентичність є насамперед ди-

намічною структурою, що змінюється відповідно до змін соціальної ситуації.

Ідентичність можна визначити як умову взаєморозуміння, здатність кожного члена групи приймати на себе роль іншого. Особистісна ідентичність, за Е. І. Мещеряковою, забезпечує самототожність людини, її кінцевим результатом є переживання свого “Я”.

І. С. Кон [18] розглядає особистісну ідентичність (его-ідентичність) як ключовий момент самості, єдність і наступність життєдіяльності, цілей, мотивів, смисложиттєвих настанов особистості. Однак це взаєморозуміння не повинно залишатися лише на рівні знання інших та їхніх потреб. Б. Д. Паригін справедливо вважає, що людина відчуває симпатію до іншої людини, співчуває і співпереживає їй, якщо вона здатна відчутти чи уявити себе на місці цієї іншої людини, якщо для неї є зрозумілою, близькою і прийнятною точка зору та позиція тієї людини, з якою вона спілкується.

Ідентичність нерозривно пов’язана з комунікацією, тому що тільки уявивши себе на місці іншого, людина може досягнути його внутрішній стан. Соціальна ідентичність передбачає процеси ототожнення індивіда з іншими соціальними суб’єктами чи соціальними групами.

Відомо, що процес розвитку ідентичності триває все життя і не є лінійним. Він проходить через кризи ідентичності — періоди життя, коли виникає конфлікт між сформованою на певний момент структурою ідентичності й вимогами особистісного розвитку. Для виходу з кризи людині необхідно докласти зусиль для реалізації нових цілей, засвоєння нових цінностей. За певних, несприятливих обставин процес формування ідентич-

ності може затримуватися. На думку Е. Еріксона [26], у процесі формування ідентичності однією із центральних функцій Его є інтеграція біологічного і соціального процесів. Результатом інтегративної роботи Его, чи Его-синтезу, на кожному етапі розвитку є конфігурація елементів ідентичності.

Автор описує процес розвитку ідентичності як процес розвитку і диференціації різних взаємозалежних елементів. Для кожної людини ці елементи утворюють унікальну форму. Інтегративна робота Его необхідна щоразу, коли виникають будь-які зміни — біологічні чи соціальні. Ідентичність зберігається за рахунок зміни її структури і цінності елементів для особистості. Але процес формування ідентичності не завершується в юнацькому віці. Формування ідентичності — процес усього життя людини, причому багато в чому неусвідомлюваний нею.

Г. П. Гілев стверджує, що у процесі розвитку ідентичності в людини відбувається становлення “якісного світу”, що охоплює найважливіші для її екзистенції елементи. До змісту “якісного світу” належать люди, до яких особистість найбільш прихильна і від яких найбільше залежна; найважливіші для неї предмети чи речі, присутні в її свідомості, уявлення і думки про ці предмети у зв’язку з їх символічним, емоційно забарвленим значенням; найвагоміші для людини ідеї, переконання, вірування. “Якісний світ”, таким чином, багато в чому визначає зміст ідентичності та її стабільність. Зміна “якісного світу” може призводити як до посилення, так і до послаблення ідентичності людини.

Для більшості праць, присвячених аналізу розглядуваної проблеми, характерні пошук головної функції

ідентичності, що визначається як забезпечення стабільності, безперервності існування особистості, продуктивне подолання криз вікового розвитку. Більшість дослідників трактують ідентичність як результат деякого процесу (самопізнання, саморозуміння, ототожнення, ідентифікації — відчуження) та підкреслюють її екзистенціальний характер поряд із функціональним. Самовизначення у різних ситуаціях, персоналізація через відносини з іншими, самоорганізація як набуття стійкої структури та форми інтегрує особистість. Ідентичність характеризує якісну визначеність “Я” у переживанні цілісності на зрізі життєвого шляху. Можна виокремити три рівні вживання терміна “ідентичність” у мові: рівень очевидності, або раціоналістичний (відображає цілісність, неподільність особистості як інтегративна властивість людини бути такою, якою вона здається); рівень поняття (відображає конкретно-науковий зміст, що визначений дослідниками та являє собою ступінь відповідності людини групі, статі, етносу, роду); глибокий, або ірраціональний, рівень (відображає самість і базується на визнанні ілюзорності людської самосвідомості, необхідності розототожнення свідомості з будь-яким існуючим змістом, критики будь-яких форм самоідентифікації людини).

Слід також відзначити, що ідентичність розглядають і як почуття, і як суму знань про себе, і як поведінкову єдність, тобто як складний інтегративний психологічний феномен. Виходячи із цього можна стверджувати, що ідентичність є синтезом усіх характеристик людини в унікальну структуру, яка визначається та змінюється в результаті суб’єктивної орієнтації в середовищі, що постійно змінюється.

Несформованість ідентичності чи її негативна спрямованість призводить до виникнення дисгармоній самосвідомості підлітка. Вона виявляється передусім у неприйнятті всіх властивостей і ролей, які в нормі сприяють формуванню ідентичності, у нездатності “Я” підлітка сформува-ти особистісну ідентичність. Для осіб із негативною ідентичністю характерним є уникання психологічної інтимності, тісних міжособистісних стосунків; розмивання почуття часу, нездатність будувати життєві плани, страх перед дорослішанням і боязнь змін у житті; розмивання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси та зосередитися на будь-якій головній діяльності; відмова від самовизначення та вибір негативних взірців наслідування, що й призводить до відхилень у поведінці особистості. Невдоволення своїм образом “Я”, втрата ідентичності вибиває людину із соціального життя, призводить до втрати сенсу життя, тобто стає екзистенційною проблемою (почуття ідентичності та екзистенції позаємопов’язані).

Таким чином, становлення ідентичності як феномена самосвідомості пов’язане із задоволенням потреби особистості у самототожності. Реалізація цієї фундаментальної потреби є показником здорового існування особистості, оскільки забезпечує оволодіння індивідуальним і соціальним простором життєдіяльності, підтримує переживання безперервності особистості у процесі розвитку, є основою особистого і професійного самовизначення.

Ідентичність визначає манери поведінки людини, відмінності у способі життя, релігії, розподіл видів діяльності між статями. Найвищою точкою розвитку ідентичності є ре-

алізація емоційно-оцінних і когнітивних аспектів ідентичності через поведінкові патерни.

Сформована ідентичність передбачає наявність почуття визнання себе, адекватність і стабільність оволодіння власним “Я” незалежно від змін “Я” і ситуації; здатність особистості до повноцінного вирішення завдань, що виникають перед нею на кожному етапі розвитку.

Криза ідентичності, як відображення людської ситуації загалом, показує, що пошук сенсу життя став проблемою для більшості людей. Е. Фромм наголошує, що “рецепт” пошуку сенсу життя полягає у розкритті сил людини, у продуктивній, творчій життєдіяльності. Продуктивна орієнтація, згідно з Фроммом, — це спосіб ставлення до світу в усіх сферах діяльності, продуктивність — здатність людини застосовувати свої сили, реалізувати закладені в ній можливості.

Поняття “продуктивність” використовує у своїх працях і В. Франкл. Він стверджує, що близькість людини до досягнення сенсу життя, ступінь її духовності можна оцінити, використовуючи запропоновані ним три типи людських цінностей: творчі цінності, реалізовані у продуктивних творчих діях; цінності переживання, що виявляються в почуттях стосовно явищ навколишнього світу (наприклад, благоговіння перед красою природи, творами мистецтва та ін.); цінності усвідомлення і толерантного ставлення людини до страждань, які випали на її долю, і до всього, що обмежує її життя.

На трансформацію ідентичності впливають самооцінка, самоусвідомлення й настанови особистості. Самооцінка, будучи внутрішнім утворенням особистості, стає важливим регулятором поведінки, забезпечую-

чи рівновагу між зовнішніми впливами, внутрішнім станом особистості й формами його вираження. Неадекватна самооцінка створює своєрідні “захисні бар’єри”, що закривають доступ у свідомість усього того, що здатне похитнути чи зруйнувати створену структуру настанов особистості. Вивчаючи вплив самоусвідомлення на зниження агресивності як ознаки негативної трансформації ідентичності, А. С. Новосьолова наголошує на тому, що самоусвідомлення передбачає більш пильну увагу до особистих норм і стандартів. Ефект зниження агресивності залежатиме від конкретних цінностей і норм людини. Якщо агресія розглядається як щось негативне і вважається неприйнятним типом поведінки, загострення самоусвідомлення підсилить саме ці цінності.

Негативна трансформація ідентичності призводить до розвитку дезадаптивної поведінки, функціональних розладів, що за відсутності своєчасної корекції можуть перейти в глибші, пов’язані з дезінтеграцією Его, психічні зміни.

Безліч людей “мають” ідентичність, набуту переважно шляхом пасивного усвідомлення того, що їм дається ззовні, і лише деякі створюють свою ідентичність, накладаючи на отримане від середовища власні рішення. Усі люди мають різну здатність змінюватися. Людина, яка прагне до ризику (має невизначену, “розмиту” ідентичність, експериментує, помиляється), може змінюватися сильніше, а той, хто уникає ризику, виявляє відповідно меншу здатність до змін.

Цікавими є погляди Л. Х’єлла і Д. Зінглера, які, спираючись на уявлення Е. Еріксона про кризу ідентичності, описали механізм підліткової наркоманії. На їхню думку, молоді

люди, не пізнавши ще свого “Я”, можуть знайти досвід вживання алкоголю і наркотиків привабливим у “пошуку” зовнішніх меж свого “Я”. Вони вважають, що, змінивши свою свідомість, зможуть знайти такий вимір себе, який не вдається віднайти у тверезому стані [24].

Криза рольової ідентичності визначається мірою відповідності особистісних якостей, соціальних настанов тим вимогам, які оточення висуває до особистості. Особистісна криза характеризується зіткненням внутрішніх прагнень, бажань з неможливістю їх безпосереднього задоволення у зв’язку з тим, що це суперечить вимогам соціальної реальності й вступає в конфлікт із настановами, що вже сформувалися в “Я”. У разі вдалого подолання кризи людина виходить із неї, відкриваючи нові можливості особистісного розвитку. Особистісна криза призводить до руйнування уявлень про себе, що існували раніше, і позбавляє здатності діяти. За будь-якого перебігу особистісної кризи виникають і зростають емоційне напруження, відчуття загрози, паніка, страх та інші негативні вияви у зв’язку з дезорганізацією роботи самосвідомості. Можливість подолання особистісної кризи, як зазначає Н. З. Шрамко, залежить від соціальних обставин і саморегуляційних навичок особистості.

Під час кризи необхідно коригувати психічний стан неповнолітнього, тренувати навички саморегуляції стресостійкості і рольові вміння.

Важливо, щоб криза ідентичності не стала причиною формування негативної трансформації ідентичності, що створює передумови для розвитку дезадаптивних форм поведінки. В одних випадках кризи закінчуються спонтанно, в інших — для стабільної інтеграції особистості необхідна пси-

хологічна допомога, що давала б підліткам змогу справлятися з новими для них переживаннями. Глибокі психологічні проблеми, що виникають на тлі труднощів розвитку, нерідко переходять критичну межу, за якою криза дорослішання створює екстремальну ситуацію, що вимагає корекційного втручання.

Так, теорія соціальної ідентичності стверджує, що люди прагнуть до збереження чи навіть посилення не лише позитивної особистісної ідентичності, а й до позитивної соціальної ідентичності.

Інструментом, за допомогою якого намагаються в наш час вимірювати ступінь позитивності соціальної ідентичності, є шкала колективної самооцінки, розроблена R. Luhtanen і J. Crocker. Автори запитальника стверджують, що ті шкали самооцінки, якими користуються нині дослідники, відображають лише оцінку особистісної ідентичності, не зачіпаючи при цьому колективної ідентичності. Запропонована ними методика мала заповнити прогалину в арсеналі психологічних методів.

На думку авторів, колективна самооцінка складається з чотирьох різних аспектів:

- оцінка себе як члена групи, тобто наскільки я хороший чи поганий член групи, до якої належу;
- особиста оцінка груп, тобто наскільки, на мій погляд, хороші чи погані групи, членом яких я є;
- суспільна оцінка груп, тобто наскільки, з точки зору людей, які мене оточують, хороші чи погані групи, до яких я належу;
- значущість соціальної ідентичності, тобто наскільки важливою складовою власного образу "Я" є ідентифікація із соціальними групами.

Знайомство з методикою показує, що автори намагалися створити шкалу, яка інтегрує оцінку індивідом свого членства в основних визначених народженням чи вихованням спільнотах (за статтю, расою, соціально-економічним статусом та іншими ознаками). Така інтеграція має свої недоліки, оскільки людина може позитивно оцінювати своє членство в якихось одних спільнотах (раса) і водночас бути зовсім невдоволеною належністю до інших груп (за соціально-економічним статусом). У такому разі інтегрована оцінка буде проблематичною і завуалює комплекс існуючих суперечностей при оцінюванні себе.

Таким чином, враховуючи ці недоліки, а також особливості нашого контингенту досліджуваних (важковиховувані підлітки), пропонуємо більш чітко диференціювати групи, які пропонуються для оцінювання (сім'я, школа, друзі). Така диференціація дасть можливість визначити розбалансованість чи гармонійність у системі міжособистісних відносин конкретно у кожній групі, до якої належить окремий індивід.

Виходячи із цих міркувань більш логічним буде вивчати ступінь позитивності кожного виду соціальної ідентичності окремо, а потім аналізувати їх комплексно.

Ми пропонували учасникам дослідження розглянути своє членство у різних групах і на основі того, що вони відчують до них, висловити своє ставлення. Наведено результати емпіричного дослідження соціальної ідентичності адаптованих і дезадаптованих підлітків (табл. 1 і 2).

Результати проведеного дослідження показали, що в адаптованих підлітків переважає позитивна оцінка себе як члена групи (сім'я — 87 %, школа — 85 %, друзі — 65 %), тоді як

Таблиця 1

Колективна самооцінка адаптованих підлітків, %

Параметри соціальної ідентичності												
Варіант оцінки	Сім'я			Школа			Друзі			Загальна оцінка груп		
	п	н	нт	п	н	нт	п	н	нт	п	н	нт
Оцінка себе як члена групи	87	—	13	85	10	5	65	12	23	89	—	11
Особиста оцінка груп	79	—	21	80	15	5	54	—	46	92	—	8
Суспільна оцінка груп	87	5	8	75	—	25	57	9	34	76	—	24
Значущість соціальної ідентичності	70	10	20	55	12	33	67	13	20	84	5	11

Примітка: п — позитивна оцінка; н — негативна оцінка; нт — нейтральна оцінка.

Таблиця 2

Колективна самооцінка дезадаптованих підлітків, %

Параметри соціальної ідентичності												
Варіант оцінки	Сім'я			Школа			Друзі			Загальна оцінка груп		
	п	н	нт	п	н	нт	п	н	нт	п	н	нт
Оцінка себе як члена групи	31	69	—	42	58	—	75	—	63	—	45	—
Особиста оцінка груп	25	75	—	27	73	—	35	—	25	—	23	—
Суспільна оцінка груп	76	2	22	29	71	—	23	—	77	—	34	—
Значущість соціальної ідентичності	41	29	30	44	47	9	57	12	31	55	27	18

Примітка: п — позитивна оцінка; н — негативна оцінка; нт — нейтральна оцінка.

Таблиця 3

Зв'язок колективної самооцінки із соціометричним статусом адаптованих школярів, %

Соціометричний статус	Колективна самооцінка		
	позитивна	негативна	нейтральна
Високий	87	—	—
Середній	68	—	59
Низький	—	10	—

у контрольній групі спостерігається дещо інша тенденція за вказаним параметром (сім'я — 31 %, школа — 42 %, друзі 75 %). Особиста оцінка груп у адаптованих: сім'я — 79 %, школа — 80 %, друзі — 54 %, у дезадаптованих відповідних груп — 25, 27 і 35 %. Це показники, які стосуються позитивної оцінки вказаних груп належності. Негативні і нейтральні оцінки демонструють дані табл. 1 і 2.

Для перевірки однієї з гіпотез нашого дослідження про те, що характер оцінювання особистістю своєї належності до різних мікрогруп пов'язаний із соціометричним статусом особистості, ми застосували методику Морено. Соціометричний статус визначався у класі. Отримані результати порівнювались із результатами колективної самооцінки. Аналіз колективної самооцінки або соціаль-

Таблиця 4

Зв'язок соціометричного статусу із самооцінкою дезадаптованих школярів, %

Соціометричний статус	Колективна самооцінка		
	позитивна	негативна	нейтральна
Високий	—	—	—
Середній	12	58	—
Низький	42	—	22

ного “Я” особистості підлітків показав, що існують позитивні, негативні і нейтральні оцінки груп, визначені як самими учнями, так і їхні уявні оцінки цих груп іншими. Тому нам необхідно було з'ясувати, чи збігається колективна самооцінка окремого школяра з оцінками його членами групи (у даному випадку — учнями класу), тобто із соціометричним статусом у групі (табл. 3, 4).

Отже, порівняльний аналіз колективної самооцінки і соціометричного статусу особистості показав, що школярі, які позитивно оцінюють свою належність до групи “школа”, мають високий та середній соціометричний статус у класі. Збіг оцінок свідчить про адекватну колективну самооцінку, яка є одним із критеріїв соціальної адаптації особистості. Незначна частина з цієї вибірки має низький статус у класі, який збігається з негативною оцінкою учнем свого членства у цій групі.

Результати порівняльного аналізу колективної самооцінки адаптованих і дезадаптованих неповнолітніх з їхнім соціометричним статусом показали, що збіг у адаптованих школярів становить 72 %, а у дезадаптованих — 43 %. Не збігається за вказаними параметрами у адаптованих — 28 %, а у дезадаптованих — 57 % (табл. 5).

Отримані дані дають підстави дійти висновку, що запропонована нами методика вивчення соціальної ідентичності за допомогою колективної

Таблиця 5

Збіг колективної самооцінки із соціометричним статусом, %

Школярі	Не збігається	Збігається
Адаптовані	28	72
Дезадаптовані	67	33

самооцінки є базовим діагностичним інструментарієм, з використанням якого можна діагностувати ранні вирази шкільної дезадаптації.

Аналіз колективної самооцінки або соціального “Я” особистості підлітків показав, що існують позитивні, негативні і нейтральні оцінки груп як самими учнями, так і їхні уявні оцінки цих груп іншими. Результати проведеного дослідження свідчать, що у адаптованих підлітків переважає позитивна оцінка себе як члена групи (сім'я — 87 %, школа — 85 %, друзі — 65 %), вона збігається з високим і середнім соціометричним статусом у групі, що є свідченням адекватності самооцінки. Водночас у дезадаптованих підлітків спостерігається дещо інша тенденція за вказаним параметром (сім'я — 31 %, школа — 42 %, друзі — 75 %). Школярі з високою самооцінкою мають низький соціометричний статус у класі, а це свідчить про неадекватність їхньої соціальної ідентичності.

Результати проведеного дослідження підтвердили гіпотезу нашого дослідження, за якою характер оцінки особистістю своєї належності до різних мікрогруп у порівнянні із со-

ціометричним статусом особистості може слугувати психологічним критерієм соціальної дезадаптації особистості.

Вивчення цінностей у досліджуваного контингенту показало, що провідними цінностями дезадаптованих підлітків є відчуття задоволеності, автономності, безпеки і захищеності. В адаптованих школярів переважають наступні цінності: багатство духовної культури, близькість і любов, відчуття задоволеності, матеріальний успіх. Група провідних цінностей задає параметри порівняння цінностей власної групи з іншими, тому такий розподіл ціннісних самовизначень може бути свідченням того, що у дезадаптованих підлітків оцінка засвоєваних цінностей відбувається через когнітивно прості інтерпретаційні схеми. Це призводить до того, що вони виявляються просто нездатними до критичного ставлення до систем цінностей, які трансюються різними групами приналежності.

Отримані нами результати можна застосувати на практиці. Зокрема, вони можуть бути основою для розробки моніторингових і психопрофілактичних програм визначення станів соціально-психологічної дезадаптації.

Література

1. Абраменкова В. В. Психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // *Вопр. психологии*. — 2002. — № 1. — С. 3–16.
2. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация (Пограничные нервно-психические расстройства). — М.: Наука, 1976. — 272 с.
3. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // *Вопр. психологии*. — 1989. — № 1. — С. 92–100.
4. Баширова Л. С. Социальная норма и девиация // *Психопедагогика в правоохранительных органах (Омск)*. — 2000. — № 2. — С. 97–100.
5. Березин С. В. Психологическая коррекция в условиях межличностного конфликта подростков. — Самара: СГУ, 1995. — 127 с.
6. Березин Ф. Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. — Л.: Наука, 1988. — 270 с.
7. Винокуров В. Н. Некоторые причины школьной дезадаптации и пути ее коррекции // *Психологические аспекты гуманизации педагогического процесса: Сб. науч. тр. / Под ред. С. Н. Батраковой*. — Ярославль: ЯрГУ, 2003. — С. 42–48.
8. Власова Н. В. Психологическая феноменология современных подростков: Учеб.-метод. пособие. — М.: РУДН, МОСУ, 2004. — 71 с.
9. Гидденс Е. Современность и самоидентичность // *Социология*. — 1994. — № 2. — С. 14–27.
10. Гинзбург М. Р. Сформированность личностной идентичности как показатель успешности социализации в старшем подростковом и юношеском возрастах // *Мир психологии*. — 1998. — № 1. — С. 21–26.
11. Гроф С. Путешествия в поисках себя. — М., 1994. — 342 с.
12. Гублер Е. В. Вычислительные методы анализа и распознавания патологических процессов. — Л.: Медицина, 1990. — 176 с.
13. Гульянова И. А. О связи самопринятия и осознания образа Я в ситуации неуспеха // *Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 14 “Психология”*. — 2001. — № 3. — С. 68–75.
14. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: Навч. посіб. — Тернопіль: Економічна думка, 2004. — 310 с.
15. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С. А. Беличевой, И. А. Коробейниковой. — М., 1989. — 315 с.
16. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. — Новосибирск: Наука, 1980. — 192 с.

17. Кацера А. О. Особливості образу Я у бездоглядних підлітків: Дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.01. — К., 2005. — 198 с.
18. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. — М.: Политиздат, 1984. — 255 с.
19. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. — 231 с.
20. Кроник Е. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. — М., 1989.
21. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: У 2 т. — К.: Форум, 2002.
22. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки: Навч. посіб. — К.: ВПЦ “Київ. ун-т”, 2002. — 308 с.
23. Максимова Н. Ю., Мілютіна К. Л., Піскун В. М. Основи дитячої патопсихології. — К.: Перун, 1996. — 461 с.
24. Хьелл Л. А., Зинглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер, 1998. — 608 с.
25. Черныш А. С., Лунев Ю. А. Динамика социального “Я” подростков и юношей в различных средах (социальных оазисах) // Мир психологии. — 2002. — № 2. — 92 с.
26. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1996. — 344 с.

ПРИНЦИПИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ)

Коломінські читання — II, 2008, 225–231

Розглядаються принципи формування професійної компетентності майбутніх психологів — принцип активності, принцип компетентності, принцип креативності та ін., а також навчальні методи, що базуються на цих принципах.

Зростання темпу життя та його напруженості ставить перед практичною і теоретичною психологією низку завдань, серед яких виокремлюється таке, як формування умов для підготовки висококваліфікованих і компетентних психологів.

Зазначимо, що у науково-педагогічному плані компетентність визначається як готовність та здатність людини нести особисту відповідальність за власне благополуччя і благополуччя суспільства, готовність до співробітництва, здатність до творчої діяльності, терпимість до чужої думки, вміння вести діалог, шукати і знаходити змістовні компроміси [4]. Якщо ж говорити про компетентність психолога, то тут потрібно визначити такі якості: високий професіоналізм, відповідальність та вміння прогнозувати наслідки своїх професійних дій.

Водночас традиційні навчальні програми із психології спрямовані передусім на формування знань, умінь та навичок, відомих у педаго-

гіці під аббревіатурою ЗУНи. Але окремі знання, вміння та навички не можуть стати самодостатніми чинниками формування професійної компетентності психолога. Сучасний освітній процес має бути спрямований на особистісний розвиток і формування загальної психологічної культури особистості майбутнього психолога.

Як зазначає відомий український психолог Н. Л. Коломінський, надзвичайно важливим є “...інформаційно-, морально- і соціально-психологічний вплив на особистість студента, що сприяє успішному виконанню ним після закінчення вузу соціальних функцій та ролей відповідно умовам (економічним, політичним, соціально-психологічним) його практичної діяльності” [3, 7].

Справляти означений вплив на особистість студента дають змогу окреслені нами принципи, які застосовуються під час викладання однієї із психологічних дисциплін — “Екологічна психологія”.

До цих принципів належать передусім такі: принцип цілісності, принцип активності, принцип креативності, принцип єдності емоційного та інтелектуального, принцип компетентності, принцип особистої вмотивованості та принцип усвідомлення наслідків власної діяльності, принцип особистої відповідальності, принцип наукового підходу, принцип зв'язку з реальним життям, а також принцип екологічності.

Розглянемо кожен із цих принципів більш детально і подивимось, як їх можна застосовувати у викладанні навчальної дисципліни “Екологічна психологія”.

Принцип цілісності. За визначенням В. С. Ільїна, цілісність — це певна якість та повнота, внутрішня єдність явища, що розглядається і виступає в його системності, структурності, стійкості, виокремленні, самостійності цілого, в його способі існування, його специфічній якості.

Виходячи з принципу цілісності під час викладання дисципліни “Екологічна психологія” маємо вирішити низку як практичних завдань, так і теоретичних.

У теоретичному плані потрібно:

- а) викладати “Екологічну психологію” як навчальну дисципліну в її зв'язку як з дисциплінами екологічного і природничого ряду — “Екологія”, “Соціальна екологія”, “Біологія”, “Природознавство”, так і з такими дисциплінами, як “Вікова психологія”, “Педагогічна психологія”, “Історія”, “Географія” та ін., з метою формування у майбутніх фахівців цілісного погляду на світ, на місце і роль людини у ньому, на глобальність наслідків екологічних дій будь-якої людини;
- б) дати поняття про цілісність світу і показати на прикладах, що

коли руйнується частина екологічної системи, то це може спричинити руйнування всієї системи.

У практичному плані потрібно поєднувати вивчення теоретичних питань екологічної психології з екологічною практикою, тобто з екологічною діяльністю.

Для вирішення цих завдань потрібно:

- наведення яскравих прикладів взаємодії і взаємовпливу людини та оточуючого середовища. Наприклад, власник заводу не турбується про побудову очисних споруд, що призводить до забруднення довкілля у місцевості, де живе цей власник. Це, у свою чергу, посилює ризик захворювань жителів цієї місцевості, у тому числі самого власника та його родичів. Але останнім часом власники заводів вирішують цю проблему наступним чином. Вони розміщують своє неекологічне виробництво в інших містах, навіть в інших країнах. Тут потрібно навести приклади, що стосуються екологічних катастроф, які, розпочавшись на одному континенті, можуть перекинутися на інший. Найбільш яскравим тут буде приклад аварії 26 квітня 1986 р. на Чорнобильській АЕС, яка трапилася у невеликому містечку Прип'ять, але стала катастрофою планетарного масштабу;
- наведення метафор, що підсилюють ефект враження від подій. Для того щоб показати тісний взаємозв'язок усіх елементів світової системи, можна навести метафору “Ефекту помаху крила метелика”, яка у символічній формі показує цей

взаємозв'язок: метелик, що літає у Сан-Франциско, може вплинути на погоду у Шанхаї. Походження цієї метафори наступне. Едвард Лоренц, метеоролог-дослідник з Массачусетського технологічного інституту створив комп'ютерну програму для моделювання погоди. Він вирішив урахувати всі фактори, що впливають на погоду, і подав їх у вигляді формул, що відповідають певним явищам. Джеймс Глік у своїй книзі "Хаос" розповідає, що в один із зимових вечорів 1961 р. Лоренц вирішив прискорити розрахунки: при задаванні змінних із самого початку він взяв проміжні цифри із попередніх розрахунків. Відбулося несподіване. Е. Лоренц змоделював зовсім новий прогноз, що значно відрізнявся від попереднього. Спочатку він подумав, що помилився комп'ютер, а потім зрозумів, що саме відбулося. Відповідь приховувалась у цифрах, які він увів у пам'ять комп'ютера. Початкова цифра була 0,506127 — із шістьма знаками після коми. На роздруківці, звідки він узяв дані, це число було округлене до 0,506. Е. Лоренц вважав, що різниця, яка складає трохи більше десяти тисячної долі, ні на що не вплине. Але він помилявся. Це маленьке відхилення вхідних даних породило величезну різницю у підсумкових даних. У науці цей феномен називається "високочутливістю до початкових умов", а у повсякденному житті — "ефектом метелика", або "теорією хаосу". Але про хаос тут не йдеться. Навпаки, у світі все настільки взаємопо-

в'язано і гармонійно, що наше необдумане втручання у цю систему може призвести до непередбачуваних наслідків.

Практичні завдання, що впливають із принципу цілісності у вивченні "Екологічної психології", полягають у тому, щоб навчити майбутніх фахівців будувати свою діяльність, враховуючи взаємозв'язок елементів середовища.

Досягнення цієї мети відбувається завдяки застосуванню активних методів навчання, зокрема таких, як екологічне проектування та екологічне прогнозування.

Із принципу цілісності впливають інші принципи.

Принцип активності (принцип єдності свідомості та діяльності). Цей принцип нами покладено в основу викладання "Екологічної психології", оскільки навчальні дисципліни екологічного циклу мають передусім велике практичне значення і повинні відіграти провідну роль у відверненні глобальної екологічної катастрофи на планеті Земля. Принцип єдності свідомості та діяльності наголошує на тому, що свідомість людини формується і виявляється у діяльності. Отже, екологічна свідомість формується і виявляється у діяльності людини, яка спрямована на оточуюче середовище. Ця діяльність може бути як конструктивною, так і деструктивною, тому відповідно до цього формується екологічна свідомість. З метою формування екоцентричної свідомості та еколого-орієнтованого способу життя під час викладання "Екологічної психології" нами здебільшого застосовуються активні методи, що спонукають студентів висувати власні пропозиції стосовно захисту екології та облаштування довкілля. Також на сьогодні відомим є факт, що найбільш дієві та ефектив-

ні у плані засвоєння інформації такі активні методи викладання, як “мозковий штурм”, ділова гра, створення проєктів та ін. Ефективність засвоєння знань характеризує так звана “Піраміда пізнання”, на вершині якої знаходиться лекція як метод вивчення дисципліни, а в основі — виступ самого студента чи учня в якості того, хто навчає. Отже, під час лекції, за даними досліджень, засвоюється у середньому 5 % інформації, під час самостійного читання — 10 %, при застосуванні аудіо-візуальних засобів — 20 %, під час застосування наочного приладдя інформація засвоюється на 30 %, під час обговорення в групах, коли відбуваються дискусії або ж “мозкові штурми”, — 50 %, при навчанні практикою, тобто під час ділових ігор, тренінгів, програвання ситуацій, практичних занять та самостійних досліджень, інформація засвоюється на 70 %, під час застосування принципу “навчаючи-вчуся”, тобто коли студент виступає у ролі того, хто навчає, засвоюється аж 90 % інформації.

Принцип активності в екологічній психології передбачає також формування активної особистісної позиції студентів, яку вони відстоюватимуть і після закінчення вищого навчального закладу — у професійній та суспільно-громадській діяльності, а також у особистому житті.

Засновник грузинської школи установки Д. М. Узнадзе зазначав, що активність, яка виникає у процесі навчання, є не тільки засобом, а й має власну цінність, оскільки основне місце у навчанні посідає не продукт, що надається нам в якості конкретної навички чи конкретної інформації, а розвиток у певному напрямі саме того, хто навчається. Отже, головним у навчанні, на думку Д. М. Узнадзе, є не конкретна навичка чи знання, а

розвиток сил, що беруть участь у процесі навчання [9].

Крім того, зважаючи на принцип активності, можна з користю для екології застосовувати такі маніпулятивні соціально-психологічні закони, як закони обов’язку та послідовності. Якщо людей вдасться переконати зробити незначні вчинки, спрямовані на охорону або поліпшення довкілля, то процес, відомий під назвою “нога-у-дверях”, може підштовхнути їх до більш масштабних і значних вчинків. Так, американські психологи пропонували мешканцям невеличких міст підписати петицію щодо захисту довкілля. Потім ці люди більш охоче дозволяли встановлювати на власних прибудинкових територіях бігборди із закликами щодо збереження довкілля, а також ці люди брали активну участь у різноманітних екологічних акціях [5].

Отже, можна спрогнозувати, що студенти, які розроблятимуть на практичних заняттях екологічні проєкти, шукатимуть шляхи вирішення екологічних проблем, також стануть послідовними в екологічній поведінці в подальшому житті.

Принцип креативності. Принцип креативності, або ж принцип творчого підходу до вирішення екологічних проблем, тісно пов’язаний з принципом активності, адже активне ставлення до життєвого середовища має бути обов’язково творчим. Як уже зазначалося, основним концептуальним положенням у нашому підході є те, що студенти, які розпочинають вивчати екологічну психологію, із самого початку повинні усвідомлювати, що головне завдання означеної навчальної дисципліни — це формування еколого-орієнтованого і дійового ставлення до життєвого середовища. Одним із шляхів формування такого ставлення є впровадження активних

і креативних форм опанування предмета, оскільки під час вивчення екопсихології, на нашу думку, є широкі можливості застосування таких методів, які потребують творчої діяльності, а також активних методів, які спонукають особистість до певних конструктивних дій.

Як зазначає В. О. Моляко, сьогодні творчість потрібна людині не тільки для створення художніх витворів (картин, романів), побудови наукових гіпотез та іншої подібної діяльності, а й для того, щоб вижити. Саме тому підготовка професіоналів сьогодні — це підготовка їх до творчої діяльності [7].

До креативних методів, що застосовувалися нами під час викладання дисципліни “Екологічна психологія”, належать такі: самостійне створення екологічних тестів, малюнкові методи (“Намалюй свій життєвий простір”, “Створи екологічну емблему”), створення екопсихологічно обґрунтованих інтер’єрів приміщень, зображення катастрофи, визначення шляхів її запобігання або подолання.

Наш досвід свідчить, що застосування креативних методів під час викладання навчальної дисципліни “Екологічна психологія” дає хороший результат у плані підготовки активних та екологічно компетентних фахівців. Застосування творчих методів в “Екологічній психології” нікого із студентів не залишає байдужим.

Принцип єдності емоційного та інтелектуального. Принцип єдності емоційного та інтелектуального під час викладання дисципліни “Екологічна психологія” полягає у тому, що засвоєння знань у цій галузі пов’язано не тільки з когнітивним компонентом свідомості, а й з емоційним. Екологічний спосіб життя передбачає, безумовно, любов до природи, до всього живого, до свого життєвого середови-

ща. Таку любов можна пробудити завдяки методу емпатії, коли студенти говорять від імені рослин і тварин, коли розповідають про їх життя та їх проблеми від імені самих тварин чи рослин, або ж за допомогою використання фотографій природи [1; 5].

Принцип компетентності. Головною ознакою компетентності, у тому числі екологічної, є ґрунтовне знання, яке спонукає до конструктивної діяльності і несення відповідальності за таку діяльність. О. Е. Перфилова пропонує наступну схему сходження людини до вищих індивідуально-особистісних культурно-освітніх досягнень: грамотність — освіченість — професійна компетентність — культура — менталітет [8].

Отже, коли студенти під час вивчення дисципліни “Екологічна психологія” отримують певну систему знань та вчать їх застосовувати з метою запобігання екологічної катастрофи, стають компетентними у питаннях екопсихології, засвоюють екологічні культурні норми, вони вже не зможуть байдуже споглядати на те, що йде руйнація довкілля, що влада (здебільше місцева) вживає заходи, які шкодять екології. Екологічно компетентна особистість не може бути байдужою та бездіяльною.

Принцип особистої вмотивованості та принцип усвідомлення наслідків екологічної діяльності. Ці принципи розглядаються нами разом, оскільки ми вважаємо, що коли особистість усвідомлює наслідки своєї діяльності у довкіллі, які можуть негативно впливати на неї та її близьких, то це може стати найдійовішим мотивом для того, щоб скерувати свою поведінку у бік екологічності. Так, якщо керівництво підприємства усвідомлюватиме, що забруднення підприємством довкілля позначиться на їхньому здоров’ї та на здоров’ї їхніх родичів,

друзів, знайомих, то мотивація дій цього керівництва стосовно убезпечення забруднення довкілля підприємства значно підвищиться.

Отже, для засвоєння цих принципів і з метою їх практичного застосування у подальшій діяльності студентам пропонується простежити ланцюжок змін у довкіллі та вплив цих змін як на рослинний і тваринний світ, так і на людей, коли ці зміни відбуваються під час негативного антропогенного впливу на середовище. Це можуть бути конкретні випадки. Такі, наприклад, як аварія на Чорнобильській АЕС як наслідок злочинної безвідповідальності керівництва станції, аварія на заводі при гірничозбагачувальному комбінаті у Жовтих Водах, що трапилася у травні 2007 р. і призвела до масового захворювання серед місцевих жителів, так і змодельовані ситуації, коли підприємство скидає токсичні відходи у річку, що протікає через кілька великих міст, або ж у невеличке озеро, що знаходиться в зоні відпочинку людей.

Принцип особистої відповідальності. Принцип особистої відповідальності у збереженні довкілля найбільш яскраво продемонстровано у розповіді-ілюстрації “Трагедія общинних вигонів”, яку запропонував ще у 1968 р. еколог Гарретт Хардін і з якої починається вивчення екологічної психології. Г. Хардін провів аналогію з вигонами, що розташовані між англійських поселень. Він припустив, що коли сто жителів поселень додадуть до 100 корів, що є оптимальною кількістю, яку може витримати вигін, не перетворившись на витоптаний майданчик, усього по одній корові кожен, то цей вигін буде знищено. Зрозуміло, що “общинними” можуть стати не тільки вигони, а й повітря, вода, риби, звірі, вся наша

планета може перетворитися на такий “общинний вигін”. Якщо користуватися цими ресурсами раціонально, застосовуючи науковий підхід, вони зможуть відтворюватися з тією ж самою швидкістю, з якою зникають. Трава на вигоні виросте, повітря й вода очистяться, риби й звірі народяться знову, а Земля продовжуватиме обертатись. Якщо ж виявиться непомірність, то нам загрожуватиме “трагедія общинних вигонів” [5].

Д. Майєрс наводить приклад “трагедії общинних вигонів” як ілюстрацію соціальних дилем, що мають більше ніж двох учасників. Так, прогнозований парниковий ефект виникає, як правило, через спалення лісів, через вуглекислий газ, що випускають у повітря автомашини та вугільні електростанції. Причому “внесок” у цю проблему кожного автомобіля, що спалює бензин, дуже малий, але загальна шкода для довкілля дуже велика, навіть катастрофічна. Можна також навести безліч аналогічних прикладів, що демонструють необачну екологічну поведінку. Забруднення довкілля (повітря, води, землі) є результатом багатьох незначних викидів, кожен з яких приносить конкретним шкідникам набагато більшу вигоду, ніж вони отримали б, не завдаючи шкоди довкіллю. Ми повсякденно і повсякчасно виснажуємо природні ресурси, не думаючи про віддалені наслідки своїх дій. Таким чином, зазначає Д. Майєрс, “справа загальна для усіх — збереження природи — становиться нічиєю справою” [5]. Отже, кожен особисто повинен нести відповідальність як за збереження довкілля, так і за його руйнацію.

Принцип наукового підходу. Цей принцип полягає в тому, що під час впровадження у практику розробок екологічної психології потрібно бра-

ти до уваги основні положення і принципи інших дисциплін екологічного циклу, зокрема, таких, як “Основи екології” та “Соціальна екологія”. Так, студентам потрібно мати уявлення про такі поняття екології, як “ценози”, “екосистеми”, “біогеохімічний кругообіг”, а також володіти такими поняттями соціальної екології, як система “суспільство — природа”, “ноосфера”, “соціально-екологічне моделювання”, “соціально-екологічне прогнозування” та ін. Як правило, ці дисципліни є у навчальних курсах факультетів психології, тому їх основні поняття потрібно тільки актуалізувати у свідомості студентів.

Принцип екологічності. Принцип екологічності, як вважають співробітники лабораторії екологічної психології, відображає змістовний характер взаємодії у системі “індивід — середовище”. Сугубо екологічно буде така взаємодія, що створює так звані “двосторонні домовленості” для розвитку всіх значущих (системотворюючих) компонентів системи. Якщо характеристики середовища призводять до поліпшення умов розвитку людини, то це, безумовно, екологічно позитивний зв’язок. Але цей зв’язок стає справді екологічним, якщо сама людина своїми діями поліпшує умови функціонування та розвитку компонентів середовища. Отже, найвищим рівнем екологічності буде така діяльність людини, яка завдяки розвитку елементів довкілля створює середовище власного розвитку. Тоді матимемо стабільну екосистему, здатну до саморозвитку.

Цей принцип також потрібно засвоїти студентам, які вивчають курс екологічної психології з метою застосування отриманих знань у подальшій професійній діяльності.

Ці принципи можна застосовувати під час викладання інших психологічних дисциплін, адаптувавши їх до певної психологічної проблематики.

Література

1. Грезе О. В. Эколого-психологический тренинг как метод развития экологического сознания // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. пр. (Луганськ). — 2006. — № 4(15). — С. 66–73.
2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1985. — 168 с.
3. Коломинский Н. Л. Теоретико-методологические и методические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров // Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: Сб. науч. тр. — К.: МАУП, 2000. — С. 7–11.
4. Краевский В. В. Общие основы педагогики. — М., 2003.
5. Майерс Д. Социальная психология. — СПб.: Питер Ком, 1998. — 688 с.
6. Мамешина О. С. Экологическая психология в мире фотографии. — Николаев: Изд-во ЮСИ КСУ, 2006. — 141 с.
7. Моляко В. О. Психология творчості — нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — № 8. — С. 1–4.
8. Перфилова О. Е. Социально-экологическая компетентность педагога в структуре современного образования // Вестн. Моск. гос. ун-та им. М. А. Шолохова. — М., 2004. — С. 139–147.
9. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. — М., 1966. — 451 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОСТІ КИЇВСЬКИХ СТУДЕНТІВ

Коломінські читання — II, 2008, 232–238

Розвиток ринкових відносин в українській економіці — це той об'єктивний соціально-економічний контекст, в якому відбувається становлення нового типу економічної людини суб'єкта ринкових відносин, надто — суб'єкта відносин власності. Останнім традиційно особливу увагу приділяє філософія, економіка, правознавство. Зарубіжна психологія вже з півстоліття розробляє наукові основи відносин власності, що не можна сказати про вітчизняну науку. В цьому плані слід відзначити праці російських психологів з проблем власності як основу для вияву економічних інтересів і мотивів діяльності та вияву особистості [5]; відносин власності як системи, утвореної розмаїттям елементів, представленої почуттям власника та власності як психічного емоційно-інтелектуального явища [6]; особливостей психологічного змісту відносин власності [10] та ін. В Україні сьогодні тільки розгортаються дослідження в галузі психології власності [1–4; 7–9]. Таким чином, відносна молодість вітчизняної економічної психології пояснює недостатність знань в царині відносин власності. Тому проблема уявлень української молоді про власність досі є невивченою, а отже, залишається, безсумнівно, актуальною.

Весь радянський період української історії є часом викорінювання не

тільки з наукового, а й з повсякденного вжитку такого терміна, як “приватна власність”; це період утвердження ідеї колективності, а значить, “нічийності”, в тому числі у відносинах власності. Хіба що лише в останні 18 років, позначені більш-меншми успіхами у справі формування ринкових економічних відносин, можна сподіватися, що у свідомості підростаючих поколінь формується так зване почуття власника. Вважаємо, що яскравим показником сформованості такого почуття у молоді має стати поява таких розмірностей її повсякденного дискурсу (а значить, у повсякденній економічній свідомості), як “моє — твоє”, “ваше — наше”.

Зазначимо, що факт приналежності об'єкта суб'єкту власності породжує безліч різних позицій особистості в системі відносин власності: “моє — не моє”; “моє — твоє”; “моє — чуже”; “моє — наше”; “моє — ваше” та ін. [6]. На цій основі в економічній свідомості особистості формується особливе системне утворення — так зване почуття власності. Успішно сформоване, воно містить у собі “задоволення від володіння”, що відрізняється від звичайного задоволення, викликаного, згідно з Маслоу, задоволенням різноманітних потреб. Почуття власності є наймогутнішим мотивом (після прагнення збереження

життя), що регулює поведінку людини, це та “магічна сила”, що перетворює “пісок у золото”. Воно усвідомлюється людиною як відчуття незалежності від навколишнього світу, як моральна і ділова автономія особистості. Почуття власності водночас означає владу над самим собою й та іншими людьми, захищеність від перипетій долі [6].

Загалом відносини власності репрезентуються у свідомості індивіда і постають у кількох аспектах: 1) як когнітивне новоутворення; 2) як емоційне новоутворення; 3) як вольове новоутворення [6]. Вони тісно взаємопов’язані і разом становлять єдине системне почуття власності. Почуття власності являє собою органічну єдність когнітивних, емоційних і вольових паттернів, що регулюють поведінку і діяльність особистості у всіх випадках, коли економічний фактор набуває скільки-небудь помітної значущості. Когнітивна складова почуття власності “відповідальна” за пізнання причинно-наслідкових зв’язків, під впливом яких певна річ стає власністю особистості, і формулювання аргументів, які переконують саму особистість та оточуючих у тому, що процес присвоєння, здійснений особистістю, укладається в загальноприйняті (правові і моральні) норми. Емоційна складова почуття власності додає привласненому об’єкту особливої притягальної сили, наділяє його найскладнішим комплексом різноманітних почуттів. Ця складова дуже багатозначна, містить у собі такі полярно протилежні за своєю модальністю почуття, як радісне хвилювання через успішне привласнення і підсвідомий страх утрати. Вольова складова почуття власності додає особистості напористості, що доходить до агресивності в ході набуття, збереження, примноження і

захисту власності. Власник, який не має досить сильної волі, не може втримати під своєю владою належне йому майно, швидко його втрачає. Формування ж здорового почуття власності в підростаючого покоління — це загальнодержавне завдання, від успіху розв’язання якого багато в чому залежить процвітання економіки країни і підвищення рівня життя населення.

Як на нашу думку, потребує перевірки наведена вище структура почуття власності. Ми вважаємо, що почуття власності як емоційно-інтелектуальне новоутворення, що актуалізується щоразу, коли економічний фактор набуває значущості для особистості, репрезентує відносини власності більш об’ємно, а самі репрезентації за гармонійно сформованого почуття власності мають носити системний, внутрішньо узгоджений, несуперечливий характер. У зв’язку з цим розглянемо результати вивчення змістовних і структурних особливостей репрезентацій власності в економічній свідомості молоді (на прикладі київського студентства).

У дослідженні восени 2006 — навесні 2007 рр. взяли участь студенти НДПУ ім. М. П. Драгоманова, Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України та МАУП (разом 120 студентів). Застосовувалась проективна методика словесних асоціацій, згідно з якою опитуваним пропонувалось якомога швидше занотувати ряд слів-асоціацій, які виникли у відповідь на пред’явлення слова-стимулу “власність”.

У результаті контент-аналізу отриманого асоціативного ряду виявилось, що в уявленнях студентів власність слабко пов’язана із самим суб’єктом відносин власності: лише 3 % загальної кількості асоціацій сто-

сувалися суб'єкта власності (порівняно з 97 % деперсоніфікованих характеристик). Такі персоніфіковані асоціації демонстрували лише 8 % опитаних.

З'ясувалось, що серед деперсоніфікованих асоціацій переважають такі (84 % кількості асоціацій стосовно власності як об'єкта), що стосуються модусу належності (вказують на об'єкт, яким володіють або який належить особі), на другому місці (15 %) — асоціації, що стосуються різних способів оперування власністю, на третьому (3 %) — такі, які вказують на необхідність вживання особливих заходів щодо захисту власності. Отже, студенти схильні уявляти власність як об'єкт відносин з нею переважно в категоріях пасивного володіння, усвідомлення того, що певна річ, майно належить їм (асоціації необхідності захисту і маніпулювання становлять 39 % усіх асоціацій щодо власності у 57% опитаних студентів), а не в категоріях активного оперування нею (8 % у 18 % опитаних). Наведені дані свідчать, очевидно, також про недостатню обізнаність студентів у способах володіння як таких, у тактиці вибудовування відносин власності, про неусвідомленість важливості своєї ролі як суб'єкта цих відносин.

За показниками табл. 1 і 2 можна підсумувати, що переважна більшість опитаних студентів (57%) бачить власність, щонайперше, в категоріях пасивного володіння нею, а вже потім бачать можливості і здатність розпоряджатись нею (18%). Наведені дані свідчать, очевидно, про недостатню обізнаність студентів у способах володіння як таких, у тактиці вибудовування відносин власності, про неусвідомленість своєї ролі як суб'єкта цих відносин.

Таблиця 1

Співвідношення смислових одиниць в уявленнях студентів про власність

Смислова одиниця	Кількість, % усіх опитаних
Персоніфіковані образи (суб'єкт власності)	8
Деперсоніфіковані асоціації (об'єкт власності)	92

Привертає увагу конкретний зміст уявлень студентів про власність. Переважна більшість асоціювала власність з певним типом майна (уявлення про яке виявились доволі однотипними), це здебільше стосувалося матеріальних благ, які, тим не менш, є досить невизначеними (“особисті речі”, “матеріальні цінності”, “добро”). Наприклад, найбільша кількість опитаних (31%) вказала такий тип власності, як майно (не уточнюючи, яке саме). Поряд з категорією “майно” називались такі категорії, як “квартира” (25 % опитаних), “капітал”, “гроші”, “прибуток” (22 %), “автомобіль” (20 %), “нерухомість” (18 %), “матеріальні цінності” (9 %), “земля” (9 %) та ін. Це чітко свідчить про невисоку обізнаність студентства в економічній сфері, а головне — щодо центрального питання економіки — власності; про недостатню диференційованість когнітивних складових образу власності у студентів, його неоформленість, оскільки категорії більш високого порядку (майно, нерухомість) та більш низького (квартира, земля та ін.) називаються як рядоположні. Студенти бачать її спрощено, “необ'ємно”, у структурі образу вони спроможні виокремлювати поверхневі (горизонтальні, площинні) зв'язки між складовими, не вказуючи на більш глибокі вертикальні, причинно-наслідкові зв'язки.

Співвідношення опитаних за кількістю асоціацій щодо типу володіння

Смислова одиниця	Кількість, % усіх опитаних
Асоціації щодо	
1) активного володіння:	
• розпорядження власністю	18
• користування	8
• необхідність захисту власності	5
2) пасивного володіння:	
• віднесеність власності до особи власника, належність власникові (як продовження особи)	57
• підпорядкованість власникові	3

У структурі почуття власності виявлено й компонент, який ми назвали ціннісно-мотиваційним, оскільки ця частина уявлень стосується усвідомлення цінності речі, яка належить суб'єктові, значущості факту володіння чимось, мотивів набуття особою власності. Хоча цей компонент робить невеликий внесок у формування почуття власності (9 %) у також невеликої кількості опитаних (8 %), однак підкреслимо, що це переважно позитивна оцінка факту володіння. Так, аналіз асоціацій, пов'язаних зі значущістю власності для опитаних (табл. 3), показує, що володіти чимось для студента, щонайперше, означає набути впевненості в собі (для 10 % опитаних), мати владу, більший спектр можливостей досягти успіху в житті (по 6 %), отримати, підтвердити свою незалежність (5 %), відчувати захищеність від життєвих негараздів (3 %). Вважаємо, що поряд із переважанням категорій пасивного володіння в когнітивному компоненті почуття власності наявність в асоціативному ряду подібних категорій носить адаптивну функцію: такі складові образу створюють ілюзію спроможності, усвідомлення можливості демонструвати активну позицію щодо економіч-

ного оточення, адекватності власного образу "Я" нормативному образу кон-курентоспроможного, активного суб'єкта економічних відносин.

Таблиця 3

Співвідношення асоціацій, які стосуються значущості власності

Підгрупи смислових елементів серед асоціацій стосовно значущості власності для особи	Кількість, % усіх опитаних
Упевненість	10
Безліч можливостей	6
Влада	6
Незалежність	5
Саморегуляція	2
Захищеність, комфортні умови життя	3
Стабільність	2

Якщо слідувати концепції соціальних репрезентацій С. Московічі [1; 9], то в основі репрезентацій власності індивіда лежать ті смисли, які суспільство вкладає у розуміння відносин власності взагалі. Нас цікавив хоча б приблизний зміст цих смислів. Ми передбачаємо, що зв'язки між центральними, стереотипізованими елементами репрезентацій власності

у свідомості студентів мають певною мірою відображати суспільні смисли відносин власності. Оскільки ядерні компоненти цих уявлень (найбільш стійка, фіксована, нерухома частина системи) відбивають найбільш характерне і принципово обов'язкове для членів усієї спільноти (норми, правила, звичаї, традиції) в економічних відносинах суспільства, то можна стверджувати, що центральна частина економічних репрезентацій базується на тих смислах, які становлять основу економічної культури суспільства. З цього приводу С. Московічі [9] зазначав, що смисл — це єдине, що ззовні репрезентується в індивідуальній свідомості без викривлень. Тому проаналізуємо кореляційні зв'язки, виявлені між окремими фрагментами уявлень студентів про власність.

Результати контент-аналізу асоціацій дають можливість стверджувати, що ядерну зону уявлення студентів про власність утворюють такі взаємопов'язані елементи (саме вони мають найбільшу кількість кореляцій як між собою, так і з іншими складовими образу), які містять інформацію про: 1) “якісну визначеність” власності, її інвентаризованість (“те, чим володіє особа”); 2) “територіальність” власності, тобто визначеність меж, освоєність тієї частини економічної реальності, на яку поширюється власне “Я”, уявлення про неї як про таку її територію, що наділена статусом “моє” (те, що не чіпають без дозволу власника); 3) суб'єктна позиція власника у відносинах щодо власності, яка передбачає усвідомлення необхідності докласти зусилля для отримання та утримання власності, надійний і категоричний захист її меж, кордонів, утвердження свого права на цю “територію” як на “свою”, необхід-

ність активної суб'єктної позиції щодо економічної реальності, в межах якої діє влада особи.

Цікавим виявилось виокремлення ще однієї складової ядра уявлень про власність. Так, поряд з інвентаризованістю власності (усвідомленням того, що слід вважати власністю, які речі можуть носити цей статус) виокремився ще один принципово важливий структурний елемент — моральність способів набуття власності (“зароблене”, а “не крадене”). У зв'язку з цим підкреслимо парадоксальний характер утворення ядерної структури когніцій щодо власності: при відсутності уявлень про те, якими способами набувається власність (а це, як згадувалось вище, має поміж усім іншим становити зміст когнітивної складової почуття власності), студенти пов'язують її набуття і примноження лише моральним способом.

Якщо центральні елементи уявлення є узгодженими, не “грішать” проти смислу, то цим не відрізняється його буферна зона, яку утворюють елементи, які подекуди суперечать як один одному, так і стереотипним утворенням. Так, мало узгоджуються між собою такі уявлення: 1) в основі власності може лежати неробство (“праця” має від'ємну кореляцію з “тим, чим володіє особа”), $r = -0,87$, $p = 0,03$; 2) що більше санкцій і заборон на те, чим володіє особа (чим більшою мірою утверджується принцип “не чіпати те, що тобі не належить”), то менше прав у неї володіти цією реччю (тим менше того, “на що особа має право”), $r = -0,5$, $p = 0,05$; 3) із збільшенням числа санкцій і заборон на те, чим володіє особа (чим більшою мірою утверджується принцип “не чіпати те, що тобі не належить”), зменшуються її можливості розпоряджатися тим, що їй належить, $r = -0,87$, $p = 0,03$. З іншого боку, виявлені су-

перечності у смисловій організації уявлення про власність дають підстави стверджувати, що, можливо, в тому і полягає істинний смисл нашої сьогоденішньої економічної дійсності, що власником може бути той, хто зробив нечесним шляхом те, чим володіє. Можливо, саме такого “власника” мають на увазі студенти, коли “обмежують” його в праві на володіння, на отримання можливості розпоряджатись майном.

Отже, почуття власності особистості на когнітивному рівні пов’язане: 1) з усвідомленням особистісної територіальності (передбачається, що власність опосередковує процес розширення особистісного простору власника); 2) з розширенням особистості (соціальної та особистісної) ідентичності (але через механізм ідентифікації саме з об’єктами володіння, які існують в зовнішній, а отже, соціальній, реальності); 3) з категоризацією економічної реальності на об’єкти-суб’єкти володіння; 4) з усвідомленням моральності-аморальності способів набуття власності. Такі когнітивні процеси підтримуються емоційно-позитивним ставленням особистості до власності та факту володіння, а на ціннісно-мотиваційному рівні — адекватності власного образу “Я” нормативному образу конкурентоспроможного, активного суб’єкта економічних відносин.

Наведеним вище підтверджується, що типовим для дослідженого студентства є бачення власності як такої частини економічної реальності, яка має певну розмірність, межі якої можуть сягати далеко за межі особистісного простору власника, яка завжди виконує функцію продовження його власного “Я”. У зв’язку з цим власність має надійно і категорично захищатись особою, чим утверджується її право на цю “територію” і з чим

пов’язана необхідність активної суб’єктної позиції власника в просторі економічних відносин.

Таким чином, в економічній свідомості опитаних київських студентів почуття власника сформоване як внутрішньо неузгоджене складне психічне утворення. Його когнітивний компонент найбільше розвинений у структурі почуття власності студентів. Ядром його структури є досить узгоджені між собою уявлення про власність як таку частину економічної реальності, яка має певну розмірність, межі якої можуть сягати далеко за межі особистісного простору власника, яка завжди виконує функцію продовження його власного “Я”, у зв’язку з чим власність має надійно і категорично захищатись особою, чим утверджується її право на цю “територію” і з чим пов’язана необхідність активної суб’єктної позиції власника в просторі економічних відносин. Периферійними (а отже, такими, в яких втілені індивідуальні відмінності у ставленні до власності) у структурі когнітивного компонента почуття власника є досить суперечливі уявлення про способи набуття та оперування власністю. Поряд з останнім у структурі почуття власності київських студентів виявлено також ціннісно-мотиваційний (представлений уявленнями про значущість власності в житті людини та провідні мотиви її набуття і примноження), емоційний (переважно позитивне ставлення особистості до власності) та конативний (представлений уявленнями про переважно пасивні способи оперування власністю) компоненти.

Література

1. Авер’янова Г. М., Дембицька Н. М., Москаленко В. В. Особливості со-

- ціалізації молоді в умовах трансформації суспільства. — К.: ППП, 2005. — 307 с.
2. Білоконь І. В. Економічні настановлення як складова економічної соціалізації особистості // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — К.: Логос, 2007. — Т. 7, вип. 12. — С. 15–19.
 3. Дембицька Н. М. Теоретичні підходи до дослідження суб'єкта відносин власності // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — К.: ГНОЗІС, 2006. — Т. 8, вип. 1. — С. 111–117.
 4. Зубіашвілі І. К. Феномен економічних уявлень з точки зору концепції соціальних репрезентацій // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — К.: ГНОЗІС, 2006. — Т. 8, вип. 2. — С. 126–132.
 5. Карнышев А. Д. Психология собственности как область исследований в экономической психологии // Проблемы экономической психологии. — Т. 1. — М: Ин-т психологии РАН, 2004. — С. 139–165.
 6. Китов А. И. Личность и группа в системе отношений собственности (опыт инвентаризации феноменологии отношений собственности) // Проблемы экономической психологии. — Т. 1. — М: Ин-т психологии РАН, 2004. — С. 109–138.
 7. Ложкін Г. В. Економічна свідомість особистості як психологічний феномен // Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 9.
 8. Москаленко В. В. Економічна культура особистості як чинник її соціальної адаптації // Соціальна психологія. — 2007. — № 5. — С. 57–74.
 9. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журн. — 1995. — Т. 16, №1. — С. 3–18.
 10. Попов В. Д. Трансформация отношений собственности: поиск идентичности // Проблемы экономической психологии. — Т. 2. — М.: Ин-т психологии РАН, 2005. — С. 98–122.
 11. Шульгина Л. В. Собственность: экономический и психологические аспекты // Психология и экономика. — Калуга, 2002. — С. 61–70.

Представлены результаты исследования чувства собственности современных киевских студентов. Показано, что это чувство сформировано как содержательно несогласованное сложное по структуре психическое образование. Его особенности проявляются во взаимосвязи в образе собственности, с одной стороны, представлений о ее территориальности, качественной разнородности, субъектной позиции собственника в системе отношений собственности, недопущении безнравственных способов ее получения, с другой стороны — с эмоционально-позитивным отношением к факту владения, а на ценностно-мотивационном уровне — с адаптацией “Я” собственника к нормативному образу конкурентоспособного активного субъекта экономических отношений,

The article exposes the feeling of owner of the students as a complex of cognitive, emotional, value-motivate and conative components.

Ю. О. ПРИХОДЬКО

д-р психол. наук, проф.

Інститут педагогіки і психології НПУ ім. М. П. Драгоманова, м. Київ

Л. М. КОБИЛЬНИК

канд. психол. наук, старш. викл.

Мелітопольський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕННЯ ПРОЦЕСУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІМИ ПСИХОЛОГАМИ

Коломінські читання — II, 2008, 239–245

Висвітлюються погляди зарубіжних і вітчизняних учених на проблему самоактуалізації особистості. Розглядаються результати одного із аспектів дослідження психологічних особливостей самоактуалізації студентів — майбутніх психологів — усвідомлення ними цього процесу.

Проблема самоактуалізації особистості є однією із тих, що недостатньо розроблена та висвітлена у вітчизняній психологічній літературі. Варто зазначити, що у зарубіжній психології проблема самоактуалізації особистості розроблялась в рамках гуманістичної теорії особистості і віднайшла своє висвітлення у працях А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Мея, Г. Олпорта, В. Франкла, Е. Фрома та інших учених.

Теоретичний аналіз свідчить, що термін “самоактуалізація” був введений Куртом Гольштейном для позначення мотиву усвідомлення особистістю всіх своїх потенційних можливостей. Вчений розглядав його як єдино реальний мотив, який є у людини, а всі інші — це лише його вияви. Один із видатних представників гуманістичної теорії особистості — американський психолог і психотерапевт

А. Маслоу розробив концепцію ієрархії фундаментальних потреб особистості, вершиною піраміди яких є саме потреба в самоактуалізації, куди входять практично всі її духовні потреби. Вчений виокремив і розташував потреби особистості у такій ієрархії: фізіологічні потреби, потреби безпеки і захисту, потреби приналежності і любові, потреби самоповаги, потреби самоактуалізації, або потреби особистісного вдосконалення (“піраміда Маслоу”). Нижчі потреби задовольняються людиною у першу чергу, а вищі починають мотивувати її поведінку лише тоді, коли нижчі задоволені. Вчений визначає самоактуалізацію як прагнення людини до самореалізації, тенденцію актуалізувати те, що міститься у потенції, тобто намагання людини стати такою, якою вона здатна стати. За Маслоу, самоактуалізація — це вершинний рівень

психічного розвитку людини, який може бути досягнутий, коли задоволені всі базові та метапотреби і відбувається актуалізація повного потенціалу особистості. Вчений підкреслював, що “самоактуалізація — це річ поступова, це нагромадження самих по собі непомітних надбань... Люди, котрі відповідають моїм критеріям самоактуалізації, просуваються скромними кроками — вони прислуховуються до свого власного голосу, вони беруть на себе відповідальність, вони чесні, вони багато працюють” [5, 15–16]. Крім того, ознакою самоактуалізованої особистості, за Маслоу, є “зсередини керована неконформна особистість”, яка іноді хоч і зазнає зовнішніх впливів, проте вона вільна у виборі власних дій та вчинків.

Ключовим моментом концепції ієрархії потреб Маслоу є те, що потреби ніколи не бувають задоволені за принципом “все або нічого”. Потреби частково збігаються, людина одночасно може бути мотивована на двох або більше рівнях потреб. За Маслоу, звичайна людина задовольняє свої потреби приблизно такою мірою: 85 % — фізіологічні, 70 % — у безпеці і захисті, 50 % — у любові та приналежності, 40 % — самоповазі, 10 % — у самоактуалізації.

Проблема самоактуалізації особистості посідає чільне місце й у науковій спадщині К. Роджерса, який розглядав самоактуалізацію як прагнення людини до якомога більш повного вияву і розвитку своїх можливостей і здібностей. За К. Роджерсом, “актуалізація “Я” (самоактуалізація) полягає у прагненні індивіда розвиватись у напрямку все більшої складності, самодостатності, зрілості і компетентності... актуалізація своїх можливостей і здібностей веде до розвитку повноцінно функціонуючої людини” [8, 11, 13].

Варто зазначити, що, досліджуючи проблему особистості і розглядаючи один психологічний феномен — її становлення і розвиток, учені застосовують цілу низку понять-синонімів стосовно поняття “самоактуалізація”: Е. Еріксон — “особистісне зростання”, А. Адлер — “прагнення до самовдосконалення”, К. Юнг — “індивідуалізація” (становлення себе) та ін. Наведені поняття, на думку цих учених, відображають стійкі позитивні зміни в особистості, реалізацію її природного потенціалу.

В російській та вітчизняній психології самоактуалізація розглядається у рамках проблеми становлення та розвитку особистості. К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анцифєрова, Г. Балл, І. Бех, О. Бондаренко, М. Боришевський, І. Булах, Д. Леонтєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, В. Татенко, Т. Титаренко та інші вчені розглядають самоактуалізуючу особистість як індивіда з розвиненою суб’єктністю, здатністю до самовияву, як активного суб’єкта власної життєдіяльності, життєтворчості, будівника свого неповторного життєвого світу.

С. Рубінштейн визначав самоактуалізацію через категорію “спрямованість”, яку розглядав насамперед як інтегральну характеристику особистості, що поєднує і динамічне, і змістовне, і ставленнєве (емоційне), де на новому рівні розкриті вольові якості особистості у тому значенні, “наскільки і в якому напрямку зуміла особистість надати єдність власним спонукам, бажанням і застосувати власну волю для їх реалізації в особистісно цінних і суспільно значущих формах... Спрямованість — це активність особистості, що здійснює опредмечування, об’єктивування не тільки окремих мотивів прагнень, а й самої особистості. Тому спрямо-

ваність — це самовираження особистості у житті, її тенденція самореалізації” [1, 68].

Невід’ємною частиною самоактуалізації особистості є її професійний розвиток. Адже професійна діяльність є основною формою активності суб’єкта, їй віддає людина значну частину свого життя. Для більшості людей професійна діяльність надає широку можливість для задоволення широкої гами потреб, розкриття своїх здібностей, ствердження себе як особистості, досягнення певного соціального статусу.

Дослідження вчених засвідчують взаємообумовленість особистісного та професійного зростання. При цьому настійно підкреслюється, що професійне зростання взагалі є неможливим без зростання особистісного (Р. Бернс, О. Бондаренко, Л. Долинська, Ю. Долінська, В. Панок, Н. Чепелева, В. Юрченко та ін.). Так, Р. Бернс, характеризуючи педагогічну діяльність, відзначає, що “успішність професійної діяльності визначається загальною гармонією психологічного складу учителя і, в першу чергу, позитивністю його Я-концепції. Тому характер і спрямованість особистісного розвитку майбутніх учителів мають не менше значення, ніж їх академічні успіхи” [3, 335]. Безумовно, цю тезу вченого можна екстраполювати на будь-яку професію системи людина — людина, зокрема на професію психолога.

В. Панок, досліджуючи особливості професійної підготовки майбутніх психологів, слушно наголошує, що оволодіння професією не може бути зведено до засвоєння інформації та вироблення навичок, воно має змінювати внутрішні психічні структури суб’єкта навчання. Для цього психологічні знання повинні мати суб’єктивну значущість для того, хто

навчається. Зміст підготовки психологів має накладатися на індивідуальні особливості, формувати і розвивати їхні окремі риси, якості — здатність легко встановлювати контакт з іншими людьми, легкість у спілкуванні, вміння слухати та підтримувати розмову, емоційна сталість, емпатія та ін. [6; 7].

Професійну підготовку психологів і педагогів науковці часто розглядають як процес цілеспрямованої професійної соціалізації майбутніх фахівців, як “розвиток і самореалізацію людини у процесі засвоєння і відтворення професійної культури, яка разом з професійними знаннями, вміннями, досвідом творчої діяльності у професійній сфері включає сукупність норм поведінки і взаємостосунків, певну систему цінностей відповідно до призначення і значення професії” [2, 38].

Отже, можна стверджувати, що розвиток і вдосконалення системи професійної підготовки у сучасному вищому навчальному закладі передбачає не лише ґрунтовне засвоєння майбутнім фахівцем своїх професійних знань, умінь і навичок, а й розв’язання проблеми формування цілісної гармонійної особистості, яка прагне до самоактуалізації через особистісне та професійне зростання. Знання особливостей процесу самоактуалізації особистості майбутнього фахівця у кожній сфері є конче необхідним для стимулювання у процесі професійної підготовки тих компонентів структури самоактуалізації, які справляють вплив на формування професійних ціннісних орієнтацій і суб’єктної позиції майбутнього фахівця.

У нашому дослідженні одним з його завдань було з’ясування особливостей усвідомлення студентами — майбутніми психологами сутності

процесу самоактуалізації особистості. Досліджуваними були обрані студенти третіх курсів, які вже мають певні знання з обраної ними майбутньої професії. В дослідженні було використано “Тест незакінчених речень”, де студентам пропонувалося закінчити десять фраз, зміст яких певною мірою відображав, з одного боку, актуальну ситуацію їхнього власного розвитку, а з іншого — давав можливість з’ясувати усвідомлення ними процесу самоактуалізації особистості. Наведемо ці фрази:

1. Для того щоб досягти успіху у житті, потрібно ...
2. Для того щоб відбутись як особистість, мені потрібно ...
3. Невдаха у житті — це той ...
4. Для того щоб людина могла реалізувати себе як особистість, у дитинстві її батьки повинні були ...
5. Головним у житті людини має бути ...
6. Думаю, що реалізувати свій потенціал людині може перешкодити лише ...
7. Самоактуалізованою можна вважати людину, яка ...
8. Самоактуалізуюча особистість у взаєминах з людьми ...
9. В юнацькі роки головним для людини має бути ...
10. Для того щоб постійно розвиватися, потрібно ...

При оцінюванні валідності та надійності цієї методики ми виходили з того, що цей варіант тесту незавершених речень “має середній показник валідності та надійності” і є “досить простий та нескладний в інтерпретації” [4, 139].

Аналіз отриманих даних засвідчив, що найбільш типовими закінченнями першої фрази були наступні:

- вірити у себе, мати терпіння і докладати багато зусиль;

- здобути професію та прагнути кращого у житті;
- багато працювати над собою та мати хороших друзів;
- бути цілеспрямованим, не боятися ризику.

Такі й подібні висловлювання досліджуваних свідчать насамперед про чітке розуміння ними необхідності багато працювати над собою, здобути професію, мати у житті мету та намагатися її досягти. Водночас вони усвідомлюють також важливість підтримки інших людей, особливо друзів.

Для того щоб відбутись як особистість, на думку досліджуваних, потрібно:

- закінчити університет і мати престижну роботу;
- знайти застосування своїм знанням і, можливо, відкрити власну справу;
- реалізувати себе у майбутній професії;
- вести активний спосіб життя, при цьому завжди залишатися людиною та пам’ятати про свої мрії.

Невдахою студенти вважають того, хто не має у житті своєї мети і не зміг реалізувати себе, хто боїться труднощів, мало працює над собою, зупиняється на шляху до своєї мети через невміння долати труднощі та вирішувати проблеми. Характерно, що значна кількість досліджуваних студентів пояснює невдачі людини її лінощами. Вони стверджують, що саме через свої лінощі людина не досягає у житті того, чого б могла досягнути, оскільки вона недостатньо використовує свої природні задатки (потенціал), а часто і не усвідомлює їх наявність у себе, просто “пливе за течією”.

Такі характеристики студентів людини-невдахи перекликаються з думками, висловленими А. Маслоу

стосовно того, що “багато людей просто не бачать свого потенціалу, вони не знають про його існування і не розуміють користі самовдосконалення. Вони схильні сумніватися і навіть боятися своїх здібностей, цим самим зменшують свої шанси для самоактуалізації. Це явище А. Маслоу назвав комплексом Іони. Він характеризується страхом успіху, який заважає людині прагнути до величчя й самовдосконалення” [9, 495–496].

Психологічно цікавими і такими, що свідчать про усвідомлення студентами важливості певних умов для розвитку процесу самоактуалізації на етапі дитинства, виявилися закінчення фрази “Для того щоб людина могла реалізувати себе як особистість, у дитинстві її батьки повинні були ...”. Наведемо їх:

- любити її і піклуватися про неї, привчати до самостійності й прагнення вчитися;
- виховувати в ній доброту, чесність, терпіння та інші позитивні якості;
- давати їй більше свободи й самостійності;
- створити в сім’ї атмосферу взаєморозуміння і творчого розвитку.

Такі та подібні закінчення фрази свідчать про усвідомлення студентами важливості сімейної атмосфери, яка сприяє самоактуалізації особистості. Безумовно, що усвідомлення досліджуваними важливості батьківського виховання, особливо на ранніх етапах онтогенетичного розвитку, здебільше спирається, з одного боку, на їхній особистий досвід, а з іншого — на бачення умов виховання через призму набутих професійних знань. Адже, як стверджував Маслоу, процес самоактуалізації досить тривалий і його основи закладаються на ранніх етапах онтогенетичного розвитку.

Головним у житті людини досліджувані студенти вважають можливість відбутись як особистість, знайти справжню любов, реалізувати свої здібності, мати здоров’я, щастя, омріяну професію та матеріальний добробут. Перешкодити людині реалізувати свій творчий потенціал, на їхню думку, можуть надмірна самокритичність, слабка воля, невпевненість у собі, лінощі та погане здоров’я. Самоактуалізованою особистістю досліджувані вважають таку, яка належну увагу приділяє самовдосконаленню, розвитку своїх здібностей, докладає зусиль для досягнення поставленої мети, має власну позицію, творчо підходить до розв’язання життєвих і професійних проблем. Студенти також вважають, що самоактуалізована особистість у стосунках з іншими людьми виявляє природність, товариськість, вміє прислухатися до думки іншого, виявити терпимість.

Студенти вважають, що в юнацькому віці головним є друзі, почуття, любов, навчання та нагромадження знань, досягнення успіхів у спорті та навчанні, адаптація до навколишнього середовища. Вони свідомі того, що у цьому віці важливо не накоїти серйозних помилок, які доведеться довго виправляти. Водночас вони стверджують про необхідність бути самостійними, вільними у своїх діях, але й дослухатися до порад батьків. Усвідомлюють студенти і умови, які сприяють постійному розвитку особистості. Цьому, на їхню думку, сприяє серйозне професійне навчання, отримання широкої інформації, надійна матеріальна база, вміння не зациклюватися на буденному, бачити нове, взаємодіяти з навколишнім світом та не замикатися у собі.

Аналіз отриманого експериментального матеріалу свідчить про те,

що студенти — майбутні психологи загалом усвідомлюють сутність процесу самоактуалізації особистості. Чільне місце у цьому процесі посідає, за їхнім баченням, саме професійна підготовка, про що свідчить зміст висловлених ними закінчень фраз. Згадування професії, необхідності оволодіння хорошими знаннями та вміннями зустрічається у більшості фраз. Це бачиться нам цілком закономірним, зважаючи на те, що провідною діяльністю наших досліджуваних на даному віковому етапі є їхня навчальна діяльність, спрямована на оволодіння професією. Актуальним для них є пошук себе, близької людини (друга, партнера), особистісні зміни та зростання. Студенти чітко усвідомлюють, до чого варто прагнути людині у своєму житті — до особистісного щастя, матеріального добробуту, цікавої роботи та успіхів у ній. Вони цінують дружбу і хочуть мати хороших друзів.

Крім цього, аналіз отриманих результатів дослідження щодо гендерних особливостей засвідчив, що дівчата дещо глибше й ширше усвідомлюють зміст процесу самоактуалізації особистості, ніж їхні однокурсники-хлопці.

Емпіричним дослідженням було встановлено, що загалом студенти — майбутні психологи усвідомлюють сутність самоактуалізації особистості та умов, які сприяють цьому процесу. Важливою складовою процесу самоактуалізації вони вважають професійний розвиток особистості та реалізацію набутих професійних знань.

Література

1. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. — М.: Наука, 1989. — 248 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Изд-во МГУ, 1988. — 432 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Прогресс, 1986. — 422 с.
4. Блейхер В. М., Крук И. В., Боков С. Н. Практическая патопсихология: Руководство для врачей и медицинских психологов. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. — 445 с.
5. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — С. 108–117.
6. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога // Практична психологія та соціальна робота. Вісн. АПН України. — 1998. — № 4. — С. 5–7.
7. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога // Практична психологія та соціальна робота. Вісн. АПН України. — 1998. — № 5. — С. 4–6.
8. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Под общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. — М.: Издат. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. — 480 с.
9. Хьелл, Зиглер Д. Теории личности. — 2-е изд., испр. — СПб.: Питер, 1997. — 608 с. — (Сер. “Мастера психологии”).

Проблема самоактуалізації особистості посідає чільне місце у гуманістичній теорії особистості. Особливо глибоко вона розкрита у працях А. Маслоу, який розглядав самоактуалізацію як вершинну потребу особистості, що є свідченням її високого рівня розвитку. Останній може бути досягнутий, коли задоволені всі базові та метапотреби і відбувається актуалізація повного

потенціалу особистості. У вітчизняній психології самоактуалізація розглядається у рамках проблеми становлення та розвитку особистості. Емпіричне дослідження засвідчило, що загалом студенти — майбутні психологи усвідомлюють сутність самоактуалізації особистості та умов, які сприяють цьому процесу. Важливою складовою процесу самоактуалізації вони вважають професійний розвиток особистості. Дівчата глибше усвідомлюють сутність самоактуалізації особистості, ніж хлопці.

Проблема самоактуализации личности занимает важное место в гуманистической теории личности. Особенно глубоко она раскрыта в трудах А. Маслоу, который рассматривал самоактуализацию как высшую потребность личности, которая свидетельствует о высоком уровне ее развития. Последний может быть достигнут, когда удовлетворены все базовые и метапотребности и происходит актуализация полного потенциала личности. Эмпирическое исследование показало, что студенты — будущие психологи осознают сущность самоактуализации личности и условий, способствующих этому процессу. Важной составляющей этого процесса они считают профессиональное развитие личности. Девушки глубже осознают сущность самоактуализации личности, нежели ребята.

СОЦІАЛІЗУЮЧА ФУНКЦІЯ ГРОШЕЙ

Коломінські читання — II, 2008, 246–254

Аналізуються результати емпіричного дослідження ставлення до грошей старшокласників, розглядаються чинники різного ставлення до грошей. На основі кореляції певних особливостей ставлення до грошей з профілями соціальної адаптованості виявлено типи стратегій економічної поведінки.

Гроші — феномен реальності, з яким людина постійно стикається у повсякденному житті і який є одним із значущих чинників, що визначають процес соціалізації особистості. Гроші впливають на формування характеру, ієрархію цінностей особистості, вибір професії і цілей в житті. У сучасному житті гроші входять в усі види соціальної взаємодії.

Для сучасної України, що перебуває у процесі глибокої соціально-економічної трансформації, вивчення впливу грошей на всю систему соціальних відносин є однією з актуальніших проблем. Нинішній трансформаційний період переходу соціально-економічної системи з одного стану в інший, новий як за соціальною формою, так і за змістом соціальних відносин, є тривалим процесом, який, на думку вчених, буде розмірний з життям цілого покоління людей. Мета цієї трансформації — значний соціально-економічний виграш від приведення суспільних відносин і форм життя у відповідність з нормами і принципами, виробленими і апробованими у процесі цивілізованого руху людства. Однак цей виграш не гарантований автоматично, його до-

сягнення залежать від багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. Одним з цих факторів є зміна в суспільному сприйнятті і ставленні до грошей.

У зв'язку з цим дослідимо ставлення до грошей старшокласників, а також їх вплив на стратегії економічної поведінки.

Дослідження проводилось у середніх навчальних закладах м. Києва. Середній вік старшокласників — 16–17 років, це перехідний період між підлітковим і юнацьким віком. Цей віковий етап психологи називають періодом ранньої юності та позначають як маргінальний перехідний період соціалізації, що пояснюється подібністю тих процесів, що характеризують соціальне дозрівання індивіда в юнацькому віці (збіг механізмів, інститутів і способів соціалізації, ступеня включеності в систему суспільних відносин та ін.).

Найістотніші зміни у структурі когнітивних процесів у старшокласників спостерігаються в інтелектуальній сфері, що психологи часто пов'язують з розвитком можливості особистості аналізувати економічну інформацію на основі формування на-

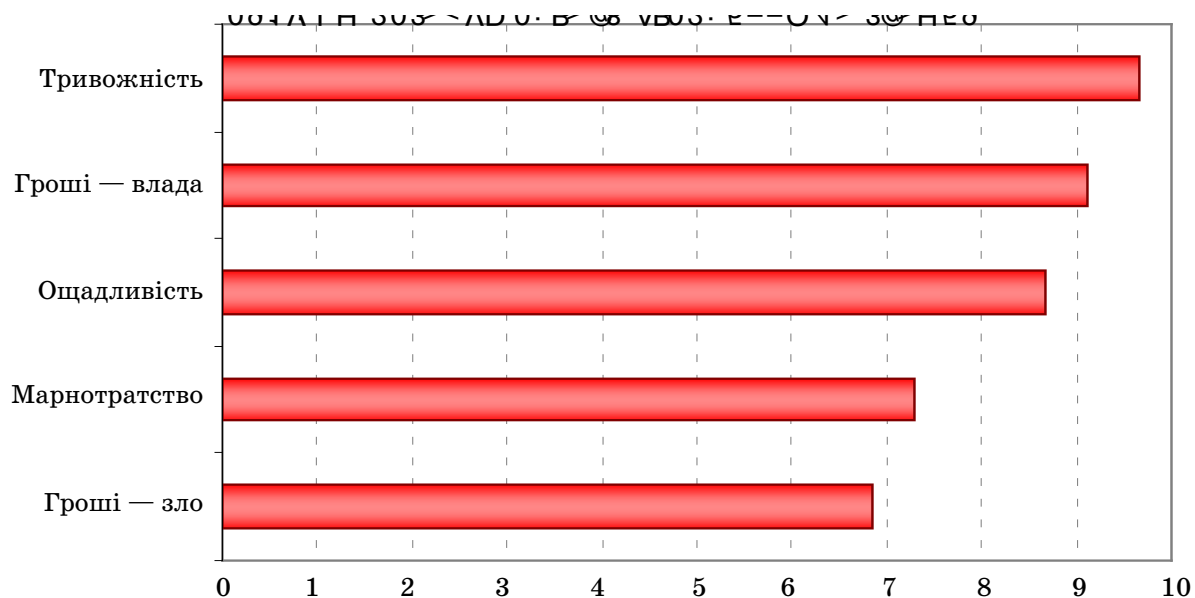


Рис. 1. Найвагомші фактори ставлення до грошей

вичок теоретичного мислення. Готовність когнітивної сфери особистості учнів до критичного сприйняття реальності (формування адекватних монетарних відносин) є центральним моментом його економічної соціалізації.

Економічна соціалізація сучасних старшокласників здійснюється в досить складній соціокультурній ситуації. У сучасній психолого-педагогічній і соціологічній літературі відзначаються дестабілізуючі фактори, що впливають на процес економічної соціалізації підростаючого покоління: розшарування населення на бідних і багатих (доходи 10 % найбільш забезпечених громадян в 11 разів перевищують доходи такої ж групи менш забезпечених); безробіття, що справляє дестабілізуючий вплив на функціонування родини та на її можливості в задоволенні насущних потреб дітей; наявність організованого і неорганізованого бізнесу, криміналізація суспільства. Зростає злочинність, у тому числі організована, в неї посилено втягуються молодь і підлітки; посилюється вплив грошей на міжособистісні стосунки у сфері родини та в середовищі підлітків.

Дослідження багатьох психологів [3; 5] свідчать, що становище підростаючого покоління пов'язане із загальним станом суспільства: економічними і політичними реформами, умовами життєдіяльності родини і школи. Соціально-економічну кризу школярі сприймають як реальність, до якої треба пристосовуватись. Якщо раніше у процесі соціалізації підлітки могли спиратися на досвід попередніх поколінь, то зараз вони змушені засвоювати новий соціальний досвід, покладаючись насамперед на самих себе. Сучасні школярі змінюються швидше, ніж наші уявлення про них.

Для вивчення ставлення до грошей старшокласників у нашому дослідженні використовувався багатфакторний опитувальник А. Фернама (Money Attitude Scale), адаптований О. С. Дейнека [1].

Розглянемо отримані результати нашого емпіричного дослідження ставлення до грошей старшокласників за методикою Фернама.

Обробка результатів включала проведення факторного аналізу всієї сукупності даних методом головних

компонент. Статистична обробка проводилася за допомогою комп'ютерної програми SPSS-13 (рис. 1).

Факторний аналіз дав змогу виокремити п'ять незалежних компонент. Найвагомішим став фактор "Тривожність" (F1). До нього увійшли різноманітні твердження, що часто суперечать один одному за змістом, але стосуються того самого полюса даного фактора. Цей факт можна пояснити тим, що трансформація економічного середовища, відчуття економічної нестабільності, фінансове розшарування суспільства викликають у свідомості підлітків суперечності, що і є причиною тривоги. Це явище називають у соціальній психології когнітивним дисонансом.

Другий фактор (F2) містить 12 тверджень і має назву "Гроші — влада". Високі оцінки за цим фактором свідчать про те, що соціальні репрезентації підлітків містять монетарні стереотипи, такі як "гроші можуть все". Сучасному світу до певної міри властиве фанатичне обожнювання, сакралізація грошей. Для багатьох людей гроші — це релігія, якій вони поклоняються і служать. Гроші в сучасному суспільстві стають все більш авторитетними і сильними, що відбивається у свідомості респондентів.

Третій фактор (F3) містить шість тверджень і має назву "Ощадливість". Він демонструє схильність старшокласників до заощадження грошей, контролю своїх витрат. Дбайливе, відповідальне ставлення до грошей полягає в поважному ставленні до них як до платіжного засобу і результату праці. Звідси витікає ощадливість, планування доходів і витрат, прагнення до зміцнення фінансового становища.

Четвертий фактор (F4) містить дев'ять тверджень стосовно споживчих переваг респондентів, тобто як

вони вважають потрібним витратити гроші. Цей фактор отримав назву "Марнотратство". Отримані нами дані за цим фактором демонструють легке ставлення до грошей у досліджуваних. Таке ставлення старшокласників до грошей пояснюється також посиленням тиску реклами, яка цілеспрямовано розробляє і вдосконалює засоби впливу на людину "в обхід" свідомості, спонукає людину до все нових витрат, стимулює виникнення нових потреб, далеко не завжди реально обґрунтованих, закріплює у психології споживача ті стереотипи масової поведінки "розбещеного панича", про які попереджав Х. Ортега-і-Гасет [4].

П'ятий фактор (F5) містить вісім тверджень і має назву "Гроші — зло". Він може бути інтерпретований як фактор морально-ідеологічної оцінки грошей, особистісної позиції стосовно грошей. Дослідження російських психологів показали, що чим старше стають люди, тим менше їм властиві засудження і боязнь грошей. Очевидно, для того, щоб особистість не боялася грошей, приймала адекватні економічні рішення, необхідний фінансовий досвід.

Виявлена нами п'ятифакторна структура ставлення старшокласників до грошей дає змогу дійти висновку, що вони є достатньо диференційованими. Це свідчить про те, що ставлення до грошей в повсякденній свідомості сучасних старшокласників досягло певного рівня когнітивної складності.

З метою аналізу впливу різного ставлення до грошей на економічну соціалізацію старшокласників ми провели емпіричне дослідження особливостей їхньої соціальної адаптації. Багатьма психологами, які вивчають соціалізацію, підкреслюється, що успішною соціалізацією може вважа-

тись ефективна адаптація людини до суспільства (Е. Белінська, Н. Воляннюк, В. Москаленко, А. Реан, О. Тихомандрицька та ін.).

Процес соціальної адаптації є складним і багатоаспектним, він стосується як певних психологічних станів, так і особистісних властивостей людини. Дослідники соціальної адаптації виокремлюють її структурні компоненти: вихідні параметри діяльності особистості, ступені інтеграції особистості з макро- і мікросередовищем, ступінь реалізації внутрішньо-особистісного потенціалу, емоційне самопочуття. Ці критерії дають можливість характеризувати соціальну адаптацію як стратегію соціальної поведінки. Сутністю стратегії соціальної адаптації особистості є дії, що спрямовані на досягнення змін в її життєдіяльності відповідно до соціальних очікувань та індивідуальних потреб.

Основними характеристиками стратегій соціальної адаптації особистості є характеристики способів соціальної взаємодії у найважливіших сферах суспільства — в управлінні, споживанні, виробництві, а також характеристики основних відносин особистості, в яких вона отримує можливість діяльнісної реалізації свого бачення світу, ставлення до нього.

Процесу соціальної адаптації особистості в умовах трансформації суспільства приділяється велика увага у вітчизняній соціологічній і психологічній науках. На думку А. С. Готліб [3], кінцевою метою адаптивної поведінки є досягнення певного матеріального становища, що забезпечить задоволення фізіологічних та соціальних потреб. Знаковим вираженням матеріального становища людей є гроші, що дають можливість жити, задовольняти широке коло потреб, слугують засобом самостверд-

ження, забезпечують певний суспільний статус. На наш погляд, ставлення до грошей впливає на особливості соціальної адаптованості людини. В сучасній ситуації це найбільш актуальна проблема для більшості людей, оскільки така адаптованість дає змогу благополучно відчувати себе в соціумі, мікросередовищі, відчувати підтримку і повагу оточуючих.

Швидкі соціально-економічні й політичні зміни, що відбуваються в суспільстві, ведуть до змін стереотипів поведінки. У цій ситуації виникає необхідність адаптації до нової соціальної реальності для більшої частини населення нашої країни. Особливого значення набуває психологічна, внутрішня адаптація особистості як умова адаптації зовнішньої, соціальної. Ступінь адаптації до ринку, варіанти економічної поведінки відрізняються залежно від віку, статі, приналежності до соціального шару і професійної спільності, від особистих якостей суб'єкта.

Аналіз соціально-психологічних досліджень (О. С. Дейнека, Л. В. Корель, В. В. Крамнік, Л. Ю. Юр'єв та ін.) свідчить, що діти і підлітки найлегше адаптуються до умов суспільної кризи, у тому числі економічної. В юнацтві це пов'язано з певними труднощами. Найскладніше адаптуватися до нових умов життя людям, юність яких уже проминула.

А. Б. Фенько відзначає, що, спостерігаючи за поведінкою школярів, дорослі лякаються їхньої дуже ранньої економічної адаптованості. Це пояснюється тим, що життя стрімко змінюється, тому діти змушені орієнтуватися на ситуацію. У зв'язку з цим у дітей формується здатність швидко все переоцінювати, пристосовуватись до нової ситуації.

Сутність економічної соціалізації в перехідний період розвитку суспіль-

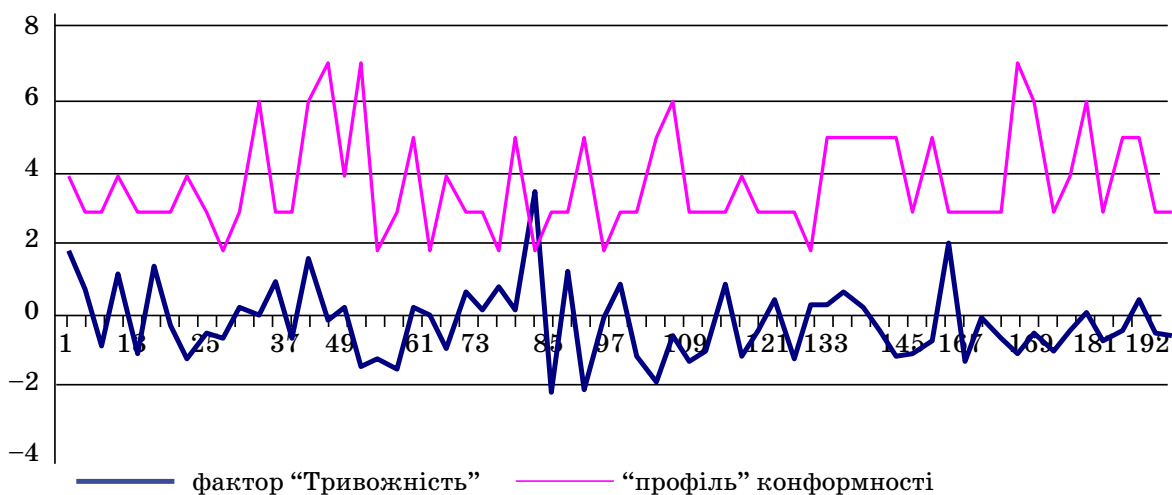


Рис. 2. Взаємозв'язок фактора “Тривожність” і “профілю” конформності

ства дуже тонко відчула О. С. Дейнека, визначивши її як економіко-психологічну адаптацію. Під цим автор має на увазі “адаптацію суб’єкта господарювання до економічних умов, що змінюються, і що виявляється в бідності або матеріальному благополуччі, тобто в економічному статусі і якості життя людини, в його очікуваннях і відносинах до економічних реформ, ринку, грошей” [2, 27]. Таким чином, ставлення до грошей є важливою характеристикою економічної соціалізації суб’єкта.

Спираючись на те, що іншим аспектом економічної соціалізації є соціальна адаптація, ми вирішили дослідити особливості соціальної адаптованості школярів, зіставивши отримані дані з різними видами ставлення до грошей.

Для виміру адаптованості старшокласників був застосований опитувальник О. Г. Посипанова [5], який виокремлює особливу інтегральну властивість особистості — “соціальну адаптованість” (підкреслюючи його соціально-психологічну природу). Ця комплексна властивість розглядається як головна внутрішня умова успішної соціальної адаптації і включає три складові: “адапованість — кон-

формність”, “адапованість — лабільність” та “адапованість — креативність”, що забезпечують три різних способи організації соціальної взаємодії. У кожного індивідуума рівень сформованості виокремлених властивостей буде різним, що зумовить розбіжності в їх виявах у кожній конкретній ситуації. Тому до однієї й тієї ж ситуації індивідуум адаптуватиметься по-своєму.

Отже, опитувальник Посипанова містить три субшкали — “конформність”, “лабільність”, “креативність”. На підставі даних за цими субшкалами, було отримано п’ять профілів соціальної адаптованості старшокласників. Дослідження показали, що у досліджуваних старшокласників переважає “профіль” конформності — 59 %. Друге місце посідає “профіль” лабільності — 29 %, останнє — “профіль” креативності — 12 %. “Профіль” максимальної адаптованості був виявлений лише у 4 % респондентів, а “профіль” найменшої соціальної адаптованості взагалі відсутній.

З метою визначення зв’язку рівня економічної соціалізації старшокласників з особливостями їхнього ставлення до грошей нами було здійснено кореляцію даних, отриманих за мето-

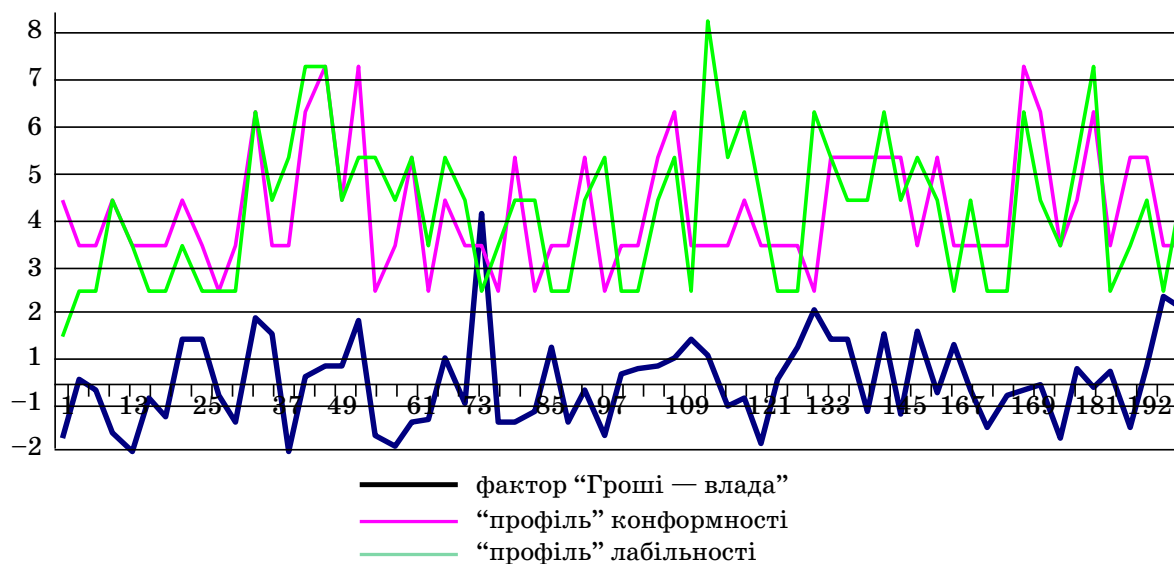


Рис. 3. Взаємозв'язок фактора “Гроші — влада” і “профілів” конформності та лабільності

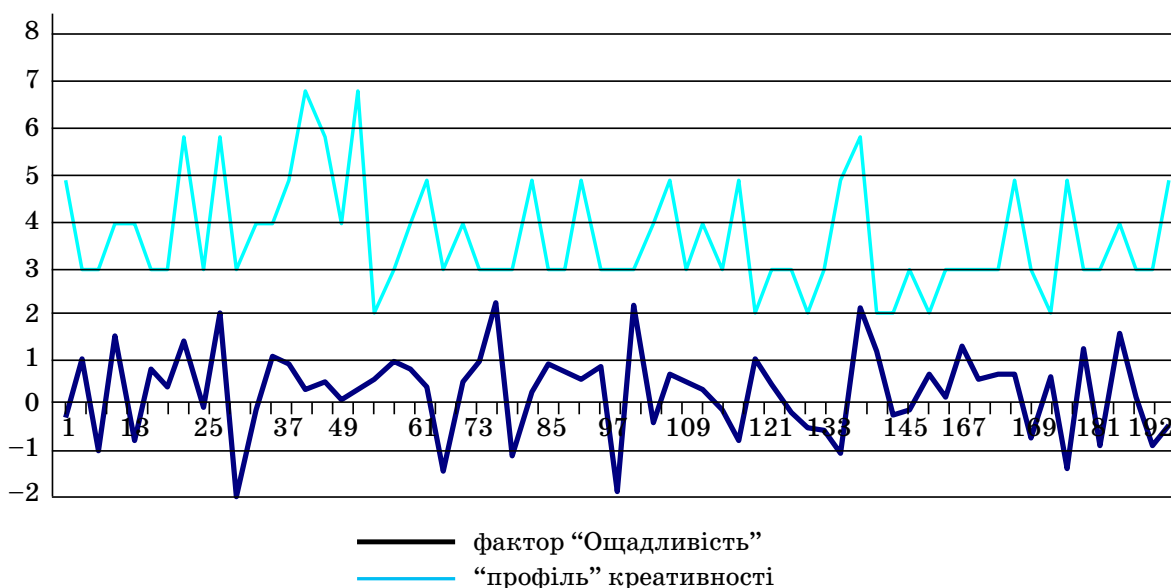


Рис. 4. Взаємозв'язок фактора “Ощадливість” і “профілю” креативності

диною Фернома, з даними профілів соціальної адаптованості

За даними кореляційного аналізу зв'язок між фактором “Тривожність” встановлений лише з “профілем” конформності ($r = -0,61$, $p \leq 0,05$), при цьому цей зв'язок є оберненим, тобто більш високому рівню конформності відповідає менший рівень тривожності, і навпаки (рис. 2).

Фактор “Гроші — влада” корелює з двома “профілями” адаптивності:

конформності ($r = 0,73$, $p \leq 0,01$) та лабільності ($r = 0,75$, $p \leq 0,01$). Зв'язок є прямим, тобто більш високим рівням конформності та лабільності відповідає більш високий вплив фактора “Гроші — влада”, і навпаки (рис. 3).

Фактор “Ощадливість” має кореляційний зв'язок з “профілем” креативності ($r = 0,84$, $p \leq 0,01$), тобто респондентам з вищим рівнем креативності притаманна більша ощадливість (рис. 4).

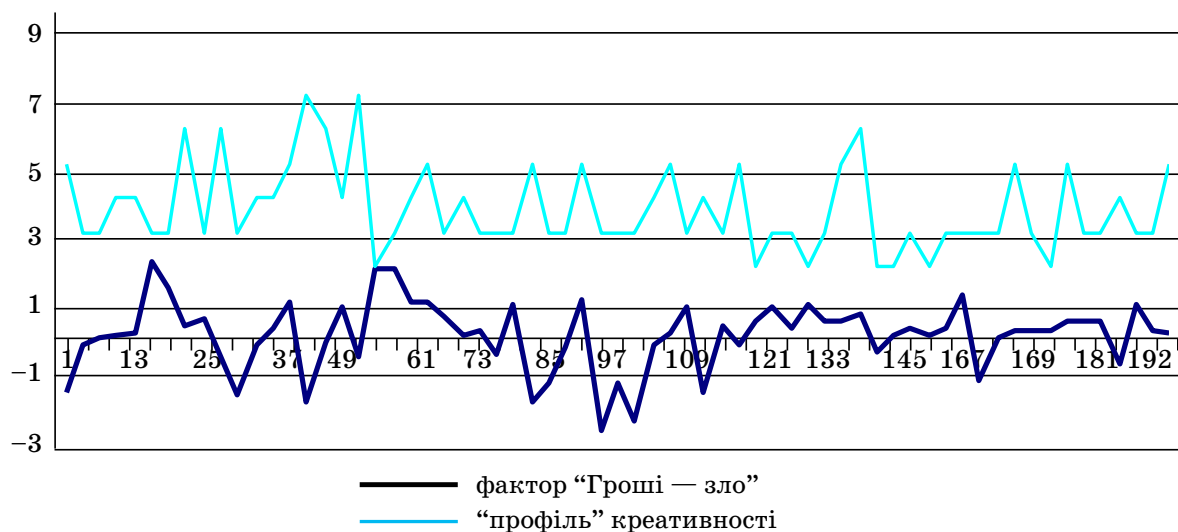


Рис. 5. Взаємозв'язок фактора “Гроші — зло” і “профілю” креативності

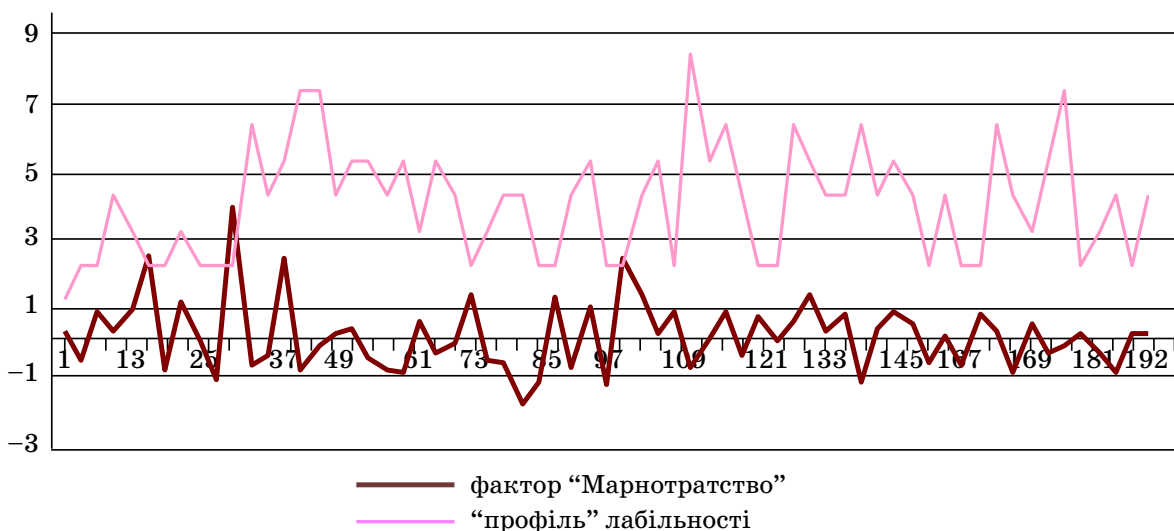


Рис. 6. Взаємозв'язок фактора “Марнотратство” та “профілю” лабільності

З “профілем” креативності також виявлений зв'язок фактора “Гроші — зло” ($r = -0,87$, $p \leq 0,01$). Цей кореляційний зв'язок обернений, тобто що вище рівень креативності, то менше респонденти вважають, що гроші — це зло, і навпаки (рис. 5).

Фактор “Марнотратство” має обернений кореляційний зв'язок з “профілем” лабільності ($r = -0,71$, $p \leq 0,01$), тобто більш високому рівню лабільності відповідає менший вплив фактора “Марнотратство”, і навпаки (рис. 6).

Таким чином, проведений аналіз показав, що з “профілем” конформ-

ності мають кореляційний зв'язок фактори “Тривожність” (обернений зв'язок) і “Гроші — влада”; з “профілем” лабільності — фактор “Гроші — влада” і “Марнотратство” (обернений зв'язок); з “профілем” креативності — фактори “Ощадливість” і “Гроші — зло” (обернений зв'язок).

Отже, за результатами дослідження було встановлено зв'язок між рівнями адаптованості старшокласників до соціальних реалій нашої країни та ставленням до грошей. Соціальна адаптованість як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує адаптацію в соціумі, має комплекс-

ний характер. Різна вираженість її компонентів відповідає перевазі різних стратегій адаптації людини в соціальних ситуаціях та в різних групах. При цьому будуть досягнуті різні результати, однак всі вони можуть позначатися терміном “адаптованість”, яка визначає рівень економічної соціалізації особистості.

У нашому дослідженні отримано результати, що демонструють значущий кореляційний зв’язок ставлення до грошей та адаптованості, що дає змогу стверджувати: у сучасному суспільстві гроші виконують не тільки економічні, а й соціальні функції і є фактором економічної соціалізації підростаючого покоління.

На основі кореляції виявлених особливостей ставлення до грошей з “профілями” соціальної адаптованості визначено типи стратегій економічної поведінки старшокласників.

1. Економічно пасивний тип: тривожний, ефективно діє тільки у стабільній ситуації, підкоряється правилам певної групи, не схильний до грошових ризиків, пасивно адаптується у суперечливих соціально-економічних умовах. Такий тип виявлено у 59 % досліджуваних.
2. Економічно активний тип: емоційний, схильний до грошових ризиків, приймає нестандартні рішення, не додержується соціальних стереотипів, ефективно діє у кризових ситуаціях, успішно адаптується в мінливих ситуаціях. У структурі соціальної адаптованості цього типу переважає креативність. Такий тип виявлено у 12 % досліджуваних.
3. Економічно лабільний тип: емоційно лабільний, психічно стійкий, ефективно використовує гроші для досягнення поставле-

ної мети, легко адаптується в нестабільній ситуації. У структурі соціальної адаптованості цього типу переважає лабільність. Він легко налаштовується до умов, що змінюються. Про таких людей говорять — “флюгер”. Такий тип виявлено у 29 % досліджуваних.

Результати нашого дослідження дають змогу зробити такі висновки.

1. Тема грошей актуальна для старшокласників, вона їх хвилює, впливає на інші сфери життя.
2. Гроші як економіко-психологічне явище, як соціальне уявлення і вербалізований символ — суперечливі і багатолікі. Ставлення до них — явище складне і неоднозначне. Отримані п’ять факторів відображають суперечливе ставлення до грошей: досліджувані ототожнюють гроші зі злом і владою, відповідальне ставлення до грошей поєднується з марнотратством.
3. Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що процес адаптації хлопців і дівчат до економічної ситуації в країні здійснюється на негативному емоційному тлі: ставлення до грошей старшокласників характеризується високою афективною напруженістю, що виражається в переважанні у структурі монетарних установок фактора “Тривожність”. Високий рівень “грошової тривожності” вказує на те, що тема грошей у свідомості старшокласників пов’язана з психологічними проблемами і потребує подальшого вивчення.
4. Дослідженням виявлено типи стратегії економічної поведінки старшокласників: економічно

пасивний, економічно активний, економічно лабільний. Старшокласники приймають соціально-економічні умови життя та адаптуються до них, але економічно пасивний тип стратегії економічної поведінки у досліджуваних переважає над економічно активним.

Література

1. Дейнека О. С. Экономическая психология в Российской политике переходного периода: Дисс. ... д-ра психол. наук. — СПб., 1999. — 290 с.
2. Дейнека О. С. Экономическая психология: Учеб. пособие. — СПб.: Питер, 2000. — 240 с.
3. Журавлева А. Л., Купрейченко А. Б. Проблемы экономической психологии. — Т. 1. — М.: Ин-т психологии РАН, 2004. — 620 с.
4. Ортега-и-Гасет Х. Бунт мас. Вибрані твори. — К.: Основи, 1994. — 419 с.
5. Современная психология: Состояние и перспективы исследований. — Ч. 2: Общая и социальная психология, психология личности и психофизиология, экономическая, организационная и политическая психология: Материалы юбилейной науч. конф. ИП РАН, 28–29 янв. 2002 г. — М.: Ин-т психологии РАН, 2002. — 363 с.

Анализируются результаты эмпирического исследования отношения к деньгам старшекласников, рассматриваются факторы разного отношения к деньгам. На основе корреляции выделенных особенностей отношения к деньгам с профилями социальной адаптированности выявлены типы стратегий экономического поведения.

МНЕМІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ОБ'ЄКТ ВПЛИВУ НА НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Коломінські читання — II, 2008, 255–258

Тенденції науково-технічного прогресу вимагають оптимізації й активізації всіх видів діяльності людини, у тому числі навчальної. Оптимізація навчальної діяльності у психологічному плані сприймається як активізація навчального процесу, що забезпечує високий рівень засвоєння знань, умінь і навичок. У цьому відношенні оптимізація взаємозалежна з інтенсифікацією навчальної діяльності, що слугує інструментом для досягнення мети поставленого завдання за визначені часові проміжки.

Під інтенсифікацією розуміємо сукупність таких параметрів:

- 1) обсяг засвоєного матеріалу;
- 2) кількість і варіативність прийомів (вправ);
- 3) насиченість спілкування;
- 4) активізація психічних резервів особистості.

Два останніх параметри відображають психологічну специфіку інтенсифікації, її загальну орієнтацію. Насиченість спілкування належить до особливостей організації навчального процесу, а активізація психічних резервів особистості (тобто її можливостей) є засобом і результатом організованої міжособистісної взаємодії. Кількість і варіативність прийомів (вправ) може входити в понят-

тя “щільність спілкування” і виступати в ролі характеристики доцільно організованого заняття.

Активізація навчальної діяльності може бути досягнута спеціальною організацією навчального матеріалу, його концентрацією і розподілом, із застосуванням форм, методів і прийомів навчання, а також за допомогою мобілізації і більш продуктивного використання потенційних можливостей викладача і студента та їхньої взаємодії у навчальному процесі.

Відзначимо, що при наявності життєвої необхідності і визначених умов можливості особистості можуть реалізуватися. Це відбувається тоді, коли мета їх реалізації стає особистісно значущою.

За таких умов відбувається мобілізація сил і резервів особистості. Під особистісними можливостями викладача і студента у процесі вивчення іноземної мови розуміють такі, котрі виявляються при активізації їх пізнавальної діяльності. Процес активізації потенційних можливостей в особистості студента забезпечується організацією спільної творчої діяльності викладача і студента при інтенсифікації навчального процесу. Ця діяльність являє собою систему взаємодій (спілкування) і взаємин, що створюють тло, на якому формується інте-

рес, необхідність, розвиваються здібності, позитивне ставлення до предмета діяльності. На початку навчального процесу студенти мають конкретну мету, а також певний рівень мотивації досягнення цієї мети. Спеціальна організація навчального процесу щодо його інтенсифікації сприяє появі нової мети, нової мотивації.

Інтенсифікація процесу навчання іноземній мові становить виразний приклад, коли мотивація є одночасно передумовою, метою, засобом і результатом навчання. Інтенсифікація реально формує активну, творчу особистість. Активізація можливостей особистості пов'язана з опорою на динаміку потенційного й актуального в особистості.

Практика й експериментальні дослідження підтвердили, що майже у 100 % осіб, котрі навчаються, відзначається підвищення інтересу, мотивації при інтенсифікації навчального процесу з вивчення іноземних мов [4].

При цьому інтенсифікація навчання пов'язана з використанням методу активізації можливостей особистості, її здібностей.

Останнім часом у психологічній науці все більше відбувається зміщення центру дослідження особистості з раннього віку до періоду дорослості з метою виявлення особливостей дорослої людини, її інтелекту, пам'яті, мотивів і почуттів. Формується нова галузь вікової психології — психологія середнього віку [3].

Нас цікавить проблема інтелектуальної діяльності дорослої людини, в якій існує взаємодія практичного, невербального і вербального інтелекту. Цю діяльність можна розглядати з точки зору функціонування у структурі інтелекту процесів мислення, пам'яті й уваги.

Активізація процесів пам'яті — мнемічної діяльності — включає мнемічні дії і мнемічні прийоми, тобто той набір способів оброблення матеріалу, що запам'ятовується, що веде до збільшення продуктивності процесів пам'яті і зводиться:

- 1) до підвищення швидкості запам'ятовування і відтворення;
- 2) збільшення обсягу запам'ятовування і відтворення;
- 3) підвищення точності запам'ятовування і відтворення;
- 4) збільшення міцності запам'ятовування і збереження;
- 5) збільшення ймовірності правильного запам'ятовування.

Мнемічні дії чи прийоми виникають внаслідок індивідуального розвитку і життєвого досвіду, формуючись в тих чи інших видах навчання [1]. Мнемічні дії не задані функціональною системою мозку, що здійснює запам'ятовування, збереження і відтворення матеріалу. Мнемічні дії являють собою способи, що дають змогу розсунути межі можливостей функціональних механізмів мнемічних здібностей.

За спрямованістю мнемічні прийоми можна поділити на три типи:

- спрямовані на виділення і фіксування зв'язків усередині матеріалу, що запам'ятовується;
- спрямовані на виділення і фіксування зовнішніх зв'язків;
- спрямовані на виділення і фіксування зовнішніх-внутрішніх зв'язків.

Для активізації мнемічних дій і розвитку пам'яті студентів необхідно мати уявлення про можливі види операційних механізмів мнемічних процесів — можливі способи оброблення інформації з метою запам'ятовування і відтворення.

Кожний мнемічний прийом являє собою пошук і фіксацію якихось

зв'язків у матеріалі, що запам'ятовується.

Виділення опорних пунктів — один із найпопулярніших мнемічних прийомів у системі способів запам'ятовування. У ролі опорних пунктів можуть виступати тези, приклади, заголовки, питання, цифри, образи того, що викладається в тексті, імена, порівняння, епітети, незнайомі і малознайомі слова, якісь особливі висловлювання, що виділяються, емоційна реакція суб'єкта та ін.

Мнемічний план може складатися з опорних пунктів. Якщо йдеться про вербальний матеріал, то це буде ланцюжок ключових слів. Тут ідеться не про план тексту, а про план запам'ятовування, який для кожного, хто навчається, буде своїм.

Мнемотехнічні прийоми так само є більш зовні спрямованими способами оброблення інформації. Їх основне завдання полягає в тому, щоб згадати мнемосхему, а характер її використання закладений у ній самій.

Очевидно, що для запам'ятовування великого обсягу матеріалу, а також дуже складного важко знайти (а іноді й не потрібно шукати) асоціацію, придумати мнемотехніку чи опорний пункт. У такому випадку, безумовно, треба вчити працювати з матеріалом — усвідомлювати сутність того, що запам'ятовується. Для цього необхідно використовувати і підводити до використання більш складних мнемічних прийомів: структурування, систематизації, аналогії, класифікації, угруповання. Навчання зазначених мнемотехнічних прийомів є самостійним завданням. Бажано залучати різноманітний, у тому числі позанавчальний, матеріал: абстрактний, графічний, вербально осмислений і вербально неосмислений та ін.

Коли слухач зумів розділити щонебудь на частини — це угруповання; за умови виділення у чомусь елементів і визначення стійких зв'язків між ними — це структурування; якщо був виділений порядок цих зв'язків, що дає можливість розглядати сукупність елементів як цілісність, — це систематизація.

Для класифікації доступний будь-який матеріал: образний, вербальний, відомий, невідомий та ін. Викладач сам визначає підстави класифікації, тобто конкретні загальні ознаки, і дає завдання згрупувати матеріал за цими ознаками.

Виділення послідовностей являє собою такий вид угруповання, коли кожен наступний елемент зумовлений особливостями попереднього елемента, завдяки чому можна побудувати однорідний ряд предметів, явищ, дат, імен, формул, рослин, тварин та ін.

Процес добудовування матеріалу, що підлягає запам'ятовуванню, тобто різноманітні привнесення суб'єкта, є досить значним способом організації інформації.

Такого роду завдання дадуть можливість викладачеві вирішувати цілу низку проблем: через активізацію пізнавальної діяльності за допомогою набору мнемотехнічних прийомів до позитивної мотивації навчання. У цьому випадку студенти самі активно працюють з матеріалом, тому, з одного боку, поліпшується запам'ятовування, а з іншого — це безумовний крок до розвитку пізнавальних здібностей.

Іншими словами, можна наблизитися до вдосконалювання мнемічної діяльності тих, хто навчається, що сприяє активізації прихованих резервів особистості для її подальшого розвитку і вдосконалення.

Література

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980.
2. Зимняя И. А. Психологические особенности интенсивного обучения взрослых иностранному языку. — М.: Педагогика, 1997. — 159 с.
3. Киричук О. В. та ін. Основи психології. — К.: Либідь, 1995.
4. Коропецька О. М. Психолого-педагогічні умови ефективного міжособистісного спілкування вчителя і підлітка. — Івано-Франківськ: Прикарпатський ун-т, 1997. — 162 с.

ПСИХОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ РАНЬОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

Коломінські читання — II, 2008, 259–265

Розглядаються деякі теоретичні аспекти особливостей раннього розвитку дітей і можлива ефективна організація раннього навчання дітей іноземним мовам. Досліджується вплив процесу навчання на прискорений психічний розвиток дитини. Подаються рекомендації педагогам і батькам з розглядуваної проблеми. Проаналізовано різні підходи і методики, що сприяють інтенсифікації раннього розвитку і послідовного білінгвізму.

Навчання іноземній мові є одним з обов'язкових компонентів сучасної системи освіти. Однак його соціальна значущість, ступінь суспільної потреби і, зрештою, ефективність істотно змінилися в останні десятиліття. Становлення незалежної демократичної України та розбудова відкритого суспільства привели до кардинальної зміни ставлення значної кількості населення, особливо молоді, до вивчення іноземної мови. На сьогодні в умовах орієнтації України на інтеграцію в європейський та світовий простір володіння однією іноземною мовою (а ще краще кількома мовами) стає однією з умов культурного і професійного становлення людини.

Але цей процес постійно нагтовхується на труднощі, що пов'язані з історично сталими умовами життя. Впродовж багатьох десятиліть кілька поколінь людей, за незначним винятком, майже ніколи не стикалися з практичною необхідністю застосування знань іноземної мови, отриманих у школі або вузі. На цьому тлі оста-

точно розпалася й система домашнього навчання іноземним мовам, яка раніше була досить поширена у певних соціальних колах. Але втрата традицій не означає зникнення бажання у багатьох батьків передавати дітям у родині культурні надбання людства взагалі та навчати іноземній мові зокрема.

Треба визнати, що стихійне поширення домашньої освіти, особливо за останні роки, привело до суттєвих змін у всій системі освіти. У зв'язку з цим виникла низка таких нових соціальних, психологічних і педагогічних проблем, як співвідношення домашньої та інституційної форм освіти, особливості розвитку сім'ї та родинних стосунків, психологічні особливості мовленнєвого розвитку дитини та ін.

Мовленнєвий розвиток є одним з традиційних напрямів психологічних досліджень у віковій та педагогічній психології, починаючи десь з 20-х років XX ст. (К. А. Абульханова-Славська, Л. С. Виготський, Л. О. Вен-

гер, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, Г. Крайг, Н. С. Лейтес, М. І. Лісіна, С. Д. Максименко, Ж. Піаже, Д. Б. Ельконін). Проблеми засвоєння іноземної мови також були предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень, в яких були встановлені як загальні закономірності оволодіння іноземною мовою (М. М. Гохлернер, І. А. Зимня, І. А. Кузьмічова, О. О. Леонт'єв, А. К. Маркова, О. І. Негневицька, А. М. Шахнарович), так і конкретні психолого-педагогічні умови засвоєння іноземної мови при систематичному навчанні у закладах освіти (Б. А. Бенедиктов, М. Л. Вайсбурд, Н. В. Імедадзе, Є. В. Кузьміна, Е. Л. Носенко, Т. К. Полонська, Н. Ф. Шевченко).

Водночас зазначимо, що проблема білінгвізму у цілому та проблема раннього і фактично одночасного оволодіння дитиною двома чи більше мовами вивчена недостатньо.

Таким чином, проблема дослідження полягає у тому, що в сучасному суспільному житті досить поширилось явище раннього родинного навчання дітей іноземній мові, але не встановлено психологічні особливості мовленнєвого розвитку дитини за цих умов.

Об'єкт нашого дослідження — процес мовленнєвого розвитку дитини раннього та дошкільного віку.

Предмет дослідження — психологічні особливості засвоєння іноземної мови на ранніх етапах онтогенезу.

Гіпотеза дослідження — раннє навчання стає значущим фактором мовленнєвого розвитку дитини за умов, коли навчання здійснюється як домашня освіта, а родина включається у цей процес як цілісна сімейна система.

Мовленнєвий розвиток є одним з традиційних напрямів психологічних досліджень у віковій та педагогічній

психології. У працях Л. С. Виготського, Ж. Піаже, А. Валлона та інших дослідників була закладена ідея дослідження взаємозв'язку інтелектуального та мовного розвитку дитини, яка була розвинута у багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. У другій половині ХХ ст. значна увага приділялася проблемам взаємозв'язку мовного розвитку, як загальної здатності до спілкування, і соціального розвитку (Е. Берн, В. В. Веткова, Д. Майерс, А. К. Маркова, У. Нейссер, L. Gones, R. M. Krauss, I. Sigel).

Багато досліджень присвячено проблемам засвоєння іноземної мови. У цьому напрямі увага була спрямована переважно на три аспекти. По-перше, це загальні закономірності оволодіння іноземною мовою (М. М. Гохлернер, І. А. Зимня, І. А. Кузьмічова, О. О. Леонт'єв, А. К. Маркова, О. І. Негневицька, А. М. Шахнарович). По-друге, психолого-педагогічні умови засвоєння іноземної мови при систематичному навчанні у закладах освіти (Б. А. Бенедиктов, М. Л. Вайсбурд, Є. В. Кузьміна, Н. В. Імедадзе, Т. К. Полонська, Н. Ф. Шевченко). По-третє, це проблеми мовної інтерференції (П. В. Лушин, Ж. Лундман, Б. Нільссон, Т. К. Полонська).

Аналіз літератури свідчить, що психологічні дослідження мовного розвитку тісно пов'язані зі змінами в соціально-культурному житті дитини. Так, тільки в останні десятиліття постала проблема раннього і фактично одночасного оволодіння дитиною двома чи більше мовами та її мовленнєвого розвитку в умовах раннього білінгвізму (П. А. Ларкін, М. С. Маргін, М. І. Попова, В. І. Сажина, R. M. Diaz, F. Genesse).

Ранні форми організованого навчання дітей мають як своїх прихильників, так і опонентів. Для вітчизня-

ної психології найбільш типовим є стадіальний підхід до питання про доцільність-недоцільність навчання дітей дошкільного віку, що ґрунтується на ідеї закономірної послідовності зміни вікових періодів розвитку.

Аналіз зарубіжних і вітчизняних праць з проблем взаємозв'язку раннього навчання і психічного розвитку дітей дає змогу зробити деякі узагальнення. Можливість більш раннього і прискореного психічного розвитку дітей визнається практично всіма психологами, а суперечки точаться навколо питання про те, наскільки інтенсифікація психічного розвитку дитини за рахунок цілеспрямованого навчання може зашкодити дитині та як мінімізувати ці втрати, навчаючи дошкільника. Багато психологів і педагогів вказують на небезпеку, пов'язану зі спробами надраннього цілеспрямованого навчання дітей. Зокрема, це стосується соціальної взаємодії дитини з оточенням, бо діти часто стають дуже сприйнятливими і чутливими до ставлення оточуючих, вони можуть бути надмірно вразливими, менш захищеними від негативних ставлень і почуттів інших людей. У плані особистісного розвитку такі діти можуть відчувати постійне невдоволення собою і на цій основі у них може формуватися занижена самооцінка, негативне уявлення про себе. Дані психологічних досліджень зарубіжних авторів свідчать, що обдаровані діти часто оцінюють себе нижче, ніж їхні "звичайні" ровесники, також вони можуть мати нижчий від загального рівень соціальної впевненості.

Більшість психологів вказують, що для створення сприятливих умов щодо використання всіх можливостей кожного віку для нормального і всебічного розвитку особистості дитини необхідна така побудова навчаль-

но-виховного процесу, яка враховуватиме індивідуально-психологічні особливості у межах загальних можливостей конкретного віку.

Розвиток мови в онтогенезі досліджувався багатьма психологами і лінгвістами передусім у контексті аналізу спілкування дитини з навколишніми людьми і формування потреби у спілкуванні. У зв'язку з постановкою проблеми раннього навчання іноземній мові було проаналізовано процес формування рідної мови, генезу функцій і форм мови та мовлення у різні періоди дитинства, взаємозв'язок мовленнєвого розвитку з динамікою інших психічних процесів і особистісних характеристик дитини. Виявилось, що діти раннього і дошкільного віку мають великі потенційні можливості розвитку, зокрема мовного. Водночас проблеми організованого раннього навчання дітей у контексті їхнього психічного розвитку аналізувалися ще недостатньо, а отримані дані часто мають суперечливий характер.

Аналіз психологічних проблем раннього засвоєння іноземної мови свідчить, що у дітей дуже рано формується здатність до розрізнення фонем рідної та іноземної мови. Після шести місяців у белькотінні немовлят з'являються звуки, подібні до звучання рідної мови, хоча власне сприйняття мови формується у дітей пізніше. У контексті аналізу психологічних механізмів процесу оволодіння мовою особливого значення дослідники надають чотирьом основним компонентам: наслідуванню, підкріпленню, вродженим мовним структурам і когнітивному розвитку. На різних етапах мовного розвитку дитини ті чи інші психологічні механізми засвоєння мови можуть відігравати провідні або допоміжні ролі.

Найбільш складною і неоднозначною є проблема взаємозв'язку дво-

мовності дитини та її когнітивного і психосоціального розвитку. На це звертав увагу дослідників ще Л. С. Виготський, який підкреслював важливість аналізу двомовності саме у контексті розвитку особистості дитини загалом. Значна низка психологічних проблем двомовності дітей раннього і дошкільного віку пов'язана із соціальним середовищем, яке може стимулювати або гальмувати психічний розвиток таких дітей. Так, в умовах, де білінгвізм дитини сприймається як ознака низького соціального, економічного і культурного статусу, двомовність може спричинювати складнощі соціальної адаптації, провокуючи цим самим вияви агресивної поведінки, формувати емоційну неврівноваженість. У сприятливих умовах соціального оточення діти-білінгви можуть виявляти значну соціальну активність, швидко адаптуватися до різних умов діяльності, виявляти ініціативу і лідерські тенденції.

При переході від дошкільного періоду до навчальних закладів двомовні діти, особливо в наших умовах, можуть стикатись із проблемою адаптації до школи. Підвищена пізнавальна активність, допитливість, випереджаючий психосоціальний розвиток таких дітей може викликати негативні реакції вчителів і однокласників, призводити до ранньої шкільної дезадаптації дітей-білінгвів.

Але в цілому сучасні дослідження впливу білінгвізму на психічний розвиток дитини свідчать про наявність позитивного зв'язку: діти-білінгви зазвичай випереджають у своєму розвитку одномовних ровесників, які перебувають в аналогічних соціокультурних та економічних умовах.

Раннє засвоєння іноземної мови дає змогу уникнути традиційних лінгвістичних проблем (наприклад, мов-

ної інтерференції), що виникають в умовах шкільного навчання. Паралельне засвоєння двох мов відбувається за іншими принципами, ніж засвоєння мови тими, хто вже оволодів рідною мовою і починає вивчати іноземну.

Організоване засвоєння іншомовного спілкування загалом можна розглядати як чинник психічного розвитку дитини. Розвиток має місце там, де є новий для суб'єкта предмет освоєння (Л. С. Виготський). Іноземна мова як засіб спілкування в цьому контексті розширює можливості дитини у пізнанні багатоаспектності людських стосунків, їх особливостей в різних культурах.

Оволодіння дитиною другою мовою може відбуватись у стихійній чи організованій формі. Стихійне оволодіння іншою мовою відбувається зазвичай при постійному перебуванні індивіда в іншомовному середовищі в процесі безпосереднього спілкування. Другий варіант двомовності формується в умовах систематичного навчання із застосуванням спеціальних прийомів і методів роботи.

Спираючись на аналіз наявних підходів та експериментальних даних, нами була побудована теоретична модель психолого-педагогічних умов формування психологічного білінгвізму на ранніх етапах онтогенезу.

Оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю буде успішнішим, якщо навчання є результатом включення особистості у провідні для даного віку види діяльності. Так, для раннього і дошкільного віку це може бути предметно-маніпулятивна діяльність, сюжетно-рольова гра, діалогічне спілкування, образотворча діяльність та елементи трудової діяльності.

Процес засвоєння іноземної мови дітьми має ґрунтуватись на досягну-

тому рівні засвоєння рідної мови, максимально наближуючись до нього, але не може його випереджати. Послідовність оволодіння іншомовним мовленням у ранньому віці, очевидно, в основних рисах має відповідати етапам засвоєння рідної мови: спочатку дитина навчається слухати, а вже потім говорити. На оволодіння іншомовним спілкуванням у ранньому віці може впливати індивідуальний стиль мовлення дитини, який необхідно враховувати при організації цілеспрямованого навчання.

Процес засвоєння мови успішніше відбувається у природному чи штучному іншомовному середовищі, яке стимулює спонтанну мовленнєву активність дитини. Іншомовне середовище створюють для дитини дорослі, але важливо, особливо на початку навчання, щоб одні виступали носіями виключно рідної мови, а інші — іноземної, оскільки для дитини таким чином буде психологічно легше персоніфікувати форми комунікації різними мовами.

Засвоєння іноземної мови дітьми раннього віку має організовуватись таким чином, щоб дитина відчувала задоволення від своїх комунікативних і пізнавальних потреб, оскільки мова сама по собі не мотивує активності дитини. Мотиви засвоєння мови зумовлюються потребою пізнання навколишнього світу і встановлення взаєморозуміння з оточуючими. Справжній білінгвізм у дітей можливий, коли оволодіння двома мовами відбувається паралельно або, у крайньому разі, коли дитина починає засвоювати другу мову досить рано, ще до початку навчання у школі. Практично мова може йти про сімейне, батьківське навчання, мета якого не обмежується тільки підготовкою дитини до школи.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі майже відсутні праці, присвячені науковому аналізу феномена домашньої освіти, хоча процеси виховання описані досить ретельно у так званій “родинній педагогіці”. Взагалі саме поняття “домашнє навчання” майже не використовується психологами і педагогами навіть при розгляді процесу підготовки дитини до школи. Говорячи про батьківське навчання дітей, варто зазначити, що освіта не включається вітчизняними авторами у перелік основних функцій сім’ї, а можливість організації домашнього навчання допускається у випадках, коли діти не можуть відвідувати школу через фізичні вади або коли їм необхідна допомога при засвоєнні шкільних навчальних дисциплін (підготовка до школи, заняття з учнями, які не встигають з якоїсь причини). Як самостійна форма освіти, яка має свої власні цілі, організацію і завдання, домашнє навчання дітей фактично не розглядається і не аналізується науковцями.

Водночас у літературі з проблем навчання є підтвердження правомірності застосування словосполучень “домашнє навчання” і “батьківське навчання”. Домашня освіта, вважає Ю. М. Швалб, є особливим соціальним інститутом освіти, який існував та існує паралельно з інституціональними (державними, суспільними та ін.) формами освіти. Між цими двома формами освіти існують функціональні зв’язки трьох типів: паралельне існування, заміщення та взаємодоповнення. Інституціональні форми освіти запрограмовані на трансляцію більш-менш жорстко нормованих фрагментів культури і на формування певного типу особистості. Водночас справедливо вказується на те, що домашня освіта, хоча і підпорядко-

вується інституціональним формам освіти, має значно вищий ступінь свободи і “продукт” її впливу — особистість дитини, що суттєво відрізняється від запрограмованих формальних вимог сучасної школи. Вихід за межі соціально визначеного культурного мінімуму, розширення світогляду, готовність до включення в глобальні соціальні процеси — найсуттєвіші характеристики, які формуються у підростаючого покоління саме в умовах домашнього навчання. Таким чином, можна констатувати важливість наявності та взаємодії домашньої та інституціональної систем освіти, які у комплексі здатні забезпечити повноцінну трансляцію соціокультурного досвіду наступним поколінням, будучи “оберегом” від різноманітних кон’юнктурних спроб звузити, підправити чи переглянути культурно-історичну спадщину. Тобто батьківське навчання малечі є самостійною специфічною формою освіти зі своїми цілями, завданнями, засобами і прийомами роботи.

Сім’я в процесі організації батьківського навчання дітей має, на нашу думку, розглядатись як соціальна система, якій притаманні різні рівні функціонування. Організація раннього навчання дитини іноземній мові у сім’ї може бути пов’язана з різними типами батьківської мотивації, що позначається на процесі навчання, стані сімейної системи і в кінцевому підсумку — на дитині як “продукті” навчального процесу.

У ході дослідження ми відібрали 150 сімей, в яких є маленькі діти (від віку немовляти до старшого дошкільного віку), за показником наявності батьківських установок на цілеспрямоване родинне навчання. Було проведено опитування всіх членів цих родин (разом 390 дорослих) з метою

встановлення структури сімейної системи, визначення провідної мотивації домашнього навчання та участі кожного члена родини у цьому процесі.

Аналіз матеріалів дав змогу виокремити три типи сімейної “центрації”. Перший тип — “дитиноцентровані” сім’ї, де навчанню підпорядковується все життя родини, часто ігноруються потреби та інтереси членів сім’ї, що лежать поза площиною сімейної освіти. Другий тип — “соціоцентровані” сім’ї, де раннє навчання дитини іноземній мові найчастіше є ще одним підтвердженням власного соціального статусу або елементом інтелектуального іміджу сім’ї, тобто навчання дитини є засобом досягнення сімейних цілей, які можуть лежати зовсім в іншій площині. Найбільш сприятливим щодо навчання дитини і взагалі розвитку сім’ї є третій, “гармонійний”, тип центрації сім’ї і відповідної мотивації домашньої освіти. В “гармонійній” сім’ї навчання дитини поєднує установки на розвиток особистості дитини з виявом потреб батьків у власному розвитку (саморозвитку).

У психологічних дослідженнях було змістовно проаналізовано батьківсько-педагогічні позиції, що визначають стратегію домашньої освіти (Ю. М. Швалб). Було виокремлено три варіанти таких позицій: псевдопедагогічна, майстерська та аматорська. Також були проаналізовані показання/протипоказання для застосування цих позицій у роботі з різними категоріями дітей. Виходячи із завдань нашого дослідження ми вважали, що батьківсько-педагогічні позиції слід пов’язувати з віком дітей. Нами була виокремлена, крім згаданих вище, терапевтична батьківська позиція, яка найбільше відповідає виділенню завдань навчання дітей-немовлят, та дана їй змістовна характеристика.

Таким чином, чітко вирізняються п'ять психологічних етапів мовного розвитку дитини в умовах раннього навчання іноземній мові: а) етап стихійного “синкретичного білінгвізму”; б) етап “інтерференційних утруднень”; в) етап “стихійного білінгвізму”; г) етап “кризи спілкування”; д) етап “свідомого білінгвізму”.

Перспективи розробки проблеми ми вбачаємо у подальшому уточненні даних про психологічний зв'язок мовленнєвого та мисленнєвого розвитку дитини в умовах білінгвізму на ранніх етапах онтогенезу, в уточненні моделі психолого-педагогічних факторів ефективності організації системи домашнього навчання іноземній мові та у проведенні масового дослідження, яке дало б змогу статистичного обґрунтування основних теоретичних положень.

Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — 5-е изд., испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 351 с.
3. Крайг Грэйс. Психология развития / Пер. с англ. Н. Мальгина. — 7-е изд., междунар. — СПб.: Питер, 2003. — 988 с.
4. Полонська Т. К. Навчання іноземної мови дітей шестирічного віку в умовах дитячого садка (на матеріалі англійської мови): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України; Ін-т педагогіки. — К., 1993. — 24 с.
5. Швалб Ю. М., Муханова И. Ф. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов / Киев. нац. ун-т им. Т. Шевченко; Макеевский экономико-гуманитарный ин-т. — Донецк: Норд-пресс, 2005. — 304 с.

Встановлено, що мотиви засвоєння мови зумовлюються потребою пізнання навколишнього світу і побудови взаєморозуміння з оточуючими. Справжній білінгвізм у дітей можливий, коли оволодіння двома мовами відбувається паралельно або у крайньому разі, коли дитина починає засвоювати другу мову досить рано, ще до початку навчання у школі. Чітко вирізняються п'ять психологічних етапів мовного розвитку дитини в умовах раннього навчання іноземній мові: а) етап стихійного “синкретичного білінгвізму”; б) етап “інтерференційних утруднень”; в) етап “стихійного білінгвізму”; г) етап “кризи спілкування”; д) етап “свідомого білінгвізму”.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Коломінські читання — II, 2008, 266–269

Наведено результати дослідження розвитку кар'єрних орієнтацій студентів залежно від спеціальності. Проаналізовано рівень розвитку кар'єрних орієнтацій у студентів, які навчаються за різними спеціальностями.

Однією з важливих проблем розвитку особистості під час навчання у вищих навчальних закладах є проблема професійного становлення. Ця проблема полягає, зокрема, у визначенні студентами таких видів майбутньої професійної діяльності, які б відповідали їхнім інтересам, здібностям, сприяли успішному здійсненню професійної кар'єри.

Одним з особистісних факторів, що впливають на кар'єру, є кар'єрні орієнтації. Це поняття ґрунтується на концепції “якорів кар'єри” Е. Шейна. Центральним конструктом теорії Шейна є поняття “кар'єрного якоря” — інтерес або цінність, від якої працівник ні за що не відмовиться, якщо доведеться робити вибір кар'єри. Поняття “якоря кар'єри” виникло на основі емпіричних досліджень кар'єри менеджерів і відображає наявність усвідомлених пріоритетних професійних потреб у структурі особистості [6].

Аналіз психологічної літератури свідчить, що проблема кар'єрних орієнтацій є мало розробленою. Вона знайшла лише деяке відображення у працях зарубіжних (Е. Шейн) [3],

російських (Л. Г. Почебут, В. А. Чикер) [4; 6] та українських учених (О. І. Бондарчук [1], Л. М. Карамушка, Т. В. Карамушка [2], А. П. Поплавська [3]).

Потрібно зазначити, що питання кар'єрних орієнтацій студентів залежно від їхньої спеціальності ще не було предметом спеціального дослідження.

Спробуємо виявити взаємозв'язок між кар'єрними орієнтаціями студентів і спеціальністю.

У дослідженні взяли участь студенти V курсу за спеціальностями: “менеджмент та психологія”; “менеджмент освіти”; “фізика та математика”. Кількість зазначених груп студентів була представлена у дослідженні таким чином: “менеджмент та психологія” — 35 %; “менеджмент освіти” — 53 %; “фізика та математика” — 12%. При цьому використовувався опитувальник Е. Шейна “якоря кар'єри” та методи статистичної обробки даних SPSS 13 (критерій “хі-квадрат”).

З експериментального дослідження нами були отримані такі результати.

Взаємозв'язок між типами кар'єрних орієнтацій студентів і спеціальністю
(% загальної кількості виборів)

Кар'єрна орієнтація студентів	Спеціальність студентів		
	Менеджмент та психологія	Менеджмент освіти	Фізика та математика
Професійна компетентність	16,3*	33,0*	42,9*
Менеджмент	65,3****	62,9****	50,0****
Автономія	46,9***	70,1*	67,9*
Стабільність місця роботи	77,6**	87,6**	71,4**
Стабільність місця проживання	14,3	23,7	35,7
Служіння	53,1*	79,4*	57,1*
Виклик	34,7	40,2	28,6
Інтеграція стилів життя	62,1***	83,5***	67,9***
Підприємництво	42,9**	43,3**	32,1**

Примітка: * $p < 0,003-0,006$; ** $p < 0,08-0,09$; *** $p < 0,02-0,03$; **** $p < 0,1$.

1. Встановлено, що студенти, які мають спеціальність “фізика та математика”, випереджають за мірою розвитку у них кар'єрної орієнтації “професійна компетентність” студентів інших спеціальностей — “менеджмент освіти” та “менеджмент та психологія” ($p < 0,006$). Так, високий рівень розвитку кар'єрної орієнтації “професійна компетентність” виявлено у 42,9 % студентів за спеціальністю “фізика та математика”. Водночас у студентів за спеціальністю “менеджмент та психологія” та “менеджмент освіти” ця компетентність спостерігається лише у 16,3 та 33,0 % відповідно. Очевидно, це можна пояснити тим, що студенти, які займаються точними дисциплінами, більше, ніж студенти з інших спеціальностей, прагнуть стати майстрами своєї справи та досягти професіоналізму в своїй діяльності (таблиця)

2. Дослідження також виявило, що студенти за спеціальністю “менеджмент та психологія” на рівні тенденції більш орієнтовані на кар'єрну орієнтацію “менеджмент” ($p < 0,1$). Це знайшло відображення в тому, що серед студентів, які навчаються за

спеціальністю “менеджмент та психологія”, високий рівень цієї кар'єрної орієнтації мають 65,3 %. Водночас студенти за спеціальністю “менеджмент освіти” і “фізика та математика” мають більш низький показник кар'єрної орієнтації “менеджмент” — 62,9 та 50,0 % відповідно. Очевидно, це пов'язано передусім з тим, що спеціальність “менеджмент та психологія” сприяє більшій орієнтації студентів на інтеграцію зусиль з іншими людьми.

3. Дослідження виявило також статистично значущий зв'язок між спеціальністю та кар'єрною орієнтацією “автономія” ($p < 0,03$). Так, серед студентів, які навчаються за спеціальністю “менеджмент освіти”, зафіксовано 70,1 % студентів з високим рівнем орієнтації на цей тип кар'єрної орієнтації. Дещо знижується орієнтація на “менеджмент” у студентів, які навчаються за спеціальністю “фізика та математика”. Високий рівень цієї кар'єрної орієнтації виявлено у 67,9 % студентів. І практично вдвічі менше, порівняно зі студентами, які навчаються за спеціальністю “менеджмент освіти”, мають високі по-

казники студенти за спеціальністю “менеджмент та психологія”. Орієнтація на кар’єрну орієнтацію “автономія” зафіксована у 46,9 % опитаних студентів. Очевидно, це можна пояснити, тим, що студенти, які навчаються за спеціальністю “менеджмент освіти”, більш орієнтовані на створення автономного продукту своєї праці, ніж студенти, які навчаються за спеціальністю “менеджмент та психологія”, для яких важливіше будувати свою професійну кар’єру за допомогою інтеграції зусиль з іншими людьми.

4. Зафіксовано також статистично значущий зв’язок на рівні тенденції між спеціальністю студентів та кар’єрною орієнтацією “стабільність роботи” ($p < 0,9$). Студенти за спеціальністю “менеджмент освіти” більш орієнтовані на стабільність роботи. Високі показники зафіксовано у 87,6 % опитаних студентів. Дещо знижується на цей тип кар’єри орієнтація студентів, які навчаються за спеціальністю “менеджмент та психологія” і “фізика та математика”. Високі показники зафіксовані у 77,6 та 71,4 % опитаних студентів відповідно. Очевидно, такі високі показники цієї кар’єрної орієнтації у всіх спеціальностей можна пояснити тим, що студенти всіх спеціальностей орієнтовані на стабільну роботу, яка забезпечить впевненість в їхньому соціально-економічному становищі.

5. Наступною кар’єрною орієнтацією, яка має статистично значущий зв’язок зі спеціальністю, є “служіння” ($p < 0,003$). Найбільш високі показники зафіксовані у 79,4 % опитаних студентів, які навчаються за спеціальністю “менеджмент освіти”. Майже вдвічі менше мають високі показники опитані студенти, які навчаються за спеціальностями “менеджмент та психологія” і “фізика та мате-

матика” — 53,1 та 57,1 % відповідно. Скоріше за все, це пов’язано з тим, що спеціальність “менеджмент освіти” сприяє більшій орієнтації студентів на використання своїх здібностей на користь людям.

6. Дослідження також виявило статистично значущий зв’язок між спеціальністю та кар’єрною орієнтацією “інтеграція стилів життя” ($p < 0,2$). Високі показники зафіксовані у 83,5 % студентів, які навчаються за спеціальністю “менеджмент освіти”. Майже вдвічі менше мають високі показники опитані студенти, які навчаються за спеціальністю “менеджмент та психологія” і “фізика та математика” — 61,2 та 67,9 % відповідно. Така тенденція може бути пов’язана, на наш погляд, з тим, що студенти, які обрали своєю професійною діяльністю управління освітою, більше здатні на гармонійне об’єднання потреб кар’єри, родини і самої особистості.

7. Статистично значущий зв’язок на рівні тенденції виявлено між спеціальністю та кар’єрною орієнтацією “підприємництво” ($p < 0,9$). Так, серед студентів, які навчаються за спеціальністю “менеджмент освіти”, зафіксовано 43,3 % опитаних з високим рівнем розвитку цієї кар’єрної орієнтації. Дещо знижуються показники кар’єрної орієнтації “підприємництво” у студентів за спеціальністю “менеджмент та психологія” та “фізика та математика”. Високий рівень орієнтації виявлено у 42,9 та 32,1 % відповідно. Очевидно, це можна пояснити тим, що студенти, які навчаються за спеціальністю “менеджмент освіти”, більше орієнтовані на створення власної справи.

Щодо таких кар’єрних орієнтацій, як “стабільність місця проживання”, “виклик”, та спеціальності студентів статистично значущого взаємозв’язку не виявлено.

Отже, доходимо таких висновків:

1. Студенти, які навчаються за спеціальністю “менеджмент освіти”, більше орієнтовані на такі кар’єрні орієнтації, як “автономія”, “служіння”, “інтеграція стилів життя”, “стабільність роботи” та “підприємництво”.
2. Студенти, які навчаються за спеціальністю “менеджмент та психологія”, більше орієнтовані на кар’єрну орієнтацію “менеджмент”.
3. Студенти, які навчаються за спеціальністю “фізика та математика”, більше орієнтовані на кар’єрну орієнтацію “професійна компетентність”.

Отримані дані доцільно використовувати у практиці діяльності вищих навчальних закладів з метою оптимізації розвитку кар’єрних орієнтацій студентів.

Література

1. Бондарчук О. І. Професійна кар’єра працівників шкіл: психологічний аспект // Актуальні проблеми психології. — Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2002. — Ч. 6. — С. 86–89.
2. Карамушка Л. М., Карамушка Т. В. Психологічні особливості кар’єрних орієнтацій старшокласників // Актуальні проблеми психології. — Т. 1: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України; За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2006. — Ч. 18. — С. 50–55.
3. Поплавська А. П. Психологічні особливості кар’єрних орієнтацій військовослужбовців — офіцерів // Актуальні проблеми психології. — Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України; За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2005. — Ч. 14. — С. 43–47.
4. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. — СПб.: Речь, 2000. — 298 с.
5. Синдром “професійного вигорання” та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. — К.: Міленіум, 2004. — 264 с.
6. Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала. — СПб.: Речь, 2004. — 176 с.

Представлены результаты исследования развития карьерных ориентаций студентов разных специальностей. Проанализирован уровень развития карьерных ориентаций у студентов, которые учатся на разных специальностях.

A study of psychological peculiarities of management the carer orientation of the students of the different specialty. The article presents the finding of an investigation of students’ carer orientation.

РОЛЬ ОСОБИСТІСНИХ РИС ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Коломінські читання — II, 2008, 270–273

Фахівець у галузі практичної психології — це професіонал, у діяльності якого, поряд із професійними якостями, особливого значення набувають особистісні риси, характер, тип поведінки. Підготовка кваліфікованих фахівців передбачає формування в них соціальної готовності щодо виконання професійних обов'язків. З метою вирішення цього завдання необхідно створювати умови для успішної соціальної адаптації, пов'язаної з професійною діяльністю, враховувати особистісні риси, формувати усвідомлення значення власних дій та їх впливу на інших людей, тобто відповідальності.

Становлення та розвиток відповідальності як особистісної риси досліджується широким колом науковців. Зокрема, досліджуються такі проблеми: відповідальність як риса характеру (А. М. Богуш, К. Муздибаєв, Л. П. Татомир, О. В. Томаров-щенко та ін.); складові відповідальності (М. В. Левківський, М. В. Савчин та ін.); критерії відповідальності (К. А. Абульханова-Славська та ін.); розвиток відповідальності у різних видах діяльності (М. В. Левківський, К. Муздибаєв та ін.); відповідальність як моральний вимір особистості (Л. І. Божович, Т. Є. Василевська та ін.).

Зазначимо, що відповідальність як особистісна риса належить до емоційно-чуттєвої сфери особистості. Відповідальність — це властивість особистості. Вона виявляється у відносинах, відбивається у характері людини, в її почуттях, сприйнятті, усвідомленні, світогляді, у різних формах життєдіяльності, в тому числі у професійній діяльності [6; 7].

У психологічній літературі відповідальність розуміється як схильність особистості дотримуватись прийнятих у певному соціумі норм і виконувати рольові обов'язки, як готовність відповідати за свої вчинки й захищати цінності значущого оточення, активно сприяти досягненню його цілей. Соціальний характер відповідальності вказує на ті ідеали та цінності, які прийняті суспільством [1; 7].

Опрацьовуючи проблему взаємозалежності свободи і відповідальності в поведінці особистості, А. М. Богуш зазначає, що відповідальність притаманна лише зрілій особистості, яка має змогу бути суб'єктом своїх дій, здійснювати моральний вибір [1].

К. Муздибаєв відзначає той факт, що відповідальність як психологічна риса характеризує соціальну спрямованість особистості; ступінь соціальної відповідальності не залежить від

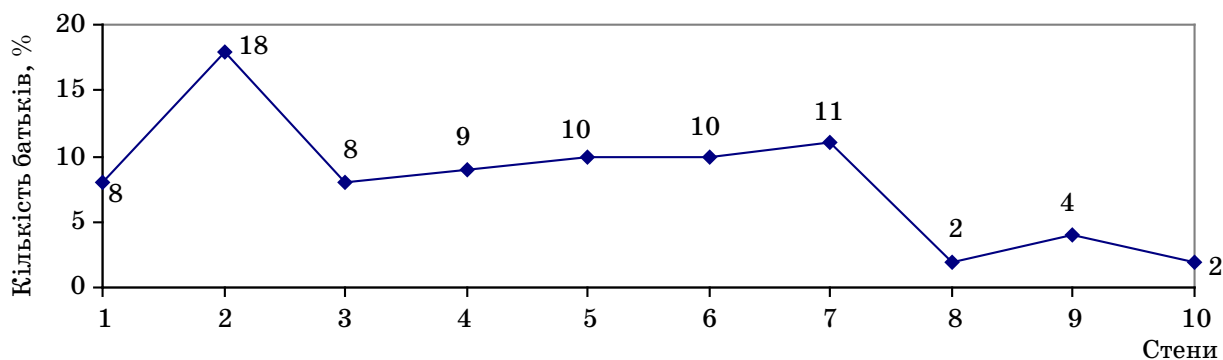


Рис. 1. Кількісний аналіз відповідей батьків (шкала А)

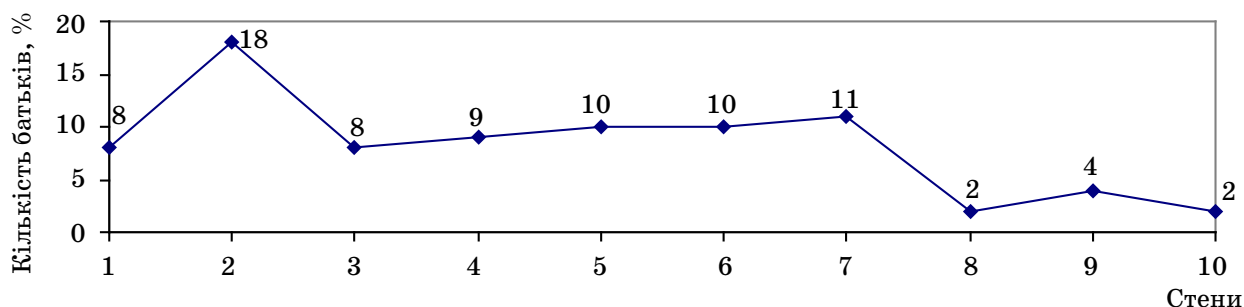


Рис. 2. Кількісний аналіз відповідей батьків (шкала В)

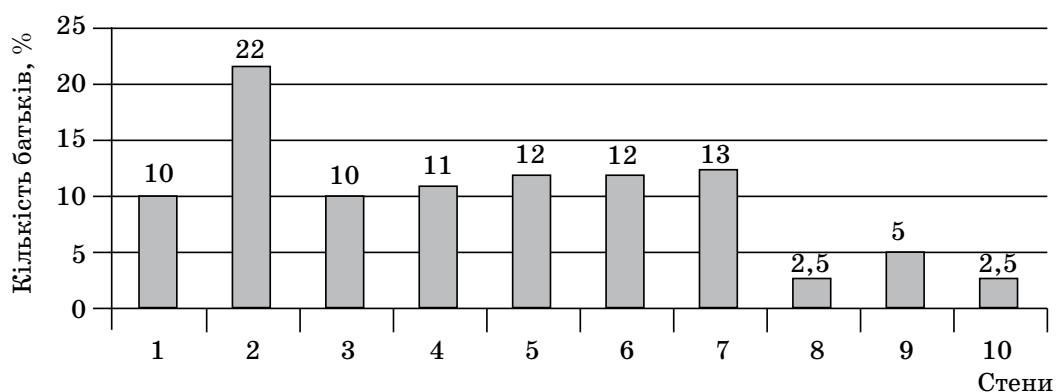


Рис. 3. Динаміка батьківської позиції відносно психічного розвитку дітей дошкільного віку

статі. Керуючись концепцією Берковіца, автор доводить, що формування почуття відповідальності можливе лише у випадку, коли індивід усвідомлює, що від нього залежить доля іншої людини. Відповідальність завжди передбачає існування суб'єкта відповідальності (предмет відповідальності) [5].

На думку В. М. Дружиніна, почуття моральної відповідальності є визначальним фактором, що зумовлює

стиль взаємодії батьків і дітей, характеризує сім'ю загалом та окремих її членів [3].

Досліджуючи проблему становлення відповідальності батьків за розвиток дітей дошкільного віку, особливого значення надаємо ролі психолого-педагогічного персоналу (вихователів, практичних психологів, соціальних педагогів). Заходи щодо підвищення рівня батьківської відповідальності певною мірою зале-

жать від особистості фахівця, його соціально-комунікативних навичок і вмінь.

На етапі емпіричного дослідження психологічних чинників становлення відповідальності батьків за розвиток дітей дошкільного віку ми провели опитування за методикою О. Л. Пороцької та В. Ф. Спиридонова, метою якого є діагностування позиції батьків відносно психічного розвитку дошкільників. За допомогою опитувальника “Батьківські позиції” ми отримали дані за двома шкалами: “ампліфікація — акселерація” (шкала А) та “активність — пасивність” (шкала В). Шкала А характеризує спосіб впливу батьків на розвиток дитини дошкільного віку, врахування ними вікових особливостей малюка відповідно до прискорення або гальмування процесу розвитку. Водночас шкала В характеризує загальну позицію батьків відносно розвитку дітей дошкільного віку (активна участь або відсторонення від процесу розвитку).

Батьківську відповідальність за розвиток дітей дошкільного віку ми розглядаємо як таку, що складається з трьох компонентів: бажання виконувати батьківські ролі (мотиваційний компонент), відповідні знання та вміння (когнітивний компонент), їх реалізація в діяльності (поведінковий компонент).

Гіпотеза нашого дослідження полягала в тому, що якість розвитку кожного періоду дитинства може бути критерієм оцінки відповідальності батьків; розвиток відповідального батьківства залежить від освіти, психологічної освіченості, ціннісних орієнтацій та рівня моральної свідомості людини; має свої психологічні особливості та потребує врахування психологічних чинників розвитку. Відповідно до гіпотези більше уваги

ми приділяли даним шкали В опитувальника нашого дослідження.

Дослідженням було охоплено 82 родини, що мають дітей дошкільного віку. Середній вік дітей складає 4 роки. Всі діти відвідують дитячі навчальні заклади (ДНЗ № 69 м. Краматорська, ДНЗ № 8 м. Слов’янська).

Шкала А, як і шкала В, включала вісім запитань (рис. 1, 2). Динаміку батьківської позиції відносно психічного розвитку дітей дошкільного віку за шкалою “активність — пасивність” (шкала А) наведено на рис. 3.

Наведемо приклади. На сьоме ствердження опитувальника (“Інтелектуальним розвитком дитини мають займатися не батьки, а відповідні фахівці — педагоги, вихователі, психологи”) відповіді розподілилися таким чином: повністю згоден — 26 % опитаних; повністю не згоден — 18 %; скоріше згоден, ніж не згоден — 19,5 %; скоріше не згоден, ніж згоден — 28 %; не можу надати однозначної відповіді — 8,5 % респондентів. На одинадцяте ствердження опитувальника (“Не бачу необхідності в сумісних іграх з дітьми, вони мають займати себе самі”) надані такі відповіді: повністю згоден — 15 % опитаних; повністю не згоден — 46 %; скоріше згоден, ніж не згоден — 17 %; скоріше не згоден, ніж згоден — 16 %; не можу надати однозначної відповіді — 6 %. На п’ятнадцяте ствердження опитувальника (“Якщо багато часу приділяти заняттям з дитиною, то можливо досягти значного успіху, незважаючи на природжені здібності”) відповіді розподілилися наступним чином: повністю згоден — 63 % опитаних; повністю не згоден — 0,5 %; скоріше згоден, ніж не згоден — 21 %; скоріше не згоден, ніж згоден — 15 %; не зможу надати однозначної відповіді — 0,5 % респондентів.

Отже, результати проведеного опитування підтверджують факт існування проблеми відповідального батьківства, звертають увагу на недостатній рівень психолого-педагогічної культури батьків.

Подальше дослідження означеної проблеми ми вбачаємо в науково-практичному обґрунтуванні феномена “батьківська відповідальність”, визначенні психологічних чинників становлення батьківської відповідальності, розробленні та апробації психолого-педагогічних програм взаємодії практичних психологів із батьками дітей-дошкільників.

Література

1. Богуш А. М. Взаємозалежність свободи і відповідальності в поведінці особистості // Наука і освіта. — 2006. — № 5–6. — С. 119–121.
2. Волкова М. А. Взаимосвязь типа ценностей родителей и их представлений о воспитании детей // Психолог в детском саду. — 2005. — № 4. — С. 67–83.
3. Дружинин В. Н. Психология семьи. — М.: КСП, 1996. — 160 с.
4. Зінченко В. М. Допомога батькам дошкільників по оволодінню психологічною культурою виховання // Гуманізація навчально-виховного процесу: Наук.-метод. зб. — Вип. 19. — Слов'янськ: СДП, 2003. — С. 219–225.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности: Монография. — Л.: Наука, 1983.
6. Томаровщенко О. В. Психологічне розуміння відповідальності як риси характеру // Наука і освіта. — 2006. — № 3–4. — С. 58–60.
7. Шумакова Н. Б. Выявление представлений родителей о развитии дошкольника // Вопр. психологии. — 2005. — № 4. — С. 31–39.

Зроблена спроба визначити значення особистісних рис практичного психолога у процесі формування батьківської відповідальності за виховання та розвиток власних дітей. Наведено дані емпіричного дослідження становлення відповідальності батьків за розвиток дітей дошкільного віку. Визначено напрямки подальшого дослідження означеної проблеми.

Предпринята попытка определить значение личностных особенностей практического психолога в процессе формирования ответственности родителей за развитие и воспитание своих детей. Приведены данные эмпирического исследования родительской ответственности за развитие детей дошкольного возраста. Определены направления дальнейшего исследования данной проблемы.

An attempt to define the value of personality's features of practical psychologist in the process of forming of responsibility of parents for development and education of the children is undertaken in this article. Data of empiric research of psychological factors of becoming of paternal responsibility are cited. Directions of further research of this problem are determined.

І. А. ДАНИЛЮК

канд. техн. наук, доц. кафедри спеціальних дисциплін

Е. І. САРАФАНЮК

канд. пед. наук, старш. викл. кафедри спеціальних дисциплін

Військовий інститут Одеського національного
політехнічного університету

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Коломінські читання — II, 2008, 274–280

Розглядаються психологічні аспекти інформаційного забезпечення навчального процесу у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ). Проаналізовано перспективні шляхи підвищення якості інформаційного забезпечення в сучасних умовах і подано їх психологічне обґрунтування.

Актуальність проблеми відповідності інформаційного забезпечення навчального процесу ВВНЗ сучасним вимогам підготовки військових спеціалістів підтверджується думкою авторитетних вітчизняних та іноземних учених-аналітиків про вирішальну роль морально-психологічної переваги у галузі нових інформаційних технологій при розв'язанні збройних конфліктів.

У всіх розвинених країнах світу йде активний пошук найефективніших засобів впливу на свідомість і психіку військовослужбовців, особливо на військову еліту — офіцерський склад [8].

Досвід останніх воєнних конфліктів переконливо свідчить, що будь-який супротивник намагається впливати на моральні та психологічні якості, психофізіологічний стан, що формують загальний настрій та бойо-

ву активність особового складу протилежної сторони у воєнний та мирний часи з використанням новітніх інформаційних технологій. Тому актуальність сучасного інформаційного забезпечення навчального процесу у вищій військовій школі набуває суттєвої важливості.

Нові інформаційні технології — це комплекс сучасних навчальних, дидактико-методичних матеріалів, технічних та інструментальних засобів оброблення, збереження, передавання, відображення інформації, що їх має використовувати педагог згідно із закономірностями навчально-виховного процесу [2]. Наукові основи інформаційних технологій розробляли В. Пономаренко [3], І. В. Лупан [4], В. М. Монахов [6]. Основними видами інформаційних технологій є комп'ютерна графіка, гіпертекст, геоінформаційні системи, мульти-

медіа-технології та віртуальна реальність.

Зберігання домінанти навчального процесу на стороні особистісної орієнтованості того, хто навчається, як майбутнього фахівця при провідній ролі викладача як наставника, забезпечує особистісно-діяльнісний підхід у навчальному процесі. Заздалегідь проектувати розвиток новоутворень особистості майбутнього фахівця в його внутрішньому світі дає змогу генетико-моделюючий метод (С. Максименко), за яким можна спроектувати не тільки результат інформаційного впливу, а й процес його здійснення.

Генетично-моделюючий метод Максименка дає можливість показати, як вмикається унікальний механізм, котрий спричиняє саморозвиток. Просто орієнтації на “зону найближчого розвитку” (Л. С. Виготський) виявилось недостатнім. Необхідним є попередній проект певного психічного явища, за ним іде втілення проекту в життя, повноважне його створення, що досягається відповідною організацією оточуючого простору і дотриманням умов, за яких це явище не може не виникнути. Інтегративний розгляд особистості в межах генетико-проектувального методу вимагає аналізу, проектування і формування особистісних якостей в їх ідеальній структурі — проекті відповідно до певних критеріїв. На компаративно-констатувальному етапі дослідження перевіряється життєвість вихідного проекту.

Генетично-моделюючий метод обіймає психолого-педагогічний і дослідницький зміст, дає змогу відслідковувати вікові детермінанти предмета дослідження, кроки особистості в її переході від нижчих до вищих ступенів активності людини як захисника країни.

Результатом застосування зазначеного методу є “відкриття” закономірностей процесу засвоєння інформації, процесу руху в психіці людини привласнених нею засобів, які перетворюються на ключові одиниці нової міжфункціональної системи свідомості майбутнього спеціаліста, що взаємодіють з іншими функціональними системами і формують систему рис характеру особистості майбутнього офіцера.

Виявлений експериментально механізм нагадує “природний”, тому що він є незмінним за будь-яких умов. Так виникає явище особистісного опосередкування результатів впливів виховання завдяки створенню засобу інформаційної підтримки професійного та особистісного зростання, що задає розгортання еволюційної лінії розвитку.

Використання проектування як методологічного засобу дослідження впливу інформаційного забезпечення навчального процесу ВВНЗ на особистість надає нові можливості дослідження цієї проблеми. Проектувально-технологічна парадигма втілює витоки фундаментального психологічного знання, яке походить від Л. С. Виготського та П. Я. Гальперина, успішно застосовується С. Д. Максименком [5] та його учнями. Коли йдеться про проектування моделі становлення особистості в умовах інформаційної боротьби в суспільстві, з'являється можливість не зводити це складне завдання до опанування суми професійних знань, хоча б стрижньовими, а концентрувати увагу на ключових детермінантах процесу становлення особистості у складних багатовимірних аспектах дійового ставлення людини як захисника своєї країни. Відповідно до цього підходу розвиток відбувається в умовах спроектованого інформацій-

ного впливу у доцільному середовищі вищого навчального закладу.

Проектування потребує творення проекту об'єкта, тобто ідеальної форми того психічного феномена, який має бути досягнутий. У нашому дослідженні ця форма виступає у виражених тенденціях отримання інформації в умовах компетентного її пошуку. Проектування має на меті також керування процесом становлення, психокорекцію, яке забезпечує виникнення тенденції у спрямуванні підготовки особистості до ідеальної форми. Модель нормативної корекційної та виховної діяльності включає вікові норми, систему відповідних впливів педагога-куратора, організаційних способів, в межах яких відбувається становлення майбутнього офіцера.

Віртуальне моделювання дає змогу побачити процеси та явища, які неможливо побачити і вивчити в реальному житті. Крім того, віртуальна модель дає можливість вивчити явище чи процес у динаміці його розвитку, розкрити істотні зв'язки змодельованого об'єкта.

Віртуальне моделювання дає змогу не лише дотримуватися психолого-педагогічних принципів підготовки військового спеціаліста, а й створювати атмосферу психологічного комфорту, реалізовувати ідеї гуманістичної педагогіки. Віртуальне моделювання тісно пов'язано з віртуальним макетуванням і віртуальним картографуванням, воно ґрунтується на сучасних технологіях віртуальної реальності і дає можливість замінити фізичний прототип предмета його віртуальним аналогом, а під час комп'ютерного аналізу розв'язувати такі задачі, які раніше потребували натурних випробувань.

При віртуальному моделюванні широко застосовується звуковий суп-

ровід (звукова підказка, назва об'єкта, його словесна характеристика та ін.). Спеціальні програмні модулі дають змогу відтворювати реальні звуки, що посилює сприйняття оточуючого середовища.

Вибір віртуального моделювання як засобу підвищення якості загальновійськової підготовки курсантів не випадковий. На нашу думку, віртуальні імітатори бойових дій здатні прищепити навички тактики ведення бою залежно від поставлених завдань і супутніх умов, навички швидкого реагування в обставинах, що динамічно змінюються [7]. Використання віртуального моделювання у процесі фахової підготовки майбутніх офіцерів забезпечує можливість проведення навчання в умовах недостатності ресурсів, що обмежують масштаб польових навчань, прискорює розробку сценаріїв у різних зонах ведення бойових дій, створює сприятливі умови для відпрацювання стратегічних і тактичних рішень. Це дає можливість курсантам вирішувати нові, складні бойові завдання із залученням реальних людей і бойових систем (бойові стрільби, проведення маневрів у реальних умовах, проведення тренувань, залучення окремих солдатів або частин, використання реального спорядження і техніки, тожність умов ведення бойових дій, неповне відтворення реальних ситуацій). При відсутності реальної загрози для життя і здоров'я курсантів психологічні умови професійного навчання в умовах віртуального моделювання максимально наближені до бойових, що дає змогу досягти ефекту, що психологічно відповідає умовам реального бою.

Крім того, досвід військових дій можна набути завчасно, без значних витрат і ризику для життя. Використання віртуального моделювання

для відтворення бойової обстановки з можливістю виконувати поставлені завдання є ефективним засобом професійної підготовки майбутніх військових фахівців, правоохоронних служб під час виконання ними службових завдань, зокрема, у надзвичайних ситуаціях.

На сьогодні актуальна необхідність врахування не лише морально-психологічного фактора, а й складової його інформаційного забезпечення в системі вищого військового навчального закладу, яка дала б можливість моделювати ймовірний характер психологічного впливу у війнах майбутнього та запобігти значних втрат через психологічну ненадійність особового складу.

Виходячи з викладеного подамо основні напрями змістовної модернізації інформаційного забезпечення навчального процесу вищого військового навчального закладу:

- побудова інформаційних технологій на основі орієнтації на слов'янські традиційні концепції особистості і відповідні погляди на детермінанти особистісного розвитку;
- протидія некритичному запозиченню зразків зарубіжного впливу на психіку людини;
- конструктивне та обґрунтоване забезпечення кожного без винятку навчального заняття електронною наочністю від слайдово-схематичного зразка з включенням відеосюжетів до віртуального моделювання бойової обстановки (враховуючи те, що чим більше органів чуття задіяно при сприйманні інформації, тим більше вона закарбовується в пам'яті);
- забезпечення спадкоємності поколінь, що є можливою при збереженні традиційних способів

отримання інформації — насамперед уміння працювати з книгою, особливо з першоджерелами видатних національних діячів, проекції застосування їх спадщини в сучасному світі;

- вміння аналізувати та конспектувати літературу, що дає змогу робити власні висновки;
- організація режиму роботи з електронними носіями інформації, що гарантує збереження здоров'я та можливість особистісного вдосконалення в умовах опанування значних інформаційних потоків;
- уникнення заполітизованості професійного інформаційного простору завдяки актуалізації загальнолюдських цінностей у свідомості тих осіб, які навчаються;
- опанування майбутніми спеціалістами критеріальної системи, яка дає змогу оцінити якість інформаційних джерел, рекомендованих до опанування (такими критеріями рівня інформації за змістом можуть бути лаконічність висновків у просторі аргументів і фактів за відсутності зайвої інформації, посилення на справжні авторитети у певній галузі науки; за формою — відповідність списку використаних джерел вимогам ВАК та ін.).

Масований потік інформації опосередковано спричиняє негативне ставлення молоді до теоретичних знань в їхній практичній роботі, що, у свою чергу, призводить до підвищення кількості емпіричних помилок, до ремісництва, а внаслідок цього до погіршення результатів якості навчання.

Виокремлення базових теоретичних тверджень в обмеженій кількості

за ознакою їх фундаментальності, що структуровані схематично, дає змогу зберегти академічність вищої військової освіти.

Характерною ознакою часу заінформатизованого простору підготовки молоді є феномен узгодження зовнішньовисокої загальної освіченості з забобонністю, марновір'ям молоді, що може бути подолано завдяки підвищенню психологічної культури особистості та якості академічної освіти, що побудована на основі загальнолюдських цінностей.

При застосуванні сучасних технічних засобів навчання особливого значення набуває психогігієна, що при застосуванні її на практиці вимагає достатнього рівня саморегуляції особистості, особливо в разі відсутності у молоді людини, яка навчається, вміння застосувати ергономічні правила роботи з комп'ютерною технікою. Зокрема, зберігається значення організаційної роботи командира у цьому напрямі. Важливість цієї роботи полягає передусім у збереженні здоров'я майбутніх офіцерів в умовах глобальної інформатизації та технологізації суспільства.

Важливим є збереження паритету у розвитку когнітивної (пізнавальної) та емоційно-вольової сфер особистості. Так, набуття людиною знань, що у період старшої юності стають основою переконань (переконання розглядається як точка зору, в якій людина не має сумнівів), з подальшим формуванням системи переконань — світогляду стає основою вчинків людини у тому випадку, коли вони поєднуються зі сферою переживань людини, її емоціями. У поєднанні з ними в подальшому вони стають предметом внутрішньої та зовнішньої діяльності людини, підставою її актів воління. Без урахування цього накопичення значних блоків інформації призво-

дить до перекривлення, дисгармонійного розвитку особистості, розвитку нагромадження знань, які не знаходять виходу у сферу активної діяльності особистості з перетворення себе і світу.

Протидіяти впливу методу засмічування [1], що активно застосовується у сучасних комп'ютерних системах (він не тільки забирає у людини час і зводить нанівець ефективність праці, а й послаблює увагу і критичність особистості при сприйманні інформації, чим відкриває поле дії технологіям впливу на підсвідомість), особистість може при дозованому (обмеженому у часі) вільному пошуку інформації в системі Internet, у режимі роботи в рекомендованих викладачем авторитетних адресах пошуку інформації з обов'язковим включенням академічних джерел інформації. Цим самим можна спинити падіння рівня академічної класичної освіти (її якості, у тому числі при опануванні теоретико-методологічних основ вивчення предмета) на тлі загального зростання обсягу інформації, що отримує людина в період підготовки у ВВНЗ. Роль викладача, який спрямовує діяльність людини, що навчається у пошуку інформації відповідно до її індивідуального рівня та навчальної програми, тут є провідною.

Особливості вітчизняної системи підготовки спеціаліста з вищою освітою, що є відмінною від західного зразка, полягають в колективному характері навчання (на відміну від його індивідуалізованості у західному зразку) та збереженні інституту наставництва (представленому, зокрема, функціями кураторства), що походить з провідної ролі виховання в цілісному педагогічному процесі. Ця роль зберігається з часів К. Д. Ушинського та його основопо-

ложного внеску в розвиток вітчизняної психолого-педагогічної думки. Сучасне розуміння колективу як цілісності при збереженні індивідуальності приводить ці суперечності у гармонію, відповідно до якої і мають бути вивірені вітчизняні ідеї технологічного забезпечення навчального процесу у вищому військовому навчальному закладі.

Концептуальне значення для організації навчального процесу у ВВНЗ зберігає психологічне значення мети як психологічного утворення, яке надає спрямованості особистості певної ієрархічної структури, визначає напрям діяльності. Інформаційне забезпечення не є самоціллю, воно має бути підпорядковане формуванню особистості майбутнього офіцера як захисника країни.

Чинником ефективності інформаційного забезпечення навчального процесу є поєднання застосування сучасної комп'ютерної техніки в навчальній аудиторії і стаціонарної наочності класичного зразка, а саме стендової наочності, оснащення навчальної аудиторії відповідно до ергономічних вимог. Відсутність такого поєднання, надання переваги лише комп'ютерному забезпеченню призводить до зниження загального рівня культури, порушення гармонійності внутрішнього світу особистості, розвитку психічної залежності від засобів масової інформації.

Енерго-інформаційний простір навчальної аудиторії та ВВНЗ є індикатором того, яким духом пронизано навчальний процес. Суб'єктивним показником вираженості енерго-інформаційного простору аудиторій та навчального закладу в цілому є наявність робочого настрою, ефективність при отриманні результатів навчання, збереження пізнавальної ініціативи навіть у час дозвілля.

При побудові концептуальної моделі інформаційного супроводження педагогічного процесу у ВВНЗ, що дає змогу створити відповідний проєкт, важливими є такі положення:

- основою ефективності підготовки майбутнього офіцера як захисника країни є відповідна свідомість і самосвідомість особистості;
- свідомість майбутнього офіцера являє собою усталене знання людиною певної системи вічних загальнолюдських і національних цінностей та особисте ставлення до них;
- усвідомлення людиною себе як носія цінностей захисника країни та ставлення до себе як до суб'єкта цих цінностей.

Таким чином, практика інформаційного забезпечення навчального процесу у ВВНЗ свідчить про необхідність удосконалення методологічної бази інформаційного забезпечення при врахуванні психологічної компоненти методології, зокрема, в її провідному, світоглядному, значенні. Вона вимагає гармонійності і взаємопов'язаності сукупності науково-обґрунтованих методів подання змістовної інформації, а також організації, технологізації і автоматизації інформаційного забезпечення всіх етапів підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ.

Література

1. Балабін В. В., Ленков С. В., Рось А. О. Інформаційні технології як фактор забезпечення національних інтересів у воєнній сфері // Зб. наук. пр. ВІ КНУ ім. Т. Шевченка. — Вип. 1. — К., 2005. — С. 9–15.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.

3. Інформаційні системи і технології в економіці: Посіб. для студ. вищ. навч. закл. / За ред. В. С. Пономаренка. — К.: Вид. центр “Академія”, 2002. — 544 с.
4. Лупан І. В. Підвищення рівня теоретичних знань старшокласників на основі комп’ютерно-орієнтованої системи навчання алгебри і початків аналізу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — К., 2002. — 15 с.
5. Максименко С. Д. Генезис существования личности. — К.: ООО “КММ”, 2006. — 240 с.
6. Монахов В. М. Что такое новая информационная технология обучения? // Математика в школе. — 1990. — № 2. — С. 47–52.
7. Сарафанюк Е. І. Педагогічні умови підвищення якості загальновійськової підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — О., 2005. — 22 с.
8. Толубко В. Б., Рось О. О. Складові інформаційної боротьби // Наука і оборона. — 2002. — № 2. — С. 23–28.

Л. А. СНИГУР

д-р психол. наук, проф. кафедри спеціальних дисциплін

А. М. РЕВА

канд. екон. наук, старш. викл. кафедри спеціальних дисциплін

Військовий інститут Одеського національного
політехнічного університету

СПРИЯННЯ ОСОБИСТІСНОМУ ВДОСКОНАЛЕННЮ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Коломінські читання — II, 2008, 281–286

Феномен особистості наставника як творчої багатогранної індивідуальності в педагогічному процесі, що визначає якість результату, в усій повноті і багатогранності висвітлюється в біографії Н. Л. Коломінського, його науковій спадщині, житті. Важливо, що діяльність Наума Львовича відбувалась у сфері менеджменту вищої освіти, тобто в його творчості акцент здійснювався на підготовці майбутніх спеціалістів — інтелегенції як еліти нашого суспільства. У цьому провідному прошарку суспільства в особистості переважає розвиток духовних сил розума і свободи, творчості та саморегуляції. Н. Л. Коломінським розроблено модель індивідуально-особистісних властивостей менеджера як суб'єкта управлінської діяльності. Ним визначено групи здібностей, які необхідні особистості для успішного виконання управлінських функцій на керівних посадах в освіті. Це діагностичні та прогностичні, проектувальні, організаторські та комунікативні, порівняльно-оцінні та емоційно-вольові здібності. Проблема сприяння особистісному вдосконаленню, розвитку особистісних якостей керівника має

провідне значення у науковій спадщині Н. Л. Коломінського.

У своїй науковій діяльності Наум Львович вивчав особистість як системоутворюючий чинник менеджменту та обґрунтовував доцільність застосування особистісно-діяльнісного підходу у системі підготовки менеджерів освіти [8].

Спадщина Н. Л. Коломінського, його спосіб життя свідчать про наукову значущість внеску видатного українського вченого у вітчизняну науку та менеджмент освіти.

При розгляді життєвого шляху С. Л. Рубінштейн відзначав, що сутність людської особистості знаходить своє завершене виражене втілення у тому, що вона не тільки розвивається як будь-який організм, а й має свою історію [13]. Ця історія втілюється в пам'яті, досвіді інших людей. Особистість стає для себе тим, чим вона є, через те, що вона становить собою для інших. Це і є процес становлення особистості, як стверджував Л. С. Виготський [4].

У зв'язку з цим важливим є твердження С. Д. Максименка відносно формування особистості: "Формування — процес, який не обмежується

часом (його обмежує лише фізична смерть індивіда, хоча і після неї в його особистості ще довго можуть відкриватися невідомі аспекти, риси, властивості: особистість і після смерті тіла може доформовуватись)” [10, 43]. Ідеї Наума Львовича, втілені у працях його учнів та однодумців, є способом існування його особистості.

При розгляді особистості як біосоціодуховної істоти в єдності її духу, душі та тіла актуалізується ставлення людини до часу в процесі формування особистості як до вічного, тимчасового, такого, що минає [16]. На рівні духу розвиток відбувається з опорою на вічні загальнолюдські цінності, що зберігають себе в ідеях і слові.

Ідея і слово — це могутні засоби, що, на думку К. Ушинського, вносяться духом у розумовий процес, є не тільки засобом цього процесу, а й правильно зберігають у собі його результати. Досягнувши ідеї, плід розумового процесу робиться не тільки актом духу, а й вноситься у нього як нова здатність: ідеями живиться дух і в них відбувається його розвиток, який не обмежується земним життям, а інакше розвиток духу — вищий процес у природі був би чимось не доцільним і не необхідним [18]. К. Д. Ушинський у роздумах про успадкування поколіннями ідей відзначає: віками роботою численних поколінь набувається духовне багатство, яке ми пізнаємо через слово і дух наших попередників, бо наши попередники почали випробування тих самих ідей, яке ми продовжуємо розвивати та яке, за аналогією, розвиватимуть наши діти і внуки [18, 113]. Думка Т. Г. Шевченка, що ми є союзом тих, хто вже пішов, хто живе зараз і хто ще не народжений [19], закликає нащадків до відповідальності за збереження кращих надбань ви-

датних діячів психологічної думки України.

Я-духовне — це вихід за межі свого виокремленого внутрішнього світу у прагненні до того, що ми любимо, до того, в чому людина знаходить сенс свого існування [6].

При сприянні розвитку майбутнього керівника Н. Л. Коломінський приділяв значну увагу питанням духовності, етики та естетики поведінки.

В останні роки свого життя Наум Львович особливу увагу приділяв біографічному методу в психології, що виявлялося в особливій зацікавленості вченого біографіями людей, які зробили видатний внесок у розвиток вітчизняної психолого-педагогічної думки. Зокрема, це стосувалося життя і діяльності А. С. Макаренка. Власна біографія Наума Львовича свідчить про той спосіб життя, який був відповідним його науковим ідеям і втіленням переконань, розуміння значущості збереження послідовного зв'язку поколінь в духовному розвитку людини і людства.

Наум Львович особливу увагу приділяв особистісному вдосконаленню тих, хто навчається. Він неодноразово влаштовував наукові конференції для молоді. Так, доповідь курсанта М. Малого, який зараз уже є випускником Одеського інституту сухопутних військ та який брав участь в одній з таких студентських конференцій, була однією з найкращих. Але найбільші враження на курсанта справила зустріч з Наумом Львовичем. Феномен видатної особистості вченого у навчальному процесі завжди є явищем, що слугує каталізатором підготовки майбутнього спеціаліста, його становлення як особистості.

Наум Львович завжди вирізнявся своєю інтелігентністю, ерудицією,

оптимістичністю, громадянською позицією психолога та освіченої людини. Підтримуючи цю традицію сприяння особистісному вдосконаленню при підготовці майбутніх спеціалістів, в Одеському національному університеті в цьому році на старших курсах і магістратурі в навчальну програму введено цикл взаємопов'язаних спецкурсів, об'єднаних одним спрямуванням — на основі особистісно-діяльнісного підходу показати всі періоди життєвого шляху особистості у вікових змінах і професійній динаміці. На думку студентів, це відкриває межі перспективного бачення людини в динаміці її сходження по сходинках самовдосконалення як для особистості майбутнього психолога, так і для його практичної роботи з різними верствами населення. Знання вікової та педагогічної психології при цьому відіграють значну роль в академічній освіті психологів майбутнього.

Все, що робив Наум Львович, віддзеркалювало його позицію громадянина і людини, що досягала на творчому рівні суттєвого якісного результату. Прикладами можуть слугувати всі види його діяльності, зокрема, співака високого гатунку, що характеризувалися професійною бездоганністю. Тому спадщина Наума Львовича та його образ життя спричиняють власні наукові пошуки у напрямі визначальних детермінант розвитку громадянської позиції людини у зв'язку з особистісною ефективністю.

Поняття громадянськості особистості розкрито в науковій літературі М. Й. Боришевським [3] та ін. Громадянськість, як визначає М. Й. Боришевський, є складною особистісною характеристикою (якістю), що інтегрує в собі взаємопов'язані утворення у свідомості та самосвідомості, які виникають на ґрунті оволодіння лю-

диною системою громадянських цінностей, що стали для суб'єкта значущими, внутрішніми регуляторами поведінки, діяльності.

Поняття громадянськості тісно пов'язане з особистісною ефективністю і виражається в тому, що високий рівень розвитку громадянськості особистості корелює з її прагненням досягти значних успіхів у навчанні, службі, взагалі не тільки в тих видах діяльності, що спрямовані на зовнішній результат, а й пов'язаний з активністю і самовдосконаленням.

Під особистісною ефективністю розуміють активність особистості як суб'єкта соціальних відносин і свідомої діяльності, яка забезпечує її результативність (успішне досягнення соціально значущих цілей) та особистісне вдосконалення. Особистісна ефективність характеризує досягнення людини відносно попереднього рівня діяльності та особистісного вдосконалення.

При розкритті особистісної ефективності особливого значення набуває поняття мети, що здатна значною мірою визначити ієрархію складових спрямованості особистості. Завдяки досягненню мети особистість має набутти внутрішньої цілісності. При цьому дуже важливо, щоб людина не стала рабом власної мети [10]. Змістом цілей, що ставить перед собою людина, "вимірював" особистість А. С. Макаренко, на значущість мети в досягненні щастя звертав увагу К. Д. Ушинський.

При визначенні особистісної ефективності особливого значення набуває не тільки реалізація людиною свого потенціалу [11] в обраній професійній діяльності чи сфері розкриття талантів, а й узгодження самореалізації з веліннями совісті. У разі особистісної ефективності в її суті — орієнтації на самовдосконалення — стають непри-

родними ситуації егоїстичного розкриття талантів на тлі неуважного ставлення до оточуючих людей; розкриття талантів людини, що використовуються лише заради власного егоїстичного збагачення без урахування зробленого внеску для своєї країни, народу, громади. У такому сенсі найвищим щаблем особистісної ефективності будуть досягнення соціально значущих результатів свідомої діяльності при високому рівні розвитку громадянськості як інтегративної якості особистості.

Про важливість наявності громадянської позиції як для соціуму, так і для розвитку самої особистості свідчить спадщина таких видатних учених, як Б. Г. Ананьєв, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинський та ін. Громадянськість як якість особистості надає те тільки істотну соціальну значущість результатам діяльності особистості, а й особливу, нематеріальну якість життя людини.

Завдяки знаходженню сенсу власного буття особистість вивільняє свій суб'єктний потенціал і може бути повноцінним творцем свого життя.

Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, Л. С. Виготський та інші вчені розкривали розвиток особистості через стадії, етапи, фази розвитку. Л. С. Виготський робив акцент на залежності розвитку особистості від соціального оточення, ролі наставника в досягненні “зони найближчого розвитку”. Суб'єктивним критерієм сходження по щаблях удосконалення є відчуття труднощів, долаючи які, людина вдосконалює себе, і позитивних змін, які спостерігаються в ній. Важливо, щоб ці труднощі були посильними, а змістовність діяльності відповідала соціальній значущості і загальнолюдським гуманістичним цінностям.

У психограмі менеджера освіти [2] Наум Львович серед інших відзначав

якість, необхідну для управлінської діяльності в освіті, — внутрішній локус контролю. Локус контролю є одним з життєвих очікувань, що залежать від минулого досвіду, отриманого в подібних ситуаціях. Очікування постають як конкретизована форма ставлення, яке є стійким, тривалим і включає у себе прогноз стосовно позитивних чи негативних підкріплень, які особистість може отримати від даного об'єкта чи ситуації. Локус контролю є генералізованим очікуванням і спричиняє форми поведінки, які не залежать від ситуацій або часу.

В наших дослідженнях взаємозв'язку громадянськості особистості та особистісної ефективності в контексті самовдосконалення людини на контингенті майбутніх спеціалістів з вищою освітою (курсантів ВІ ОНПУ та студентів ОНПУ) недостатня ефективність особистості та низький рівень громадянськості мають спільні причинні корені, зокрема у поясненні людиною вирішального впливу на досягнення успіху зовнішніх факторів (екстернальний локус контролю), а не особистісних якостей (інтернальний локус контролю). Н. Л. Коломінський розкрив психологічний закономірний зв'язок між інтернальністю, відповідальністю та потребою у самовдосконаленні. Він відзначав, що якщо існує впевненість керівника у тому, що він може впливати на процес і результат управління, то така людина буде вдосконалювати себе як особистість, якщо ні, то провина за неуспіх покладається на зовнішні обставини.

Контент-аналіз творів магістрів і студентів ОНПУ, а також курсантів випускного курсу ВІ ОНПУ засвідчив, що труднощі реалізації себе як громадянина та особистості зумовлюються зовнішніми факторами. Схильність до зовнішнього локусу контро-

лю виявляється у студентів і курсантів поряд з такими рисами, як невпевненість у власних здібностях, неврівноваженість, прагнення відкласти реалізацію своїх намірів на невизначений термін, тривожність, підозрілість, конформність та агресивність. Від екстерналів слід чекати покладання відповідальності за події власного життя переважно на державу чи обставини життя в країні, тобто на політичну ситуацію та ін.

Люди з високою особистісною ефективністю і розвинутою громадянськістю відповідальність за власні дії покладають на внутрішні сили. У цьому разі вони розраховують на власні здібності й зусилля. Інтернальний локус контролю відповідає пошуку причин поведінки всередині себе. Показано, що студенти і курсанти, які мають внутрішній локус контролю, більше впевнені у собі, послідовні й наполегливі у досягненні поставленої мети (як у навчанні, так і при виконанні службових завдань чи громадських доручень, в умовах військової служби чи інших видах діяльності), схильні до самоаналізу, врівноважені, у спілкуванні доброзичливі, незалежні.

Інтернали вважають, що вони самі роблять значний внесок у розвиток країни.

Внутрішній локус контролю є цінністю, що схвалюється соціумом. Такий локус контролю, що спирається не на саму людину, а на вічний образ добра у світі і власній душі, послаблює гостроту невизначеності ситуації, робить можливим громадянський вибір. При цьому ідеальному образу Я завжди надається внутрішній локус контролю. Суттєво, що студенти психологічного факультету підкреслюють значення локусу контролю у критичні періоди життя людини, так звані кризові стани, але не врахо-

вують недоліки власного характеру, що виявляються у навчальній та громадській діяльності.

Вимога гармонії матеріального і духовного в особистісному розвитку майбутніх спеціалістів свідчить про необхідність виховання спеціаліста у просторі економічних питань, що зумовлюється ринковими відносинами у суспільстві. Одним з аспектів особистісного вдосконалення та умовою розвитку особистості в напрямку її ефективності є сьогодні економічна освіта і відповідне виховання особистості.

Покращання знань у сфері фінансової освіти допомагає виховати у людини впевненість у собі. Якісна фінансова освіта має коригувати оцінки, ставлення, стиль життя особистості. Винайдення формули перемоги у справі забезпечення діяльності, гармонійне поєднання професійної та фінансової формул перемоги у житті сприяють особистісному вдосконаленню людини. Велику роль має відігравати розуміння того, що не гроші роблять людей багатими, а лише фінансове вкладення існуючих грошей в реалізацію мети, вираженої як у співвіднесенні з вічними загальнолюдськими цінностями, так і з власним життєвим планом. Іншим прикладом закономірного зв'язку є розуміння того, що люди, які прагнуть отримати щось, нічого не даючи, в реальному житті також не отримують нічого; навіть старання праця без морально вивіреної мети дій не приносить користі.

Актуалізація закономірних зв'язків між особистісним становленням та явищами фінансового забезпечення має сприяти особистісному зростанню людини.

Домінування орієнтації особистості на духовно-моральні цінності буття є вищим аспектом реалізації

сутнісного потенціалу особистості як громадянина, результатом її самовдосконалення і виявом особистісної ефективності. У кожному наступному кроці самовдосконалення людина проходить стадії самовизначення, самовираження, самоствердження, самореалізації та сумлінно-громадянського ставлення до життя, коли самореалізація відбувається на благо країни. Спадщина Н. Л. Коломінського, в якій містяться теоретико-методологічні основи особистісного вдосконалення людини у процесі її професійної діяльності, свідчить не тільки про значущість внеску вченого у вітчизняну науку, а й про його особистісний внесок у менеджмент освіти.

Література

- Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 130–137.
- Бондарчук О. І., Карамушка Л. М., Коломінський Н. Л. та ін. Психологія управління в освіті: Курс лекцій та завдання навчального практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. — К.: АПН України; Центр. ін-т післядипломної пед. освіти, 2006. — 160 с.
- Боришевський М. Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. — К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, ЦППО АПН України; Івано-Франківськ: СКО “Беркут”, 2000. — 63 с.
- Выготский Л. С. Избранные сочинения. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — 361 с.
- Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М. П. Ярошевского. — М.: Изд-во АПН, 1991. — 350 с.
- Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — Клин: Фонд “Христианская жизнь”, 2002. — 272 с.
- Кови С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей. — Л.: Світ, 2001. — 452 с.
- Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
- Лествичник И. Лествица. — М.: Сергиев-Пасад, 1908. — 671 с.
- Максименко С. Д. Генезис существования личности. — К.: ООО “КММ”, 2006. — 240 с.
- Маноха И. П. Человек и потенциал его Бытия. — К.: Стимул, 1995. — 256 с.
- Маслоу А. Психология бытия. — К.: Ваклер, 1997. — 304 с.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — С. 255–285.
- Снігур Л. А. Розвиток інтелігентності у курсантів військового вузу // Проблеми розвитку педагогіки вищої школи у 21 столітті: теорія і практика. — О.: Одеськ. юрид. ін-т НУВС, 2002. — Ч. 2. — С. 56–58.
- Снігур Л. А. Процес удосконалення особистості в традиціях української психології // Наук. вісн. ПДПУ: 36. наук. пр. — 2003. — С. 43–50.
- Снігур Л. А. Моделювання процесу становлення особистості громадянина // 36. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. — 2003. — Вип. 21. — С. 3–15.
- Снігур Л. А. Психологія становлення громадянськості особистості. — О.: СВД Черкасов, 2004. — 332 с.
- Ушинский К. Д. Избранные произведения. — Кн. 1. — М.: АПН РСФСР, 1946. — 329 с.
- Шевченко Т. І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм в Україні і не в Україні моє дружнє послання // Кобзар. — К.: Дніпро, 1985. — С. 289–295.

КОМУНІКАТИВНІ ТА ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ВМІННЯ У СТРУКТУРІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Коломінські читання — II, 2008, 287–293

На основі узагальнення теоретичних положень і проведеного експерименту розглядаються важливі питання комунікативних та організаторських умінь в контексті розвитку відповідальності майбутніх учителів. Аналізуються об'єктивні причини труднощів їх формування, а також визначаються деякі шляхи підвищення рівня комунікативних та організаторських умінь студентів як одних із найважливіших компонентів професійної відповідальності.

Сучасне українське суспільство в умовах зростання ринкової економіки, формування демократичних засад суспільства, необхідності підвищення інтелектуального потенціалу нації, зміцнення її культурних і моральних цінностей висуває до вчителя особливо високі вимоги. Педагогічна професія набуває все більшої соціальної значущості, оскільки від майстерності вчителя, його особистісних якостей залежить розвиток громадянської самосвідомості, моральної вихованості, естетичності, працьовитості, конкурентоспроможності молодих людей.

Із багатого арсеналу характерних рис особистості вчителя на перші найважливіші місця можна поставити любов до дітей і відповідальність. Діалектична єдність цих якостей є провідним чинником успішної педагогічної діяльності.

Оцінюючи роботу народного вчителя, Л. М. Толстой стверджував, що

вчитель, який має лише любов до учня, як батько, як мати, буде кращим за того вчителя, який прочитав усі книги, але не має любові ні до справи, ні до дітей, але якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, то він справді досконалий вчитель.

Відповідальність вчителя носить специфічний, яскраво виражений, сильний характер, що зумовлено такими причинами:

- а) вчитель відповідає за найцінніше — дитину, її моральний, інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток;
- б) вчитель зобов'язаний бути такою високорозвиненою, творчою особистістю, яка могла б справляти глибокий педагогічний вплив на учнів. Завжди необхідним та актуальним залишається педагогічне кредо: “тільки особистість виховує особистість, тільки характер формує характер”;

- в) звідси логічно слідує, що вчитель повинен бути відповідальним за свій саморозвиток, самоактуалізацію, за свої професійні вміння, професійну майстерність, за своє постійне самовдосконалення.

На основі узагальнення теоретичних положень вітчизняних психологів і педагогів (Н. Л. Коломінський, І. Д. Бех, І. А. Зязюн, М. В. Савчин, В. А. Семиченко, М. Я. Сметанський, В. В. Радул), у працях яких розглядалися питання відповідальності керівника освіти, вчителя, студента, а також на підставі даних нашого експерименту, керуючись діалектичним принципом єдності і взаємодії психічних процесів, станів і властивостей, ми спробували розробити модель відповідності у структурі особистості студента — майбутнього вчителя. Базовим у цій моделі є система ставлення особистості: 1) до людей (соціальна відповідальність); 2) до себе (відповідальність за саморозвиток і самореалізацію); 3) до професії (професійна відповідальність); 4) до навколишнього середовища (екологічна відповідальність).

Кожний із чотирьох блоків відповідальності містить по три компонента — когнітивний, емотивний і практичний з відповідними їм властивостями.

Такий підхід ґрунтується на тому, що виховання відповідальності, як і будь-якої моральної риси, потребує розв'язання трьох завдань:

- 1) формування відповідальності свідомості (когнітивний компонент: розширення і поглиблення знань про сутність і природу відповідальності, її цілісну структуру, зв'язок з іншими моральними якостями, про норми і правила відповідальної поведінки, розуміння наслідків

відповідальності, способів її самовиховання);

- 2) виховання почуттів (емотивний компонент: співчуття, співпереживання; тривога за людей, професійну справу, за свій розвиток і самореалізацію, переживання за сприятливу екологію; бажання допомогти рідним, батькам, однокурсникам; почуття радості за зроблену справу для людей, почуття радості від спілкування з ними, почуття радості за збереження навколишньої природи);
- 3) виховання відповідальної поведінки (практичний компонент: виявляти відповідальну поведінку, вміння брати на себе відповідальність, бути працюючим, ініціативним, самостійним, надавати конкретну допомогу людям; виробляти у собі внутрішню мотивацію відповідальної поведінки; складати програму самопізнання і самовдосконалення особистості і реалізовувати її на практиці).

Обмежимося тут розкриттям специфіки наявного ступеня розвитку у студентів кількох практичних компонентів професійної відповідальності: комунікативних та організаторських умінь.

Вчені, які досліджували природу і сутність педагогічних здібностей (В. А. Крутьенький [5]; Н. Л. Коломінський [3; 4]; В. А. Кан-Калик [2]; С. Б. Єлканов [1]; А. К. Маркова [6]; В. А. Семиченко [9]), вважають комунікативні та організаторські вміння найважливішими педагогічними вміннями.

У психограмі менеджера освіти, створеної Н. Л. Коломінським, визначено тринадцять важливих психолого-управлінських вимог, а також відповідних їм психологічних про-

цесів та якостей, що забезпечують ці вимоги. Серед них координаційно-регулюючі (організаторські) вимоги: дидактичні здібності, вміння пояснювати, психологічна та соціально-психологічна спостережливість, комунікативність, наполегливість, витриманість; комунікативні вимоги: практично-психологічний розум, здатність знаходити найкраще застосування людини згідно з її психологічними особливостями [4, 66].

С. Б. Єлканов підкреслює особливу роль організаторських умінь, оскільки вони об'єднують всі наші педагогічні вміння: "Педагог не може бути хорошим організатором, не володіючи добре розвиненими пізнавальними вміннями і педагогічним мисленням, не маючи здібностей передбачати і планувати, розуміти іншу людину і спілкуватися з нею, переконувати її" [1, 27].

Комунікативні вміння характеризуються здібністю до спілкування з дітьми, обміну інформацією, вмінням знайти правильний індивідуальний підхід до них, виявляти педагогічний такт [1].

У психолого-педагогічній літературі традиційно комунікативні та організаторські здібності (як і всі інші педагогічні здібності) розглядаються у структурі особистості вчителя, виявляються особливості їх формування у студентські роки. На нашу думку, зважаючи на високу соціальну значущість професії вчителя, їх необхідно також характеризувати в аспекті самовиховання відповідальності. Вже на початку навчання у вузі викладачі, куратори повинні сприяти усвідомленню студентами важливості зазначених умінь, пробудженню у них інтересу до їх самопізнання, до самовідповідальності за їх розвиток, за свою професійну майстерність.

У проведеному нами констатуючому експерименті у 2006 р. брали участь студенти першого курсу історичного і філологічного факультетів Миколаївського державного університету (128 респондентів, перший семестр).

У дослідженні ставились такі завдання: 1) провести психодіагностику комунікативних та організаторських умінь студентів-першокурсників; 2) виявити фактори, що впливають на розвиток даних умінь; 3) визначити деякі шляхи підвищення рівня комунікативних та організаторських умінь.

Для вирішення першого завдання застосовувалася методика виявлення комунікативних та організаторських схильностей (КОС-2) (уміння чітко і швидко встановлювати товариські контакти з людьми, виявляти ініціативу, активність у громадських справах, здатність розуміти іншу людину, переконувати її, планувати певний вид діяльності, здійснювати контроль за її виконанням, об'єктивно оцінювати її; вміння впливати на людей, чітко, ясно і доступно передавати інформацію; володіння виразним мовленням, мімікою, пантомімікою; вміння слухати людей) [8].

Методика містить 40 питань (відповідь "так", "ні" на кожне із них, 20 питань на виявлення комунікативних і 20 — організаторських умінь). Оцінні коефіцієнти комунікативних та (K_{ϵ}) організаторських (K_o) умінь як відношення відповідей комунікативних (K_x) та організаторських (O_x) схильностей, що збігаються, до максимального можливого числа збіжності (20) визначаються за формулами

$$K_{\epsilon} = \frac{K_x}{20} \quad \text{з} \quad K_o = \frac{O_x}{20}.$$

Якісна оцінка результатів діагностування проводилася за шкалою оці-

Кількісна характеристика рівнів розвитку комунікативних
та організаторських схильностей у студентів

Схильність	Кількість студентів	Відношення, %	Рівень
Комунікативні вміння	8	6,25	Низький
	14	10,94	Нижче середнього
	79	61,71	Середній
	15	11,72	Високий
	12	9,38	Дуже високий
Організаторські вміння	11	8,60	Низький
	16	12,50	Нижче середнього
	82	64,06	Середній
	10	7,81	Дуже високий
	9	7,03	Низький

нок комунікативних та організаторських схильностей (п'ять шкальних оцінок: 1 — низький рівень; 2 — нижче середнього; 3 — середній; 4 — високий; 5 — дуже високий рівень).

Результати тестування показали, що у респондентів (студентів першого курсу) значно переважає середній рівень розвитку як комунікативних, так і організаторських схильностей, низький і нижче середній — 17 % (комунікативних) і відповідно 21 % (організаторських).

Високий і дуже високий рівні комунікативних схильностей виявлено у 21 % студентів, організаторських — у 15 % (таблиця).

Статистичні дані свідчать про те, що студенти першого курсу вже мають певний “стартовий” рівень розвитку комунікативних (83 % середнього, високого і дуже високого) та організаторських (79 %) схильностей, який був сформований у школі. Але, враховуючи той факт, що комунікативні та організаторські вміння, будучи багатокомпонентними і фундаментальними, належать до найважливіших педагогічних умінь, можна зазначити, що виявлений рівень, де високий і дуже високий рівні

складають тільки 21 % комунікативних і 15 % організаторських умінь, є недостатнім.

Психологічні спостереження, бесіди зі студентами та викладачами дають можливість визначити об'єктивні фактори, які несприятливо впливають на процес оволодіння студентами комунікативними та організаторськими вміннями:

- 1) з навчального плану історико-правового факультету вилучено предмет “Вступ до спеціальності”, внаслідок чого зменшилася профорієнтація на педагогічну діяльність;
- 2) склався стереотип “заниженого статусу” першокурсників (із висловлювань викладачів: “во-ни тільки починають вчитися”, “це їм ще не під силу”);
- 3) із самого початку навчання на першому курсі перед студентами не ставиться завдання спрямування на професійну відповідальність вчителя, важливими структурними елементами якої є комунікативні та організаторські вміння;
- 4) за програмою університету на психологію (загальну, вікову і

педагогічну), лекції з якої читаються на першому-другому курсах, дається мало часу; крім того, з навчальних предметів з психології вилучені лабораторні заняття, а також практичні з психології у школі. Внаслідок цього студенти не мають можливості виявити особистісні властивості, вивчити пізнавальні процеси; вони не бачать конкретної педагогічної діяльності вчителів, у більшості з них немає стійкої потреби відчувати відповідальність за обрану професію;

- 5) на другому курсі є двотижнева спостережлива практика, яка проводиться в пасивній формі. Активна педагогічна практика, де студенти мають можливість розвивати комунікативні та організаторські вміння, досить нетривала: після третього курсу — одномісячна практика в літніх дитячих таборах відпочинку, а на старших курсах — півторамісячна практика, що є однією з вагомих причин нижчого рівня практичної підготовки студентів у вузі, ніж у педагогічних училищах;
- 6) суперечливість, на наш погляд, кредитно-модульної системи навчання. З одного боку, вона стимулює активність і самостійність у засвоєнні знань, а з іншого — студенти виконують дуже багато контрольних робіт з усіх предметів, різко скоротився час на усне опитування. Тому у них бракує часу на навчання формулювати і висловлювати свої думки, володіти словом як найважливішим інструментом у професійній діяльності майбутнього вчителя; виникають труднощі

у формуванні комунікативних умінь;

- 7) перевантаження студентів аудиторними заняттями, що зумовлено суперечливими наказами Міністерства освіти і науки України (за навчальним планом планується на тиждень 28–30 годин, але за додатковими наказами вводяться нові навчальні дисципліни, тому в розкладі з'являються четверті, п'яті пари);
- 8) немає єдності вимог викладачів щодо обсягу самостійних завдань при підготовці до семінарських і контрольних робіт. Така ситуація призводить до перевтомлення, зниження працездатності студентів, невчасного виконання завдань, що негативно впливає на процес формування їхньої організованості й відповідальності.

Визначимо деякі шляхи підвищення рівня професійної відповідальності студентів:

- 1) оскільки професія вчителя має високу соціальну значущість для суспільства, то назріла необхідність створення Державної програми “Юний педагог” і реалізації її безпосередньо у школах (а не тільки в окремих експериментальних школах при вищих навчальних закладах). У багатьох школах нашої країни є вчителі, які мають високу професійну майстерність і ставляться з любов'ю до дітей. За спеціальною індивідуальною програмою вони могли б розвивати професійну спрямованість і педагогічні здібності невеликої групи учнів, які хотіли б присвятити своє життя благородній справі всебічного виховання особистості;

- 2) доцільно з першого курсу і до кінця навчання у вузі ввести спец-практикум “Самопізнання і самовиховання майбутніх учителів”, де важливе місце посідали б питання формування цілісної системи відповідальності та її компонентів;
- 3) на сьогодні тільки у небагатьох вузах є психологічні служби, хоча для студентів педагогічних, взагалі гуманітарних університетів така служба надзвичайно необхідна. Індивідуальні та групові психологічні консультації, психокорекція пізнавальних процесів і властивостей особистості, психологічна допомога у самоактуалізації та самореалізації студента, проведення соціально-психологічних тренінгів активно сприяли б розвитку моральної, творчої, інтелектуальної, з педагогічними здібностями, красивої, здорової і працездатної особистості майбутнього вчителя;
- 4) розробити організаційно-координуючий план роботи всіх викладачів, які працюють зі студентами на окремих курсах і факультетах, який включав би єдність вимог до студентів, узгоджений обсяг виконання самостійної роботи з усіх навчальних дисциплін;
- 5) впровадження активної педагогічної практики і постійної індивідуальної роботи студентів з кількома дітьми.

Досягти успіхів у розвитку відповідальності майбутніх учителів, їхніх педагогічних умінь можна лише у сприятливих соціально-психологічних умовах навчання і виховання в університеті, коли викладачі, куратори, керівники вузів відповідати-муть не тільки за рівень знань та

вмінь студентів, а й за їхнє фізичне, психічне і моральне здоров'я.

У своєму дослідженні проблеми відповідальності майбутніх учителів ми керуємося важливими науковими положеннями про соціально-психологічну структуру особистості, розроблену відомим українським психологом Н. Л. Коломінським, в якій особистість є суб'єктом діяльності (виконавець) і суб'єктом поведінки (творець соціальних ролей і функцій).

Необхідною умовою виховання і самовиховання такої особистості Н. Л. Коломінський вважав здоровий морально-психологічний клімат педагогічного колективу, основними рисами якого є “наявність стійкої атмосфери взаємної уваги, поважливого ставлення до людини, духу товарищескості, які тісно поєднуються з внутрішньою дисципліною, відповідальністю, вимогливістю як до інших, так і до себе” [3, 82].

Вивчення багатой психологічної спадщини Н. Л. Коломінського справляє благотворний вплив на глибоке розуміння становлення відповідальної особистості вчителя, психолога [10; 11].

Література

1. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя. — М.: Просвещение, 1986. — 143 с.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.
3. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посіб. — К.: МАУП, 1996. — 176 с.
4. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
5. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. — М.: Просвещение, 1972. — 253 с.

6. Маркова А. К. Психология труда учителя. — М., 1993. — 191 с.
7. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности. — М.: Издат. дом “Красная площадь”, 1996. — 400 с.
8. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара: Издат. дом “Бахрах-М”, 2002. — 672 с.
9. Семиченко В. А. Психология педагогической деятельности: Навч. посіб. — К.: Вища шк., 2004. — 335 с.
10. Тимчак О. М. Вплив наукових поглядів Н. Л. Коломінського на дослідження соціально-психологічних особливостей особистості студента // Коломінські читання: Матеріали Першого Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам’яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського. — К.: МАУП, 2007. — С. 307–312.
11. Туриніна О. Л. Реалізація ідей Н. Л. Коломінського у підготовці майбутніх психологів // Коломінські читання: Матеріали Першого Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам’яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського. — К.: МАУП, 2007. — С. 100–102.

Комунікативні та організаторські вміння, які належать до найважливіших педагогічних умінь, можна розглядати в аспекті виховання і самовиховання відповідальності майбутнього вчителя. У процесі дослідження були виявлені об’єктивні причини, які зумовлюють труднощі цього процесу. Суттєво важливою умовою ефективності оволодіння студентами комунікативними та організаторськими вміннями може бути введення спецпрактикуму (на всіх курсах) “Самопізнання і самовиховання особистості майбутнього вчителя”, а також надання студентам психологічної допомоги у розробленні та реалізації ними програми самовиховання.

Коммуникативные и организаторские умения, которые относятся к числу самых важных педагогических умений, можно рассматривать в аспекте воспитания и самовоспитания ответственности будущего учителя. В процессе исследования были выявлены объективные причины трудностей этого процесса. Важнейшим условием овладения студентами коммуникативными и организаторскими умениями может быть введение спецпрактикума (на всех курсах) “Самопознание и самовоспитание личности будущего учителя”, а также оказание психологической помощи студентам в разработке и реализации ими программы самовоспитания.

In article the author examines the important questions of diagnostics of communicative and organizing skills in a context of development of the responsibility of the future teachers. The author generalizes theoretical positions and spends ascertaining experiment. The reasons of difficulties in formation of these skills are analyzed in article, and also the author offers ways of increasing of a level of communicative and organizing skills of skills of students.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Коломiнські читання — II, 2008, 294–298

Представлены результаты теоретико-эмпирического исследования структуры индивидуального интеллекта студентов, склонных к теоретической и практической деятельности.

Реформирование национальных систем высшего образования на постсоветском пространстве во многом инициировано Болонским процессом. Внедрение высокоинтеллектуальных образовательных технологий ознаменовало переход в организации учебно-воспитательного процесса от искусства к профессиональной деятельности. Кризис ранее существующей системы образования наиболее ярко проявляется в ее сегментации: накоплении невежества, с одной стороны, и “сверхобразования” — с другой, тем самым сохраняя и углубляя неравенство [12].

В качестве конструктивной альтернативы выступают компетентностный подход и диверсификация высшего профессионального образования. В наше время, как отмечает Д. Мунк, происходит утрата четкости и завершенной ограниченности профессий, теряется идентификация устойчивых специальностей, а сами они приобретают характер динамических краткосрочных “проектов компетенций” [14]. Наниматель ожидает от наемных работников социальной мобильности и

универсальности. По мнению Г. Т. Роса, такой специалист должен иметь разносторонние способности, которые основываются на собственных талантах и оригинальных комбинациях практического опыта [13]. Другими словами, формула профессиональной эффективности, а следовательно, материального и социально-психологического благополучия, может включать три компонента: интеллект, креативность и компетентность.

Проблеме влияния интеллекта на эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов значительное внимание уделяли Н. А. Аминов, Х. Зиверт, Г. Гарднер, Р. Кеттелл, М. В. Молоканов, С. Murray, Ж. Пиаже, Р. Herrnstein и др. Так, Р. Herrnstein и С. Murray в книге “Кривая колокола: интеллект и классовая структура американского общества” выдвинули два очень важных положения: о стратификации современного американского общества по когнитивным классам и о дискриминации с обратным знаком [15]. Они полагают, что с начала 60-х годов прошлого века население США рас-

слаивается по интеллектуальному критерию на пять когнитивных классов: с очень высоким (12,5 млн), высоким (50 млн), нормальным (125 млн), низким (50 млн) и очень низким (12,5 млн) интеллектом. При этом первая и вторая группы составляют интеллектуальную элиту, а четвертая и пятая — “слой бедности”. Именно уровень развития интеллекта, а не цвет кожи и другие различия, определяет уровень благополучия граждан.

Н. А. Аминов и М. В. Молоканов указывают на то, что успешность обучения в вузе предполагает уровень интеллекта не ниже 115 баллов [2]. О взаимосвязи профессиональной принадлежности и умственного развития свидетельствуют исследования немецких психологов [5]. Например, если интеллект высших управленцев и научных сотрудников выше, чем других слоев населения (в среднем 153 балла), то и интеллект их детей также выше (в среднем 120 баллов), чем детей других групп. Такая тенденция сохраняется до интеллекта родителей, равного 97 баллам, когда интеллект детей начинает превосходить интеллект родителей.

Конечно, проблема соотношения наследственности и среды как факторов, оказывающих влияние на развитие интеллекта, все еще остается дискуссионной. Мы будем придерживаться гипотезы американского психолога С. Стерна, основанной на метафоре “резиновой ленты”. Люди рождаются с наследственным потенциалом интеллектуального развития и могут проявлять средние способности либо способности ниже или выше средних, в зависимости от воздействия различных факторов окружающей среды [7]. Поэтому современные образовательные технологии призваны и базироваться на имеющемся ин-

теллектуальном потенциале личности, и развивать его.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы изучить характер взаимосвязи интеллектуального развития и профессионального становления будущих психологов по типу исследователя и практика в процессе обучения по инновационным технологиям, включая кредитно-модульные и рейтинговые технологии [8].

Структуру интеллекта студентов в зависимости от их профессиональной направленности мы изучали с помощью комплекса методик:

1. “Шестнадцатифакторный личностный опросник” Р. Кеттелла (форма А), который предназначен для диагностики черт личности и трех блоков личностных характеристик (коммуникативных, интеллектуальных и эмоциональных свойств) [3].
2. “Методика исследования социального интеллекта” Дж. Гилфорда и М. Салливена, согласно которой социальный интеллект — это способность познания поведения другого человека, включая познание его эмоций и когний [11].
3. “Тест структуры интеллекта” Р. Амтхауэра, который относится к методикам двойного назначения, к тестам интеллекта и профориентационным тестам [4].
4. “Шкала умственного развития взрослых” Д. Векслера, которая позволяет определить уровень невербального, вербального и общего интеллекта испытуемых [1].
5. Методика “Ведущий способ группировки” А. П. Лобанова, базирующаяся на двухуровневой концепции интеллекта А. Йенсена и на операциональ-

ной теории интеллекта Ж. Пиаже. Конкретный (или практический) интеллект представляет собой совокупность ассоциативных способностей (AS), абстрактный интеллект — когнитивных способностей (P) [9].

В исследовании приняли участие студенты факультета психологии. Основные результаты были получены в ходе формирующего эксперимента на 66 студентах II курса и затем конкретизированы, когда эти студенты стали пятикурсниками (48 человек). При обучении по инновационным технологиям в результатах исследования заинтересованы как преподаватели, так и студенты. Первые, чтобы скорректировать методы обучения, развития и профессиональной подготовки; вторые — приобрести статус субъекта образовательного процесса через познание и самопознание, рефлексию и выбор индивидуального образовательного маршрута.

Р. Кеттелл и его сотрудники разработали формулы психолога-эксперта и психолога-практика, основываясь на специфической комбинации факторов “Шестнадцатифакторного личностного опросника” [2; 6]. Для психолога-практика — это сумма следующих факторов: $0,72 A + 0,29 B + 0,29 H + 0,29 N$. Соответственно формула психолога-эксперта: $0,31 A + 0,78 B + 0,47 N$. Коэффициенты перед буквенными обозначениями факторов указывают на их вклад в эффективность деятельности психолога. Сходство профессиональных портретов задано тремя факторами: A — “готовность к контактам”, B — “общая интеллектуальность” и N — “умение поддерживать контакты”; различия — наличие у психолога-практика дополнительного фактора H (“ненасыщаемость контактами с другими людьми”).

Модель Н. А. Аминова основана на преобладании в профиле психолога, ориентированного на исследовательскую деятельность, сочетания факторов A, B и Q_3 (“сдержанность”); в портрете психолога-практика — A, B, F (“аттракция, т. е. привлекательность, эмоциональная заразительность”) и I (“эмпатия”).

В целом эффективность профессиональной подготовки психолога предполагает достаточно высокий уровень развития вербального (113,2 и 114,9), невербального (109,3 и 111,1) и общего (112 и 114) интеллекта по тесту Д. Векслера. На основании корреляции шкал интеллекта и показателей становления психолога по типу практика и теоретика можно утверждать, что интеллектуальное развитие более значимо для психолога-теоретика. Так, согласно модели Р. Кеттелла, обнаружено четыре статистически значимых корреляций интеллекта практиков с эффективностью их профессионализации и соответственно 12 таких корреляций у теоретиков. Согласно модели Н. А. Аминова, частота корреляций 6 к 7 в пользу психологов-исследователей.

Исходя из специфики шкал интеллектуальных тестов конкретизируем парциальные способности, которые коррелируют с подготовкой психолога по модели Р. Кеттелла. Тест Р. Амтхауэра диагностирует эффективность становления только эксперта, высокие показатели которого предполагают развитие вербального интеллекта: шкалы “Исключение слова” и “Память”, а также наличие невербального интеллекта (шкала “Пространственное обобщение”) и общего интеллекта.

Три интеллектуальные способности, диагностируемые тестом Д. Векслера, имеют значение для подготовки психолога вне зависимости от

типа его направленности: наличие абстрактного мышления и способности к организации знаний (шкала “Понятливость”) — 0,29 и 0,40; способности к визуально-моторной интеграции и продуцированию зрительных образов (шкала “Шифровка”) — 0,28 и 0,31; перцептивных способностей (шкала “Недостающие детали”) — 0,28 и 0,35. Кроме того, для теоретико-ориентированного психолога имеют значения показатели вербального (0,25), невербального (0,35) и общего (0,31) интеллекта. Показатели вербального абстрактного интеллекта по методике ВСГ значимо коррелируют с эффективностью подготовки и практика (0,33), и теоретика (0,44).

Эффективность профессиональной подготовки и ее связь с социальным интеллектом более рельефно отражает модель Н. А. Аминова. Для психолога-практика имеет значение способность к познанию и предвидению результатов поведения — 0,38; способность понимать отношения и устанавливать взаимосвязи между элементами поведения в конкретной ситуации — 0,25; суммарный показатель социального интеллекта как когнитивного аспекта коммуникативных способностей — 0,36.

На V курсе обучались 31 человек с ориентацией на практическую работу и 17 студентов, склонных к научно-исследовательской деятельности. При этом было выявлено, что психологи-теоретики имеют более высокие показатели по всем факторам, которые диагностируют интеллектуальные особенности личности: высокий интеллект, проницательность и абстрактность мышления (В); развитое воображение и высокий творческий потенциал (М); радикализм, критичность, независимость и аналитичность мышления (Q₁).

Психологи-практики в среднем превосходят теоретиков по показателям эмоционально-волевых особенностей личности (6,03 и 5,98), а также по четырем из шести факторов. Они эмоционально более стабильны и реалистичны (С), мягкосердечны и чувствительны (I), самолюбивы и склонны к самоконтролю (Q₃), энергичны и раздражительны (Q₄). Напротив, психологи-теоретики имеют деловую направленность и более ответственны (G), обеспокоены и тревожны (O).

Коммуникативные факторы распределились как 4 к 3 в пользу психологов-практиков. Их отличают общительность и непринужденность (А), самоуверенность и независимость (Е), импульсивность и невнимательность (F), смелость и предприимчивость (Н). У психологов, склонных к теоретической деятельности, более выражены подозрительность и внутреннее напряжение (L), проницательность и дипломатичность (N), самостоятельность и самодостаточность (Q₂).

Различия профилей психолога-теоретика и психолога-практика на уровне математической значимости обнаружены по факторам А (U = 104,5 при p < 0,001), В (U = 162 при p < 0,03), Н (U = 127 при p < 0,01) и I (U = 141 при p < 0,01). Именно эти факторы, на наш взгляд, необходимо учитывать при диагностике склонности психологов к практической или научной деятельности [10].

Сделаем основные выводы.

1. В процессе обучения и профессиональной подготовки будущих специалистов необходимо учитывать профессиональную направленность студентов, их склонность к теоретической или практической деятельности, опираясь на соответствующие этой направленности компетенции.

2. Социальный интеллект является коррелятом эффективности профессиональной деятельности психолога-исследователя и психолога-практика. При этом наибольшей прогностичностью обладает его суммарный показатель (композиционная оценка).
3. Профессия психолога требует достаточно высокого уровня интеллектуального развития при явном доминировании в общей структуре вербального интеллекта.

Литература

1. Агафонова И. Н. и др. Методика изучения интеллекта. — СПб., 1991.
2. Аминов Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психол. журн. — 1992. — № 5. — С. 104–109.
3. Дроздова Н. В., Дроздова Н. В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования. — Минск, 2007.
4. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. — СПб., 2000.
5. Зиверт Х. Тестирование личности: Пер. с нем. — М., 1997.
6. Коптева С. И., Лобанов А. П., Дроздова Н. В. Инновационные технологии и психологическое сопровождение образования: ИТиПС-образование. — Минск, 2004.
7. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. Психология для учителя. — СПб., 2003.
8. Лобанов А. П., Дроздова Н. В. Самостоятельная работа студентов в системе высшего образования Республики Беларусь // TERTIA: Альманах. — Днепропетровск: ДНГУ, 2005. — С. 71–75.
9. Лобанов А. П. Интеллект и когнитивные стили. — Орша, 2006.
10. Лобанов А. П., Дроздова Н. В., Карликонова Н. В. Профильное образование психологов в контексте компетентностного подхода // Вышэйш. шк. — 2006. — № 5. — С. 33–37.
11. Михайлова Е. С. Методика исследования социального интеллекта. — СПб., 1996.
12. Оттоне Э. Глобализация и изменения в образовании: Модернизм и гражданственность // Перспективы. — 1997. — № 2. — С. 9–20.
13. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. — М., 2005.
14. ECTS — Fachtagungs Anglistik, Germanistik, Romanistik und Geschicht. — Wurzburg, 2005, 25–26 April.
15. Herrnstein R., Murray C. The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American. — N. Y., 1994.

Рассмотрена проблема профессиональной подготовки психологов-теоретиков и психологов-практиков с разным уровнем интеллектуального развития и структурой интеллекта. На основе комплексного исследования конкретизирована роль социального интеллекта и выведено соотношение вербального, невербального и общего интеллекта будущих психологов. Полученные данные могут быть использованы в работе педагогических психологов и педагогов, проектировщиков образовательных технологий.

This article is devoted to the issue of professional training of psychologists-theorists and psychologists-practitioners with the different level of intellectual development and intellect structure. The role of social intellect and correlation of verbal, nonverbal and common intellect of psychologists to be is defined on the basis of the complex research.

СОЦІАЛЬНІ ПРОЦЕСИ В АКАДЕМІЧНИХ ГРУПАХ ЯК ФАКТОР АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Коломінські читання — II, 2008, 299–304

Сучасне суспільство являє собою складне, динамічне середовище. Соціальні процеси, що відбуваються сьогодні особливо інтенсивно, мають часто протилежний напрям: соціалізація та індивідуалізація, кооперація та конкуренція, розвиток та стабілізація. Зростають вимоги до особистості. Сучасна людина має бути здатною жити в такому суспільстві, бути активною, адаптивною, самостійною та цілеспрямованою. Все більшого значення набуває постійна освіта, що відбувається впродовж усього життя. Відповідно у науці змінюються погляди на тривалість та інтенсивність процесу соціалізації особистості. Якщо раніше у вітчизняній психології панувала думка, що соціалізація — це процес, що відбувається переважно в ранні роки життя людини (під час навчання у школі), то сьогодні все більше дослідників звертають увагу на особливості плину цього процесу в дорослішому віці, зокрема під час становлення особистості майбутнього спеціаліста у вузі. Г. Андрєєва зазначає: “Залежно від того, чи будемо ми включати у другу стадію соціалізації період вищої освіти, має вирішуватися питання і про такий соціальний інститут, як вуз. Поки що досліджень вищих навчальних закладів у такому контексті немає, хоч

сама проблематика студентства займає все більш значуще місце у системі різних суспільних наук” [1, 335]. Нині досліджують проблеми соціального зростання студентства Б. Г. Ананьєв, В. С. Зав’ялова, В. Т. Лисовський, П. Г. Лузан, О. Є. Ляпунова, І. Г. Максименко, Л. І. Марісова, Н. Ф. Осипова, А. В. Петровський, Ю. П. Платонов, В. А. Семиченко, Н. В. Шахназарян та ін.

Змінюється і бачення ролі особистості у процесі її соціального зростання під час навчання. Якщо раніше провідна роль у забезпеченні соціалізації особистості належала інституту освіти, то вже сьогодні провідним суб’єктом соціалізації і виховання у студентські роки вважається студент, який свідомо, активно намагається набути професійно і соціально важливих якостей [5].

Дослідження особливостей соціалізації у вузі припускає передусім з’ясування умов, за яких цей процес реалізується ефективніше. Водночас має значення і зворотний бік проблеми: як цей процес впливає на навчальну діяльність студентів? За яких умов соціальні чинники починають справляти позитивний вплив на активність студентів? Які педагогічні умови здатні забезпечити як ефективну реалізацію процесу соціалізації у

вузі, так і сприятливий вплив соціальних процесів на успішність навчальної діяльності студентів? Вважаємо, що достатньо повних відповідей на ці запитання в науці ще не надано.

Розглянемо певні соціальні процеси, що відбуваються в академічних групах, та проаналізуємо їх вплив на активність студентів у навчальній діяльності.

Академічна група являє собою певний різновид реальної соціальної групи, що створюється найчастіше за випадковим принципом перед початком навчання студентів на першому курсі і зберігається до завершення навчання. Академічна група у вищому закладі (як і шкільний клас) є одним із неодмінних атрибутів класно-урочної системи, характерної для традиційної системи освіти. Відповідно до основних особливостей цієї системи учні з приблизно однаковими віковими і пізнавальними можливостями поєднуються у певні групи (класи, академічні групи) і навчаються спільно, за однаковою організацією навчання. На сьогодні у вітчизняній соціальній психології в цілому досить добре вивчені питання становлення різних соціальних груп, формування колективних взаємостосунків, розвитку внутрішньогрупової згуртованості, забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату та ін. Наприклад, стосовно академічних груп з'ясовувалися закономірності становлення первинного студентського колективу (Н. Ф. Осипова), соціально-психологічний клімат академічної групи та його вплив на успішність навчання студентів (С. Є. Висоцький). Водночас на сьогодні нарізла необхідність урахування в дослідженнях академічних груп сучасних тенденцій (наукових і суспільних).

У дослідницькій і практичній педагогічній діяльності невинуватим виявився підхід абсолютизації значення колективу для розвитку особистості. Зокрема, концентрація зусиль лише на процесах колективоутворення, підвищення згуртованості академічної групи може призвести до зневаги до проблем індивідуальності, коли не визнається будь-яка нестандартна поведінка студента, а пасивність стає нормою. Пріоритет групових цінностей породжує конформізм. А постійне прислуховування до колективного розуму не забезпечує достатнього розвитку самосвідомості, розуміння власної відповідальності за своє життя.

Сьогодні у вищій освіті України відбуваються певні процеси, що мають значний відбиток і в організації навчання. Підтримка країною Болонських ініціатив в освіті зумовлює зростання гнучкості і мобільності освіти. У студентів з'являються можливості більш вільного пересування між навчальними предметами, спеціальностями і навчальними закладами, у тому числі зарубіжними. Відповідно до цього сьогодні склад академічних груп уже не настільки стабільний. Кожного року склад академічної групи суттєво змінюється (за нашим досвідом, на початку кожного навчального року в групі змінюється до 20 % студентів). Трапляються навіть ситуації переформування академічних груп, скорочення чи збільшення їх кількості. Для вивчення вибіркового дисциплін можуть поєднуватися студенти кількох академічних груп. Усе це змушує студента постійно пристосовуватися до нового соціального середовища. Статусна структура академічної групи перебуває у стані постійної трансформації, що, з одного боку, добре, оскільки руйнує соціальні стереотипи, але, з іншого боку, роз-

миваються соціальні цінності, перевагу отримують такі стратегії поведінки студента у групі, які дають йому можливість швидко привернути увагу до себе, отримати певне визнання (і ці стратегії не завжди конструктивні).

Ще однією вагомою для соціальних процесів тенденцією є зростання частки самостійної роботи студентів у процесі навчання. І це також має позитивні та негативні аспекти. Звичайно, самостійна робота сприяє вияву індивідуальності, формуванню активності й самостійності майбутнього фахівця. Однак коли для виконання надаються переважно індивідуальні завдання, що перевіряються тільки викладачем, студент не може порівняти свої результати навчання з результатами інших, сформувати адекватну самооцінку, отримати зворотний зв'язок від одногрупників. Це призводить до надмірної індивідуалізації навчання.

На наш погляд, на сьогодні є необхідність повернутись до досліджень особливостей реалізації соціальних процесів в академічних групах за нових умов навчання. Необхідно віднайти такі педагогічні засоби, що дадуть змогу забезпечити гармонійність процесів індивідуалізації і соціалізації, нададуть можливість кожному студенту достатньо повно виразити свої індивідуальні особливості і водночас відчувати сприятливий вплив соціального середовища.

У ході проведених нами досліджень було встановлено взаємозв'язок між соціально-психологічними та дидактичними умовами навчання і доведено значущість використання групової навчальної діяльності студентів для позитивного впливу цього взаємозв'язку на результативність навчання [2]. У ході дослідження вивчалися процеси соціального структу-

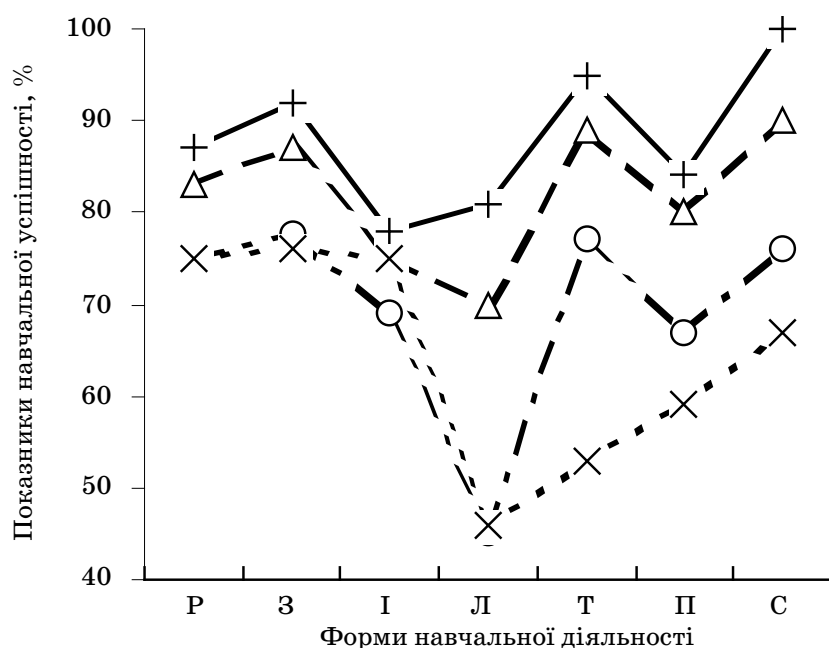
рування, рольового розподілу в академічних групах, стратегії соціальної поведінки студентів та ін. Було встановлено, що соціально-психологічні особливості академічних груп і студентів впливають на успішність їхньої навчальної діяльності. Зокрема, у групах з позитивним соціально-психологічним кліматом, високим рівнем згуртованості, сприятливим статусним розподілом студентів спостерігається вищий рівень навчальної успішності.

Наприклад, наведемо результати зіставлення статусного розподілу в академічних групах з успішністю навчальної діяльності студентів.

Наше дослідження проводилося в Київському національному економічному університеті ім. Вадима Гетьмана впродовж трьох навчальних років. У цілому було опитано 377 студентів з 15 академічних груп.

При аналізі структури академічних студентських груп використовувався метод соціометрії Дж. Марено [3], що базується на техніці виявлення та фіксування емоційних переваг. Цей метод дає можливість кількісно оцінити характер і ступінь переваги, байдужості або неприйняття (аж до відторгнення) між членами групи у процесі їхньої міжособистісної взаємодії.

Слід відзначити, що навчальна успішність — це досить традиційний показник результативності навчання, що відображає виражену у певних оцінках кількість засвоєних знань та вмінь того, хто навчається. Особливості та показники успішності навчальної діяльності можуть бути визначені на підставі спостережень викладача та аналізу продуктів діяльності студентів. Традиційне вимірювання успішності діяльності студентів на основі п'ятибальної шкали оцінювання ми вважаємо недостатньо



Показники навчальної успішності студентів, які займають різні соціометричні позиції:

Р — рейтинг, середня кількість балів, отриманих студентами, які займають різні соціометричні позиції за весь курс; З — за поточну роботу з дисципліни; І — за іспит; Л — за виконання завдань за матеріалами лекцій; Т — за роботу з теоретичним матеріалом; П — за роботу на практичних заняттях; С — за виконання самостійної роботи; + — “зірки”; Δ — “визнані”; ○ — “прийняті”; × — “ізолювані”

надійним та інформативним. При викладанні психолого-педагогічних дисциплін у Київському національному економічному університеті використовується рейтингова система обліку навчальної успішності, яка включає у себе поточну та підсумкову успішність. Кожний студент при вивченні дисципліни набирає певний рейтинг — кількість балів, що обумовлює підсумкову оцінку. Бали студент отримує на кожному занятті при вивченні кожної теми за виконання теоретичних і практичних робіт. До того ж він складає підсумковий іспит, який відбувається за допомогою дидактичних тестів. Слід відзначити, що бали за іспит складають приблизно 30 % загальної кількості балів, а отже, провідну роль у результативності навчання відіграють поточні результати навчальної діяльності студентів. Особи, які не набрали певної

кількості балів у поточній діяльності, до іспиту не допускаються.

Таким чином, показник успішності навчання за такої системи контролю-оцінної діяльності можна також вважати показником активності студентів у навчальній діяльності. Поняття “активність” у педагогічному розумінні можна трактувати як рису людини, яка виявляється у стані готовності, прагненні до самостійної діяльності, а також в якості здійснення діяльності, у виборі оптимальних шляхів досягнення поставленої мети [4, 97].

Порівняння середніх показників успішності навчання студентів, які займають різні соціометричні позиції, у поточній і підсумковій навчальній діяльності дало змогу виявити їх значні особливості (рисунки). Для того щоб можна було порівняти рейтинги та бали, отримані студентами

за різні форми навчальних робіт, кожен такий показник був виражений через його відсоток від максимального значення (%).

Отримані результати показали, що студенти, які займають кращі соціометричні позиції, демонструють вищу успішність майже за всіма формами навчальної діяльності. І такий зв'язок майже лінійний, тобто що вище статусна позиція, то кращою виявляється успішність навчання (див. рисунок).

Отже, процеси структурування в академічних групах суттєво впливають на активність студентів у навчанні.

Припускаємо, що за сучасних умов постійного переструктурування студентських груп статусний розподіл у групах стає переважно неуспішним. Студенти часто навіть не встигають запам'ятати один одного на ім'я. При вивченні вибірових дисциплін (що було запроваджено в Київському національному економічному університеті кілька років тому), коли поєднуються студенти кількох академічних груп, стає практично неможливою організація спільних форм навчальної діяльності. Групи не згуртовані. Відсутній досвід спільної діяльності. Для проведення ж відповідної роботи часто просто не залишається часу (вибіровим дисциплінам, як правило, надається 1–2 кредити на семестр).

Певним вирішенням цієї проблеми за сучасних умов ми вважаємо розвиток інноваційних властивостей особистості сучасного студентства. До таких властивостей входять здатність до творчого мислення, активність особистості, її адаптивність, позитивне ставлення до себе та обраної діяльності, прагнення до особистісного і професійного розвитку та самовдосконалення, готовність і здатність пра-

цювати в нових умовах, ставити нові, незвичні до цього завдання, використовувати нові способи вирішення проблем, сприймати новий досвід. Оптимальним навчальним середовищем для розвитку таких здібностей є психолого-педагогічна підготовка студентів, що в базовому варіанті існує в усіх вищих навчальних закладах. У завдання викладачів психолого-педагогічних дисциплін, зокрема, входить підготовка студентів до активної роботи у різному соціальному середовищі, врахування соціально-психологічних процесів, що відбуваються в академічних групах, активний вплив на реалізацію цих процесів, покращання і гармонізацію соціально-психологічних умов навчання. Саме така робота проводиться зараз при викладанні дисциплін психолого-педагогічного циклу в Київському національному економічному університеті. Вже перші результати показують суттєві переваги студентів, які отримали психолого-педагогічну підготовку, від тих, хто не здійснював таке навчання (на деяких факультетах психолого-педагогічні дисципліни взагалі не викладаються чи викладаються в обмеженому вигляді). Серед таких переваг студенти виділяють свою здатність розуміти себе і своїх одногрупників, можливість швидше встановлювати стосунки, здатність виявити себе у різних аспектах групової взаємодії та ін.

Таким чином, зазначимо, що у сучасних умовах відбуваються суттєві зміни в соціальних процесах, що проходять в академічних групах. Враховуючи те, що ці процеси справляють суттєвий вплив на активність студентів у навчанні, необхідно приділяти цим процесам більше уваги, а також забезпечувати інтенсивнішу підготовку студентів до життя у змінних умовах.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Изд-во МГУ, 1988.
2. Артюшина М. В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — К., 2000. — 195 с.
3. Марено Дж. Социометрия. — М.: Иллюстр. лит., 1958. — 290 с.
4. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч. посіб. / М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін.: За заг ред. М. В. Артюшиної. — К: Вид-во КНЕУ, 2008. — 336 с.
5. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М.: Аспект Пресс, 1995.

Розглядаються сучасні соціальні процеси в академічних студентських групах. Описується значущість досліджень соціалізації особистості у процесі професійної підготовки. Наводяться результати досліджень впливу соціально-психологічних особливостей академічних груп на активність студентів у навчальній діяльності. Аналізується досвід кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана з підготовки студентів до змінюваних умов соціального середовища.

Рассматриваются современные социальные процессы в академических студенческих группах. Описывается значимость исследований социализации личности в процессе профессиональной подготовки. Приводятся результаты исследований влияния социально-психологических особенностей академических групп на активность студентов в учебной деятельности. Анализируется опыт кафедры педагогики и психологии Киевского национального экономического университета им. Вадима Гетьмана по подготовке студентов к изменяющимся условиям социальной среды.

Article is devoted to modern social processes in the academic student's groups. It is described the importance of researches of socialization of the person during vocational training. Results of researches of influence of socially-psychological features of the academic groups on activity of students in educational activity are resulted. Experience of faculty of pedagogic and psychology of the Kyiv national economic university of a name of Vadim Getman on preparation of students for changing conditions of the social environment is analyzed.

Н. М. АНУФРІЄВА

канд. філос. наук, доц.

Київський національний університет ім. Т. Шевченка

Р. А. АНУФРІЄВА

канд. філос. наук, старш. наук. співроб.

Інститут соціології НАН України, м. Київ

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Коломінські читання — II, 2008, 305–309

Розглянуто актуальні питання становлення особистості компетентного фахівця, проаналізовано феномен компетентності, висвітлено завдання вищих навчальних закладів відповідно до вимог Болонського процесу.

Соціально-економічне зростання, економічний потенціал сучасної Української держави значною, а можливо, й вирішальною мірою залежить від того, наскільки інтенсивно зростатимуть професійна компетентність, творче мислення, ініціативність переважної більшості людей. На жаль, сьогодні часто саме професійної компетентності та ініціативності бракує громадянам нашого суспільства.

Тому важливим теоретичним і практичним завданням є розроблення проблем, пов'язаних з виявленням внутрішньоособистісних і соціальних феноменів, які гальмують і спонукають людей підвищувати свою соціальну компетентність. До цих феноменів передусім належать такі, що спрямовані на освоєння та інтенсивне використання свого особистісного і соціального статусу, знаходження внутрішніх резервів, що сприяють досягненню професійної компетентності, формуванню фахівця високого

класу, здатного працювати в умовах сьогодення. Над вирішенням цих важливих завдань працюють вчені різних галузей знання, свідченням чого є підвищений науковий інтерес до проблем навчання та становлення компетентного фахівця. Детальний аналіз проблем компетентності викладений в різних публікаціях останніх років [1; 2; 4; 7].

Професійна компетентність — складне утворення, яке займає важливе місце у структурі особистості. Це притаманні особистості ініціативність, самостійність, навички, життєвий досвід, життєві досягнення або життєвий успіх. Професійна компетентність є інтегральною характеристикою людини, вона свідчить про рівень її фахової підготовленості та здатності виконувати ті або інші посадові функції. Вона є не тільки мірою професіоналізму, а й визначальним фактором, від якого залежить успішність реалізації як соціальних, професійних функцій, так

і всієї життєдіяльності людини. Професійна компетентність характеризується сформованістю єдиного комплексу знань, умінь, психологічних особливостей. Знання, навички, вміння є своєрідними рольовими характеристиками професійної компетентності людини. Всі інші компоненти можна розглядати як її суб'єктивні характеристики, що свідчать про ставлення особи до діяльності та її індивідуальну манеру виконання професійних функцій. Досягнення того чи іншого рівня професійної компетентності визначають різні детермінанти, серед яких є і такий показник, як індивідуальне протипоказання щодо виконання професійних функцій.

Професійна компетентність має складну структуру. Розглянемо її елементи. Професійна компетентність структурно включає в себе спеціальну предметну компетентність, соціально-психологічну, конфліктну, методичну, психологічну, тобто має різні зрізи. Так, психологічна компетентність стосовно професійної діяльності являє собою комплекс знань і умінь з психології, необхідний для вирішення професійних завдань у різних галузях діяльності. Конфліктна компетентність входить до складу соціально-психологічної компетентності, яка, у свою чергу, є складовою моделі професійної компетентності. Дослідники відзначають, що конфліктна компетентність як інтегральне утворення, у свою чергу, включає в себе поряд з певним набором соціальних стереотипів та установок, що існують в суспільстві щодо розв'язання конфліктних ситуацій, а також емоційною, культурною саморегуляцією особистості, ще й інші рівні. Це передусім рівень цінностей особистості, її мотивів, настанов, умінь. Мабуть, головним рівнем є ціннісний блок, ос-

кільки цінності особистості найефективніше впливають на характер її спілкування і слугують стратегічними орієнтирами практичної діяльності [6].

Перебудова процесу вищої освіти в нашій країні також спрямована на забезпечення професійної підготовки компетентного майбутнього фахівця. Україна — європейська держава, а тому її освіта повинна інтегруватися в європейський простір, який формується як під впливом глобалізаційних, так і Болонського процесів. В умовах глобалізації та інтернаціоналізації освітнього простору активно поширюються нові технологічні засоби виробництва, інформаційно-телекомунікаційні технології, все більша кількість населення користується Інтернетом.

Щоб прийняти історичний виклик ХХІ століття, виконати завдання сьогодення, головну роль повинна відігравати освіта, яка має постійно трансформуватися відповідно до потреб населення, суспільства, економіки. Освіта повинна бути націленою на майбутнє, розв'язувати проблеми нового століття, розвивати компетентність майбутніх фахівців, формувати в них нові способи мислення та діяльності. Як зазначив провідний спеціаліст ЮНЕСКО Раджа Рой Сінгх: “У процесі освіти ми вчилися у минулого, намагаючись відтворити і відновити його... зміни в освіті повинні бути сфокусовані сьогодні на якісні трансформації змісту і форми” [8]. Освіті у ХХІ ст. належить роль не лише виконання важливої функції — трансляції знань і культури між поколіннями, а й можливості стати засобом створення новацій для потреб динамічно змінюваного сьогодні світу. У сучасних умовах формуються єдиний європейський освітній простір і ринок праці, а це вимагає пос-

тійного вдосконалення освіти. Болонський процес — один з його етапів у напрямі підвищення ефективності, метою якого є орієнтація на мобільність студентів, їхнє працевлаштування та підвищення конкурентоспроможності фахівців. Болонська декларація передбачає координацію освітньої політики щодо реалізації впродовж десятилітнього періоду основних її положень:

- створення системи кваліфікацій, що однозначно сприймаються і зіставляються в інтересах сприяння працевлаштуванню європейських громадян;
- підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської вищої освіти.

Для цього пропонується використання єдиного додатку до диплома [5]. Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах повинна відповідати потребам європейського ринку праці, забезпечувати будь-якому студенту можливість здобути або продовжити навчання у вузах європейського освітнянського простору, а випускнику вузу — працевлаштуватися в будь-якій країні. Тобто ця система передбачає зближення національних систем освіти за освітнім рівнем, активізування європейської зони освіти, розширення європейської моделі освіти у світовому масштабі на основі прийняття порівняльної системи освітніх ступенів.

Українська вища школа накопила багатий позитивний досвід у своєму розвитку та вдосконаленні методів і форм навчання студентської молоді. Про це свідчать численні відгуки спеціалістів, учених різних країн. У сучасних умовах її потенціал неухильно зростає. Зараз мережа вищих навчальних закладів нараховує 997 вузів I–IV рівня акредитації, чисельність студентів у розрахунку на

10 тис. населення — 473 особи. Однак останнім часом, особливо в умовах швидкого нарощування мережі недержавних закладів, суттєво знизилась якість підготовки кадрів. Так, триває тенденція випереджального збільшення кількості таких спеціалістів, як економісти та юристи. На жаль, вища школа неадекватно реагує на потребу різних галузей економіки, не готує різних спеціалістів, а тому поширеним стало таке явище, як неможливість значної частини випускників працевлаштуватися за обраним фахом.

Соціологічні дослідження свідчать, що робота, гарантії зайнятості і сама зайнятість з початку 90-х років минулого століття зайняли провідні позиції у структурі цінностей громадян України. І це зрозуміло, адже після епохи суцільної зайнятості радянських часів, де майже кожен працівник інституційно закріплювався за певним робочим місцем, раптом опинитися без гарантованої роботи та її оплати виявилось для більшості громадян шокуючим соціально-психологічним і матеріальним випробуванням. Не менш шокуючим фактом стала неможливість випускників вищих навчальних закладів, взагалі спеціалістів з дипломами працевлаштуватися за фахом. Проблема поширення як суспільного явища невідповідності виконуваної роботи професійно-освітньому рівню фахівця викликає небезпідставний інтерес і тривогу як дослідників-теоретиків, так і всього суспільства. Сьогодні у сфері праці фіксується, згідно із соціологічними даними Інституту соціології НАН України, скорочення частки працюючих за фахом — 28,2 %, порівняно з тими, чия робота не відповідає освітньо-виховній підготовці, частка яких повільно, але зростає — 32,3 % (таблиця).

“Чи відповідає характер Вашої теперішньої роботи Вашому професійно-освітньому рівню” (%)

Варіант відповіді	2002 р.	2003 р.	2004 р.	2005 р.	2006 р.
Так	30,4	25,7	27,2	28,6	28,2
Ні	30,0	37,8	36,1	36,4	32,3
Важко сказати	29,7	29,8	29,2	30,3	30,2
Не відповіли	9,9	6,7	7,6	4,7	9,3

Отже, як свідчать соціологічні дослідження Інституту соціології НАН України, у сфері праці почала вирізнятися тенденція до певного пропорційного розподілу зайнятих стосовно наявної спеціальної освіти — 3:3:3; одна третина працює за фахом, в іншій третині робота не збігається з фахом, і стабільно фіксується третина працюючих, які опановують роботу ймовірно суміжних спеціальностей і не в змозі чітко визначитися щодо відповідності своєї роботи наявній освітній професійній спеціалізації. Таким чином, соціологічні дослідження чітко позначають проблему процесу узгодження запитів і пропозицій ринку праці, трендів розвитку як професійних середовищ, так і трудової сфери загалом [3].

Сучасна суспільна нестабільність вимагає формування відповідної мотивації та психологічної готовності людини до зміни професії, переорієнтації на нову діяльність, там самим зменшуватиметься проблема роботи не за фахом. В умовах ринкової економіки і структурної динамічності сучасного виробництва можливість втрати робочого місця є прихованою небезпекою впродовж усього професійного шляху людини, а тому вона повинна заздалегідь оновлювати свій особистий “банк даних” про робочі місця, розширювати спектр своїх професійних можливостей, підвищувати професійну компетентність.

Аналітики вважають, що вже сьогодні, а тим більше в майбутньому орієнтація на одну професію є явно недостатньою, а професійна переорієнтація буде обов’язковою впродовж усього професійного шляху.

Література

1. Гімназія на зламі століть. — К., 1999.
2. Життєва компетентність особистості. — К., 2003.
3. Іващенко О. Зайнятість і професійна освіта: до питання взаємовідповідності // Українське суспільство 1992 — 2006. Соціологічний моніторинг. — К., 2006. — С. 47–50.
4. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. — К., 2000.
5. Куценко В. І., Євтушенко Г. І. Вища освіта в Україні у контексті Болонського процесу // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали Других Ірпінських Міжнар. наук.-пед. читань 21–22 травня 2003 р. — Ірпінь, 2004. — Ч. 2. — С. 399.
6. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. — М., 1989.
7. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. — М., 2002.
8. Раджа Рой Сингх. Образование в условиях меняющегося мира // Перспективы. Вопросы образования. — 1993. — № 1. — С. 13.

Професійна компетентність особистості — це необхідна умова її успішного орієнтування в соціальних ситуаціях сьогодення: це і мобільність у виборі нових галузей і стратегії діяльності, і складова загальної стратегії життя.

Профессиональная компетентность личности — это необходимое условие ее успешного ориентирования в социальных ситуациях настоящего времени: это и мобильность в выборе новых областей и стратегии деятельности, и составляющая общей стратегии жизни.

Professional competence of a person is a necessary condition of his/her successful orientation in social situations of the present: it is both mobility in the choice of new spheres and the strategy of his/her activity, and a component of the general life strategy.

ПОНЯТТЯ “ТОЛЕРАНТНІСТЬ” І “ТЕРПИМІСТЬ” У СУСПІЛЬНИХ НАУКАХ

Коломінські читання — II, 2008, 310–317

Досліджується теоретико-методологічна проблема наукового визначення понять “толерантність” і “терпимість”. Аналізується зміст цих понять в контексті філософсько-етичного та психолого-педагогічного знання. З’ясовується їх інформативність та суспільно-історична цінність, перспективи розвитку, що має принципове значення для планування і розгортання практичної роботи з формування толерантної свідомості громадян нашого суспільства взагалі і молодого покоління зокрема.

У суспільних науках толерантність розуміється як соціально-політичний, морально-психологічний феномен, який об’єктивно виник у процесі суспільно-історичного розвитку міжособових, міжрелігійних, міжетнічних, міжнародних відносин, як інструмент регулювання цих відносин. Хоча цей феномен досить давно привертає увагу філософів, соціологів, політологів, а останнім часом викликав неабиякий інтерес психологів і педагогів, поняття толерантності все ще залишається остаточно не визначеним і наразі потребує уточнення змісту, відповідного термінологічного оформлення, осмислення його ролі в суспільних процесах, зокрема освітнянських, що й задає напрям нашого теоретичного дослідження.

Зазначимо, що латинське слово *tolerans* (терплячий) означає терпимість до чужих думок і вірувань. В українській мові найбільш близьким за значенням поняттю “то-

лерантність” є термін “терпимість”, який означає здатність, вміння терпіти, миритися з чужою думкою, бути поблажливим до поведінки інших людей. Ці слова часто вживаються як синоніми. Водночас у їх буденному і науковому вжитку існує низка умовностей, які спричинені культурно-історичними, соціально-класовими чинниками, соціально-психологічними стереотипами буденної свідомості. З’ясування загального і відмінного у цих близьких за значенням, але не тотожних понять є необхідним вихідним моментом нашого дослідження. Це має принципове значення для планування і розгортання практичної роботи з формування толерантної свідомості громадян нашого суспільства взагалі і молодого покоління зокрема. До того ж це важливо і тому, що поняття “толерантність” через свою багатозначність усе ще дискутується і не набуло чіткого статусу.

Послідовно проводячи розрізнення термінів “толерантність” і “терпимість”, передусім звернемо увагу на те, що порівняно з терпимістю термін “толерантність” має набагато ширший діапазон значень і використовується в різноманітних контекстах і сферах людської діяльності. А. Г. Асмолов [1, 7], аналізуючи зміст цього поняття, виокремлює три основні смислові аспекти: 1) стійкість, витривалість; 2) терпимість; 3) міра, допустиме відхилення. Г. В. Безюлева і Г. М. Шеламова [2] доводять кількість значень цього терміна до шести, додаючи до зазначених вище ще три розуміння толерантності: 1) умова і форма успішної адаптації; 2) прийняття іншого; 3) умова розгортання діалогу з іншим.

М. Міріманова вказує ще на один аспект толерантності, пов’язаний з вихованням, вихованістю. В її розумінні толерантність — це, з одного боку, “мета і результат виховання, який супроводжується формуванням певних соціальних установок, а з іншого боку — цінність і якість особистості, яка виявляється в її поведінці та вчинках” [9, 108].

Під толерантністю часто розуміють позитивну моральну якість людини, яка полягає в ціннісній ментальній настанові на терпимість до думок, переконань і форм поведінки іншої людини. Поняття “толерантність” із самого початку об’єднує в собі смисли терпіння, терпеливості, витривалості (як здатність витримувати щось або когось).

Терпіння (синонім — витримка, стійкість) може розглядатись:

- 1) як психічний стан, який характеризується стійким рівнем психічної діяльності і виявляється у внутрішньому вольовому зусиллі, яке супроводжується значним психологіч-

ним напруженням, пов’язаним зі стримуванням імпульсивних станів і дій, утриманням від небажаної активності;

- 2) моральна якість особистості — показник мужності, внутрішньої сили, умова такту у спілкуванні.

Терпіння як психічний стан, який часто повторюється й переживається індивідом, закріплюється в його психічній організації й переростає в терплячість. Це особистісна вольова якість, яка виявляється у тривалій підтримці вольового зусилля, протидії несприятливим факторам (здебільше — фізіологічним станам), що викликають втому, гіпоксію (брак кисню) або відчуття голоду, спраги, болю [5, 141]. Вона пов’язана з вольовою підтримкою активності, самопримусом, з мобілізацією енергії для виконання дії. Терпіння є психологічним механізмом, який забезпечує функціонування толерантності й терпимості. Робота цього механізму забезпечується такими морально-вольовими якостями, як витримка, самовладання, самоконтроль. Вони є зовнішнім, поведінковим виявом толерантності, терпимості.

Є. П. Ільїн розуміє витримку як “стійкий вияв здібності придушувати імпульсивні, необдумані емоційні реакції, не піддаватися спокусі, тобто придушувати сильні потяги, бажання” [5, 151]. Витримка особливо яскраво виявляється у переході від рішення до дії. Наприклад, у конфліктних ситуаціях ця якість простежується у станах стриманості, коли, незважаючи на сильне бажання помститися кривднику, відповісти грубістю на грубість, людина залишається зовнішньо незворушною, холодно-кровною. Відзначимо, що хоча у цій якості яскраво виявляється гальмівна функція волі, але це аж ніяк не па-

сивне утримання від дії. На цьому свого часу загострював увагу соціолог П. Сорокін, який, зокрема, зазначав, що “на відміну від пасивної форми бездіяльності толерантність може вимагати досить серйозного внутрішнього зусилля, часто набагато серйознішого, ніж це вимагається від відкритих дій” [14, 195]. Тому витримку не можна ототожнювати з емоційною незбудливістю, внутрішньою незворушністю, нечутливістю. Терпіння є формою збереження сили, йому притаманний інтенсивний пошук творчої свободи. Принциповий смисл терпіння полягає в тому, що воно сприяє збільшенню зони свідомості, мобілізації духовних сил людини.

Самовладання — це внутрішня воляова регуляція, здатність людини діяти в ситуаціях дезорганізації діяльності й поведінки. У самовладанні виявляється свідомо-воляова організація психічних процесів і регуляція поведінки. Як і витримка, самовладання характеризується здібністю володіти у стресових та екстремальних ситуаціях своїми емоціями, бажаннями, думками, почуттями, схильностями. Є. П. Ільїн вважає, що це збірна воляова характеристика, яка включає в себе такі волевільності, як витримка, сміливість і почасти рішучість. Тією чи іншою мірою всі вони пов’язані з придушенням негативних емоцій, які викликають небажані для людини спонуки. Цьому також сприяють емоційна стійкість індивіда, стійкість до невизначеності, стресу, конфлікту, до відхилень у поведінці. Однак самовладання дає змогу не тільки затримати енергетичну розрядку, а й за участі саморегуляції, яка насамперед характеризується свободою вибору цілей і засобів їх досягнення, викликати активну зміну функціонування психіки, перерозподіливши енергію між

кількома імпульсами й діями. Як відзначав С. Л. Рубінштейн, самовладання залежить “від співвідношення між афектом та інтелектом, потягом і свідомим контролем” [12, 607]. У кінцевому рахунку саме воно забезпечує у складних ситуаціях спілкування з “важкими” й неприємними нам людьми домінування вищих мотивів над нижчими, загальних принципів моральної поведінки над егоїстичними мотивами й короточасними афектами, що є важливим показником емоційної та соціальної зрілості особистості.

Водночас не слід недооцінювати негативний аспект терпіння, оскільки він пов’язаний зі стражданням людини і певними моральними збитками. “Терпіння — це звичка до страждання”, — говорив І. Кант [6]. Під терпінням також можуть маскуватися лінь, байдужість, потурання, безхарактерність.

В етиці поняття “терпимість” (синонім “поблажливість”, антонім “нетерпимість”) несе в собі переважно морально-психологічний зміст з відтінком страждання і розглядається як наслідок усвідомленого вибору суб’єкта, добровільне самообмеження. І. Кант свого часу зазначав, що “терпимість полягає в тому, щоб без роздратування витримувати недоліки інших, навіть якщо й відчуваєш при цьому незадоволення” [17, 596]. Сучасні вчені нічого принципово нового у визначення цього терміна не додали. Наприклад, В. А. Петрицький визначає толерантність як “терпимість суб’єкта стосовно іншого суб’єкта, незважаючи на можливу початково негативну оцінку смаків, учинків, стилю поведінки, способу життя, іншої культури” [10]. Психологи С. К. Бондирева і Д. В. Колесов убачають у ній “здатність індивіда без заперечень і протидії сприймати від-

мінні від його власних думки, способ життя, характер поведінки і які-небудь інші особливості інших індивідів” [3, 5], підкреслюючи, що підґрунтя толерантності — це або відсутність приводу для негативної реакції, або утримання себе від небажаних оцінок, дій і вчинків.

Погляди на терпимість (толерантність) і досі відзначаються полярністю. У філософсько-етичній літературі ця доброчинність може трактуватись як у відверто негативному ключі, що зумовлює до неї презирливо-скептичне ставлення, так і в стриманих морально-нейтральних тонах аж до надмірно захоплених, безумовно-позитивних оцінок палких прихильників необмеженої терпимості, які її фетишизують й абсолютизують. Наведені вище визначення терпимості І. Канта, В. Петрицького, С. Бондиревої та Д. Колесова можна віднести до “морально-нейтральних”, оскільки вони не містять оцінки Я та Іншого як суб’єктів терпимості (їхньої поведінки, дій стосовно один одного), а описи толерантності, де визнається її право на існування разом з іншими цінностями, мають у цілому споглядальний, ціннісно-нейтральний характер.

Визначення терпимості, яке дається у словнику з етики за редакцією А. А. Гусейнова та І. С. Кона, на відміну від попередніх, акцентує увагу на моральній основі цієї якості особистості в контексті ненасильства: “Терпимість — моральна якість, яка характеризує ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки інших людей. Виявляється у прагненні досягати взаєморозуміння і погодження різних інтересів і точок зору без застосування тиску, переважно методами роз’яснення і переконання... Терпимість не лише пом’якшує суперечності, а й виявляє надію на поліпшення стосунків, вип-

равлення особистості” [13, 351]. Проте ще й досі в буденній свідомості продовжують існувати семантичні релікти, пов’язані з негативним емоційним контекстом, які зводять толерантність до страждальницької терпимості, безпринципності, індиферентності, конформності, угодовства. М. Фрітцханд зазначає, що толерантність звичайно розуміли, та й зараз нерідко тлумачать в багатьох випадках, як “угодовство з тим, що є чужим правді або справедливості, але необхідно з точки зору тих або тих інтересів, як правило, прагматичних” [15, 44]. Ще Й. Гете говорив, що “терпіти — означає погоджуватися”, а О. Бальзак вважав терпимість, як і свободу, “найбільшою політичною дурницею”. Г. Честертон, відзначаючи такий недолік толерантності, як аксіологічний індиферентизм (байдуже ставлення до цінностей, які живлять переконання людей), говорив, що “толерантність — це доброчинність людей, які ні у що не вірять” [17, 596].

Подібні погляди, як справедливо вважає М. Фрітцханд, “об’єктивно завдають шкоду гуманістичним цінностям, завойованим у процесі соціальних і науково-технічної революцій” [15, 44]. Тож толерантність не варто ототожнювати з індиферентністю, апатією або пасивною поступливістю. Саме тому, що толерантність спричинює напруження між прихильністю до власних поглядів і визнанням переконань інших, на думку П. Рікера, “вона не тотожна втомі або просто байдужості” [11]. Подібної думки дотримується Ж. Бастид, який у своєму “Трактаті про моральну поведінку” називає толерантність “безцінною доброчинністю” за умови, що в її основі не лежать байдужість і скепсис. “Скептична толерантність”, як її називає філософ, є наслідком

втрати інтересу до моральних цінностей у сучасному постмодерновому суспільстві. Така “низькопробна” толерантність, на думку Ж. Бастида, є “перевернутим догматизмом” і одночасно боязливою позицією, оскільки “закриває очі і затуляє вуха, щоб не бачити драматичних проблем, які лежать в основі занепокоєння моральної свідомості” [18, 32].

На сприйнятті терміна “толерантність” у нашому мовному середовищі негативно позначається його іноземне походження. Проводячи просвітницьку роботу зі студентською аудиторією, ми виявили, що слово “толерантність” для більшості молодих людей є малоінформативним, воно сприймається як запозичене, а його зміст переважно зводиться до терпачості або терпимості.

Слід зазначити, що толерантність і терпимість — це семантичні продукти різних культур, національних ментальностей — специфічного сприйняття й тлумачення світу в системі духовного життя народу, філософських і релігійних концепцій розуміння людини. Зміст цих понять зумовлений історичним досвідом, формами й способами вираження інтелектуальних та емоційних реакцій, стереотипами поведінки та ін. Форми і способи вияву людської індивідуальності типового представника західної культури з її цінностями свободи, індивідуалізму, конкуренції, плюралізму знаходять своє відбиття в концепції людини раціональної, активної, підприємливої, прагматичної, з розвиненим почуттям власної гідності, здатної приймати відповідальні рішення, схильної до порядку і поміркованості, лояльної до влади, емоційно відстороненої, у стосунках якої з іншими людьми справедливість, зиск домінують над любов’ю, безкорисливістю. Це певним чином позначається і на розумінні толерантності,

так би мовити, “західного зразка”, продукту маскуліної культури, в якій его-цінності (персональні орієнтації на досягнення успіху) домінують над соціальними цінностями (цінностями для інших). Змістовними одиницями толерантності є такі етико-психологічні та політико-правові категорії, як плюралізм, свобода думки, совість, переконань; права людини; повага, прийняття; справедливість; рівність; моральний обов’язок, відповідальність; активне ставлення; визнання; потреба, цінність, принцип, норма; політкоректність; консенсус, діалог.

Зміст терпимості несе в собі відбиток слов’янської (російської, української) ментальності, значною мірою фемінізованої культури, яка передбачає високий статус емоційно-експресивних властивостей людини: кордоцентричності, інтуїтивістського світоспоглядання, емоційної відкритості, гостинності, опікування, догляду, моральної чутливості й чуйності, психологічної підтримки. Колективістські форми нашої культури (громада, братство, козацьке товариство) сприяли розвитку вільного самовияву, сили волі, правдолюбства, готовності прийняти, зрозуміти іншу людину, допомогти їй та мирно з нею співіснувати, вміння вибачати помилки і водночас стійко триматися своїх переконань, захищати їх, коли це потрібно. На розуміння цього поняття істотно вплинула християнсько-православна традиція. Згідно з її доктринальними положеннями людина є недосконалим, гріховним створінням, нестійкою у своїх мотивах, тому вона постійно потребує підтримки, милості, співчуття. На духовний рівень людина може піднятися, культивуючи у себе довготерпіння, сутність якого складає її здат-

ність зносити без нарікань страждання, душевну муку, життєві негаразди, бути стійкою до спокус. В українській та російській релігійно-філософській думці (Г. Сковорода, П. Юркевич, В. Соловйов, Н. Лосський, П. Сорокін, Л. Толстой, Ф. Достоевський) терпимість асоціюється з милосердям, миролюбністю, всепрощенням, утриманням, непротивленням, заснованим на смиренній любові.

Як бачимо, поняття “терпимість” переважане конотаціями, які, м’яко кажучи, далеко не у всьому відповідають сучасному розумінню толерантності як нормі гуманних відносин між людьми, багатоплановій діючій “організуючій силі” в розвитку світової спільноти [4]. Ми вже мали нагоду пересвідчитися в тому, що терпимість і зараз здебільшого ототожнюється зі здатністю миритися з ким-небудь або з чим-небудь, ставитися поблажливо до кого-небудь або чого-небудь. У такому значенні “терпимість” відображає скоріше негативну оцінку якогось явища або властивості об’єкта, які терплять за необхідністю, виявляючи поблажливість або милість, так би мовити, “допускають”. Натомість толерантність допускає право кожного на вільний вияв своїх поглядів і реальне рівноправ’я людей в практичному житті, яке виявляється в тому, що людина, не відмовляючись від своїх переконань, водночас доброзичливо ставиться до думок інших. Вона є “...свідченням упевненості в собі й усвідомлення надійності своїх позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, яка не боїться порівняння з іншими точками зору і не уникає духовної конкуренції” [8, 457].

Зазначимо, що не всі дослідники з цим згодні, зокрема Є. Клепцова основну відмінність між терпимістю і толерантністю вбачає “...відповідно,

в розумінні за терпимості або недостатньому розумінні за толерантності вчинків, поведінки людини, фундаментальних положень наукової системи, якостей предмета, яке супроводжується при цьому емоційними станами: емпатією, любов’ю, симпатією або емоційною холодністю, відчуженістю, байдужістю. Таким чином, — робить доволі необґрунтований, на наш погляд, висновок Є. Клепцова, — терпимість носить активний творчий характер, а толерантність пасивна у відношенні до себе і до інших” [7, 48]. Фактично тут порушується принципове питання визначення моральної й суспільної цінності толерантності й терпимості.

Ще В. Соловйов, між іншим, зауважував, що “сама по собі терпимість є якістю посередньою і стає хорошою чи поганою відповідно до предмета, якого вона стосується, і на душевне спонукання, яким визначається” [17, 596]. Прихильник концепції відносної толерантності М. Фрітцханд також підкреслює, що сама по собі толерантність не добра і не зла, не є безумовно позитивною або негативною цінністю. Тому “толерантність, взяту в конкретних умовах, належить оцінювати залежно від того, на реалізацію яких цінностей в даній фактичній ситуації вона спрямована” [15, 49].

За логікою речей, критерієм істинності філософії та етики толерантності є поведінковий аспект — як ціннісне відношення до відповідної дійсності, що втілюється в реальну поведінку. Ми вже зазначали, що свій зовнішній вияв толерантність знаходить у вольових якостях: витримці, володінні собою, самообмеженні, здатності тривалий час зносити несприятливі впливи природного і соціального оточення. Ними визначається перша реакція толерантної

людини, але не вичерпується, оскільки толерантність налаштовує на продуктивні форми взаємодії. Залежно від рівня розвиненості толерантної свідомості та комунікативних умінь і навичок можливі три варіанти поведінки людини:

- а) згідно з усталеними стереотипами (толерантність не актуалізується в індивідуальній і суспільній свідомості);
- б) згідно із ситуацією, що склалася (вимушена толерантність);
- в) згідно зі своїм усвідомленим вибором на основі гуманістичних цінностей — свободи, відповідальності, альтруїзму, добра, справедливості.

Людина, маючи свою власну думку, позицію, світогляд, намагається зрозуміти і в принципі захистити право іншої особи або третьої сторони думати і діяти іншими способами, втілюючи тим самим активну толерантну позицію у практику реальних стосунків. Підкреслюючи активний, творчий, пристрасний характер такої толерантності, О. Хьюффе наголошує: “Повноцінною є така толерантність, яка спирається на готовність і здатність включатися у спосіб життя іншого, його світогляд” [16, 26]. Саме таку толерантність потрібно всіляко підтримувати й культивувати, прагнути того, щоб це слово стало звичним і зрозумілим для всіх.

Відповідно інтерпретуючи поняття “толерантність” і “терпимість”, слід керуватися сучасними ідеологічними і методологічними положеннями, які відображають історичну логіку цих понять. Наповнювати новим змістом слово “терпимість” немає ніякого сенсу, навпаки, це вносить у наукову й педагогічну практику зайві складнощі, непорозуміння і термінологічну плутанину.

Література

1. Асмолов А. Г. Толерантность: от утопии — к реальности // На пути к толерантному сознанию / Отв. ред. А. Г. Асмолов. — М.: Смысл, 2000.
2. Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. Толерантность. Взгляд. Поиск. Решение. М.: Вербум-М, 2003.
3. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность (введение в проблему). — М.; Воронеж, 2003.
4. Декларация принципов толерантности // Віче. — 2002. — № 11 (128).
5. Ильин Е. П. Психология воли. — СПб.: Питер, 2002.
6. Кант И. Лекции по этике (1720–1782) // Этическая мысль: Науч.-публицист. чтения. — М.: Политиздат, 1988. — С. 299–334.
7. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности. — М.: Академ. проект, 2004.
8. Краткая философская энциклопедия. — М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994.
9. Мириманова М. Толерантность как проблема воспитания // Развитие личности. — 2002. — № 2. — С. 104–116.
10. Петрицкий В. А. Толерантность — универсальный этический принцип // Изв. СП лесотехнической академии. — СПб., 1993. — С. 139–151.
11. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика: Пер. с франц. — М.: АО “КАМІ”, 1995.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 1999.
13. Словарь по этике / Под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. — М.: Политиздат, 1989.
14. Сорокин П. А. Структурная социология // Человек. Цивилизация. Общество: Пер. с англ. / Под общ. ред. А. Ю. Соломонова. — М., 1992.
15. Фритцханд М. Проблема толерантности в этике // Методологические проблемы исследования социалистической морали и нравственного воспитания / Под ред. А. Н. Титаренко, Б. О. Николаичева. — М.: Изд-во МГУ, 1987.

16. Хеффе О. Плюрализм и толерантность: к легитимизации проблемы в современном мире // *Философские науки*. — 1991. — № 2. — С. 16–28.
17. Энциклопедия афоризмов: Россыпи мыслей / Сост. Э. Борохов. — М.: “Изд-во АСТ”, 2003. — 716 с.
18. Bastide G. *Traite de l'action morale*. — Paris: PUF, 1961. — V. 1–2.

Толерантність і терпимість — це семантичні продукти різних культур, національних ментальностей — специфічного сприйняття й тлумачення світу в системі духовного життя народів, філософських і релігійних концепцій розуміння людини. Зміст цих понять зумовлений історичним досвідом, формами й способами вираження інтелектуальних та емоційних реакцій, стереотипами поведінки та ін. Поняття “толерантність” має значно більший діапазон значень, ніж “терпимість”, а цінність їх є відотною. Повноцінною є така толерантність, яка спирається на готовність і здатність включатися у спосіб життя іншого, його світогляд. Саме таку толерантність потрібно всіляко підтримувати й культивувати, прагнути того, щоб це слово стало звичним і зрозумілим для всіх.

Толерантность и терпимость — это продукты разных культур, национальных менталитетов — специфического восприятия и интерпретации мира в системе духовной жизни народов, философских и религиозных концепций понимания человека. Содержание этих понятий обусловлено историческим опытом, формами и способом выражения интеллектуальных и эмоциональных реакций, стереотипами поведения и т. д. Понятие “толерантность” имеет значительно больший диапазон значений, нежели “терпимость”, а их ценность относительна. Полноценной следует считать такую толерантность, которая опирается на готовность и способность включаться в способ жизни другого человека, его мировоззрение. Именно такую толерантность необходимо всецело поддерживать и культивировать, стремиться к тому, чтобы это слово стало понятно всем.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ НАУЧІННЯ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Коломінські читання — II, 2008, 318–324

Необхідність теоретичної розробки і психологічного обґрунтування проблеми творчого розвитку суб'єкта навчання зумовлена практичним запитом і потребами суспільства, недостатньою комплексною науковою розробкою проблеми на концептуальному рівні. Існуючі на сьогодні методи дослідження не дають змоги систематизувати набуті знання та використовувати їх відповідно до соціального замовлення постінформаційного та постіндустріального суспільства. Вже об'єктивно назріла необхідність в переосмисленні та створенні системи понять у психології щодо проблеми творчого розвитку студентів як суб'єктів навчання професійній діяльності.

Проблема творчого розвитку людини, зокрема суб'єкта навчання, досить складна і не має однозначного вирішення. Вона потребує систематизації та аналізу підходів щодо розуміння творчого розвитку людини в зарубіжній та вітчизняній психології, розгляду сутності поняття “творчий розвиток” у співвідношенні до понять “розвиток і навчання”, “навчання”, “функціонування”, розкриття необхідних і достатніх умов для творчого розвитку студента у процесі оволодіння ним професією, розроб-

лення методів дослідження творчого розвитку.

Спробуємо виявити сутність та необхідні умови для творчого розвитку студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Аналіз праць, присвячених розробленню проблеми творчого розвитку учнів і студентів під час навчальної діяльності у психології, свідчить, що отримані результати дослідження не дають теоретично цілісного, системного розв'язання цієї проблеми.

Відзначимо, що творчу діяльність суб'єктів навчання досліджували Г. С. Костюк, Т. В. Кудрявцев, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, С. Д. Максименко та ін. Проблему творчого розвитку учнів під час їхньої навчальної діяльності вивчали В. В. Давидов, Ю. А. Полуянов та ін. Вважають, що навчальна діяльність лише побічно може впливати на творчу активність тих, хто вчиться, тому що її основні компоненти — дії оцінювання, контролю та моделювання потребують від них рефлексії способів, котрими вони діють, а це перериває процес творчості. Було виявлено, що прямому навчінню не підлягає той стан студента та учня, який умовно можна назвати творчою активністю (стан, при якому кожний, почина-

ючи із замислу і включаючи весь процес графічної, зображувальної або іншої діяльності, максимально реалізує свої потенційні здатності). Виникнення такого стану у суб'єктів навчання залежить від організації на заняттях особливих форм взаємовідносин з викладачем та між собою, інших, ніж під час навчання.

Єдність учіння та творчості забезпечується взаємозв'язками між трьома видами сумісних занять суб'єктів навчання та викладача:

- оцінні обговорення робіт суб'єктів навчання, якщо вони виконані на попередніх заняттях;
- навчальні заняття: розв'язання навчальних задач і завдань, у результаті чого засвоюється новий загальний спосіб;
- самодіяльність суб'єктів навчання, насамперед творче застосування цього та інших способів у “продуктах” за власним замислом кожного суб'єкта. Самодіяльність суб'єктів — це діяльність індивідуальна, за часом найбільш тривала і педагогічно найскладніша, її змістом є творчість.

Розв'язання навчальних завдань має за мету сумісний пошук суб'єктами навчання та викладачем нових загальних способів зображувальної або іншої діяльності через їх моделювання та шляхом перетворення раніше знайдених моделей. Умовою виявлення у суб'єктів навчання пошукової активності є процес рішення навчального завдання (пошук моделі способу) згідно з принципом: дії суб'єктів навчання здійснюються як продовження дії викладача. При цьому дії викладача — це питання, які потребують перекомбінування елемента “конструкції”, пошуку нових зв'язків та відношень між ними, що

може привести до побудови моделі нового способу.

Серед навчальних завдань виокремлюють творчі завдання. Розв'язання творчих завдань становить для суб'єкта навчання певні труднощі, оскільки потребує пошуку засобів розв'язання (нових способів, методів). Якщо суб'єкт навчання не має таких готових засобів, йому необхідно у процесі виконання творчого завдання проектувати (побудувати) цей спосіб. Творчим називають таке завдання, яке повністю є незнайомим для суб'єкта або містить значну новизну. Психологічний підхід до творчого завдання ґрунтується на розгляді його не тільки як навчального, а й як стану суб'єкта, якому потрібно зрозуміти щось нове, незрозуміле [2, 34].

Навчальна творчість включає до себе всі види навчальної діяльності, коли засвоюються нові знання, коли ця діяльність має організований характер. Особливість навчальної творчості полягає в тому, що вона є формою асиміляції інших видів діяльності, особливо в умовах середньої школи, оскільки в ній відбувається імітація різних видів діяльності — наукової, технічної, ігрової, воєнної та ін.

Творча навчальна діяльність, згідно із зовнішньою структурою діяльності, складається із творчих дій. Творча дія, згідно з Д. Б. Богоявленською, народжується не стільки всупереч зовнішній детермінації і не із неї, скільки як розкриття глибинних потенцій особистості, як внутрішньо детермінована і в цьому розумінні вільна [1, 118]. Саме у процесі виконання творчої навчальної діяльності і відбувається творчий розвиток студентів, який являє собою розкриття глибинних потенціалів суб'єкта навчання.

У філософії і психології можна виокремити два підходи до визначення природи потенціалу людини. Перший підхід пропонує розглядати проблему потенціалу та потенціальності у діаді діалектичних визначень стану існування явища (або феномена) — “можливе та дійсне”, “актуальне та потенціальне”. “Дійсний стан” реального існування явища позначає дану, актуальну, актуалізовану ознаку (або ж систему ознак) певного явища. “Можливий стан” позначає не-дану, не-актуалізовану, не-реалізовану ознаку (систему ознак) цього ж явища. Аналізуючи існування явища у кожний окремий момент часу, можна стверджувати “можливу” або “дійсну” даність кожної окремої ознаки досліджуваного явища, визначати “актуальний” або “потенціальний” стан тієї чи іншої ознаки або явища загалом [4, 2].

Другий підхід до визначення природи потенціалу людини, не заперечуючи пояснювальних можливостей першого підходу, пропонує поставити проблему потенціалу дещо інакше. Основою визначення сутності потенціальних характеристик буття людини слід обрати той самий змістовий простір теоретизації (пояснення, визначення), в межах якого здійснювався аналіз вихідного феномена — буття людини. Онтологічна природа потенціалу індивідуального буття — це ознака другого підходу, онтологічно орієнтованого підходу до визначення потенційних ознак буттєвості людини.

Творчий потенціал — це системна якість, вияв і функціонування якої здійснюється у конкретних формах; це якість людини, за допомогою якої реалізується наявна і можлива діяльність людини у формі щодо пізнання і спілкування, зміст і характер яких визначається новизною [3, 31]. Умо-

вою творчого розвитку є вдосконалення змісту навчання [8, 32]. Шляхами вдосконалення змісту навчання з метою розвитку творчих здібностей є урізноманітнення видів літератури, що використовується у процесі вивчення навчальних предметів; збагачення навчального змісту емоційним.

Однією з важливих умов творчого розвитку суб’єктів навчіння є організація навчально-виховного процесу [8, 37].

Детермінантами творчого розвитку суб’єктів навчіння у навчально-виховному процесі слугують:

- використання творчих завдань на певних етапах навчально-пізнавальної діяльності;
- звільнення особи від тотальної всеохоплюючої регламентації мислення, оцінювання фактів і явищ та ін.;
- здійснення навчання на високому рівні складності; використання діалогічної форми навчання як домінуючої форми навчального спілкування;
- систематичне створення ситуацій вільного вибору навчальних завдань.

Крім того, умовою творчого розвитку суб’єкта навчання є виконання домашніх завдань творчого ґатунку [8, 44]. Виявлено, що необхідна значна кількість завдань для забезпечення вибору, задоволення спрямованості інтересу, врахування рівня розвитку суб’єктів навчіння та ін.

Наступною умовою творчого розвитку суб’єкта навчіння є співпраця як особливість взаємин між викладачем і тим, хто вчиться, в якій виявляється самостійність, добровільність, висловлювання кожним особистісного погляду, ідей розв’язання проблем та ін. Співтворчість у взаєминах учасників творчого процесу позначається на оцінюванні його ре-

зультату. Якщо суб'єкт навчіння недостатньо добре виконав творчу роботу, доцільним буде словесне оцінювання. При досягненні середніх і високих результатів слід використувати оцінку в балах, поєднуючи зі словесною.

Однак створення в навчальному процесі умов для творчого розвитку суб'єктів навчіння потребує дотримання певних принципів в організації навчання: принципу інформованості, принципу діалектичної єдності та оптимальності теорії і практики; принципу діалектичної єдності та оптимальної взаємодії свідомих та інтуїтивних процедур; принципу релаксації та аутотренінгу; принципу оптимального поєднання індивідуальної та колективної форм навчально-творчої діяльності; принципу віри в можливість суб'єкта навчіння [8, 30–31]. Однією з основних умов творчого розвитку тих, хто навчається, є створення атмосфери, яка сприяє появі нових ідей та думок. Тобто створення такої атмосфери, яка зумовлює появу почуття психологічної захищеності у суб'єктів навчіння.

Умовою творчого розвитку суб'єктів навчання у процесі опанування знань є застосування викладачем загальних способів стимуляції творчої активності, до яких належать такі способи, як доброзичливість викладача, його відмова від оцінювань та критики; сприяння розвитку допитливості у суб'єктів навчіння; заохочення висловлювання оригінальних ідей; використання питань дивергентного типу; надання особистісного прикладу творчого підходу до вирішення проблем; створення ситуацій для реалізації можливостей студентами (учнями) ставити активно запитання.

Реалізація творчого потенціалу особистості перебуває під активним впливом духовно-моральних чинни-

ків, ціннісно-сміслових орієнтацій. Різноманітність форм вияву творчого потенціалу залежить від наявності здібностей і потреби у творчості у структурі окремої особистості. Студент як суб'єкт навчально-професійної діяльності розкривається в тій галузі, де прагне виразити себе в майбутньому.

Категорія “розвиток” дуже часто вживається там, де йдеться про будь-які зміни. Суб'єктність — це певний режим життя людини, для якої характерні самодостатність та самочинність. Акт розвитку — це подолання наявного функціонування в ідеальній формі дії. Коли долається наявне функціонування, тоді є сенс говорити про розвиток суб'єкта [1, 131]. Способом існування ідеальної форми дії є подія, тобто перехід у нову реальність, у реальність відкриттів, що простежується на креативному рівні інтелектуальної активності. Акт розвитку як подія включає два переходи: наявність — інше та реальність — ідея. Подія — це єдність двох переходів. Досвід суб'єктності, який будується в причетності, — це досвід реалізації замислу в способі виконання завдання.

Одиницею розвитку є значуща дія. Здійснення значущої дії — це акт розвитку. Значуща дія є предметною. Предметом значущої дії є простір можливостей іншої дії. Коли ми відкриваємо нову закономірність або коли ставимо нову проблему, ми відкриваємо простір можливостей нових дій. Повнота задання простору можливостей іншої дії реалізується у створенні самодостатньої предметності, яка будується в продуктивній дії. Для створення самодостатньої предметності необхідно виявити ініціативу як пізнавальну самодіяльність.

Таким чином, здійснення творчої, продуктивної дії — це здійснення дії,

завдяки якій зроблено більше, ніж було потрібно. Продуктивна дія — це здійснення замислу переходу від чинення дії до дії, в процесі якої породжується середовище, в якому дещо будується, і та персона, котра це буде. Творчий розвиток суб'єкта, згідно з цим підходом, це передусім вияв можливостей суб'єкта у просторі відкриттів, вияв ставлення суб'єкта до світу через опосередкування його багатством внутрішнього світу [1, 119].

Цінності не передаються тим самим шляхом, що і знання, шлях їх засвоєння лежить передусім через емоційний досвід людини. Їх не можна просто вивчити, цінностям не можна навчити, їх потрібно переживати [7, 339]. Переживання — це емоційне відтворення смислу того, що відбувається. О. О. Музикою були з'ясовані стійкі особистісні чинники мотивації творчої активності: усвідомлення власних здібностей, наполегливість, самостійність, проекція в майбутнє і реалістичність [6, 12]. Автор виявив тенденцію розвитку мотивації творчої активності, її спрямованість не лише на участь суб'єкта у творчості, а й на розвиток мотивів, які з необхідністю виникають у процесі творчості.

Творчий розвиток студента як суб'єкта навчіння розглядається як вияв ним творчої активності, як реалізація ним свого творчого потенціалу. Це вимагає, у свою чергу, розгляду проблеми сутності творчого потенціалу, оскільки самі по собі здібності не тотожні йому [1, 72]. Творчий розвиток студента відбувається в процесі пізнання, якщо вирішення завдання розглядається ним не як засіб для досягнення зовнішніх відповідно до пізнання цілей, а як сама мета. У першому випадку, коли завдання виконане, процес пізнання на цьому переривається. У другому випадку процес

пізнання продовжується, для нього характерний вияв феномена саморуху діяльності, що веде за межі заданого, дає можливість побачити “непередбачуване”.

Коли відбувається вихід за межі заданої ситуації, з'являється ситуація, яка не стимульована продуктивною діяльністю і саме вона є творчою. Саме в цій ситуації й виявляється інтелектуальна ініціатива як продовження мисленнєвої діяльності за межами ситуативної заданості, що не зумовлена практичними потребами [1, 104]. Коли відбувається вихід за межі заданої ситуації, тоді виявляється самостійна, вища форма активності особистості, характерна для особливого виду дії — творчої дії.

Результат творчої дії значно ширший, ніж її вихідна мета. В своїй розвиненій формі творча діяльність призводить до породження самої мети, тобто до здійснення цілепокладаючої діяльності, яка втрачає форму відповіді. Процес творчості, творчого розвитку суб'єкта навчіння не регулюється поставленою метою, а являє собою вияв інтелектуальної активності, яка не стимульована ні зовнішніми факторами, ні суб'єктивною оцінкою результатів діяльності. Саме для суб'єктів навчіння з креативною інтелектуальною активністю є характерним, що емпірична закономірність, яка ними виявлена, стає не просто відкриттям, творчою знахідкою формальних прийомів, що дає змогу вирішувати поставлені завдання, а є самостійною проблемою [1, 122]. Саме ця самостійна проблема стає подією для цих суб'єктів навчіння. Постановка проблеми, її формулювання — це тривалий і тяжкий процес.

Як вважає Д. Б. Богоявленська, для суб'єктів навчіння з евристичною інтелектуальною активністю характерним є те, що вони знаходять фор-

мальні закономірності вирішення всієї системи задач, які дають їм змогу вирішувати проблеми. Для суб'єктів наочності з креативною інтелектуальною активністю властиве те, що вони знаходять суттєві властивості, зв'язки, закономірності шляхом аналізу одиничного об'єкта, тобто роблять відкриття. Саме ці два рівня інтелектуальної активності суб'єктів наочності (евристичні та креативні) відповідають сучасному поняттю "творча обдарованість" [1, 124].

Таким чином, творчість у вузькому сенсі починається там, де перестає бути в навчальному процесі тільки вирішенням поставленого раніше завдання, де перестає бути наочністю. Творчий розвиток суб'єкта — це подолання наявного функціонування в ідеальній формі дії. Способом існування ідеальної форми дії є перехід в нову реальність, в реальність відкриттів, що є характерним для суб'єктів наочності з креативною інтелектуальною активністю.

Творчий розвиток суб'єкта наочності — це відкриття тим, хто вчиться, нових закономірностей; це постановка нових проблем; це відкриття простору можливостей для нових творчих дій у процесі наочності.

Для студентів як суб'єктів наочності евристичного і креативного рівнів є характерною здатність відкривати та створювати нове, але різними шляхами. Студент з евристичною інтелектуальною активністю здійснює відкриття, зіставляючи декілька типів явищ, а студент з креативною інтелектуальною активністю робить відкриття на основі поглибленого аналізу одиничного факту. Критерієм творчості у навчально-професійній діяльності є самостійне отримання нового професійного знання.

У подальших дослідженнях необхідно:

- здійснити порівняльний аналіз понять "розвиток", "творчий розвиток", "навчання" та "наочності";
- зіставити сутності понять "інтелектуальна активність" і "творча активність";
- систематизувати підходи щодо розуміння поняття "творчий розвиток" на основі положень культурно-історичної теорії розвитку вищих психічних функцій.

Література

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издат. центр "Академия", 2002. — 320 с.
2. Коваленко А. Б. Психология розуміння творчих задач: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — К., 2000. — 35 с.
3. Любчук О. К. Становлення творчого потенціалу особистості майбутніх фахівців-управлінців в процесі навчання // Філософські та психолого-педагогічні засади управління. Сер. "Філософія, психологія, педагогіка": Зб. наук. пр. Донец. держ. ун-ту управління. — Донецьк: ДонДУУ, 2007. — С. 30–36.
4. Маноха І. П. Психология потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. — К., 2003. — 48 с.
5. Маригодов В. К., Манорная С. Е. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности: Учеб. пособие. — К.: НД "Профессионал", 2005. — 192 с.
6. Музика О. О. Мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — К., 2001. — 16 с.
7. Поклад І. М. Творчість як адаптація у сучасному світі // Проблеми гу-

манізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти: Матеріали Перших Ірпінських читань. — Ірпінь: Академія ДПС України, 2003. — С. 355–412.

8. Радчук Г. К. Проблема становлення аксіосфери особистості у особистісному середовищі // Зб. наук. пр. Ін-ту

психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — Т. 9. — Ч. 3. — К.: Гнозис, 2007. — С. 338–344.

9. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / Упоряд. Л. Шелестова. — К.: Ред. загальнопед. газ., 2003. — 112 с.

Наведено результати теоретичного дослідження сутності творчого розвитку студентів і необхідні умови для цього у процесі професійного навчання у вищій школі.

Представлены результаты теоретического исследования сущности творческого развития студентов и необходимые условия для этого в процессе профессионального обучения в высшей школе.

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Коломінські читання — II, 2008, 325–329

У психологічній науці існує термін, який застосовується для відображення вищих сторін внутрішнього світу, що виявляється у людяності, сердечності, доброті, відвертості, відкритості для інших. Це поняття “духовність”. Вона віддзеркалює широту поглядів, ерудиції, культури, загальний розвиток особистості. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності, а тривала її криза в окремих людей призводить до деградації. Вона може бути усвідомленою, осмисленою як вияв інтелігентності. Саме тому система освіти повинна турбуватися про нарощування духовного потенціалу кожного студента, про залучення його до досягнень матеріальної та духовної культури. Духовно-моральний розвиток особистості відбувається у процесі міжособистісної взаємодії, особливо у взаємодії з викладачем. Саме тому сучасна вища школа висуває високі вимоги до особистості викладача, який повинен бути носієм духовних референтів, необхідних для особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога.

В останні десятиліття з’явилася ціла низка праць, у яких досліджуються проблеми духовно-моральних цінностей учасників педагогічної взаємодії. Це праці К. О. Абульханової-Славської, О. О. Бодальова, Л. П. Буєвої, М. С. Кагана, О. М. Леонтьєва, О. О. Леонтьєва, Б. Ф. Ломо-

ва, Г. О. Балла, В. М. Галузяка, А. Б. Добровича, М. М. Заброцького, В. О. Кан-Каліка, Я. Л. Коломінського, Н. Л. Коломінського, М. Н. Корнева, В. О. Семиченко, Л. Е. Орбан, Т. С. Яценко та ін.

Узагальнюючи теоретико-експериментальний досвід цих авторів, нами виокремлені духовні референти, які мають слугувати основою у педагогічній діяльності викладача вищого навчального закладу:

- 1) у сфері світоглядних, етичних позицій і спрямованості викладача визначальними є альтруїзм, гуманізм, наявність стійкої системи цінностей, духовність, розвинена емпатія, безоцінне ставлення до клієнта, сензитивність, чутливість, домінування соціальної енергійності, моральність і людяність, соціальна зрілість, терпимість і гнучкість, послідовність;
- 2) у сфері міжособистісної взаємодії нами визначаються дипломатичність, гнучкість, толерантність, достатній рівень комунікативних здібностей, вміння слухати, відповідальність, рішучість, впевненість, активність, енергійність, доброзичливість, емоційна стійкість, витривалість, адаптивність, здатність до рефлексії, дружелюбність, ввічливість,

тактовність, коректність, життєрадісність, відкритість, помірно домінування.

Враховуючи великий інтерес спеціалістів до дослідження особливостей духовних цінностей учасників педагогічної взаємодії, нас зацікавило питання впливу цінностей викладача на його оцінку діяльності студента.

Враховуючи, що ціннісні орієнтації виявляються в цілях, ідеалах, уявленнях, переконаннях, інтересах та інших виявах особистості, що вони визначають змістовну сторону особистості і виражають внутрішню основу її ставлення до дійсності, нами для вивчення ставлення викладачів до майбутніх психологів була використана методика незакінчених речень.

На перше висловлювання “Студенти для мене...”, яке продовжували викладачі, ми отримали наступні визначення: “вічна молодість”, “енергія”, “щастя”, “сльози”, “робота” “люди”, “образи”. Загалом було встановлено позитивну спрямованість по відношенню до студентів у педагогів досліджуваних груп. Переважаючи ми стали наступні висловлювання: студенти — це “майбутні спеціалісти” — 17 %, “люди” — 15 %. Зустрічались висловлювання: студенти — це “робота” — 17 %, “діти” — 2,4 %, “образи” — 2,4 %. Як видно з результатів, висловлювання другого типу не займають провідних позицій у визначенні уявлень педагогів про студентів.

Результати завершення висловлювання “Студенти різні, але...” показали, що в даному випадку прослідковується вплив установок “усі студенти однаково хороші” та “до всіх треба однаково ставитися” (відповідно 19 та 15 %).

Не менш цікавими були відповіді завершення наступного висловлюван-

ня: “Мені подобаються студенти, які...”. Викладачі відзначали такі якості: “акуратні”, “комунікабельні”, “розумні”, “активні”, “виховані”, “добрі”, “учили мою дисципліну”, “дисципліновані” та ін. Дані свідчать про те, що ці характеристики виявляють якості, що регулюють поведінку у суспільстві, риси, які презентують зовнішній вигляд дитини, та властивості, які є умовою майбутньої успішної роботи. Найпоширеніші відповіді: “розумні” — 17,2 %, “акуратні” — 9,4 %, “комунікабельні” — 9,4 %, “активні” — 4,7 %.

Таким чином, аналіз уявлень та ціннісних орієнтацій викладачів по відношенню до студентів засвідчив, що спостерігається певна розбіжність з гуманістичною спрямованістю педагогічної діяльності. Викладачі орієнтуються на розвиток тих якостей, які забезпечують соціально бажану поведінку студентів і допоможуть їхній сприятливій зовнішній самопрезентації. Формування якостей, які допомагають особистісно-професійному розвитку, залишається за межами діяльності викладачів.

На наступному етапі дослідження особливостей ціннісних орієнтацій у педагогічному спілкуванні ми застосували опитувальник “Соціально-психологічні характеристики суб’єкта спілкування”. Результати цього дослідження дали нам змогу виокремити такі тенденції:

1. Велику кількість шкал називали лише декілька респондентів, що свідчить, по-перше, про істотний вплив індивідуальних цінностей та життєвого і професійного досвіду викладачів на оцінку ними студентів, по-друге, це опосередковано вказує на поверховий характер пізнання ними особистості своїх студентів.

Ціннісні орієнтації викладачів при оцінюванні майбутніх психологів
(заочної та очної форм навчання)

Категорія шкал	Вага категорії, балів	
	Очна форма навчання	Заочна форма навчання
Загальна оцінка готовності до професійної діяльності	1,00	0,59
Рівень професійних знань	0,35	0,27
Особливості ставлення до навчання, доручень	0,55	0,58
Особливості ставлення до клієнтів (під час практики)	0,65	0,78
Особливості взаємин з іншими студентами	0,70	0,15
Особливості взаємостосунків з викладачами	0,55	0,03
Характеристика інтелектуальних якостей	0,35	0,25
Характеристика моральних якостей	1,05	0,86
Характеристика індивідуально-психологічних властивостей	1,05	0,75
Характеристика комунікативних якостей	1,25	0,66
Характеристика особливостей зовнішності та фізичного стану	0,20	0,17
Разом шкал на особу	8,2	4,41

2. Більшість викладачів узагалі обмежилися загальним недиференційованим оцінюванням своїх студентів.

3. Викладачі часто припускалися семантичних помилок при визначенні антиномічних якостей особистості студентів, внаслідок чого протилежними полюсами шкал ставали “відповідальний — не доводить доручену справу до завершення”, “дисциплінований — на нього не можна покластися”, “активний — безініціативний” та ін.

З метою подальшого аналізу запропоновані викладачами шкали групувалися за певними категоріями (таблиця).

Аналіз змісту отриманих оцінних шкал свідчить про наявність у викла-

дачів деяких загальних ціннісних засад, якими вони користуються при побудові таких шкал.

Найбільшу вагу (4,3 у очної форми та 1,72 у заочної форми) і відповідно найбільшу питому вагу (52 % у очної форми та 39 % у заочної форми від загального масиву) отримали шкали, віднесені нами до категорії “Характеристика професійної діяльності”. Якщо розглянути структуру цієї категорії, то викладачі найчастіше оцінюють рівень професіоналізму студентів (1,0 бал від загального масиву для очної форми, 0,59 бала — заочної форми навчання). Студенти очної форми, на думку викладачів, приділяють набагато більше уваги спілкуванню з викладачами (0,55 бала проти 0,03 бала), а також їх взаєминам із студентами (відповідно 0,70 бала проти 0,15 бала).

Відмінності між групами очної та заочної форми за іншими компонентами цієї категорії оцінних шкал (“особливості ставлення до клієнтів (під час практики)”, “рівень професійних знань”, “особливості ставлення до навчання, доручень”) носять непринциповий характер. Крім того, ці компоненти займають незначне місце у структурі критеріїв оцінки викладачів.

Категорія “Характеристика комунікативних якостей” отримала 1,25 бала для групи очної форми і 0,66 бала — заочної форми (питома вага трохи більше 15 % для групи очної форми і майже 15 % — заочної форми).

Категорія “Характеристика моральних якостей” отримала вагу 1,05 і 0,86 бала для груп відповідно очної та заочної форм (відповідно 13 і 19 % загального масиву).

Такою ж буде для очної форми вага категорії “Характеристика індивідуально-психологічних якостей”, хоч для заочної форми вона складе 0,75 бала (відповідно 13 і 17 % загального масиву).

Ще менше значення у структурі критеріїв ціннісних орієнтацій у спілкуванні відіграє категорія “Характеристика інтелектуальних якостей” (відповідно 0,35 бала і 4 % та 0,25 бала і 6 % для двох груп).

Значення категорії “Характеристика особливостей зовнішності та фізичного стану” взагалі носить непринциповий ціннісний характер.

Для дослідження оцінного впливу викладача також були використані багатократні стандартизовані спостереження (на основі класифікацій парціальних оцінок Б. Г. Ананьєва).

Таким чином, була проаналізована велика кількість форм оцінних характеристик викладача по відношенню до студентів. Усі форми оцінних

впливів були класифіковані за модальністю: позитивні та негативні. Крім того, ми поєднували встановлені стилі спілкування і стилі ставлення, притаманні викладачам:

1. Узгоджено-позитивний тип педагогічної взаємодії — характеризується поєднанням демократичного стилю спілкування та позитивного стилю ставлення до студентів (стійкого, пасивного, а також іноді ситуативного) — 42 % викладачів.
2. Узгоджено-негативний тип педагогічної взаємодії — характеризується поєднанням авторитарного стилю спілкування з негативним стилем ставлення до студентів (негативно-стійкого, пасивно-негативного) — 3,8 % викладачів.
3. Неузгоджений позитивно-негативний тип педагогічної взаємодії — характеризується поєднанням позитивного стилю ставлення та авторитарного стилю спілкування — 23,1 % викладачів.
4. Неузгоджений негативно-позитивний тип педагогічної взаємодії — характеризується поєднанням демократичного стилю спілкування та негативних стилів ставлення до студентів. У нашому дослідженні таких викладачів не виявлено.
5. Невизначений тип педагогічної взаємодії — характеризується поєднанням ліберального стилю спілкування з різними стилями ставлення викладача до студентів — 30,7 %.

Проведений аналіз стильових особливостей спілкування та ставлення, а також типологічних відмінностей взаємодії дає можливість вважати, що від них будуть залежати соціально-психологічні характеристики

оцінної діяльності викладача. Дослідження цих аспектів є перспективою нашого дослідження.

Література

1. Бодалев А. А. Личность и общение. — 2-е изд., перераб. — М., 1995.
2. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. — М., 1993.
3. Коломінський Н. Л. Соціально-психологічні проблеми підвищення ефективності професійної підготовки практичних психологів // Актуальные проблемы профессиональной подготовки практических психологов: Сб. науч. тр. Прилож. № 10 (15) к науч. журн. “Персонал”, №5 (59). — К: МАУП, 2000. — С. 15–17.
4. Коломинский Я. Л., Плескачева Н., Заяц И. И., Мирахович О. А. Психология педагогического взаимодействия: Учеб. пособие / Под ред. Я. Л. Коломинского. — СПб.: Речь, 2007. — 240 с.

Розглядаються деякі теоретичні аспекти особливостей впливу ціннісних орієнтацій викладача на ставлення до студентів, наведено дані емпіричного дослідження з цієї проблематики. Проаналізовано різні форми оцінних характеристик викладача по відношенню до студентів, подано класифікацію типів педагогічної взаємодії.

Рассматриваются некоторые теоретические аспекты особенностей влияния ценностных рекомендаций преподавателя на отношение к студентам, представлены данные эмпирического исследования по данной проблематике. Проанализированы разные формы оценочных характеристик преподавателя по отношению к студентам, представлена классификация типов педагогического взаимодействия.

ДО ПРОБЛЕМИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ

Коломінські читання — II, 2008, 330–334

Висвітлюється проблема прийняття рішення у процесі психологічного консультування. Розглядаються аспекти діяльності та особистості психолога-консультанта і клієнта, які у процесі психологічного консультування детермінують прийняття рішення.

Процес розроблення і прийняття рішення — це складна психологічна реальність, проблеми якої сьогодні досліджуються у вітчизняній та зарубіжній психології як з позиції загальнопсихологічного, так і прикладного знання. Сучасні психологічні теорії прийняття рішення розглядають його як особистісно та інтелектуально опосередкований вибір людини. У процесі психологічного консультування на процес прийняття рішення впливає особистість як психолога-психотерапевта, так і клієнта. Вибір і прийняття рішень є одночасно і проблемою, і можливістю у психологічному консультуванні. Його зміст визначатимуть особистісні детермінанти як психолога, так і клієнта, позаяк у цьому процесі важливими є особливості мислення, зокрема творчого мислення, як консультанта, так і клієнта. Консультант, спираючись на інформацію клієнта, мусить виокремити основний зміст проблеми, визначити можливі способи її вирішення та алгоритм дій, що спрямовані на його реалізацію, а також прогнозувати можливі наслідки таких

дій. Клієнт має виявити творчість і гнучкість, щоб по-іншому подивитися на свій запит, більш усвідомлено ставитись до своєї проблеми та можливостей її вирішення.

Зміст особистісної детермінанти такого вибору відображений у працях представників різних психологічних шкіл і напрямів: селективність свідомості (У. Джеймс, 1890); вибір суб'єкта, особистісні судження (Ю. Козелецький, 1979, 1991); образ ситуації (Т. Корнілова, О. Тихомиров, 1990); суб'єктивні ймовірності, суб'єктивна невизначеність (П. Шумейкер, 1994); суб'єктивно очікувана корисність (В. Едвардс, 1954); суб'єктивні стратегії (U. Arend, 1990; A. Kühberger, 1994); включеність в контекст реальної діяльності людини (Б. Ломов, 1981); дескриптивна модель вибору, особистісно визначене прийняття рішення (А. Бергсон, 1992); об'єктивація поведінки, оцінювання суб'єктом відповідності поведінки стосовно визначеної мети (Д. Узнадзе, 1965); різнорівнева регуляція діяльності (А. Асмолов, 1996); вибір мети дій (Дж. Аткинсон); ін-

дивідуальні особливості регуляції (Є. Хомская та ін., 1997) та ін. Особистісно-мотиваційні фактори впливають на усвідомленість прийняття рішення, визначають його суб'єктивну раціональність, стійкість суб'єкта у прагненні реалізувати намічені плани, толерантність до ситуації невизначеності, здатність активізувати свій інтелектуальний та особистісний потенціал та ін.

Необхідність та ефективність вирішення життєвих і професійних завдань детермінована не тільки особистісним вибором. Практика розроблення і прийняття рішення залежить від інтелектуального потенціалу особистості, володіння нею інтелектуальними стратегіями, що дають їй змогу здійснити правильний вибір між різними гіпотезами, різними шляхами вивчення ситуації, варіантами та альтернативами відповідей. Психологічні реалії інтелектуальної детермінанти процесів розроблення і прийняття рішень вивчалися у рамках інженерної психології, психології мислення, когнітивної психології, в різних теоріях психологічного консультування та в інших галузях психологічного знання. Аналізуючи специфіку процесів прийняття рішень, О. Тихомиров підкреслює їх різномодальність, а також відзначає, що інтелектуальні рішення необхідно включають в себе актуальний рівень розвитку мисленнєвої діяльності [2; 3, 400; 6]. Так, згідно з положеннями теорій когнітивного дисонансу (Л. Фестінгер, 1957) важливим у процесі прийняття рішення є співвідношення компонентів пізнання та мотивації. Поняття дисонансу пов'язані із знаннями людини, тобто її думкою про ситуацію, про свою поведінку, про саму себе. Зменшення чи збільшення дисонансу залежить від надходження нових елементів у систему

знань людини [7]. З цієї точки зору важливими є зусилля психолога-психотерапевта, спрямовані на пробудження інсайту клієнта, розхитування його когнітивних і поведінкових стереотипів, актуалізацію його творчого потенціалу та ін. Г. Саймон раціональність стратегій виборів пояснює не узгодженістю зовнішніх і внутрішніх критеріїв їх оптимальності, а обмеженістю ресурсів уваги та мислення людини, які уможливають спрощення ситуації, неврахування певних деталей, альтернатив [5]. Проблема ефективності інтелектуальних стратегій, інтелектуальної обумовленості прийняття рішень знайшла відбиття у працях вітчизняних дослідників (О. Тихомиров, 1969; Л. Гурова, 1976; А. Брушлинський, 1979; Т. Корнілова, О. Тихомиров, 1990; М. Холодная, 1996; Д. Богоявленська, 1983; В. Петровський, 1992 та ін.). Рівень розвитку мислення опосередковує інтелектуальну діяльність, саморегуляцію інтелектуальних стратегій, розвиток структур пізнавальної діяльності, орієнтування в імовірнісних характеристиках ситуації та алгоритмах її розв'язання, узгодженість суб'єктивного бачення ситуації та її об'єктивної структури та ін.

Основні етапи процесу прийняття рішення охоплюють інформаційну підготовку, формулювання та зіставлення альтернатив, вибір, побудову і корекцію еталонної гіпотези чи програми дій [4, 292]. Процес прийняття рішення підкріплюється різнобічною мотивацією дії. Діяльність обумовлюється не одним, а сукупністю мотивів, що відображають рівень розвитку особистості, зокрема її інтелектуальний рівень. Це забезпечує ефективно переосмислення суб'єктом конкретних мотивів його минулого досвіду (життєвого чи професійного), що сприяє адекватній постановці

мети, визначенню результату діяльності. Особливості вияву пізнання, переживань, певних моральних, нормативних і ціннісних установок дають суб'єкту змогу займати нову позицію, вибирати нові варіанти дій, усвідомлювати і приймати можливі альтернативи, забезпечують здібність та готовність людини прийняти адекватне конструктивне рішення.

У процесі психологічного консультування психолог передусім має визначити специфічні особистісні риси свого клієнта, його суб'єктивне бачення ситуації, особливості понять і суджень клієнта, його ціннісні орієнтації, а також їх відповідність соціальним, культурним чи професійним нормам, оскільки усе це визначатиме особливості розуміння клієнта. Крім того, психологу важливо дослідити особливості середовища, в якому проживає клієнт та яке може вплинути на процес прийняття ним рішення і готовності та активності до його реалізації. Психолог повинен також враховувати різноманітні фактори (як об'єктивні, так і суб'єктивні), що можуть вплинути на прийняття ним рішення.

У процесі психологічного консультування консультант реалізує певний алгоритм професійних дій, що спрямовані на забезпечення ефективного конструктивного рішення клієнтом. Доцільно виокремити такі етапи роботи з клієнтом [1]:

- 1) встановлення взаєморозуміння — налагодження психологічного консультативного контакту, повідомлення про можливості та мету психологічного консультування, визначення алгоритму подальшої роботи та ін.;
- 2) збирання інформації про ситуацію клієнта, розрізнення запиту та психологічної проблеми,

ідентифікація потенційних можливостей клієнта;

- 3) узгодження очікувань клієнта від консультації з можливостями та завданнями професійної психологічної допомоги щодо його проблеми;
- 4) опрацювання альтернативних рішень — аналіз різних варіантів рішення розглядуваної проблеми, стимулювання творчого підходу до процесу пошуку рішення, пошук альтернатив та їх вибір як особистісно значущих і прийнятних для клієнта; на цьому етапі психолог має враховувати індивідуальні особливості клієнта, позаяк те, що вважає “правильним” психолог чи є “правильним” відповідно до соціальних або культурних еталонів, може бути абсолютно неприйнятним для цього клієнта; це, очевидно, найбільш тривалий і трудомісткий етап, оскільки потребує певних часових затрат, а також значних зусиль (інтелектуальних, творчих, емоційних та ін.) як з боку психолога, так і клієнта;
- 5) узагальнення, перехід від обговорення та навчання до дій — прийняття доцільного для клієнта варіанта (варіантів) рішення, а також зміна його думок, дій, почуттів, позицій, які він виявляє у повсякденному житті; ступінь узагальненості та ефективність прийняття рішення клієнтом значною мірою детермінується тим, наскільки повно та адекватно психолог зміг врахувати індивідуальні особливості клієнта.

Для забезпечення ефективної взаємодії психолога і клієнта у процесі консультування, прийняття ефектив-

ного та конструктивного рішення необхідний передусім оптимальний позитивний психотерапевтичний клімат. Ще на початку консультативної бесіди психолог має забезпечити для свого клієнта позитивну атмосферу прийняття та підтримки, довіри та відкритості, щирості та емпатії, що сприятиме досягненню необхідного оптимального рівня взаєморозуміння. Розвиток і визначення структури інтерв'ю має здійснюватися психологом з урахуванням індивідуальних вікових, культурних, соціальних особливостей клієнта.

Крок за кроком у процесі інтерв'ю психолог має також визначити індивідуальні особливості стилю прийняття рішень клієнтом — схильність до спонтанності; глибока усвідомленість прийняття та вибору варіанта рішення; готовність до реалізації рішення; готовність до зусиль та затрат різноманітних ресурсів у процесі реалізації прийнятого варіанта рішення; гнучкість і креативність чи ригідність у процесі прийняття та реалізації рішення; схильність до організованості, планованості чи стихійності у процесі реалізації прийнятого рішення; готовність діяти одразу чи схильність відкладати втілення прийнятого варіанта рішення на певний час; особиста впевненість у “правильності” власних прийнятих рішень чи постійний сумнів в їх доцільності та адекватності й бажання їх коригування відповідно до норм та еталонів референтної групи (найближче оточення, психолог чи умовна група); здатність до самоконтролю та саморегуляції у процесі реалізації важливих життєвих рішень; здатність і можливості самокорекції поведінки та діяльності з урахуванням ефективності практичних наслідків прийнятого рішення; обережність чи схильність до ризику в процесі прий-

няття та реалізації рішення; домінування характеристик екстернальності чи інтернальності при оцінюванні наслідків прийнятого рішення та ін.

Прийняття рішення у процесі психологічного консультування, вибори можливих альтернатив рішення значною мірою зумовлені чіткою організацією структури інтерв'ю, фаховістю психолога-консультанта, його креативністю, інтуїцією, психологічною проникливістю, а також здатністю оптимізувати творчий особистісний потенціал клієнта. Процес прийняття рішення в консультуванні вимагає узгодженості дій психолога з можливостями та бажаннями клієнта змінити свої погляди, переконання, стереотипи поведінки.

Література

1. Айви А. Е., Айви М. Б., Саймек-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. — М., 2000. — 487 с.
2. Корнилова Т. В., Тихомиров О. К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. — М., 1990. — 191 с.
3. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко. — М.: Политиздат, 1985.
4. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990.
5. Саймон Г. Рациональность как процесс и продукт мышления // Альманах THESIS. Мир человека. — 1983. — № 5. — С. 16–37.
6. Тихомиров О. К. Принятие решения как психологическая проблема // Проблемы принятия решения. — М.: Наука, 1976. — С. 77–81.
7. Фестингер Л. Когнитивный диссонанс. — СПб.: Ювента, 1999. — 318 с.

Розроблення і прийняття рішення у процесі психологічного консультування — складна психологічна реальність, яка опосередкована особистісним та інтелектуальним вибором як психолога-психотерапевта, так і клієнта. Зміст особистісних та інтелектуальних детермінант процесу прийняття рішення відображений у працях представників різних психологічних шкіл і напрямів зарубіжної та вітчизняної психології. Прийняття рішення в психологічному консультуванні охоплює такі етапи: 1) встановлення взаєморозуміння між психологом і клієнтом; 2) збирання інформації про ситуацію і проблему клієнта; 3) визначення мети і завдань консультування; 4) аналіз альтернативних рішень проблеми; 5) узагальнення, реалізація конкретних дій, спрямованих на вирішення проблеми. Ефективне та конструктивне вирішення проблеми у процесі психологічного інтерв'ю визначається позитивним психотерапевтичним кліматом консультування, чіткою організацією структури інтерв'ю, фаховістю психолога-консультанта, активністю клієнта.

Разработка и принятие решений в процессе психологического консультирования — сложная психологическая реальность, которая опосредована личностным и интеллектуальным выбором как психолога-психотерапевта, так и клиента. Содержание личностных и интеллектуальных детерминант процесса принятия решения отражено в работах представителей различных психологических школ и направлений зарубежной и отечественной психологии. Принятие решения в психологическом консультировании включает такие этапы: 1) установление взаимопонимания между психологом и клиентом; 2) сбор информации о ситуации и проблеме клиента; 3) определение цели и задач консультирования; 4) анализ альтернативных решений проблемы; 5) обобщение, реализация конкретных действий, направленных на решение проблемы. Эффективное и конструктивное решение проблемы в процессе психологического интервью определяется позитивным психотерапевтическим климатом консультирования, четкой организацией структуры интервью, квалифицированностью психолога-консультанта, активностью клиента.

Development and decision-making during psychological consultation — a complex psychological reality which is defined by a personal and intellectual choice as the psychologist, and the client. The maintenance personal and intellectual a determinant of process of decision-making is reflected in works of representatives of various psychological schools and directions of foreign and domestic psychology. Decision-making in psychological consultation includes such stages: 1) an establishment of mutual understanding between the psychologist and the client, 2) gathering of the information on a situation and a problem of the client, 3) definition of the purpose and problems of consultation, 4) the analysis of alternative decisions of a problem, 5) generalization, realization of the concrete actions directed on the decision of a problem. The effective and constructive decision during psychological interview is defined by a positive psychotherapeutic climate of consultation, the precise organization of structure of interview, qualification of the psychologist-adviser, activity of the client.

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ РОЗЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ

Коломінські читання — II, 2008, 335–342

Сім'я, її стабільність та гармонійність функціонування є важливою умовою психічного здоров'я кожної особистості. Особливого значення психологічний клімат у родині, характер батьківсько-дитячих взаємин набувають у розвитку особистості дитини. Розлучення призводить до трансформації сімейної системи і, як наслідок, позначається на життєдіяльності дитини, її емоційному стані.

Для молодших школярів із реорганізованих родин притаманними є деструктивні особистісні характеристики (емоційна нестабільність, імпульсивність, агресивність, стурбованість, беззахисність, ранимість, невпевненість у собі, схильність до почуття провини), збільшений рівень аспектів вияву невротичних розладів (депресії, астенії, порушення поведінки, вегетативні розлади, порушення сну і тривоги). Структурна деформація родини впливає на появу у психічній організації молодших школярів почуття провини у розлученні батьків, переживання учнями початкових класів негативних почуттів (невпевненість у собі, почуття провини, почуття неповноцінності, тривожність, беззахисність) незалежно від тривалості часового проміжку з моменту розлучення батьків.

Відтак, важливого значення набуває розроблення шляхів надання психологічної допомоги, спрямованих на зменшення негативних наслідків деструктивного впливу структурної деформації родини на особистість дитини молодшого шкільного віку.

Психологічна допомога є галуззю і способом діяльності, що призначена для вирішення широкого кола проблем, породжених душевним життям людини у соціумі. Вона відображає певну реальність, деяку психосоціальну практику, полем діяльності якої є сукупність питань, ускладнень і проблем, що створюються психічним життям людини.

Проблематика психологічної допомоги охоплює весь спектр емоційно-смыслового життя людини. Її зміст полягає у забезпеченні підтримки людини або суспільства в ситуаціях ускладнення, які виникають у ході їх особистісного та соціального буття [3].

Узагальнення наукових джерел (О. Ф. Бондаренко [3], Б. Д. Карвасарський [11], Р. С. Немов [8], А. А. Осипова [9], В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева [10], А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський [12] та ін.) дало можливість виокремити основні способи здійснення психологічної допомоги:

- психодіагностика;
- психологічне консультування (види: інтимно-особистісне, сімейне, психолого-педагогічне, ділове);
- психотерапія (форми: індивідуальна, групова, сімейна, кризова);
- психокорекція (форми: індивідуальна, групова);
- просвітницька робота.

Спробуємо розкрити особливості шляхів надання психологічної допомоги дітям молодшого шкільного віку, які пережили розлучення батьків.

Відповідно до наукового дослідження нами була розроблена психокорекційна програма надання психологічної допомоги дітям молодшого шкільного віку з реорганізованих родин, в основу якої закладені принципи:

- системності корекційних і мобілізуючих задач;
- єдності корекції та діагностики;
- пріоритетності корекції каузального типу;
- врахування індивідуальних особливостей дитини;
- комплексності методів психологічного впливу;
- активного залучення найближчого соціального оточення;
- програмованого навчання;
- врахування емоційної складності матеріалу.

Мета психокорекційної програми: зменшення психотравмуючого впливу структурної деформації родини на особистість молодшого школяра.

Завдання психокорекційної програми:

- 1) мінімізація деструктивних афективних переживань молодших школярів шляхом застосу-

вання впливу на їхні психічні деструкції;

- 2) мобілізація психічних ресурсів молодших школярів;
- 3) підвищення психологічної компетентності найближчого соціального оточення (значущих близьких, учителів) з метою розширення психологічних знань щодо нівелювання психотравмуючих переживань розлучення.

Форми реалізації:

- індивідуальна форма роботи з дітьми молодшого шкільного віку;
- індивідуальна робота з найближчим соціальним оточенням (значущими рідними, вчителями, шкільними психологами, соціальними педагогами);
- групова форма роботи з батьками, родичами молодших школярів, учителями і вихователями молодшої школи.

Ефективність корекційної роботи зумовлена її інтенсивністю та пролонгованістю. Інтенсивність включає частоту, тривалість корекційних занять; використання широкого кола технік, методик; створення атмосфери довіри та психологічної безпеки, що сприяє активній участі молодшого школяра на занятті. Пролонгованість корекційного впливу характеризується збереженням контакту з дитиною після закінчення занять упродовж 1–2 місяців з метою контролю за її поведінковими реакціями та переживаннями.

У ході індивідуальної роботи ми спираємося на базові принципи, які лежать в основі підходу, центрованого на дитині [6]:

- щирий інтерес до дитини та її внутрішнього світу;
- безумовне прийняття дитини такою, якою вона є;

- створення у дитини відчуття безпеки для можливості вільного вираження почуттів;
- надання дитині засобів самовираження;
- поступовість корекційного процесу, слідування темпу розвитку дитини.

Психокорекційний комплекс цієї програми складається з трьох взаємопов'язаних етапів. Кожний етап спрямований на вирішення певних завдань.

Основні етапи роботи з молодшими школярами:

1. Діагностичний етап.

Цілі:

- діагностування індивідуально-психологічних характеристик індивіда;
- надання інформації батькам щодо емоційного стану їхньої дитини.

Цей етап сприяє внесенню коректив до загальної психокорекційної програми з урахуванням потреб конкретної дитини.

2. Корекційний етап.

Цілі:

- емоційне реагування на деструктивні почуття шляхом усвідомлення та фіксації кожного окремого афекту, обговорення причин їх появи;
- навчання прийомам ефективної саморегуляції;
- зміна ставлення до події розлучення;
- мобілізація психічних ресурсів молодших школярів шляхом оптимізації позитивних почуттів до себе і батьків, вироблення ціннісного ставлення до власного сімейного майбутнього.

У роботі з учнями початкових класів ми використовуємо проєктивні техніки, які базуються на елементах казки та психомалюнку.

Проєктивні техніки, що є важливими при психотерапевтичній роботі з дітьми, сприяють досягненню наступних цілей [9; 15; 18–20]:

- дати соціально прийнятний вихід негативним почуттям, внутрішнім конфліктам;
- пропрацювати почуття та думки, які індивід звик стримувати;
- виразити нереалізовані потреби та бажання;
- вивільнитися від внутрішнього напруження;
- пропрацювати можливі варіанти вирішення значущих ситуацій;
- внести зміни до психічних деструкцій особистості;
- відреагувати на значущі переживання завдяки їх вербалізації.

Розглянемо деякі методики, які застосовуються нами у ході корекційної програми:

1. Авторська методика “Дитячий проєктивний тест (ДПТ)”.

Цілі:

- 1) діагностувати особливості психічної організації дитини молодшого шкільного віку;
- 2) пропрацювати деструктивні почуття до себе та батьків завдяки їх вербалізації.

Стимульний матеріал. Діагностичний інструмент являє собою візуально-вербальну техніку, яка включає зображення однієї родини пінгвінів. На зображеннях ми символічно змодельовали події, які пов'язані з проблемою переживання розлучення:

- єдність сім'ї до розлучення;
- момент, коли батько залишає сім'ю;
- спілкування дитини окремо з матір'ю та окремо з батьком;
- невизначене майбутнє;

- спілкування дитини з особою протилежної статі.

До кожного зображення нами було розроблено низку незакінчених речень, питань, які апелюють до її минулого досвіду дитини і зверненні до індивідуально-значущих переживань. Показ стимульного матеріалу методики жорстко детерміновано.

Процедура проведення. На початку застосування методики дається інструкція для кожного учасника дослідження: “Пропоную тобі вигадати історію про намальовану сім’ю пінгвінів. Подивись на малюнок і продовж речення, які я тобі зачитаю. Я буду читати початок речення, а ти вигадуй його кінець”.

2. Тест “Неіснуюча тварина” [14], який доповнено низкою авторських питань.

Мета: виявити внутрішнє ставлення дитини до себе та внести корекційні зміни щодо прийняття себе.

Процедура проведення: 1 етап — малювання. Кожному респонденту дається інструкція: “Спробуй намалювати неіснуючу тваринку і вигадати для неї ім’я”; 2 етап — бесіда, під час якої діти мали відповісти на кілька фіксованих питань щодо індивідуальних характеристик та особливостей життя вигаданої тваринки.

3. Психотерапевтична казка “Розлучення” [4].

Цілі:

- 1) змінити сприймання події розлучення;
- 2) сприяти символічному відреагуванню афективних реакцій через ідентифікацію дитини з головним персонажем.

Процедура проведення: дитині зачитується казка, події якої потім обговорювалися. Казка символічно віддзеркалює події та переживання дитини, пов’язані зі структурною деформацією родини. Розповідь трав-

матичної події у формі психотерапевтичної казки носить адаптаційний характер, допомагає дитині зрозуміти її зміст, змінити ставлення до неї.

4. Вправа “Віддати черв’ячка” (модифікована автором) [17].

Мета: сприяти вивільненню від негативних почуттів (образи, злості) до батьків.

5. “Подаруй “ЛЮБОВ” батькам” (модифікована автором) [17].

Мета: вдосконалити навички вияву любові, що сприяє послабленню внутрішнього напруження та налаштуванню дитини на здійснення емоційної підтримки батьків.

Процедура проведення: перед дитиною лежить малюнок “Моя сім’я” (“Люди, яких я люблю”) і дається інструкція: “Я знаю, що ти сильно любиш тата і маму. Давай, зробимо на цьому малюночку тата і маму щасливими, подаруємо їм твою любов. Давай, ти зараз погладиш зображення людей на малюночку по голівці, ручкам, скажеш, що любиш їх, можливо, подаруєш подарунок — це буде виявом твоєї любові”.

6. Вправа “Пробачення і вдячність” (модифікована автором) [17].

Мета: поглибити позитивні почуття молодшого школяра до батьків.

Процедура проведення: дитина зручно сідає, закриває очі й слухає наступний текст: “Уяви, що ти перебуваєш у театрі, на сцені стоїть тато (мама). До тата (до мами) на сцену йдуть люди і кажуть йому (їй) слова вдячності за те добре, що він (вона) для них зробив(ла), пробачають йому (їй) різні вчинки. Ти дивишся на людей, бачиш, що вони посміхаються. Люди йдуть та йдуть. Ти також вирішуєш підійти. Ти підходиш і говориш гарні слова татові (мамі), даруєш подарунок. Цей подарунок — це твоя любов до тата (мами) і твоє пробачен-

ня за те, що тато пішов (за те, що мама не втримала тата) (тут проговорювалося те, за що дитина винить батьків, використовуючи діагностичний матеріал).

Зараз ти згадуєш, що вже перебуваєш у кімнаті і відкриваєш очі”.

7. Вправа “12 кімнат” (модифікована автором) [17].

Мета: усвідомлення дитиною власних почуттів.

Процедура проведення: кожній дитині дається інструкція: “Уяви, що ти живеш у домі, в якому 12 кімнат. Кімнати мають назву: радість, страх, провина, смуток, сльози, злість, образа, самотність, надія, як ти назвеш інші кімнати? Намалюй і розфарбуй кімнати”.

8. “У проміннях сонечка” (модифікована автором) [17].

Мета: визначення молодшим школярем своїх найкращих якостей, використання їх як внутрішніх ресурсів.

Процедура проведення: дитині дається інструкція: “Намалюй сонечко, у середині сонечка напиши своє ім’я. Біля кожного промінчика напиши про себе щось дуже хороше. Ти — сонечко, а промінчики — це твоя любов і добро, все хороше в тобі”.

9. Тематичний малюнок “Моя майбутня сім’я з почуттями єдності”.

Мета: мобілізація потенціалу особистості щодо побудови єдиної повної родини з позитивним психологічним кліматом.

Процедура проведення: на початку виконання дитиною графічного продукту дається інструкція: “Намалюй свою майбутню сім’ю, в якій ти вже батько (мати) та маєш дітей. Крім того, обов’язково потрібно зобразити почуття, які б ти хотів(ла), щоб були у твоїй майбутній родині. Ці почуття повинні зробити твою майбутню сім’ю найщасливішою”.

10. Авторська психотерапевтична казка “Думки про майбутнє”.

Мета: сприяти активізації внутрішнього потенціалу молодшого школяра щодо побудови єдиної майбутньої родини.

Процедура проведення: дитині зачитується казка, події якої потім мають обговорюватися. Психотерапевтична казка відображає негативні переживання дитини, пов’язані зі створенням майбутньої родини, які виникли внаслідок розлучення батьків. Активізація внутрішнього потенціалу дитини щодо побудови єдиної родини здійснювалася нами постановкою питання у кінці казки: “Чи вдасться тобі створити єдину родину, в якій усі будуть щасливими?”.

11. Методика “Малюнок сім’ї” [13].

Цілі:

1) діагностувати особливості сприймання дитиною “розлученої” родини, системи почуттів респондента до значущих близьких, самовідчуття дитини у реорганізованій сімейній системі. Ця інформація є важливою для справляння більш ефективного психотерапевтичного впливу;

2) сприяти вивільненню від внутрішнього напруження системи негативних почуттів дитини до себе та до близьких людей через графічне представлення образів.

Також було використано низку вправ, які сприяють послабленню внутрішнього напруження, розслабленню м’язів тіла: “Лагідні лапки”, “Сопілка”, “Штанга”, “Шалтай-Болтай”, “Насос і м’яч”, “Новий рік”, “Театр масок”, “Водоспад” [5], “Бутон троянди” [2], “Повітряна кулька”, “Ліфт”, “Маріонетка” [1].

3. Контрольний етап.

Мета: оцінка ефективності корекційного впливу.

Методики, які застосовуються на цьому етапі: “Сімейний тест відно-

син” [7], “Малюнок сім’ї” [13], а також висловлювання молодших школярів щодо змін у внутрішньому світі.

Робота з найближчим соціальним оточенням молодших школярів (значущі рідні, вчителі) здійснюється у вигляді:

- 1) просвітницької роботи (групової та індивідуальної) з класними керівниками, вчителями та вихователями молодшої школи, шкільними психологами та соціальним педагогом;
- 2) індивідуального консультування батьків, родичів.

Охарактеризуємо кожний з видів роботи.

Просвітницька робота.

Мета: підвищення психологічної компетентності дорослих для ґрунтовного розуміння ними емоційного стану молодшого школяра. Обізнаність дорослих сприятиме ефективній адаптації молодших школярів.

Просвітницька діяльність здійснювалась у вигляді:

- 1) підготовки та наданні матеріалів дисертаційного дослідження у заклади освіти;
- 2) індивідуальної консультативної бесіди з класними керівниками, шкільними психологами, соціальним педагогом. Зміст бесіди включав:
 - обговорення внутрішніх афективних переживань конкретної дитини за результатами методик, проведених при індивідуальній формі роботи з респондентом (за необхідності);
 - надання практичних рекомендацій;
 - надання узагальненого висновку щодо емоційного стану учнів початкових класів із реорганізованих родин;
- 3) проведення лекції на тему: “Розлучення батьків та осо-

бистість дитини молодшого шкільного віку”. Лекція була побудована за планом:

- особливості особистості дитини молодшого шкільного віку в несприятливих сімейних умовах;
- роль батьківсько-дитячих взаємин у соціалізації дитини;
- дорозлучна та построзлучна ситуація життєдіяльності дітей молодшого шкільного віку;
- практичні рекомендації для батьків і вчителів.

При підготовці лекції були використані матеріали дисертаційної роботи. Практичні рекомендації розроблені на основі теоретичних матеріалів і результатів психологічного дослідження.

Мета практичних рекомендацій для батьків — просвіта дорослих у формуванні сприятливих батьківсько-дитячих взаємин, які спрямовані на нівелювання психотравмуючих переживань розлучення, що сприяє ефективній адаптації дитини до нових умов життя у построзлучний період.

Мета практичних рекомендацій для вчителів — просвіта дорослих у формуванні сприятливих умов щодо подолання психотравмуючих переживань розлучення дітьми молодшого шкільного віку у построзлучний період. Рекомендації надавались у ході індивідуальної та групової форм робіт з учителями, шкільними психологами.

Індивідуальне консультування батьків, родичів.

Цілі:

- усвідомлення переживань дитини молодшого шкільного віку, які є результатом розлучення;
- обізнаність в адекватній системі взаємодій між членами ко-

лишньої родини, яка має сприяти ефективній адаптації дитини.

1. Консультування здійснюється у ході бесіди, яка включає такі етапи:

- обговорення внутрішніх афективних переживань конкретної дитини за результатами методик, проведених при індивідуальній формі роботи з молодшим школярем;
- обговорення та уточнення особливостей сімейної ситуації розвитку конкретної дитини на основі опитувальника для батьків;
- роз'яснення практичних рекомендацій щодо побудови адекватної системи стосунків між членами реорганізованої родини.

Таким чином, психологічна допомога молодшим школярам із реорганізованих родин являла собою індивідуальну форму роботи з дітьми та їхніми батьками (значущими рідними). При діагностико-корекційній роботі з дітьми молодшого шкільного віку був використаний комплекс методик, спрямованих на емоційне відреагування на негативні почуття, на зміни сприймання події розлучення, мобілізацію внутрішніх ресурсів. Індивідуальна консультативна бесіда з батьками, родичами була призначена для підвищення їхньої психологічної компетентності щодо формування сприятливих батьківсько-дитячих взаємин, які спрямовані на нівелювання психотравмуючих переживань розлучення.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у розробленні профілактичної програми психологічної допомоги дітям, батьки яких планують розлучитися; у впровадженні психологічної допомоги молодшим школярам з реорганізованих родин у прак-

тику консультування; у розширенні уявлень щодо гендерних психічних виявів дітей залежно від досвіду взаємин у діаді “батько — молодший школяр”.

Література

1. Баб'як Т. Вправи з психокорекції // Психолог. — 2002. — № 34–35. — С. 17–24.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. / За ред. О. І. Цибульської. — К.: Либідь, 2003. — Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. — 280 с.
3. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. — Х.: Фоліо, 1996. — 237 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. — СПб.: Речь, 2005. — 310 с.
5. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. — М.: Генезис, 2000. — 191 с.
6. Малкина-Пых И. Г. Семейная терапия. — М.: ЭКСМО, 2005. — 992 с.
7. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. — СПб.: Речь, 2006. — 150 с.
8. Немов Р. С. Психологическое консультирование: Учеб. для студ. вузов, обучающихся по спец. “Психология”. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 527 с.
9. Осипова А. А. Общая психокоррекция. — М.: ТЦ “Сфера”, 2002. — 512 с.
10. Основы практической психологии: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. / За ред. В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелевої. — К.: Либідь, 1999. — 536 с.
11. Основы психотерапии / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб.: Питер, 1999. — 734 с.
12. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

13. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384 с.
14. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. — СПб.: Речь, 2001. — 416 с.
15. Рудестам К. Групповая психотерапия / Пер. с англ. А. Голубева. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 384 с.
16. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. — Минск: Харвест; М.: ООО "Издательство АСТ", 2003. — 800 с.
17. Стишенок И. В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей. — СПб.: Речь, 2006. — 240 с.
18. Хоментаскас Г. Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений // *Вопр. психологии*. — 1986. — № 1. — С. 165–171.
19. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. — К.: Вища шк., 2004. — 679 с.
20. Яценко Т. С., Кмит Я. М., Мошенская Л. В. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубиннопсихологический аспект). — М.: СИП РИА, 2000. — 192 с.

Розділ 3

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ
ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ
КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ
У СУЧАСНИХ УМОВАХ**

МОТИВАЦІЯ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК ФАКТОР УСПІШНОГО УПРАВЛІННЯ

Коломінські читання — II, 2008, 344–348

Наведено результати емпіричного дослідження мотивації керівників освітніх організацій щодо успішного управління. Визначено рівень розвитку управлінських мотивів, які впливають безпосередньо на управління освітньою організацією. Досліджено рівень розвитку соціально-психологічних мотивів, які впливають на спілкування, взаємодію та взаємовплив між педагогічними працівниками.

Вивчення мотиваційної сфери особистості керівника освітньої організації детерміноване як соціально-економічними умовами, вимогами науково-технічного і загальнокультурного прогресу, так і назрілою потребою пошуку досконаліших форм, методів, технологій підготовки, формування та розвитку кадрів управління. Знання мотивації — сукупності причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість та активність, — розкриває причини вибору керівником освітньої організації тактики поведінки при розв'язанні управлінського завдання, дає змогу зрозуміти, чому один керівник діє, спираючись на матеріальні стимули, інший керівник — на моральні заохочення [9]. Саме тому мотиваційна складова є однією з найважливіших в управлінській діяльності керівників освітніх організацій.

У найбільш загальному вигляді мотивацію можна визначити як дина-

мічний процес, який стимулює й підтримує на певному рівні поведінкову активність керівника освітньої організації в його діяльності для досягнення особистих цілей або цілей організації. Вона охоплює тут систему спонукальних чинників (потреби, мотиви, цілі, наміри та ін.), здатних, з одного боку, впливати на поведінку керівників освітніх організацій, а з іншого — спонукати їх до активності та рішучості у виборі управлінських рішень для досягнення цілей.

Здійснивши аналіз наукової літератури щодо мотивації [1; 3–10; 11] в управлінні освітніми організаціями, на нашу думку, доречно виокремити мотивацію керівника освітньої організації та мотивацію педагогічних працівників.

Мотивація керівника освітньої організації пов'язана з потребами, інтересами, бажаннями, ідеалами, ціннісними орієнтаціями керівника. Вона передбачає вирішення таких питань, як формування усвідомленої

потреби; розуміння цілей, бажань, прагнень; вміння визначати пріоритетність своїх мотивів і цілеспрямовано регулювати свою поведінку; готовність виокремлювати ціннісні орієнтири для досягнення мети; володіння різноманітними засобами самоконтролю; високий ступінь відповідальності та ін.

Мотивація педагогічних працівників відтворює потреби, мотиви та інтереси як самих працівників, так і відповідного навчального закладу. До об'єктивних впливів належать вміння заохочувати, психологічна підтримка і своєчасна допомога, повага до педагогічних працівників, переконання, вимога, схвалення, контроль і самоконтроль педагогічних працівників, організація співробітництва та ін.

Однією з важливих умов забезпечення мотивації педагогічних працівників є вмотивованість керівника освітньої організації, яка досягається в результаті дотримання таких умов: чітка постановка цілей перед собою та педагогічними працівниками; врахування конкретних, найбільш значущих особистих цілей; прийняття на себе відповідальності за результат управлінської діяльності; готовність до опрацювання і прийняття компромісних рішень; використання вольових прийомів і засобів саморегуляції для подолання труднощів та ін.

Слід особливо відзначити, що при створенні позитивної мотивації керівників освітніх організацій у забезпеченні ефективного управління важливу роль відіграють мотиви, які за своїм змістом слугують спонукальними факторами їхньої поведінки та діяльності.

Аналіз і систематизація мотивів за своєю сутністю дають підставу виокремити дві основні групи, які розкривають мотивацію керівників ос-

вітніх організацій щодо успішного управління: управлінські та соціально-психологічні мотиви.

Управлінські мотиви — це мотиви, які стосуються безпосередньо управлінської діяльності освітньої організації та пов'язані з аналізом ситуації, що склалася в навчальному закладі, плануванням, організацією проведення управлінської діяльності, її вдалою реалізацією та постійним контролем з метою власного коригування й вдосконалення цього процесу.

Соціально-психологічні мотиви — це мотиви, які пов'язані зі спілкуванням, взаємодією та взаємовпливом педагогічних працівників.

Визначимо рівні розвитку мотивації керівників освітніх організацій щодо успішного управління.

Відповідно до мети було визначено основні завдання дослідження:

1. Вивчити рівень розвитку управлінських мотивів, які впливають безпосередньо на управління освітньою організацією.
2. Дослідити рівень розвитку соціально-психологічних мотивів, які впливають на спілкування, взаємодію та взаємовплив між педагогічними працівниками.

Для вирішення поставлених завдань нами було використано методику “Діагностика мотиваційної структури особистості” Є. П. Ільїна [3], яка дала можливість вивчити управлінські та соціально-психологічні мотиви. Це дало нам змогу зробити аналіз ситуації, яка стосується безпосередньо управлінської діяльності керівників освітніх організацій та їхньої взаємодії з педагогічними працівниками.

Отримані дані оброблялися за допомогою шкал. Слід також зазначити, що складові “життєзабезпечення”, “соціальний статус”, “суспільна

корисність” належать до управлінських мотивів, а складові “загальна активність”, “творча активність”, “спілкування” та “комфорт” — до соціально-психологічних мотивів.

Складова “життєзабезпечення” показує здійснення управління керівниками освітніх організацій як вимушеної посадової необхідності.

Складова “соціальний статус” відображає здійснення управління освітньою організацією через чітке виконання професійних обов’язків керівників, які не лише передбачають авторитет і повагу підлеглих, а й подальше просування по службі, а складова “комфорт” — через аналіз ситуації, що склалася в навчальному закладі та дає можливість об’єктивно підійти до планування, організації і проведення управлінської діяльності, враховуючи всі “за” і “проти”.

Складова “суспільна корисність” передбачає запровадження інноваційних форм і методів для ефективного управління, що впливатиме на рівень розвитку всього навчального закладу.

Складова “загальна активність” вказує лише на важливість наявності

у керівників освітніх організацій власного високого професійного рівня щодо здійснення управління, які чітко дотримуються виконання нормативних документів, не виявляючи при цьому особливої ініціативи і творчості.

Складова “спілкування” розкриває успішність управління через формування команди професіоналів та однодумців, які мають авторитет серед колег і здатні виражати свої думки, побажання, пропозиції, а складова “творча активність” — через постійний пошук нової інформації, яка б сприяла вдосконаленню управління.

Отримані дані піддавалися статистичному аналізу з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Математична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп’ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 13.0) [2].

У дослідженні взяли участь 148 працівників різних категорій освітніх організацій: 78,4 % керівників і 21,6 % заступників керівників.

Аналіз розуміння керівниками освітніх організацій складових мотивів щодо успішного управління
(% загальної кількості опитаних)

№ пор.	Складові мотивів	Надають велике значення	Надають середнє значення	Не надають великого значення
1	Життєзабезпечення	59,5	31,8	8,8
2	Соціальний статус	58,8	31,1	10,1
3	Комфорт	41,2	31,1	27,7
4	Загальна активність	39,9	39,2	20,9
5	Спілкування	25,0	43,9	31,1
6	Суспільна корисність	16,9	40,5	42,6
7	Творча активність	11,5	29,1	59,5

Аналіз результатів, отриманих у ході дослідження (таблиця), свідчить про те, що в середньому половина керівників освітніх організацій у про-

цесі управління надають великого значення таким складовим управлінським мотивів, як “життєзабезпечення” (59,5 %) і “соціальний статус”

(58,8 %), та соціально-психологічних мотивів — “загальна активність” (39,9 %), в яких вказується лише на важливість наявності у керівників освітніх організацій власного високого професійного рівня, які чітко виконують функціональні обов’язки відповідно до нормативних документів.

Деяко менше керівників освітніх організацій надають великого значення таким складовим соціально-психологічним мотивів, як “комфорт” (41,2 %) і “спілкування” (25,0 %). Вони передбачають організацію команди професіоналів, які мають авторитет серед колег і здатні виражати своєї думки, побажання та пропозиції щодо успішного управління освітньою організацією.

І значно менше керівників освітніх організацій орієнтуються на такі складові управлінських мотивів, як “суспільна корисність” (16,9 %), і соціально-психологічних мотивів — “творча активність” (11,5 %), що відображають готовність до запровадження інноваційних форм і методів для більш ефективного управління освітньою організацією і створення для цього команди професіоналів.

Отримані дані відображають, на наш погляд, дві протилежні і водночас взаємодоповнюючі тенденції, які розкривають потреби під час управління освітньою організацією і знаходять відтворення у свідомості їх керівників.

Перша тенденція полягає в тому, що існує більша частина керівників освітніх організацій, в яких спонукальними факторами до здійснення управління слугують управлінські та соціально-психологічні мотиви, які і передбачають здійснення цього управління через чітке виконання професійних обов’язків і дотримання нормативних документів. Також важливим є те, що керівники освітніх ор-

ганізацій при цьому досить часто керуються мотивами самостійного вирішення проблем, а також надають велике значення власній компетентності.

Друга тенденція виявляється в тому, що значно менша частина керівників освітніх організацій розкриває готовність до постійного пошуку нової інформації, яка б сприяла вдосконаленню управління; можливість створювати умови для стимулювання професійного і творчого розвитку кожного без винятку учасника управлінського процесу та ін.

Таким чином, у процесі управління у керівників освітніх організацій управлінські мотиви переважають над соціально-психологічними, що, скоріше за все, є причиною одностороннього підходу до управління (орієнтація здебільшого на чітке виконання керівниками освітніх організацій професійних обов’язків, дотримання вимог нормативних документів, немає орієнтації на психологічну підтримку учасників управлінського процесу та створення умов для стимулювання їхнього подальшого професійного і творчого розвитку та ін.).

Література

1. Бондарчук О. І., Карамушка Л. М., Сич В. М. Психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення керівних кадрів освіти // Актуальні проблеми психології. — Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. — К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. — Ч. 3. — С. 191–194.
2. Бююль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: Пер. с нем. — СПб.: ООО “ДиаСофтЮП”, 2002. — 608 с.

3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб: Питер, 2000.
4. Карамушка Л. М. Мотивація діяльності працівників освітніх організацій як чинник успішності управління // Психологія освітнього менеджменту: Навч. посіб. — К.: Либідь, 2004. — С. 215–227.
5. Князев В. Н. Методы управления с целью повышения инициативы и ответственности // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов: Хрестоматия / Сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова. — СПб.: Питер, 2001. — С. 225–229.
6. Мишурова И. В., Кутелев П. В. Управление мотивацией персонала: Учеб.-практ. пособие. — М.: ИКЦ “МарТ”; Ростов н/Д: Издат. центр “МарТ”, 2003. — 224 с.
7. Москвичев С. Г. Мотивация труда и ее учет в управлении // Введение в психологию управления: Учебник. — К.: Франциско, 2005. — С. 59–96.
8. Ньюстром Дж. В., Дэвис К. Мотивация и вознаграждение // Организационное поведение: Пер. с англ. / Под ред. Ю. Н. Каптуревского. — СПб.: Питер, 2000. — С. 105–176.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Мотиваційна сфера особистості керівника // Психологія управління: Посібник. — К.: Академвидав, 2003. — С. 182–186.
10. О’Шонесси Дж. Теории мотивации в исследовании организаций // Организационная психология: Хрестоматия / Сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова, И. М. Скрипюка. — СПб.: Питер, 2000. — С. 214–233.
11. Ферсеев В. Н. Мотивация в управлении персоналом // Управление персоналом: Учеб. пособие. — М.: ИКЦ “МарТ”; Ростов н/Д: Издат. центр “МарТ”, 2006. — С. 369–397.

СУЧАСНА ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПРІОРИТЕТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ І МОДЕРНІЗАЦІЇ

Коломінські читання — II, 2008, 349–352

Перехід України на інноваційну стратегію розвитку, утвердження її як високотехнологічної держави зумовлює фундаментальні зміни в усіх сферах суспільної діяльності, задає нові пріоритети системі освіти. Реформування освіти в Україні має комплексний характер, супроводжується взаємно детермінуючими змінами, передбачає становлення нової структури, змісту, системи управління та зв'язків із соціальним середовищем, нових функціональних можливостей.

Зміна функціонального імперативу системи освіти полягає у необхідності зміщення акцентів з фактора підготовки кадрів для потреб суспільства на фактор моделювання соціальних процесів та їх імплементації у тканину соціального організму шляхом формування системи цінностей, життєвих орієнтирів і навичок, готовності до змін. Зрозуміло, що таку функцію система освіти можна виконати лише за умови неперервності. Отже, основний тягар креативно-моделюючої функції освіти лягає на її післядипломну складову, яка супроводжує людину впродовж усього її активного життя. У зв'язку з цим, окрім необхідності визначення стратегії модернізації післядипломної освіти, особливого значення набуває питання побудови концепції власного

детермінуючого впливу на інші компоненти освітньої системи і через неї — на соціум у цілому.

Нині в теорії та практиці післядипломної освіти України накопичено певний досвід, який дає змогу зробити загальноконцептуальну характеристику сучасної післядипломної освіти, може стати основою її розбудови та модернізації. Важливими є дослідження з питань неперервності освіти працівників різних спеціальностей (Л. Анциферова, О. Аббасова, І. Дяченко, О. Вербицький, В. Кучинський, В. Турченко); післядипломної педагогічної освіти та професійної адаптації педагогічних працівників (В. Бондар, О. Мороз, В. Луговий, Р. Хмелюк); підвищення кваліфікації педагогів (С. Кришок, В. Онушкін, М. Красовицький, В. Маслов, Т. Шамова та ін.).

Однак до цього часу відсутня нормативна база, яка б визначила оптимальний статус післядипломної освіти в суспільстві, її основні змістові характеристики та змінила розуміння сучасної післядипломної освіти як сфери, де здійснюється лише підвищення кваліфікації спеціалістів чи їхня перекваліфікація. Тому очевидно стає необхідність у подальшому розвитку концептуальних засад вітчизняної післядипломної освіти з ог-

ляду на її пріоритети в державі, оскільки вона безпосередньо пов'язана з перспективами економічного розвитку та соціальної стабільності суспільства.

Сьогодні післядипломна освіта в Україні є постійно діючою ланкою в національній системі освіти, на яку покладаються завдання:

- задоволення потреб господарського механізму в кваліфікованих кадрах та гнучке реагування на зміни, що відбуваються в суспільстві;
- забезпечення умов для постійного підвищення кваліфікації фахівців, неперервного розвитку потенціалу кожного спеціаліста, його інтелектуального та загальнокультурного рівня, отримання професійно необхідних знань і вмінь;
- забезпечення одержання нової кваліфікації, нової спеціальності на основі раніше здобутої в закладах освіти і досвіду практичної роботи, поглиблення професійних знань та вмінь за фахом;
- впровадження гнучкої системи неперервної освіти та самоосвіти громадян, забезпечення освіти дорослих упродовж усього життя.

Система підвищення кваліфікації має низку переваг порівняно з базовою професійною освітою: вона менш інерційна і здатна реагувати на швидкі соціально-економічні й техніко-технологічні умови, має, як правило, безпосередній двосторонній зв'язок з практикою, що дає можливість швидше отримати освітній результат; контингент, що навчається, здатний критично оцінювати пропоновані інновації, він може безпосередньо брати участь в їх апробації, розвитку і реалізації.

Система післядипломної педагогічної освіти України ґрунтується на концепції безперервної освіти, яка прийнята за стратегічну в усіх цивілізованих країнах світу. Її головними принципами є системність, безперервність, індивідуалізація навчання, фундаменталізація, гуманізація та гуманітаризація освіти.

У концептуальному плані сучасна післядипломна освіта має бути вписана до посткласичної філософсько-освітньої парадигми та реалій інформаційного суспільства. Важливо створити засобами післядипломної освіти соціально-освітній простір, в якому житиме і, звичайно ж, удосконалюватиметься як професіонал кожна людина сучасного інформаційного суспільства. Сучасна післядипломна освіта повинна стати інноваційною в тому сенсі, що виконуватиме системостворюючі функції щодо навколишніх соціальних процесів та особистості, а тому має орієнтуватися на широкий соціальний зміст власної діяльності.

Таким чином, сучасна післядипломна освіта — сфера освітньої діяльності, завдяки якій освіта перетворюється на елемент постійної життєдіяльності кожного дорослого члена суспільства і системостворюючий чинник соціальних процесів, що задаються, зокрема, і моделями навчання, виховання, соціалізації, адаптації та ін. Відтак побудова концепції сучасної післядипломної освіти видається нам неможливою без опори на соціальні процеси, складовою яких вона є: перехід від традиційно-авторитарного до сучасного інформаційного та демократичного суспільства; становлення української державності; інтеграція України у світову цивілізацію і, зокрема, світовий освітній простір. Цим соціальним змістом задаються основні напрями роз-

витку вітчизняної післядипломної освіти, зміст і основні форми її діяльності.

Виходячи із загальної концептуальної характеристики вітчизняної післядипломної освіти, вважаємо, що у змістовно-функціональному плані вона має бути передусім неперервною системою освіти. Потрібно поступово відмовитись від практики концентрації зусиль на організації періодичних курсів у відповідності з певним заданим інтервалом часу між відвідуванням педагогами курсів підвищення кваліфікації. При сучасних темпах соціальних змін навіть щорічні дво- чи тритижневі курси підвищення кваліфікації не в змозі забезпечити підтримання професійної кваліфікації педагога, не кажучи вже про створення механізму постійного впливу на нього виходячи з потреб організації інноваційної діяльності. Тому інститути післядипломної освіти мають стати не стільки центрами проведення періодичних курсів підвищення кваліфікації, скільки центрами організації самостійної роботи педагогів, їхньої самоосвіти. Генеральним практичним напрямом виконання цього завдання слід вважати запровадження дистанційних форм навчання та інформатизацію післядипломної освіти.

Вважаємо на сьогодні нагальними завданнями розробку і впровадження комплексних програм інформатизації регіональних систем освіти, складовою яких має стати й інформатизація післядипломної освіти, створення загальнодержавної (регіональної) системи педагогічної самоосвіти з використанням науково-методичного потенціалу інститутів післядипломної освіти. Інформатизація післядипломної освіти має здійснюватись у кількох практичних напрямках: розроблення дистанційних програм

самонавчання для педагогів та освітянських управлінців; створення на базі регіональних інститутів післядипломної освіти потужних інформаційних центрів; створення комп'ютеризованих інформаційних банків даних; відкриття сайтів відповідних освітніх закладів, які б виконували не тільки інформаційні, а й навчально-методичні функції при організації післядипломної дистанційної освіти та самоосвіти.

В Україні сьогодні сформована система післядипломної педагогічної освіти, що характеризується наявністю чіткої організаційної структури, упорядкованої сукупності навчальних закладів і методичних установ: Центральний інститут (ЦІППО), обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, факультети підвищення кваліфікації в педагогічних університетах та інститутах, госпрозрахункові центри підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів.

У Сумському ОІППО у контексті соціально-економічних та освітянських реформ створено організаційно-педагогічну модель, яка передбачає навчання педагогічних працівників на курсах підвищення кваліфікації; навчання за індивідуальним планом і графіком; роботу слухачів у Відкритій педагогічній школі та стажування науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів на кафедрах інституту. Професорсько-викладацьким складом інституту ведеться постійний пошук нового змісту післядипломної освіти, здійснюється апробація нових організаційних форм підготовки педагогів до життя за умов постійних змін (накопичувальна, пролонгована, дистанційна), визначаються функціональні пріоритети післядипломної освіти. Відбувається усвідомлення зміщення

акцентів з передання нормативного змісту післядипломної освіти на розвиток індивідуальних систем професійних моделей, які включають особистісно-гуманістичну орієнтацію, системне бачення педагогічної реальності, орієнтацію у предметній галузі, знання сучасних педагогічних технологій, зарубіжного та інноваційного досвіду, формування креативних якостей, рефлексивної культури педагогів.

Таким чином, у процесі реформування освіти в Україні значне місце посідає модернізація післядипломної освіти, зокрема педагогічної, яка, за

визначенням ЮНЕСКО, є “короною освіти”. Долучаючись до розроблення концептуальних засад вітчизняної післядипломної освіти, післядипломна педагогічна освіта Сумщини концентрує зусилля на розробленні нової організаційно-педагогічної моделі навчання та підвищення кваліфікації, що має ґрунтуватися на таких положеннях: у центрі технології — особистість фахівця; в основі навчальної діяльності — співробітництво; роль педагога у навчанні — активна; суть технології — розвиток здатності педагогів до самонавчання і постійного самовдосконалення.

Аналізуються місце, роль і принципи організації післядипломної освіти в національній системі безперервної освіти. Обґрунтовується необхідність модернізації післядипломної освіти та пропонуються напрями її реформування. Розглядається організаційно-педагогічна модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Сумському ОІППО.

Анализируются место, роль и принципы организации последипломного образования в национальной системе непрерывного образования. Обосновывается необходимость модернизации последипломного образования и предлагаются направления ее реформирования. Рассматривается организационно-педагогическая модель повышения квалификации педагогических работников в Сумском ОИППО.

It analyses the place, the role and the principles of the organization of the in-service teachers' training education in the national educational system. It shows the necessity of the improvement of the in-service teachers' training education and proposes the ways of its reformation. The organizing-pedagogical model of the qualification improving of teachers is discussed in Sumy ISTTE.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТИЛІВ КЕРІВНИЦТВА І ЛОКУС-КОНТРОЛЮ КЕРІВНИКА

Коломінські читання — II, 2008, 353–358

Розглянуто сутність та основні аспекти управління організацією, виробництвом. Охарактеризовано різні стилі управління (демократичний, ліберальний, авторитарний). Розкрито зміст поняття “локус-контроль” як вияв зовнішньої активності особистості. Наведено результати дослідження взаємозв'язку стилю управління та локус-контролю керівника. Виокремлено психологічні портрети керівника з різними стилями керівництва.

Проблема управління дуже загострилась останнім часом, особливо в Україні. Це пов'язано з багатьма факторами розвитку як держави, так і індивіда зокрема. А отже, в сучасних умовах дуже потрібні кваліфіковані фахівці, які вміють керувати.

Слід зазначити, що людський фактор стає все більш значущим по відношенню до організації, діяльності та виробництва. Кожен керівник намагається досягти успіху у своїй діяльності, використовуючи як свої можливості, так і можливості своїх підлеглих. Але він повинен також упорядкувати свої емоції, правильно налаштувати себе на роботу, обрати потрібну тактику керівництва. Важливими є і вияви зовнішньої активності особистості. Це дає змогу відповісти на питання, як така людина намагається перетворити зовнішнє природне й соціальне середовище. У час підвищеного попиту на інформацію й творчість, швидких змін у зовнішньому світі багато чого залежить від того, наскільки вміло управляють людиною в ринковій організації.

Ми проаналізували сутність управління, взаємозв'язок стилів керівництва (управління) і спрямованості особистості.

Споконвічно вивчався стиль керівництва, тобто поведінки керівника стосовно підлеглих. Пізніше вчені-дослідники дійшли висновку, що крім стилю керування на успішність керівництва впливають і ситуаційні фактори, середовище, в якій перебуває організація. Як відомо, сутність взаємин людини й організації закладена у співробітництві.

Згідно зі статистичними даними, половині нових підприємств бізнесу й компаній, які роблять перші кроки, не вдається проіснувати й двох років. Тільки одна третина доживає до п'ятирічного віку. Причина більшості цих невдач — погане керівництво.

Щоб бути гарним керівником, одних соціальних навичок мало, і це очевидно. Багато компаній просувають на керівні посади своїх кращих працівників. Однак проблема полягає в тому, що добре працювати самому й

бути гарним керівником — зовсім різні речі. Практика свідчить, що навіть найкращі працівники можуть не мати ні навичок, ні здібностей, необхідних для того, щоб бути гарними керівниками.

Основне завдання керівника — постійно керувати людьми у процесі їхньої праці. Мета керування людьми, залученими в загальний трудовий процес, — виконання реальної роботи й одержання певних результатів. Щоб досягти загальної мети, необхідна координація діяльності багатьох людей, тобто керування як процес необхідне для досягнення групових цілей, з якими не в змозі впоратися одна людина.

Ефективне керування припускає обов'язкове знання закономірностей людської поведінки. Необхідною умовою виконання функції організації є правильне спілкування керівника з виконавцями. Процеси керування й організації діяльності всього персоналу й керівників не можуть існувати ізольовано один від одного. Ці процеси органічно переплітаються між собою.

Під стилями керівництва психологи розуміють індивідуально-типові особливості цілісної, стійкої системи способів, методів, прийомів впливу керівника на колектив з метою ефективного та якісного виконання управлінських функцій. Існують різні підходи до оцінювання цих стилів. Найпоширеніша класифікація стилів керівництва (розроблена Куртом Левіним у 1939 р.) подає такі стилі: авторитарний, демократичний, ліберальний [19, 305].

Авторитарний стиль виявляється в тому, що керівник ґрунтується здебільше на власному баченні проблеми й виходить зі своїх ідей і планів. Він орієнтується передусім на суб'єктивні оцінки проблеми й визна-

чає засоби, за допомогою яких ця проблема може бути вирішена. Якщо ж керівник обговорює зі своїми підлеглими, як вирішувати проблему, то все-таки прагне схилити їх до своєї концепції рішення. При груповому ухваленні рішення керівник затверджує свою думку, що повинна розглядатися членами групи як наказ.

Демократичний стиль забезпечує ініціативу учасників, які відповідно до своїх здібностей, ступеня компетентності та особистісних якостей активно включаються у процес обговорення проблеми.

В умовах анархічного, або ліберального, стилю керівництва ступінь особистої участі керівника у процесі ухвалення рішення перебуває на рівні нижче оптимального. Члени групи надані самі собі. У такому випадку зазвичай ініціативу бере на себе неформальний лідер. Роль керівника зводиться до того, що він стежить за висловлюваними думками й підраховує голоси при остаточному вирішенні проблеми.

Безліч завдань керівник вирішує разом з людьми, враховуючи при цьому їхню індивідуальну мотивацію, особистісні якості, прагнення до самореалізації та ін. Якщо керівник не буде враховувати ці фактори, вирішувати управлінські завдання буде неможливо. У розвинених країнах не дарма підбирають таких керівників, які передусім можуть професійно спілкуватися зі своїми підлеглими.

Слід відзначити і соціальну відповідальність особистості. Особливість її полягає в тому, що її об'єктом є соціальні норми й рольові функції. Суб'єктом контролю може бути як сама людина, так і її соціальне оточення. Відповідальність девальгується у групі. Доведено, що деякі керівники використовують групове рішення для того, щоб уникнути від-

повідальності або розділити її з членами групи. Тому дуже важливою у практиці керування є персональна відповідальність керівника за прийняття або неприйняття якогось рішення.

Людині властиво приписувати відповідальність за свої вчинки та дії або зовнішнім силам (випадку, долі та ін.), або власним здібностям, прагненням. У вітчизняній психології існує мотиваційна концепція, що ґрунтується на ідеї спрямованості особистості. В основі її лежить розуміння системи спонукань, що визначають вибірковість відносин й активність людини. Спрямованість особистості залежить від її потреб, інтересів і світогляду.

Залежно від цього формуються певні стратегії поведінки людини, які укладаються в рамки поняття “локус контролю”, вперше у психології введеного американським психологом Дж. Роттером. Згідно з поглядами Дж. Роттера, якщо людина бере на себе відповідальність за події свого життя, то це означає наявність в особистості “інтернального” контролю [6]. Якщо відповідальність приписується обставинам, іншим людям або випадку, то це характеризує наявність зовнішнього, тобто “екстернального”, контролю. Інтернальність та екстернальність локусу контролю є стійкими властивостями особистості, сформованими в процесі соціалізації. У вітчизняній практиці використовується методика дослідження рівня суб’єктивного контролю (РСК), створена Е. Ф. Бажиным, С. А. Голинкіною та А. М. Еткіндом на основі шкали Дж. Роттера. Автори цієї методики виходять з того, що спрямованість суб’єктивного контролю в однієї людини може мати варіації в різних життєвих сферах. Тому РСК включає кілька шкал, що

вимірюють не просто інтернальність-екстернальність, а й вияв цієї характеристики у таких сферах, як ставлення до досягнень, невдач, до здоров’я й хвороби, а також у сфері сімейних, виробничих і міжособистісних відносин [8].

Розбіжності між двома типами локалізації контролю можуть виявитись істотними з погляду успішності професійної діяльності. Інтернальний локус контроль значуще корелює з індексом професійного успіху. Інтернальність особистості позитивно корелює із соціальною відповідальністю й з усвідомленням змісту й цілей життя.

Нами було проведено дослідження з метою виявлення наявності зв’язку між стилем керівництва та локусом контролем.

До дослідження залучали 29 керівників віком від 19 до 65 років. Серед них 11 жінок і 18 чоловіків. Досвід перебування на керівній позиції коливався від 7 до 360 місяців.

Методики:

1. Методика діагностування рівня суб’єктивного контролю Дж. Роттера (за адаптацією Е. Ф. Бажина, С. А. Голинкіної, А. М. Еткінда) — опитувальник РСК (рівень суб’єктивного контролю).
2. Методика визначення стилю керівництва Захарова-Журавльова. Методика складається з 16 груп тверджень та містить три шкали, які відповідають трьом стилям керівництва — демократичний, ліберальний та авторитарний.

В результаті дослідження було отримано наступні кореляції. Статистично значущий зв’язок ($p < 0,01$) було виявлено між демократичним стилем керівництва і загальною інтернальністю (0,650), з інтернальніс-

тю у сфері досягнень (0,583). Було виявлено статистично значущий зв'язок на рівні $p < 0,05$ з інтернальністю у сфері невдач (0,401), з інтернальністю у сфері міжособистісних відносин (0,391) і зворотний зв'язок з інтернальністю у виробничих відносинах (-0,452). Авторитарний стиль позитивно корелює з інтернальністю у виробничих відносинах (0,438) на рівні значущості $p < 0,05$. Зворотний статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$) виявлено з інтернальністю у сфері досягнень (0,376) та з інтернальністю у сфері міжособистісних відносин (0,451). Для ліберального стилю керівництва було виявлено статистично значущі зв'язки ($p < 0,05$) з інтернальністю у відношенні до здоров'я та хвороби (0,440), зворотні зв'язки із загальною інтернальністю (-0,428) та інтернальністю в сімейних відносинах (-0,386).

За результатами дослідження можна скласти такий портрет керівника, який матиме демократичний стиль поведінки. Ця людина має високий рівень суб'єктивного контролю над значущими ситуаціями та над емоційно позитивними подіями й ситуаціями. Такий керівник має розвинене почуття суб'єктивного контролю стосовно негативних подій і ситуацій, що виявляється у схильності обвинувачувати самого себе в різноманітних неприємностях і стражданнях. Такі люди вважають, що вони самі домоглися всього того гарного, що було і є в їхньому житті, що вони здатні з успіхом досягти свою мету в майбутньому. Вони також вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті є результатом їхніх власних дій, вони можуть ними управляти, таким чином, вони почувають свою власну відповідальність за ці події й за те, як складається їхнє життя в цілому. Керівник-демократ вважає себе здат-

ним контролювати свої формальні й неформальні стосунки з іншими людьми, викликати до себе повагу й симпатію.

Профіль керівника-ліберала такий. Цей керівник має низький рівень суб'єктивного контролю. Такі люди не бачать зв'язку між своїми діями й значущими для них подіями життя, не вважають себе здатними контролювати цей зв'язок і думають, що більшість подій і вчинків є результатом випадковим або спричинені діями інших людей. Причиною значущих ситуацій, що виникають в його родині, вважає не себе, а своїх партнерів. Цікавим є те, що така людина вважає себе багато в чому відповідальною за своє здоров'я: якщо вона хвора, то обвинувачує в цьому саму себе й думає, що видужання багато в чому залежить саме від її дій.

Керівник авторитарного стилю управління має наступні особистісні характеристики. Він прагне приписувати свої успіхи, досягнення й радості зовнішнім обставинам — щасливій долі або допомозі інших людей. Такий керівник не може активно формувати своє коло спілкування та схильний вважати свої міжособистісні відносини результатом активності партнерів.

Більшість керівників схильні до демократичного стилю управління. Найменша схильність спостерігається до ліберального стилю. Не виявлено кореляції між віком керівника, терміном перебування на керівній посаді і локус-контролем.

На основі дослідження складено психологічний портрет керівника залежно від стилю його керівництва. Так, керівник демократичного стилю має високий рівень суб'єктивного контролю над ситуаціями. Ліберальний стиль збігається з низьким рівнем суб'єктивного контролю. Керів-

ники з авторитарним стилем вважають свої дії важливим фактором виробничої діяльності, тобто схильні до інтернальності.

Знання принципів керівництва, психологічних основ особистості забезпечують ефективність розвитку організації в сучасних умовах і підвищують продуктивність співпраці керівника з його підлеглими. Застосування теорії та методів психологічного дослідження підвищує якість підбору персоналу на керівні посади.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М., 1996.
2. Дитер Геберт, Лутц фон Розенштилль. Организационная психология. Человек и организация: Пер. с нем. — Х.: Изд-во “Гуманитарный центр”, 2006.
3. Журнал “Директор школы”. — 1994. — № 6.
4. Зигерт В., Ланг Л. Руководитель без конфликтов. — М., 1990.
5. Интернет-ресурс http://www.diplom.krsk.info/stOC_18.htm
6. Интернет-ресурс <http://www.ispp.ru/articles/portret.shtml>
7. Интернет-ресурс <http://www.mchr.com.ua>
8. Интернет-ресурс <http://www.media-pro.com.ua/mp/article.php?journal=514&id=6>
9. Интернет-ресурс <http://www.satio.by/publications/business/36.html>
10. Интернет-ресурс <http://www.voppsy.ru/issues/1990/901/901140.htm>
11. Искусство подбора персонала: Как оценить человека за час. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2003.
12. Кабаченко Т. С. Психология в управлении человеческими ресурсами: Учеб. пособие. — СПб.: Питер, 2003.
13. Купер Д., Робертсон А. Психология в отборе персонала. — СПб.: Питер, 2003.
14. Модели и методы управления персоналом: Рос.-британ. учеб. пособие / Под ред. Е. Б. Моргунова. — М.: ЗАО “Бизнес-школа “Интел-Синтез”, 2001. — (Сер. “Библиотека журнала “Управление персоналом”).
15. Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — № 3.
16. Психология менеджмента: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб.: Питер, 2004.
17. Психология: Пособие / Ю. Л. Трофимов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; За ред. Ю. Л. Трофимова. — 4-ге вид., стереотип. — К.: Либідь, 2003.
18. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом. — М.: Аспект Пресс, 2001.
19. Розанова В. А. Психология управления: Учеб. пособие — М.: ЗАО “Бизнес-школа “Интел-Синтез”, 1999.
20. Сацков Н. Я. Практический менеджмент. Методы и приемы деятельности руководителя: ИКФ “Сталкер”. — Донецк, 1998.
21. Свенцицкий А. Л. Психология управления организациями. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999.
22. Столяренко Л. Д. Психология и управление: Учебник. — Ростов н/Д: Феникс, 2005.
23. Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. — 2-е изд., перераб. и доп. — М: ЮНИТИ, 2002.
24. Шульц Д., Шульц С. Психология и работа. — 8-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — (Сер. “Мастера психологии”).
25. Щёкин Г. В. Практическая психология менеджмента: Как делать карьеру. Как строить организацию. — К., 1994.

На підставі даних нашого дослідження складено психологічний портрет керівника залежно від стилю керівництва. Так, керівник демократичного стилю має високий рівень суб'єктивного контролю над ситуаціями. Ліберальний стиль збігається з низьким рівнем суб'єктивного контролю. Керівник з авторитарним стилем вважає свої дії важливим фактором виробничої діяльності. Знання принципів керівництва, психологічних основ особистості забезпечують ефективність розвитку організації в сучасних умовах.

На основании нашего исследования составлен психологический портрет руководителя в зависимости от стиля руководства. Так, руководитель демократического стиля имеет высокий уровень субъективного контроля над ситуациями. Либеральный стиль совпадает с низким уровнем субъективного контроля. Руководитель с авторитарным стилем считает свои действия важным фактором производственной деятельности. Знания принципов управления, психологических основ личности способствуют эффективности развития организации в современных условиях.

Grounds on research psychological portret of manager was work out. Democratically manager has high level of subjective control of situation. Liberal style coincides with low level of subjective control. Manager with authoritative style thinks that his activities take an important place in industrial process, hi has a tendency to internality. Knowing principles of management, psychological bases of personality can conductive to effectively development of organization nowadays.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДАННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРСОНАЛА БАНКОВСКИХ СТРУКТУР

Коломінські читання — II, 2008, 359–364

Дана характеристика особенностей преданного отношения к организации у сотрудников банковских структур. Приведен анализ научных исследований по проблеме преданности организации. Раскрывается значение ее компонентов.

Процессы интернационализации и глобализации, выход компаний на международные рынки обуславливают огромное внимание менеджеров к практике руководства, способствующей увеличению производительности и повышению эффективности труда на предприятии [21]. Перестройки требуют не только особенности производственных взаимоотношений, но и некоторые системы управления, а соответственно деятельность и взаимодействие людей в производственной сфере [24]. Сегодня люди переживают множество перемен: организационные изменения, стремительный переход на рыночные отношения, глобализация, конфликты между профессиональными потребностями и потребностями семьи [28]. Поэтому каждому человеку приходится искать свой путь в столь динамичном и нестабильном мире. Руководители подбирают необходимые способы поддержания стабильности на предприятии, а сотрудники хотят получать от работы больше, чем просто зарплату, например, внести вклад в общее дело

всего человечества и реализовать свои возможности [5; 28; 29].

Организации развиваются по общим законам бытия подобно человеку, но при этом каждая из них обладает индивидуальностью и неповторимым характером, особым духом, который определяет суть человеческих взаимоотношений в ней. Любая организация может существовать лишь благодаря людям и отношениям между ними. Поэтому с целью достижения баланса в современной организации возрастает роль каждого отдельного человека [9; 18].

Большинство современных менеджеров едины в том, что конкурентное преимущество фирмы — это прежде всего преимущество своего персонала перед персоналом конкурентов [23]. Нынешний век информационно-технического прогресса требует квалифицированных кадров, соответственно инвестиции в персонал растут, а средняя продолжительность пребывания персонала на одном предприятии значительно снижается. В целом организации уделяют особое вни-

мание подбору сотрудников, которые владели бы специальными навыками, подходящими для данного предприятия, или же обучению, развитию уже работающих сотрудников. Чтобы возместить расходы на этот процесс, предприятие пытается удерживать нанятых и обученных высококвалифицированных сотрудников [2; 17; 28]. Но для этого они должны быть еще и преданными (или лояльными) по отношению к организации, в которой работают. Это позволяет снизить текучесть кадров, повысить эффективность деятельности предприятия. Можно сказать, что формирование преданного отношения у сотрудников является необходимым атрибутом современной организационной системы управления персоналом. Это позволяет предсказать перспективы развития организации в будущем. Отметим, что преданность в определенной степени способствует удовлетворенности трудом [13]. Однако самым важным является не только формирование лояльного коллектива, а поддержание его стабильности в этом состоянии. Лояльные сотрудники более дисциплинированы, ответственны, доверяют руководству и не оспаривают его решений, сконцентрированы на работе, быстрее адаптируются к меняющимся условиям и заинтересованы в получении новых знаний [18; 28; 32]. Лояльность персонала в сочетании с грамотным менеджментом, правильной маркетинговой стратегией — это основа процветания предприятия.

Таким образом, следствием преданного поведения персонала становится низкий уровень прогулов и опозданий, увеличение усилий на работе (продуктивность), повышение уровня организационной безопасности, уменьшение абсентеизма, рост производительности труда, снижение

вероятности стресса на рабочем месте [1; 4; 22; 25; 27; 35]. Особенно актуально это для работников банковской сферы. По мнению К. В. Харского, если персонал лоялен по отношению к своей компании, то это является одним из факторов ее благонадежности. Многотысячные инвестиции в спецтехнику оставляют, однако, персонал организации самой уязвимой частью компании [32].

Работа в банковской сфере характеризуется высокой стрессогенностью. В связи с этим особенно значим характер взаимоотношений сотрудников в коллективе банка и отношение персонала к своей организационной структуре, руководству. Из-за закрытости банковской сферы и обязательности неразглашения банковской тайны текучесть кадров здесь особенно нежелательна. Наличие благоприятной атмосферы в коллективе банка, соответствующее эмоциональное состояние его сотрудников снижают вероятность ошибок большой «стоимостью». Поэтому банковским организациям экономически выгоднее формирование штата постоянных сотрудников, преданность которых проверена годами совместной работы, нежели вынужденная смена кадрового состава банка. Работа с молодыми сотрудниками также должна быть направлена на формирование чувства преданности [30], поскольку это увеличивает продуктивность работы предприятия и повышает уровень организационной безопасности. Наиболее глубоко вопрос преданности персонала организации описан в работах зарубежных [10; 19; 21; 28; 34; 36] и российских ученых [2; 4; 8; 11; 13; 14; 22; 25; 27; 32]. Но, к сожалению, в отечественной науке данная проблема практически не разработана.

В связи с этим попытается выделить психологические особенности

преданности персонала современных организаций на основе анализа существующих теоретических исследований данного вопроса.

В результате обработки материала методом теоретического анализа проблемы нами обнаружено смысловое сходство понятий преданности и лояльности, что позволяет рассматривать их как синонимичные. Сам термин происходит от английского “commitment” — что в переводе обозначает обязательство, верность, преданность, приверженность [20; 27; 28; 35]. Хотя возможен и другой англо-французский его эквивалент — “loyal or loyalty”, который переводится как верный, преданный, лояльный [20; 27; 35]. Американскими психологами N. Allen, J. Meyer, R. B. Dunham, J. A. Grube, M. B. Castaceda в качестве характеристики верного и преданного отношения к организации используется устойчивое словосочетание “organizational commitment” [36]. Такой же терминологии придерживаются Р. Мэудей, П. Мучински, немецкий ученый, доктор Рольф Ван Дик [20; 28].

Отметим, что среди российских ученых нет однозначного подхода к терминологической характеристике англоязычного понятия “commitment”. Одни рассматривают его как преданность [4; 27], а другие — как лояльность персонала по отношению к организации [1; 14; 22; 32]. Однако теоретической основой практически каждой работы является исследование N. Allen, J. Meyer (1990). Они обобщили многомерность понятия преданности и предложили трехмерную ее модель. Основными структурными компонентами данной модели являются [33]:

- эмоциональный компонент организационной преданности (affective component of orga-

nizational commitment) — основан на эмоциональной принадлежности сотрудников к организации, на вовлеченности в организацию;

- длительный компонент организационной преданности (continuance component of organizational commitment) — автор ссылается на преданность, основанную на затратах, которые несет работник при уходе из организации;
- нормативный компонент организационной преданности (normative component of organizational commitment) — автор ссылается на желание работника остаться в организации из чувства долга.

Другими американскими исследователями R. B. Dunham, J. A. Grube, M. B. Castaceda (1994) проверены теоретические и практические разработки исследования своих коллег (N. Allen, J. Meyer) и введены изменения в шкалу длительного компонента преданности. Ученые добавили в нее два подизмерения: личная жертва и отсутствие альтернатив [35]. В основе каждого из компонентов преданного отношения к организации лежит степень удовлетворения ведущего мотива. Таким образом, удовлетворение ведущих мотивов личности можно рассматривать как форму преданного отношения к организации или как один из факторов ее формирования. Согласно теории А. Маслоу, это физиологические потребности, потребность в безопасности, социальные потребности, потребность в уважении, потребности самовыражения [3; 6; 12; 15; 33]. По теории Клейтона-Альдерфера потребности объединены в три группы: потребности существования, связи и роста [26]. В концепции МакКлелланда — это потреб-

ность достижения, соучастия и властвования [26; 31].

Однако мотивация — не единственная составляющая преданного отношения к организации. Психологические особенности также определяют форму отношения человека к предприятию, в котором он работает [4; 27; 28]. В психологии выделяют девять так называемых чистых типов сотрудников. Наиболее лояльным из них считается циклоидный тип. Сотрудники этого типа лояльны, добры, отзывчивы. Любят сопереживать и помогать коллегам. Одним из их недостатков являются резкие перепады настроения и деловой активности. Для создания лояльного поведения у таких сотрудников необходимо найти к ним индивидуальный подход [22].

Лояльность в зависимости от степени вовлеченности и преданности может быть нескольких уровней [32]:

- на уровне внешних атрибутов;
- на уровне поступков, поведения;
- на уровне способностей;
- на уровне убеждений;
- на уровне идентичности.

Соответственно преданность сотрудников своей организации может быть сформирована в случае удовлетворения их потребностей, при наличии индивидуального подхода к каждому сотруднику, учете его психологических особенностей. Все это требует серьезных изменений в системе и формах управления персоналом.

Итак, банковские организации — это структура, в которой текучесть кадров очень нежелательна. Руководителям таких организаций следует особое внимание уделять взаимоотношениям с подчиненными. Сформированное у сотрудников преданное отношение к предприятию является основой его безопасности, эффективной работы и процветания.

Преданность и лояльность персонала организации являются синонимичными понятиями, обозначающими одно и то же явление. Это верность по отношению к работодателю, коллективу, делу, подкрепляемая удовлетворением потребностей и эмоциональной привязанностью человека. Лояльность предопределяет соблюдение норм и правил, принятых в организации, и является залогом успешной, эффективной, надежной и безопасной работы предприятия. Ведь преданные сотрудники дорожат своим местом работы и добрым именем компании, разделяют ее цели и интересы, стремятся выполнить свою работу наилучшим образом. Лояльность может быть сформирована у сотрудников посредством факторов лояльного поведения и должна постоянно поддерживаться. Преданное поведение сотрудников организации определяется степенью удовлетворения ведущего мотива и может быть представлено в форме аффективного, нормативного или длительного компонентов. Все три формы лояльного поведения имеют непосредственное отношение к стремлению человека уйти или остаться работать в данной организации. Это особенно актуально в современном экономическом обществе.

Литература

1. Васильева Ю. Как оценить лояльность сотрудников // Ведомости. — 2004. — 6 апр.
2. Вересов Н. Н. Психология управления: Учеб. пособие. — М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2001. — 224 с.
3. Виллюнас В. В. Психологические механизмы мотивации человека. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 288 с.

4. Доминьяк В. Феномен лояльности в разработках зарубежных исследователей // Персонал-Микс. — 2003. — № 1. — С. 107–111.
5. Завалишина Д. Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // Психол. журн. — 2003. — Т. 24, № 6. — С. 5–15.
6. Занюк С. С. Психологія мотивації: Навч. посіб. — К.: Либідь, 2002. — 304 с.
7. Ипатов Е. Ф., Левковський К. М., Павловський В. В. Психологія управління в бізнесі. — Х.; К.: НМЦВО, 2003. — 320 с.
8. Кабаченко Т. С. Психология управления человеческими ресурсами: Учеб. пособие. — СПб.: Питер, 2003. — 400 с.
9. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. посіб. — К.: Міленіум, 2003. — 344 с.
10. Карен Кули, Кирсти Мак Эван. Корпоративные мероприятия, которые стали легендой. — Ростов н/Д: Феникс, 2006.
11. Ковров А. В. Лояльность персонала. — М.: Бератор, 2004. — 168 с.
12. Леонтьев Д. А. Системно-смысловая природа и функции мотива // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. — 1993. — №2. — С. 73.
13. Лютенс Ф. Организационное поведение: Пер. с англ. — 7-е изд. — М.: ИНФРА-М, 1999. — 692 с.
14. Магура М. И. Патриотизм персонала по отношению к своей организации — решающее конкурентное преимущество // Управление персоналом. — 1998. — № 11.
15. Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2002. — 592 с.
16. Митина Л. М. Личность и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопр. психологии. — 1997. — № 4. — С. 28.
17. Моргунов Е. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение. — М.: ООО “Журнал “Управление персоналом”, 2005. — 550 с.
18. Морозова Г. Б. Психологическое сопровождение организации и персонала. — СПб.: Речь, 2006. — 400 с.
19. Мучински П. Психология, профессия, карьера. — 7-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 539.
20. Мюллер В. К. Англо-русский словарь. — М.: Сов. энцикл., 1981. — 912 с.
21. Ньюстром Дж., Дэвис К. Организационное поведение: Пер. с англ. / Под ред. Ю. Н. Каптуревского. — СПб.: Питер, 2000. — 448 с.
22. Овчинникова О. Г. Лояльность персонала. — М.: ООО “Журнал “Управление персоналом”, 2006. — 96 с.
23. Организационно-экономическая психология: Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченко. — Минск: Харвест, 2004. — 432 с.
24. Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1979. — 240 с.
25. Психология управления персоналом: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А. В. Батаршева, А. О. Лукьянова. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. — 624 с.
26. Психология управления: Хрестоматия: Учеб. пособие для фак-в: психологии, экономики и менеджмента. — Самара: Издат. дом “БАХРАХ-М”, 2006. — 768 с.
27. Ребзуев Б. Г. Четырехслойная модель аффективной преданности работников организации: опыт применения на российской выборке // Психол. журн. — 2006. — Т. 27, № 2. — С. 44–59.
28. Рольф Ван Дик. Преданность и идентификация с организацией: Пер. с нем. — Х.: Изд-во “Гуманитарный Центр”, 2006. — 142 с.
29. Саксакулм Т. И. Психолог на предприятии. — М.: Экономика, 1982. — 64 с.
30. Самоукина Н. В. Работа социального психолога в банковской системе // Вопр. психологии. — 1997. — № 4. — С. 48.
31. Харитонов С. В. Значение слова “потребность” и его эквивалентов в индоевропейских языках // Психол. журн. — 2003. — Т. 24, № 3. — С. 105–115.

32. Харский К. Благонадежность и лояльность персонала. — СПб.: Питер, 2003. — 496 с.
33. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. — М.: ВЛАДОС, 1998. — 512 с.
34. Allen N. J., Meyer J. P. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization // *Journ. of Occupational & Organizational Psychology*. — 1990. — V. 63(1). — P. 18–38.
35. Commercial and financial dictionary. — М.: Vikra, 1993. — 792 p.
36. Dunham R. B., Grube J. A., Castaceda M. B. Organizational commitment: The utility of an integrative definition // *Journ. of Applied Psychology*. — 1994. — V. 79(3). — P. 370–380.

Подана характеристика особливостей відданості співробітників банківських структур. Проаналізовано наукові дослідження з проблеми відданості організації. Розкривається значення її компонентів. Афективний компонент організаційної відданості — це емоційна прихильність до організації. Довготривалий компонент — це відданість людини, яка тривалий час працює в цій організації, а звільнення її пов'язано зі значними витратами. Нормативний компонент відданості характеризується тим, що людина залишається працювати в цій організації з почуття обов'язку.

In the article we describe some specific characteristics of organizational commitment at the bank's employees. The analysis of scientific researches is resulted on issue of organizational commitment. It has three-dimensional construct as follows: the affective component of organizational commitment refers to the employee's emotional attachment to, identification with, and involvement in, the organization; the continuance component refers to commitment based on the costs that the employee associates with leaving the organization; the normative component refers to the employee's feelings of obligation to remain with the organization.

АТЕСТАЦІЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Коломійські читання — II, 2008, 365–370

Атестація науково-педагогічних працівників (НПП) вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) є одним з основних стимулів їхньої активності, ініціативності та бажання підвищувати свій професіоналізм. На жаль, доводиться констатувати той факт, що на сьогодні атестація педагогічних кадрів не виконує свою функцію. Причиною того є необґрунтованість з наукової точки зору вибору критеріїв оцінювання НПП ВВНЗ; відсутність методики оцінювання НПП ВВНЗ; у процес атестації не включені належним чином матеріальні та моральні стимули; відсутність науково-обґрунтованої концепції в проведенні атестації.

Питання, які стосуються процесу атестації, її змістовних і структурних складових, перспективи розвитку, перебувають у центрі уваги багатьох науковців — Н. Кузьміної, І. Підласого, Л. Гриневича, Г. Єльнікової, О. Локшиної, О. Сидоренка, М. Сметанського, О. Шестопалюка, М. Слободянюка, Є. Дьяченка, Н. Глуханюка, М. Портнова, П. Фролкіна, М. Демченка та ін.).

Намагаючись вирішити проблеми оцінювання професійної діяльності педагогічних кадрів, науковці пропо-

нували різні методики. Наприклад, на думку Є. Дьяченка і Н. Глуханюка, стратегія створення інструмента оцінювання професійної діяльності педагога реалізується наступним чином:

1. Параметризація педагогічної діяльності.
2. Конструювання кваліметричного інструмента на основі конкретних параметрів та їх показників.
3. Стандартизація інструмента, емпірична перевірка його надійності, валідності, а також виокремлення статистичних норм для зіставлення з ним рівнів показників ефективності професійної діяльності педагогів.

Параметри професійної діяльності НПП Є. В. Дьяченко і Н. С. Глуханюк подають двома основними блоками: функціональним і формальним. Наприклад, функціональний блок містить в собі професійні вміння педагога: комунікативно-організаційні, дидактичні, спеціальні, інноваційні, дослідницькі. Формальний блок складається із суб'єктивно-формального та об'єктивно-формального складників [4, 216–217].

Професор П. П. Фролкін вважає, що якість праці педагогів повинні оцінювати колеги, керівники кафедр, а також вихованці, причому, на його думку, оцінка останніх є найбільш точною [8, 123].

Російський дослідник М. Портнов виокремлює такі критерії атестації для педагогів Російської Федерації [6, 242]:

- 1) якість знань учнів з предмета, їхня вихованість;
- 2) запас фактичних знань учнів з предмета;
- 3) вміння користуватися отриманими знаннями;
- 4) розуміння учнями сутності процесів і явищ у природі та суспільстві;
- 5) ступінь самостійності учнів, уміння здобувати знання;
- 6) рівень знайомства учнів з найважливішими машинами, механізмами, принципами їх роботи, практична підготовка учнів;
- 7) ставлення учнів до справи, їхня поведінка, активність у суспільно-корисній трудовій діяльності, естетична та фізична культура.

Неважко помітити, що жоден з цих показників не стосується безпосередньо педагога, а лише його учнів. При цьому слід відзначити, що за кордоном, підходячи до оцінювання рівня професійної діяльності педагогів, здебільшого поділяють погляди М. Портнова. Так, особливою популярністю у зарубіжних країнах користується методика, авторство на яку заявляють фахівці різних країн, оскільки вона постійно вдосконалюється [7, 280]. Згідно з нею оцінка професійної діяльності НПП обчислюється за формулою

$$I_i = \frac{T_{\varepsilon} - T_i}{H}, \quad (1)$$

де I_i — оцінка професійної діяльності НПП; T_{ε} — результати тестування вихованців, проведеного перед початком навчання; T_i — результати тестування вихованців, проведеного перед початком навчання; H — здібності до навчання вихованців.

Процедура оцінювання професійної діяльності НПП за допомогою цього методу досить проста. Проводиться тестовий вимір знань і вмінь тих, хто навчається перед початком вивчення курсу, те ж саме — в кінці навчання. Результати тестування частково враховуються і для визначення здібностей до навчання тих, хто навчається, величина якої обчислюється за спеціальними методиками на основі достатньої кількості зафіксованих характеристик. Якщо ми коли-небудь погодимося з необхідністю використовувати цей підхід для оцінювання професійної діяльності НПП, то конкретні деталі методики вимагатимуть ретельного доопрацювання та адаптації до наших умов [6, 257].

Заслугове на увагу наведена І. П. Підласим десятиланкова модель оцінювання вчителя середньої школи [6, 262]. Ця модель включає оцінку учнів, якість проведених уроків, оцінку батьків, педагогічний стаж, нагороди, оцінку колег, самооцінку, оцінку адміністрації та враховує категорію школи і особистий внесок педагога у навчально-виховний процес (рис. 1). На його думку, надійність використання цієї моделі при оцінюванні педагогів дасть результат з імовірністю 95 %.

На наш погляд, найбільш досконалою процедурою оцінювання НПП ВВНЗ є методика, розроблена в Харківському військовому університеті. У ході наукових досліджень у цьому ВВНЗ була розроблена ієрархічна модель діяльності НПП, в основі якої

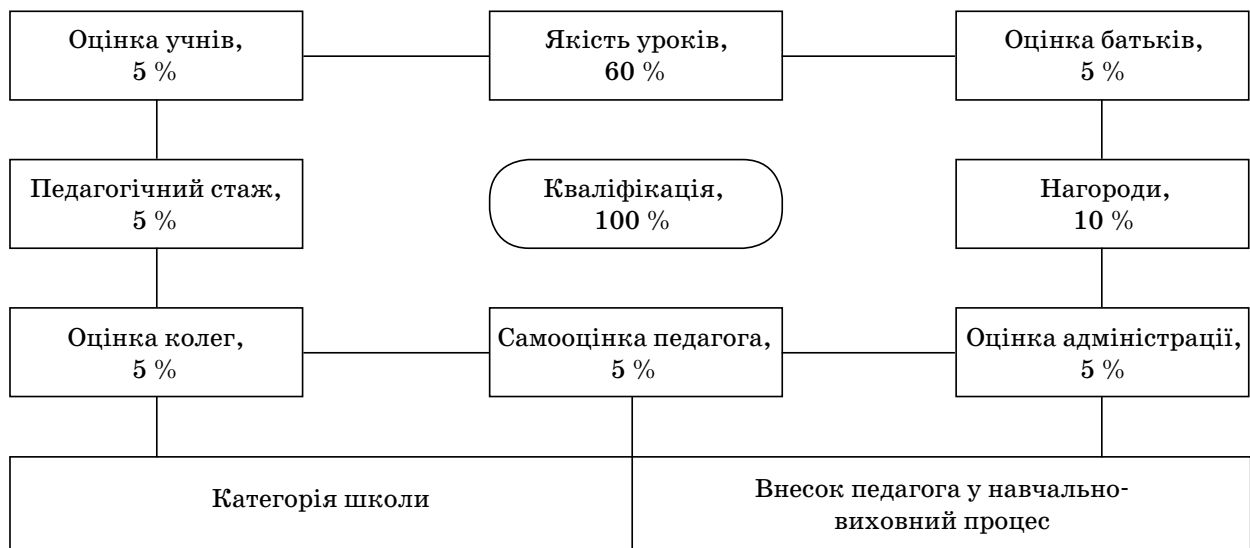


Рис. 1. Десятиланкова модель оцінювання вчителя середньої школи

було покладено метод парних порівнянь, що дало змогу визначити рейтинг педагогів [3, 7–8]. Більш детально цю методику розглянемо на умов-

ному прикладі розрахунку рейтингу чотирьох педагогів. Послідовність і результати цього розрахунку наведено у таблиці.

Визначення рейтингу науково-педагогічних працівників (НПП) з певного виду діяльності

НПП	Результат роботи НПП з певного виду діяльності	Результати парних порівнянь оцінок НПП				Рейтинги НПП з певного виду діяльності
		B_1	B_2	B_3	B_4	
1	2	3	4	5	6	7
B_1	$O_1 = 10$	$O_1/O_1 = 1,0$	$O_1/O_2 = 0,83$	$O_1/O_3 = 0,67$	$O_1/O_4 = 1,25$	0,22
B_2	$O_2 = 12$	$O_2/O_1 = 1,2$	$O_2/O_2 = 1,0$	$O_2/O_3 = 0,8$	$O_2/O_4 = 1,5$	0,28
B_3	$O_3 = 15$	$O_3/O_1 = 1,5$	$O_3/O_2 = 1,25$	$O_3/O_3 = 1,0$	$O_3/O_4 = 1,88$	0,32
B_4	$O_4 = 8$	$O_4/O_1 = 0,8$	$O_4/O_2 = 0,67$	$O_4/O_3 = 0,53$	$O_4/O_4 = 1,0$	0,18

Так, у графі 2 наведено результати роботи НПП з певного виду діяльності, у графах 3–6 — числові результати попарного порівняння результатів роботи всіх чотирьох НПП. Результати порівняння однієї пари педагогів є часткою від ділення результатів роботи одного НПП на результат роботи іншого. У графі 7 наведено рейтинг кожного педагога з певного виду діяльності, обчислений за формулою

$$R_N = \frac{\sqrt[M]{\prod_{M=1}^M \frac{O_N}{O_M}}}{\sum_{N=1}^M \sqrt[M]{\prod_{M=1}^M \frac{O_N}{O_M}}}, \quad (2)$$

де N — номер НПП; M — кількість НПП; $\frac{O_N}{O_M}$ — чисельні результати попарного порівняння оцінок N -го НПП з M -м НПП.

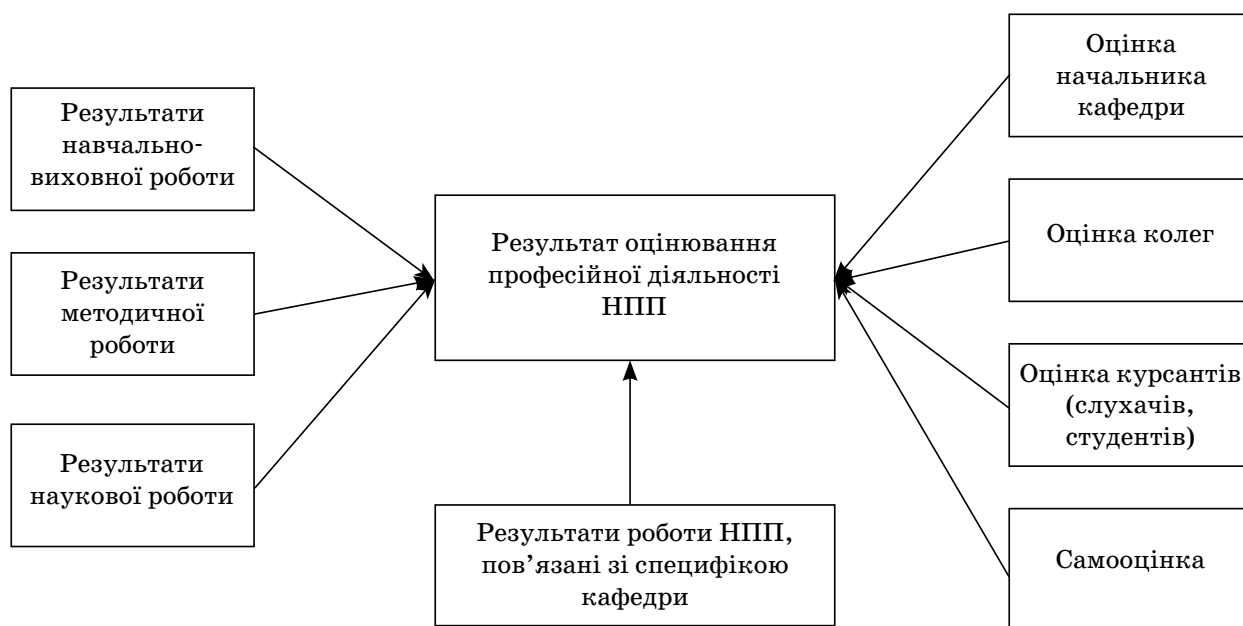


Рис. 2. Модель оцінювання результатів професійної діяльності НПП

У цьому прикладі кількість НПП, що порівнюються, становить $M=4$. Для цього випадку, використовуючи дані, наведені в таблиці та формулі (2), отримаємо значення рейтингів за результатами певного виду діяльності:

$$R_1 = 0,22; R_2 = 0,28;$$

$$R_3 = 0,32; R_4 = 0,18.$$

За цією методикою визначаються всі часткові рейтинги НПП з усіх видів їхньої діяльності у навчальному році. Сумарний рейтинг НПП визначається сумою часткових рейтингів з урахуванням коефіцієнтів важливості кожного виду діяльності.

Але, на наш погляд, ця методика має і суттєві недоліки:

1. При оцінюванні НПП за цією методикою враховуються лише результати діяльності педагога і зовсім не беруться до уваги думки колег з кафедри, курсантів (слухачів, студентів), начальника кафедри, самого НПП.
2. За допомогою цієї методики можна побудувати рейтинг НПП певної кафедри і зробити

висновок, хто є № 1, № 2, ..., але не можна оцінити реальний рівень результатів їхньої праці. Крім того, постає запитання: “А як оцінити одного педагога?”.

3. Не враховуються психологічні компоненти професійної діяльності педагогів.

Тому ми вважаємо, що оцінювати НПП необхідно за допомогою моделі, яка враховуватиме результати праці педагога з навчально-виховної, наукової та методичної роботи; думку начальника кафедри, колег по роботі, курсантів (слухачів, студентів) і самооцінку НПП; результати праці НПП пов'язані зі специфікою кафедри [2, 208] (рис. 2).

Крім цього, повинні оцінюватися наступні психологічні компоненти професійної діяльності НПП [1, 181]:

1. Гностична діяльність — полягає в умінні педагога вивчати та аналізувати навчально-виховний процес, виявляти нові проблеми і знаходити шляхи їх вирішення.
2. Проектувальна діяльність — це вміння науково-педагогічного

працівника вірно спланувати свою роботу відповідно до поставленої мети, передбачати результати своєї педагогічної діяльності.

3. Конструктивна діяльність — передбачає відбір навчального матеріалу, його аналіз і систематизацію, розробку та вдосконалення педагогом технологій і методик різних заходів та вміле їх використання у навчально-виховному процесі.
4. Організаторська діяльність — означає вміння педагога організовувати власну діяльність і поведінку в реальних умовах, вірно розподілити і спрямувати свої зусилля, чітко і в повному обсязі реалізовувати визначений план дій. Налагодити взаємозв'язок з вихованцями, організовувати їхню діяльність на заняттях і в часи самостійної підготовки.
5. Комунікативна діяльність — вміння педагога встановити зв'язки і стосунки зі своїми колегами і тими, хто навчається, вміти розуміти тих, кого навчаєш, бути оптимістом.
6. Рефлексивна діяльність — вміння педагога виставляти об'єктивну оцінку власним діям, вчасно вносити необхідні корективи у власну роботу.

На нашу думку, найкращим інструментом для оцінювання професійної діяльності НПП ВВНЗ, який ми і пропонуємо закласти в основу цієї моделі, є метод педагогічної кваліметрії, застосування якого для вирішення будь-яких завдань, пов'язаних з оцінюванням якості підготовки тих, хто навчається, ефективності педагогічних процесів, рівня професійної діяльності педагогів, передбачає вирішення низки питань як теоретич-

ного, так і практичного характеру [5, 570]:

- розроблення відповідних педагогічних критеріїв;
- їх систематизація і приведення до певної структури, яка забезпечує органічну єдність і цілісне сприйняття всієї сукупності критеріїв;
- вибір апарату кількісного оцінювання стосовно даної системи критеріїв і розроблення відповідної методики вимірювання;
- апробація цієї методики для оцінювання ефективності зазначених педагогічних процесів;
- адаптація методики для застосування її користувачами.

На основі проведеного аналізу можна зробити такі висновки:

1. Атестація НПП ВВНЗ є дуже складною психолого-педагогічною проблемою, яка пов'язана передусім з оцінюванням кількісних та якісних характеристик професійної діяльності педагогів і намаганням охопити вимірюванням усі аспекти їхньої роботи.
2. Процес атестації НПП ВВНЗ має базуватися на моделі, яка забезпечуватиме точне оцінювання всіх аспектів його праці: навчально-виховну, методичну, наукову роботу; гностичну, проєктувальну, конструктивну, організаторську, комунікативну, рефлексивну діяльність та з участю у процесі атестації НПП начальника кафедри, колег по роботі, курсантів (слухачів, студентів), самого педагога.
3. Для розв'язання проблеми оцінювання всіх аспектів професійної діяльності НПП ВВНЗ необхідний такий метод, який

би об'єднував і приводив до порівняльного виду кількісні та якісні показники результатів його праці. Таким методом, на нашу думку, має стати кваліметричне вимірювання результатів професійної діяльності НПП ВВНЗ. Дотримання основних принципів кваліметрії дасть можливість визначити рівень професійної діяльності педагога.

Література

1. Голь Р. М. Діяльність науково-педагогічного працівника як основної фігури навчально-виховного процесу у ВВНЗ // Військова освіта: Зб. наук. пр. — 2007. — № 1(19). — С. 180–186.
2. Голь Р. М. Організаційно-педагогічні основи атестації науково-педагогічних працівників вищих військово-навчальних закладів // Військова освіта: Зб. наук. пр. — 2007. — № 2(20). — С. 203–211.
3. Деменко М. П., Воробйов Ю. А., Григоров М. І. Визначення рейтингу професорсько-викладацького складу Харківського військового університету: Методичні рекомендації. — Х.: ХВУ, 2002. — 31 с.
4. Дьяченко Е. В., Глуханюк Н. С. Квалиметрия эффективности деятельности педагога как информационная основа развития его субъективности // Школьные технологии. — 2001. — № 3. — С. 216–217.
5. Нещадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. — К.: Вид.-поліграф. центр “Київський університет”, 2003. — 852 с.
6. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навч. посіб. — К.: Україна, 1998. — 343 с.
7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 2000. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
8. Фролкин П. П. Развитие вузовской науки и кадрового потенциала высшей школы (середина 80-х — 90-е годы). — Саратов: Издат. центр СГСЭУ, 2000. — 220 с.

Аналізуються проблеми, пов'язані з процесом атестації науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів. Акцентується увага на психологічних аспектах оцінювання професійної діяльності педагогів.

Анализируются проблемы, связанные с процессом аттестации научно-педагогических работников высших военных учебных заведений. Акцентируется внимание на психологических аспектах оценивания профессиональной деятельности педагогов.

The problems of attestation of scientifically-pedagogical workers of higher soldiery educational establishments are analyzed in the article. Attention is accented on the psychological aspects of evaluation of professional activity of teachers.

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Коломінські читання — II, 2008, 371–376

Розкривається необхідність підвищення у керівників закладів освіти психологічної культури як чинника оптимізації їхнього особистісного зростання. Основна роль у цій роботі належить практичному психологу навчально-виховного закладу. Вдало спланована діяльність практичного психолога сприятиме успішній професійній діяльності та особистісному зростанню фахівців у ситуації службової взаємодії.

У наш складний час, коли відбувається становлення Української держави, розвивається національна економіка, виникає необхідність значного підвищення психологічних знань керівників позашкільних закладів освіти, розширення їхньої компетентності у проблемах як міжособистісної взаємодії, так і особистісного зростання.

Аналіз наукових праць відомих вітчизняних (Л. Карамушка [4], В. Панок [7], В. Семиченко [8], Н. Чепелева [9] та ін.) та зарубіжних (О. Газман [3], Л. Колмогорова [5], М. Шейніс [10]) психологів показав, що науковці працюють над дослідженням особистісних якостей, властивостей, рис керівників закладів освіти, ведуть пошуки оптимальних шляхів їх удосконалення. Передусім досліджуються такі проблеми, як побудова теоретичної моделі особистості та безпосередньо її діяльності (В. Панок [7], В. Семиченко [8]); виокрем-

лення базисних властивостей особистості або спеціальних здібностей, які впливають на ефективність діяльності (Н. Чепелева [9]); розвиток професійної самосвідомості (Л. Карамушка [4], В. Семиченко [8]); професійний відбір придатних кандидатів (В. Панок [7], Н. Чепелева [9]).

Водночас проблема розроблення сутності психологічної культури керівників в умовах навчальних закладів не була предметом спеціальних досліджень. Тому актуальність нашого дослідження полягає у необхідності виявлення тенденцій розвитку психологічної культури керівників закладів освіти та створенні на їх основі умов оптимізації професійної діяльності й особистісного зростання співробітників.

Об'єктом нашого дослідження буде психологічна культура освітян як складова їхнього особистісного розвитку, предметом — процес формування психологічної культури

керівників закладів освіти. Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити технологію розвитку психологічної культури керівників закладів освіти.

У своєму дослідженні ми виходили з припущення, що оптимізувати процес успішної професійної діяльності та особистісного зростання співробітників у ситуації педагогічної взаємодії можна шляхом введення у роботу організації технології розвитку психологічної культури керівників закладів освіти.

В умовах реформування освітньої галузі в Україні гостро постає необхідність створення оптимальних умов для розвитку особистості. Вітчизняна освіта, орієнтуючись на поглиблення психологічних основ керівних кадрів освіти, вимагає від учених не лише досконалого теоретичного вивчення проблеми, а й розробки необхідних методичних матеріалів, програм, технологій, які нададуть можливість їм підвищити ефективність роботи з усіма рівнями навчально-виховного процесу. Психологічна культура особистості — це психологічний феномен, який постійно пропонується для використання у практиці педагогічної діяльності.

Взагалі розглядати життя людини окремо від розвитку культури та цивілізації в цілому неможливо. Існування особистості за самою своєю сутністю збігається з культурою, бо матеріальне і духовне оволодіння світом є перетворення його у світ людського буття. Водночас у процесі такого перетворення змінюється й сам суб'єкт перетворень, відбувається його розвиток. Індивідуальна доля людини, життєвий шлях особистості, міра і засоби реалізації її життєвих планів і програм завжди вплетені в певну епоху, яка, з одного боку, є тим

історичним, суспільним тлом, на якому розгортається життєдіяльність індивіда, з іншого — сам він як людська особистість є більш чи менш активним продукувачем, творцем епохи, накладаючи часом неповторний, індивідуальний відбиток на її соціальний, культурний зміст, психологічний колорит, місце і роль в історії суспільства чи всієї цивілізації.

Аналізуючи результати наукових досліджень, можна відзначити тут актуальність і зростаючу увагу до цієї проблеми з боку вчених різних спрямувань. Так, О. Газман визначає культуру особистості як “гармонію культури знань, культури творчої взаємодії та культури відчуттів і спілкування. Культура сприяє вирішенню суперечностей між крайнощами (природа та виробництво, праця та відпочинок, суспільство та особистість та ін.). Культура — це передусім досягнення особистістю деякої гармонії, що дає їй соціальну стійкість, продуктивну включеність у суспільне життя та працю, а також особистісний емоційний комфорт” [3, 227].

Підсумовуючи викладене, розглядатимемо надалі культуру особистості за багатьма критеріями, які дадуть нам цілісну картину її загальної вихованості, суспільної свідомості, обізнаності через поведінку та діяльність. Для цього слід дещо під іншим ракурсом осмислити поведінку особистості, враховуючи її особистісні якості. Тут ми не обійдемося без розгляду одного з провідних аспектів загальної культури особистості — психологічного.

Психологічна культура вказує на підготовленість людей до життя у соціумі та є невід'ємною складовою загальної культури. Тому розглядатимемо психологічну культуру особистості як частину загальної культури

особистості та її складову, що вказує на духовність, соціально-психологічну цілісність.

Вихідним положенням про психологічну культуру особистості в ракурсі нашого дослідження буде твердження, що психологічна культура керівників — це інтегративна складова особистості, яка поєднує у собі зовнішні культурні надбання суспільства (духовні цінності, традиції, зразки поведінки) та особистісні якості (самосприймання таких гуманістичних цінностей, як альтруїзм, відповідальність, доброта, гармонійність, краса та ін.). Ступінь сформованості такої культури забезпечує ефективність особистісного зростання співробітників у ситуації педагогічної взаємодії.

Аналіз відповідної літератури дає змогу ознайомитись з визначенням загальної та професійної психологічної культури. Так, О. Мотков дає таке визначення поняття загальної психологічної культури: “Психологічна культура охоплює комплекс активно перетворювальних культурно-психологічних намагань і відповідних умінь. Розвинена психологічна культура містить систематичне самовиховання культурних намагань та навичок, досить високий рівень повсякденного та ділового спілкування, хорошу психологічну саморегуляцію, творчий підхід до справ, уміння пізнавати й реалістично оцінювати свою особистість” [6, 8]. В. Войтко відзначає, що психологічна культура не може вдосконалюватись без міцних знань із загальної, вікової, педагогічної і соціальної психології. Але, крім знань, вона охоплює систему специфічних умінь і навичок. Серед специфічних психологічних умінь можна виокремити наступні: відчувати настрій іншої людини; ставити вимоги, не принижуючи людської гід-

ності; 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 відносин, 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 виявів психологічної культури, що інтегрується в загальну культуру особистості, умовно можна здійснювати на двох рівнях: глобальному та локальному. Глобальний рівень охоплює всі сфери життя і виявів 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. Це такі характеристики, як ставлення до навколишнього середовища, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, мотиви, стиль поведінки, діяльності. Крім того, в 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). Основна робота тут надається психологічній службі, а основною її ланкою є психолог. В основу роботи психолога покладено ідеї гуманізму, цінності людської особистості, високоморальні і демократичні цінності та ін. Психолог забезпечує єдність процесів гармонізації і розвитку особистості. Звідси витікають основні напрями і види діяльності психолога в організації: науково-методичне забезпечення кадрової та виховної роботи; надання допомоги керівникам освітніх установ, які мають різні психологічні або соціально-психологічні труднощі; психологічний супровід працівника у процесі його роботи.

Тобто робота з розвитку психологічної культури керівників закладів освіти може відбуватися за таких умов: створення сприятливих соціально-психологічних умов для творчого розвитку особистості; надання необхідної психолого-педагогічної допомоги у розв'язанні гострих психологічних проблем, подоланні впливу несприятливих соціальних, економічних та інших факторів; надання психологічних знань, прищеплення вмінь та навичок особистісного самовдосконалення, самовиховання.

Програма розвитку психологічної культури керівних кадрів освіти побудована на основі надання психологічних знань, умінь та навичок, які допоможуть їм побудувати свою життєдіяльність так, щоб це дало можливість їм адаптуватися до сучасних умов. Тобто отримані знання нададуть можливість більш досконало зрозуміти свою поведінку та поведінку інших людей, адекватно висловлювати свої думки — вислуховувати протилежні,

розумітися в тих чи інших життєвих колізіях, відчувати свою психологічну компетентність щодо вирішення складних життєвих ситуацій. Важливо надати керівникам закладів освіти психологічну інформацію для створення нею власної концепції буття, засвоєння соціальних і професійних цінностей, формування світогляду. Поступове оволодіння законами психології, новими способами мислення, спілкування приведе до виникнення достатньо високого рівня психологічної культури. Це дасть змогу активізувати життєдіяльність керівникам і допоможе реалізувати психологічні знання, набуті у процесі навчання, створити комфортні умови існування в педагогічному середовищі, а також звільнитися від недоцільних стереотипів мислення, розв'язати глибинні внутрішні конфлікти, брати на себе відповідальність за якість свого життя, відпрацьовувати деякі системи психологічного захисту, що сприятиме встановленню нормальних стосунків з оточуючими та поліпшенню пізнавального, емоційного, волевого компонентів, тобто дасть можливість позбутися деформаційних явищ у взаєминах.

Ця програма відображує сім основних проблем, на які зорієнтований психолог у роботі з персоналом організації:

- 1) набуття психологічної культури — оволодіння окремими поняттями та знаннями щодо психології особистості. Керівників слід ознайомити з базовими психологічними поняттями та їх впливом на рівень взаємодії з підлеглими;
- 2) впровадження отриманих психологічних знань в повсякденне життя. Керівники закладів освіти вчать оперувати психологічними термінами при

описуванні деяких фактів свого життя, аналізувати власні проблеми завдяки отриманим знанням, умінням і прийомам аналізу, інтегрувати відомості про окремі, розрізнені події, виокремлювати суттєві ознаки того, що відбувається. При цьому кожна дія щодо впровадження психологічних знань у повсякденне життя прирівнюється до самостійного наукового дослідження: ознайомлення з дією психологічних законів на життєвому рівні;

- 3) перевірка результативності виконання перших двох проблем. Пріоритет надається пізнанню іншої людини та усвідомленню того, що кожна людина — індивідуальність. На цій стадії їм необхідно оволодіти комплексом завдань: пізнавати іншу людину, використовуючи систему пошуку нових граней індивідуальності; ставитися до людей без упередження, відзначаючи позитивні характеристики особистості, які визначають її неповторність, відмінність від інших людей; навчитися спілкуванню: не оцінювати іншого, а сприймати іншу людину з притаманними їй якостями, дати людині можливість бути собою;
- 4) оволодіння прийомами самопізнання, самосприймання, самооцінки, самовиховання та ін. Оволодіння прийомами самопізнання (інтроспекції, рефлексії) допоможе людині розібратися з проблемними ситуаціями та прийняти виважені рішення; надасть можливість відслідковувати кроки до мети, сформулювати свою поведінку в екстремальних життєвих ситуаціях;

сприятиме аналізу подій та критичному усвідомленню процесу роботи свого мислення, виявленню та прогнозуванню їх впливу на плинні та очікувані події;

- 5) прийняття морально виважених самостійних рішень, виконання стратегій взаємодії, спрямованих на поліпшення свого становища у соціумі;
- 6) підвищення здатності до самоуправління у різноманітних життєвих ситуаціях; сприяння закріпленню установок на самосприймання та саморозвиток; прийняття на себе відповідальності за своє життя та усвідомлення, аналіз, контроль всього, що відбувається; прогнозування тих подій, які повинні здійснитися в їхньому житті; створення власної програми життя, більш толерантного, цілеспрямованого, компетентного, вільного від конфліктів, непорозумінь, негараздів. Дотримання цих установок слугуватиме саморегуляції та коригуванню індивідуальних особливостей особистості, які заважають оточуючим людям адекватно їх сприймати. А це вже буде оновлена парадигма самоуправління — відмова від прямого насилля над собою як єдиного способу власного розвитку і стратегій поведінки;
- 7) оптимізація особистісного зростання керівників закладів освіти. Тут головне завдання полягає в осмисленні того, як взаємодіють психічні явища з іншими явищами життя суспільства та конкретної людини, її поведінки.

Так, під час поступового (крок за кроком) розвитку психологічної

культури у керівних кадрів освіти підвищується мотивація до розвитку психологічної культури, бажання отримати знання, які допоможуть їй стати кращою, а це веде до особистісних змін у поведінці.

Таким чином, доведено значення ролі психологічної культури в особистісному зростанні керівника закладу освіти; здійснено теоретичний аналіз сутності поняття психологічної культури 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 та ін.), ґрунтується на системі психологічних знань і здатності їх використовувати відповідно до властивостей особистості. Розроблено програму розвитку психологічної культури керівних кадрів освіти, в основі якої лежить послідовне вирішення низки проблем.

Література

1. Бодалев А. А. Вопросы формирования всесторонне развитой личности: Материалы совмест. семинара аспирантов и молодых ученых АПН СССР и АПН ГДР. — Кишинева: ШТИИИЦА, 1980. — 239 с.
2. Войтко В. І. Про психологічну культуру вчителя. — К.: Т-во “Знання” УРСР, 1974. — 46 с.
3. Газман О. С. Пути и проблемы развития дошкольного воспитания: Сб. ст. / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989. — С. 238–256.
4. Карамушка Л. Н. Психологія управління: Навч. посіб. — К.: Міленіум, 2003. — 344 с.
5. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры школьника // Вопр. психологии. — 1991. — № 1. — С. 37–41.
6. Мотков О. И. Психология самопознания личности: Практик. пособие. — М., 1993.
7. Панок В. Практична психологія як галузь професійної діяльності. Основи практичної психології: Підруч. для студ. ВНЗ. — К.: Либідь, 1999. — 536 с.
8. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии: Учеб. пособие. — К.: Магістр-S, 1997. — 120 с.
9. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя. — К.: Т-во “Знання” УРСР, 1989. — 32 с.
10. Шейнис М. Ю. Рабочая книга психолога организации. — Самара: Издат. дом “Бахрах-М”, 2001. — 224 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ПРОЕКТІВ У БІЗНЕС-ОРГАНІЗАЦІЯХ

Коломінські читання — II, 2008, 377–382

Проект — це явище, яке охоплює всі сфери суспільного життя і добре знайоме всім нам, оскільки тим або іншим чином ми всі є або ініціаторами проектів, або їх безпосередніми учасниками. Якщо розглядати проект як певний формат діяльності бізнес-організацій, то слід визначити таку тенденцію: з кожним роком організації стають все більш проект-орієнтованими. Причини цього процесу полягають в тому, що ця гнучка і динамічна форма діяльності забезпечує ефективне впровадження змін у бізнес-структурах, виводячи їх на вищий рівень конкурентоспроможності, що є особливо актуальним у контексті глобалізації економіки. Таким чином, управління проектами стає надзвичайно затребуваною спеціалізацією.

Ще у 1995 р. в журналі “Fortune” стверджувалося, що управління проектами — це професія, котра буде найпопулярнішою у найближчі десятиліття, тому все більше людей будуть прагнути займатися цією справою. Але у багатьох з них відсутні знання у сфері лідерства, управління людьми, необхідні для досягнення успіху в проекті. Це певною мірою є критичним фактором, особливо, якщо брати до уваги, що управління проектами — це на 80% мистецтво і лише на 20 % — це наука [11]. На сьогодні у

бізнес-структурах чітко формується тенденція щодо командної роботи, використання глобальних і віртуальних людських ресурсів, зменшення кількості штатних працівників, а також формування об'єднань нового типу, які по-новому зв'язують між собою як організації, так і окремих людей.

Робота керівників проектів має певні психологічні особливості. Так, керівники проектів повинні вирішувати найважливіші завдання управління людськими ресурсами, які неминуче виникають у проектній команді. Ці чинники передусім пов'язані з міжособистісним спілкуванням членів команди, вибором оптимальних способів ефективного управління як очікуваних, так і непередбачуваних конфліктів, стимулюванням індивідуальних особистісних стилей, а також з допомогою команди, коли вона потребує відновлення після складних ситуацій.

У зв'язку з поставленою проблемою виникає питання: яким чином допомогти менеджеру проекту стати ефективним керівником, яким навичкам його потрібно навчати? Нагадаємо, що психологічна модель характеристик керівника проекту має інтегрувати три ключових кола знань, навичок та якостей:

- професійні, або так звані технічні знання;

- управлінські навички;
- певні особистісні якості.

Тут ми маємо зосередитись саме на управлінських та особистісних якостях керівників проектів, оскільки найчастіше причинами невдалих проектів є не інструменти або технології, а невміння, неготовність менеджерів управляти людськими ресурсами [2]. Як правило, дуже багато уваги приділяється технічній стороні проектів, фінансовим розрахункам, аналізу ризиків, розробленню планів, адмініструванню та контролю проектів. Але за цими, безумовно, важливими аспектами часто забувають про цінність і впливовість людського фактора. Все частіше на сторінках різноманітних дослідницьких і наукових видань з'являється інформація про те, що потреба у навичках роботи з людьми у сфері управління проектами починає виходити на перший план.

Так, у науково-дослідницькому звіті “Майбутнє управління проектами” Американського Інституту управління проектами (PMI) — відомої професійної асоціації фахівців у сфері управління проектами — стверджується, що “навчання підходам до роботи з командами, члени якої належать до різних соціокультурних груп, навичкам міжособистісного спілкування та володіння мовами, як неодмінної умови успіху в професійній діяльності, набуватиме все більшої важливості” [8]. Попередні уявлення про керівників проектів, так званих начальників, змінилися на образ менеджера проекту — фасилітатора, командного гравця і водночас тренера. Безумовно, таке бачення зумовлює наявність певних психологічних якостей у менеджера проекту, володіння ним широким діапазоном управлінських навичок. Беручи за основу такий підхід, ми вирішили про-

вести дослідження серед керівників проектів і членів проектних команд. Ідея полягала в тому, що оскільки ці люди безпосередньо беруть участь в реалізації проектів, саме їхній практичний досвід дає змогу виокремити пріоритетні компетенції керівників проектів, що впливають на розвиток і результати проекту.

Виходячи з цього було проведено двоетапне дослідження. Ми застосували “метод експертної оцінки” у формі структурованої анкети, яка складалася з десяти блоків. На першому етапі нами були опитані керівники проектів, а на другому — учасники проектів. Респонденти представляли різні напрямки бізнесу і мали різний досвід роботи у проектах.

Нам було важливо визначити відмінності та подібності в оцінюванні людей, які працюють у проектах на різних рівнях, а тому мають різні точки зору. Головні питання стосувалися типових проблем у проекті, фактора впливу ролі керівника, його психологічних та управлінських навичок, фактора задоволеності всіх учасників проекту. Після оброблення результатів цікавим виявився той факт, що, незважаючи на різну сферу бізнесу в різних організаціях, існують спільні тенденції щодо управління проектами. Також керівники та учасники проекту продемонстрували практично однаковий підхід стосовно основних показників і чинників в управлінні проектами. Наприклад, обидві групи зазначили, що найтипівішою проблемою у проекті є невміння чітко сформулювати мету і донести її до всіх сторін проекту, що комунікаційна складова у проекті є досить часто дуже “слабкою ланкою” та ін.

Одним із завдань дослідження було визначити з широкого спектра пріоритетні психологічні якості та

управлінські навички керівників проектів. На підставі даних аналізу двох груп ми визначили, які напрями передусім потребують розвитку:

- розвиток менеджера проекту як “агента змін”;
- навички комунікації та організації інформаційного обміну;
- гнучкість і висока адаптивність;
- організаційна обізнаність (organizational awareness);
- вміння створити мотиваційні умови для команди проекту, яка не є постійною.

Далі ми детальніше розглянемо ці характеристики.

Тенденції у глобальній економіці вимагають від організацій високої конкурентоспроможності, що, у свою чергу, потребує постійних змін. Саме менеджеру проекту відведена роль “агента змін”, оскільки співробітники організацій, від функціональних менеджерів до адміністраторів і членів команди проекту, можуть через різні причини опиратися змінам. Зміни можуть призводити до напруження, погіршення психологічного клімату в колективі, зниження ефективності роботи команди. Ось чому менеджер проекту як “агент змін” має передбачувати зміни, планувати їх реалізацію, відкрито пояснювати необхідність змін та заохочувати до них членів команди. У цьому контексті саме навички комунікації є тим “джерелом”, яке наповнює потенціал керівника практичним змістом. Доступ до інформації вже не є прерогативою тільки керівників. Сучасні організації потребують відкритого спілкування та обміну інформацією. Менеджери повинні не тільки інформувати свої команди про розвиток проекту, його результати, а й бути відкритими до міжособистісного спілкування. Це вже буде шлях з двосторон-

нім рухом, або, як висловився швейцарський філософ Мартин Бубер, “спілкування рівних”, незважаючи на те, що ролі учасників нерівні. Крім суто інформаційної функції, така двостороння комунікація дає можливість членам команди відчувати причетність до загальної мети, визначити їхні очікування, виявити проблемні зони ще до моменту, поки вони не перетворилися в “зони конфліктів”.

Виникає питання: який найефективніший стиль управління людьми у проекті? Виходячи з певного практичного досвіду та експертних оцінок вважаємо, що немає єдиного, універсального стилю управління. Як стверджують П. Херсі і К. Бланчард, “успішні лідери — це ті, хто можуть адаптувати свою поведінку, щоб відповідати вимогам унікальної ситуації” [9].

Динаміка розвитку проекту, постійні зміни зовнішнього і внутрішнього середовища вимагають від керівника проекту вміння бути гнучким, швидко реагувати на нестандартні ситуації, здатним адаптуватись і пристосовувати свій стиль в режимі реального часу, враховуючи поточні індивідуальні потреби і потреби команди в цілому. Для того щоб вести “корабель проекту” через “бурхливе море змін”, капітан-керівник повинен не тільки чітко уявляти, в якому стані перебуває проект, чи все йде за графіком, чи задоволені замовники проекту, як “відчуває” себе команда, а й орієнтуватись у системі організації в цілому, тобто бути “організаційно обізнаним”. Це означає, що менеджер проекту має досконало знати системні та процесні механізми в організації:

- цінності компанії та її корпоративна культура;
- орієнтація у формальній і неформальній структурі організації;

- розуміння процесу і внутрішніх механізмів прийняття рішень в організації;
- знання процедур і процесів в організації;
- чітке уявлення про стосунки між співробітниками в організації.

Такі знання надають керівнику проекту додаткові ресурси для забезпечення чіткої роботи проекту. Наприклад, знання процедури прийняття рішень в організації може допомогти керівникові зменшити час на отримання необхідних дозволів, навіть залучити додаткових людей в команду, особливо зважаючи на основні обмеження проекту (час, бюджет, ресурси).

Логічним виглядає запитання, а в чому, власне, полягає відмінність роботи менеджера проекту від роботи функціонального менеджера. Щоб отримати на нього відповідь, порівняємо роботу функціонального менеджера і менеджера проекту в площині управління людськими ресурсами, оскільки це є одним з найважливіших факторів успіху. З точки зору людей і команди в управлінні проектами функціональний менеджер працює у менш складній ситуації. Він керує своїми підлеглими, які призначені на посади і працюють у досить стабільному середовищі. Такі відносини є більш довгостроковими порівняно з проектом. У функціонального менеджера більше часу, щоб вивчити своїх співробітників, зрозуміти їхні сильні та слабкі сторони. Він управляє підлеглими, безпосередньо контролює їх, дає вказівки та оцінює якість їхньої роботи.

Щодо керівника проекту ситуація дещо інакша. По-перше, у багатьох випадках практика показує, що він не має можливості призначати членів команди чи якимось чином впливати

на їхнє призначення. По-друге, враховуючи часову обмеженість роботи членів команди у проекті, менеджеру проекту складніше вивчити особистості людей, йому доводиться збирати таку інформацію у жорстких умовах часу. Крім того, проект не є постійним місцем праці, тому у членів команди виникає відчуття “тимчасовості”. Завдання менеджера проекту — створити такі умови, в яких команда відчувала би стабільність і надійність. По-третє, менеджеру проекту доступний менший рівень контролю за роботою членів команди, тому йому доводиться вести свою команду не завдяки застосуванню прямих директив і наказів, а шляхом впливу та мотивації.

Ще один важливий момент. Як правило, у членів команди є свої безпосередні функціональні керівники, які мають більше повноважень щодо них. Дуже типовий приклад: функціональний менеджер вирішує відправити свого співробітника у термінове відрядження, оскільки цього дуже вимагає об’єктивна ситуація в підрозділі. Водночас цей працівник — ключовий член проектної команди, від якого залежать результати виконання проекту на певному етапі. Зрозуміло, що працівник не може не виконати прямого наказу свого керівника. Які можуть бути дії менеджера проекту в такій ситуації, якщо не спрацьовують формальні системи взаємодії. Досвідчений менеджер проекту, як показує практика, ніколи не використовує принцип конфронтації або ескалації конфлікту. Завдяки організаційній обізнаності керівник проекту має можливість позитивно врегулювати це питання з функціональним менеджером, застосовуючи або неформальні зв’язки, або інформацію про потреби і проблеми функціонального менеджера, знахо-

дячи точки взаємного зіткнення. Це дасть змогу керівнику проекту, окрім підвищення власної цінності для своєї організації як професійного менеджера проекту, отримувати більше особистого задоволення, повніше реалізувати свої можливості в роботі і кар'єрі, працювати з меншим роздратуванням і стресом.

Таким чином, у проектному менеджменті для керівників проектів навички роботи з персоналом починають грати важливішу роль порівняно з їхніми технічними знаннями і вміннями.

Зміни в природі організацій, технологіях їх роботи, структурі, системі взаємодії людей викликають зміни в підходах до управління проектами, зміщуючи фокус з технічної сторони, з процесів та адміністрування, в бік орієнтації на людей у проекті.

Шляхом удосконалення психологічних та управлінських навичок і вмінь менеджери проектів можуть суттєво впливати на успішний розвиток і результати проекту, отримувати додаткові ресурси, створювати сприятливі умови для розвитку членів команди проекту, сприяти підвищенню їхнього професійного рівня, мотивації, прагненню досягати поставлених цілей.

Література

1. Бегьюли Ф. Управление проектом / Пер. с англ. В. Петрашек. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 208 с.
2. Интервью с Арчибальдом Расселом // Управление проектами. — 2007. — № 2 (2), июнь. — С. 4–7.
3. Либерзон В., Ферн Э. Дж, МакГурти К. и др. Шесть шагов в будущее. — California: Time-to-Profit Inc. Mission Viejo, 2003.
4. Рассел Д. А. Управление высокотехнологичными программами и проектами / Пер. с англ. Е. В. Мамонтова; Под ред. А. Д. Баженова, А. О. Арефьева. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: ДМК Пресс; Компания АйТи, 2006. — 472 с.
5. Уитмен Н. РМР. Практические советы Нила Уитмена для успешного исполнения проектов / Пер. с англ. М. М. Клавдиевой. — К.: Технологии управления Спайдер Украина, 2006. — 350 с.
6. Фланнес С. У., Левин Д. Навыки работы с людьми для менеджеров проектов / Пер. с англ. М. М. Клавдиевой; Под ред. В. И. Либерзона. — М.: Технологии управления Спайдер, 2004. — 380 с.
7. Dennis J. Cohen, Robert J. Graham. The project manager's MBA: how to translate project decisions into business success. — Jossey-Bass Inc. — 243 p. — (The Jossey-Bass business and Management Seies).
8. A Guide to Project Management Body of Knowledge, PMI Standard Committee / William R. Duncan, Director of Standards. "Путеводитель в мир управления проектами". Комитет по стандартам Института управления проектами / Пер. с англ., под ред. Ю. Л. Эткинда. — Екатеринбург, 1998.
9. Hersey Pal, Ken H. Blanchard. The Management of Change // Training and Development Journ. — 1972. — № 26 (1–3).
10. Kezsbom D. S, Donnely R. G. Managing the Project Organization of the Nineties: A Survey of Practical Qualities of Effective Project Leadership // PMI Annual Seminar / Symposium Proceeding. Project Management Institute, PA. — 1992. — September. — P. 417.
11. Stewart T. The corporate jungles spawns a news spices the project manager // Fortune. — 1995. — V. 179. — July 10.

Розглядаються питання, пов'язані з психологічними особливостями роботи керівників проектів у бізнес-організаціях. Успіх проекту значною мірою зумовлюється людським фактором. Специфіка управління проектами визначає для керівників проектів необхідність розвитку певних навичок і особистих характеристик. У результаті дослідження були виокремлені пріоритетні навички — комунікативні, навички організаційної обізнаності (орієнтованості), навички створення мотивованої проектної команди.

Рассматриваются вопросы, связанные с психологическими особенностями работы руководителей проектов в бизнес-организациях. Успех проекта в значительной мере определяется человеческим фактором. Специфика управления проектами определяет для руководителей проектов необходимость развития определенных навыков и личностных характеристик. В результате исследования были выделены ключевые навыки — коммуникативные, навыки организационной осведомленности (ориентированности), навыки создания мотивированной проектной команды.

This article deals with research of specific features of project managers' work in business organizations. The project success is considerably predetermined by human factor. The author makes the conclusion that project managers should obtain specific skills and competencies to lead the project to its success. The core skills communication skills, organizational awareness, building motivated and effective project teams.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВВЕДЕННЯ ЗМІН

Коломінські читання — II, 2008, 383–390

Розглядаються особливості сприйняття значущості характеристик підприємницької поведінки, необхідні персоналу освітніх організацій у процесі введення змін. Наведено результати дослідження характеристик підприємницької поведінки, необхідних для керівників у процесі введення змін в освітніх організаціях. Проведено порівняльний аналіз між результатами дослідження у сферах середньої та вищої освіти.

Суттєвою характеристикою сучасних організацій є діяльність в умовах постійних соціально-економічних змін. На нашу думку, можна виокремити кілька моделей економічної поведінки керівників і працівників організацій у таких умовах. По-перше, це “регресивна” поведінка персоналу організацій, яка характеризується певним консерватизмом, “неприйняттям” зовнішніх змін, сприйняттям більшості змін з негативної точки зору, опором змінам, що “нав’язуються зверху”, бажанням одностійної стабільності та ін. На наш погляд, така модель поведінки не відповідає вимогам сучасного трансформаційного суспільства. Організація, персонал якої демонструє такий тип поведінки, приречена на провал. По-друге, це “пасивна” поведінка персоналу організацій, яка виявляється в індиферентності та байдужості до соціально-економічних змін, що відбу-

ваються в суспільстві, пасивному прийнятті змін, що вводяться в організацію за принципом “буде як буде”, та ін. На нашу думку, така форма поведінки персоналу організацій також не є адекватною вимогам сучасності. Адже досягти за таких умов конкурентоспроможності майже неможливо, а тому в умовах жорсткої ринкової конкуренції така організація також не може досягти успішних результатів діяльності. По-третє, це підприємницька (або “прогресивна”) поведінка, виявом якої є активне сприйняття персоналом організацій соціально-економічних змін, рішуче та цілеспрямоване введення змін, творча і смілива реалізація працівниками ризикованих інновацій, висока професійна компетентність, безпосередня ініціація змін в організації.

Слід зазначити, що наведені моделі поведінки в чистому вигляді зус-

трічаються досить рідко. Однак, на наш погляд, вияв персоналом організацій підприємницької поведінки дасть змогу забезпечити високу ефективність діяльності організації та її конкурентоспроможність.

За родом професійної діяльності люди, що виявляють підприємницьку поведінку, можуть працювати в будь-якій соціальній сфері та на будь-якій посаді. Особливого значення виявлення підприємницької поведінки набуває в освітніх організаціях в період трансформаційних процесів у суспільстві та в освіті зокрема. Адже для забезпечення якісної підготовки конкурентоспроможних фахівців сфера освіти повинна працювати в умовах постійного впровадження змін, що відповідають вимогам сучасності. Важливим чинником ефективного введення змін в освітніх організаціях у сучасних умовах розвитку економічних формацій є підприємницька поведінка менеджерів і працівників освітніх організацій.

Наведено основні ознаки вияву підприємницької поведінки персоналом освітньої організації щодо введення змін в організації:

1. Постійне прагнення персоналу освітньої організації до саморозвитку, підвищення професійної компетентності, професійних досягнень (розширення кола своїх знань, умінь та навичок, оволодіння новітніми технологіями в галузі освіти, науки та техніки).
2. Вияв цілеспрямованості та рішучості введення змін (адекватна постановка цілей змін в організації, наполегливість та рішучість під час реалізації змін, неодмінна орієнтація на результат нововведень, передусім на підвищення якості освіти). Мету підприємницької

поведінки в освітній організації не можна зводити тільки до отримання прибутку: вона містить в собі як комерційний успіх у всіх його виявах, так і певні соціальні аспекти.

3. Вияв незалежності на всіх етапах введення змін. Незалежність тут не розуміється спрощено. Звичайно, що абсолютної незалежності в рамках діяльності організації досягти неможливо. Незалежність полягає в тому, що персонал організацій вводить зміни не під тиском наказів, а за власною ініціативою, бажанням.
4. Вияв творчості на всіх етапах введення змін в освітню організацію (пошук нових підходів у процесі вирішення проблем освітньої організації, розроблення нестандартних рішень щодо введення змін, креативний підхід у процесі реалізації змін та ін.).
5. Вміння йти на зважений ризик (необхідність зіставлення позитивних і негативних наслідків змін). Зміни в організації завжди містять в собі елементи невизначеності, непередбачуваності, тобто в тій чи іншій мірі супроводжуються фінансовими, часовими, ресурсними та іншими витратами. Тому поведінка має носити дещо ризикований характер.

Слід зазначити, що дослідження певних психологічних особливостей діяльності освітніх організацій в умовах соціально-економічних змін знайшли відбиття в публікаціях відомих українських учених-психологів Л. М. Карамушки, Г. Л. Федосової, О. А. Філь та ін. [1–3; 5; 6]. Однак дослідження вияву персоналом освітніх організацій підприємницької по-

ведінки, як важливого чинника ефективного введення змін в освітніх організаціях, раніше, наскільки нам відомо, не було предметом наукового аналізу.

Отже, соціальна значущість проблеми, її актуальність та недостатня наукова розробка зумовили вибір мети нашого дослідження: дослідити особливості сприйняття значущості характеристик підприємницької поведінки, необхідних персоналу освітніх організацій у процесі введення змін.

Завдання дослідження:

1. Дослідити характеристики підприємницької поведінки, необхідні для керівників у процесі введення змін в освітніх організаціях.
2. Дослідити характеристики підприємницької поведінки, необхідні для працівників у процесі введення змін в освітніх організаціях.

Дослідження виконано в рамках реалізації наукового проекту лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України “Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін” (2005–2007 рр.) (науковий керівник — д-р психол. наук, проф. Л. М. Карамушка).

Для вирішення поставленої мети застосовувався метод опитування. Для проведення опитування використовувалась анкета, розроблена автором. Учасників дослідження просили відповісти на запитання: “Які, на Ваш погляд, характеристики підприємницької поведінки необхідні для керівників Вашої організації в процесі введення змін?”; “Які, на Ваш погляд, характеристики підприємницької поведінки необхідні для працівників Вашої організації в процесі вве-

дення змін?” Пропонувалося вибрати кілька варіантів відповідей: “потреба в досягненнях (подальшому розвитку)”, “потреба в незалежності (автономії)”, “схильність до творчості (творчі здібності)”, “вміння йти на розумний (зважений) ризик”, “цілеспрямованість та рішучість”.

Дослідження проводилося впродовж 2006–2007 рр. у кількох інститутах післядипломної педагогічної освіти, у школах традиційного та нового типів, у вищих навчальних закладах різних регіонів України.

Загалом у дослідженні брали участь 344 працівника освітніх організацій сфери вищої та середньої освіти.

Проаналізуємо отримані результати нашого дослідження.

1. Аналіз характеристик підприємницької поведінки, необхідних для керівників у процесі введення змін в освітніх організаціях. Наведемо насамперед результати дослідження, що стосуються аналізу характеристик підприємницької поведінки, необхідних для керівників у процесі введення змін в освітніх організаціях.

Аналіз отриманих даних (по масиву в цілому) дав можливість об’єднати характеристики підприємницької поведінки в кілька змістовно-сміслових груп (табл. 1).

Першу групи утворили характеристики підприємницької поведінки, які зайняли перше і друге місця: “цілеспрямованість та рішучість” і “потреба в досягненнях (подальшому розвитку)”. Як видно з табл. 1, відповідно 52,4 та 50,4 % опитаних вважають, що саме ці характеристики найбільше потрібні керівникам у процесі введення змін в освітніх організаціях. Тобто, на думку персоналу освітніх організацій, для того, щоб здійснювати зміни в освітніх органі-

Таблиця 1

Характеристики підприємницької поведінки, необхідні для керівників
у процесі введення змін в освітніх організаціях
(% загальної кількості опитаних)

№ пор.	Характеристика підприємницької поведінки	По масиву в цілому		Середня освіта		Вища освіта	
		Так	Ні	Так	Ні	Так	Ні
1	Цілеспрямованість та рішучість	52,4	47,6	52,9	47,1	52,0	48,0
2	Потреба в досягненнях (подальшому розвитку)	50,4	49,6	48,2	51,8	54,5	45,5
3	Схильність до творчості (творчі здібності)	39,0	69,0	43,4*	56,6*	30,9*	69,1*
4	Вміння йти на розумний (зважений) ризик	36,6	63,6	31,7*	68,3*	45,5*	54,5*
5	Потреба в незалежності (автономії)	19,2	80,8	16,7	83,3	23,6	76,4

* Рівень статистичної значущості ($p < 0,05$).

заціях, керівники повинні не покладатися на долю або випадок, виявляти наполегливість при досягненні поставленої мети, використовуючи при цьому всі надані можливості та зіставляти результати з прикладеними зусиллями. Окрім того, вони мають бути самодостатніми, зорієнтованими на результат (завдання), наполегливими, енергійними.

Третє і четверте місця зайняли такі характеристики підприємницької поведінки, як “схильність до творчості (творчі здібності)” та “вміння йти на розумний (зважений) ризик” (відповідно 39,0 і 36,6 % опитаних вважають, що ці характеристики підприємницької поведінки потрібні керівникам у процесі введення змін в освітніх організаціях). Отже, можна констатувати, що опитані працівники освітніх організацій значно недооцінюють важливість цих характеристик. У процесі введення змін керівникам освітніх організацій, на думку опитаних, значно менше необхідно виявляти схильність до творчості, вміти діяти в умовах неповної інформації, ризикувати, приймати складні, але досяжні цілі.

П'яте місце зайняла така характеристика, як “потреба в незалежності (автономії)”. Лише 19,2 % опитуваних зазначили, що керівникам у процесі введення змін в освітніх організаціях необхідно бути певною мірою незалежними, тобто вміти самостійно вирішувати складні питання, не піддаватися тиску групи або наказів та ін.

Порівняння отриманих даних, що стосуються системи середньої та вищої освіти, дало можливість встановити статистично значущі відмінності (на рівні $p < 0,05$) щодо необхідності вияву у керівників у процесі введення змін в освітніх організаціях таких характеристик, як “схильність до творчості (творчі здібності)” та “вміння йти на розумний (зважений) ризик”. Так, 43,4 % працівників у середній освіті та 30,9 % у вищій освіті вважають “схильність до творчості (творчі здібності)” необхідною характеристикою керівників у процесі введення змін. Зворотна тенденція спостерігається з характеристикою “вміння йти на розумний (зважений) ризик”: 31,7 % працівників у середній освіті та 45,5 % у вищій освіті

Характеристики підприємницької поведінки, необхідні для працівників
у процесі введення змін в освітніх організаціях
(% загальної кількості опитаних)

№ пор.	Характеристика підприємницької поведінки	По масиву в цілому		Середня освіта		Вища освіта	
		Так	Ні	Так	Ні	Так	Ні
1	Цілеспрямованість та рішучість	50,3	49,7	49,8	50,2	51,2	48,8
2	Схильність до творчості (творчі здібності)	50,0	49,7	51,1	48,9	48,0	52,0
3	Потреба в досягненнях (подальшому розвитку)	49,7	50,3	45,2*	54,8*	57,7*	42,3*
4	Вміння йти на розумний (зважений) ризик	23,8	76,2	23,5	76,5	24,4	75,6
5	Потреба в незалежності (автономії)	18,3	81,7	20,4	79,6	14,6	85,4

* Рівень статистичної значущості ($p < 0,05$).

вважають, що ця характеристика необхідна для керівників у процесі введення змін.

2. Аналіз характеристик підприємницької поведінки, необхідних для працівників у процесі введення змін в освітніх організаціях. Проаналізуємо характеристики підприємницької поведінки, необхідні для працівників у процесі введення змін в освітніх організаціях.

Як свідчать дані табл. 2 (по масиву в цілому), характеристики підприємницької поведінки, необхідні працівникам освітніх організацій у процесі введення змін, можна об'єднати у дві змістовно-сміслові групи.

У першу групу увійшли характеристики, що посіли перше, друге і третє місця: “цілеспрямованість та рішучість”, “схильність до творчості (творчі здібності)” та “потреба в досягненнях (подальшому розвитку)”. Майже половина опитаних (50,3, 50,0 і 49,7 % відповідно) вважає, що в процесі введення змін працівникам освітніх організацій необхідно не покладатися на долю або випадок, виявляти наполегливість при досягненні поставленої мети, використовуючи при

цьому всі надані можливості, бути самодостатніми, зорієнтованими на результат (завдання), наполегливими, енергійними. Несподіваним виявився той факт, що, на думку значної кількості опитаних, працівникам освітніх організацій, на відміну від їхніх керівників, необхідно виявляти творчі здібності, використовувати нетрадиційні підходи, бути інноваційними.

Другу групу утворили характеристики, що посіли четверте і п'яте місця: “вміння йти на розумний (зважений) ризик” і “потреба в незалежності (автономії)”. Лише 23,8 і 18,3 % відповідно вважають, що працівникам у процесі введення змін необхідно ризикувати, вміти діяти в умовах неповної інформації, приймати складні, але досяжні цілі, а також бути незалежними у професійній діяльності, не піддаватися тиску групи.

Що стосується особливостей вияву характеристик підприємницької поведінки у процесі введення змін у працівників освітніх організацій в системі середньої та вищої освіти, то тут був виявлений статистично значущий взаємозв'язок (при $p < 0,05$) із такою характеристикою, як “пот-

реба в досягненнях (подальшому розвитку)". Так, працівники середньої освіти, порівняно з працівниками вищої освіти, менше оцінюють значення потреби в досягненнях, розвитку, самоактуалізації (45,2 і 57,7 % відповідно) у процесі введення змін.

Таким чином, доходимо наступних висновків:

1. Приблизно половина опитаних освітян вважає, що керівникам у процесі введення змін в освітніх організаціях найбільше потрібні такі характеристики підприємницької поведінки, як "цілеспрямованість та рішучість" і "потреба в досягненнях (подальшому розвитку)".
2. Трохи більше третини опитаного персоналу освітніх організацій вважають, що керівникам у процесі введення змін в освітніх організаціях потрібні такі характеристики підприємницької поведінки, як "схильність до творчості (творчі здібності)" та "вміння йти на розумний (зважений) ризик".
3. Лише 19,2 % опитаних зазначили, що керівникам у процесі введення змін в освітніх організаціях необхідно виявляти таку характеристику підприємницької поведінки, як "потреба в незалежності (автономії)".
4. Встановлено статистично значущі відмінності (при $p < 0,05$) в системі середньої та вищої освіти щодо необхідності вияву у керівників у процесі введення змін в освітніх організаціях таких характеристик, як "схильність до творчості (творчі здібності)" (в середній освіті більше, ніж у вищій) та "вміння йти на розумний (зважений) ризик" (у вищій освіті більше, ніж в середній).

5. Майже половина опитаних вважає, що у процесі введення змін працівникам освітніх організацій найбільше потрібні такі характеристики підприємницької поведінки, як "цілеспрямованість та рішучість", "схильність до творчості (творчі здібності)" і "потреба в досягненнях (подальшому розвитку)".
6. Лише 23,8 і 18,3 % опитаних вважають, що працівникам у процесі введення змін необхідно виявляти такі характеристики підприємницької поведінки, як "вміння йти на розумний (зважений) ризик" і "потреба в незалежності (автономії)".
7. Працівники середньої освіти, порівняно з працівниками вищої освіти, менше оцінюють значення у процесі введення змін "потреби в досягненнях (подальшому розвитку)".

Література

1. Карамушка Л. М. Психологічні особливості введення змін в освітніх організаціях // 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.: Наук. світ, 2005. — Ч. 16. — С. 43–49.
2. Карамушка Л. М., Філь О. А. Взаємозв'язок між орієнтацією на основні функціонально-рольові позиції в команді та характеристиками конкурентоздатності персоналу освітніх організацій // 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.:

- Наук. світ, 2006. — Ч. 18. — С. 10–14.
3. Карамушка Л. М., Філь О. А. Особливості діяльності команд по введенню змін в освітніх організаціях (на матеріалі системи середньої освіти) // 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.: Наук. світ, 2007. — Ч. 19. — С. 8–15.
 4. Креденцер О. В. Основні підходи до розуміння сутності феномена підприємництва // Вісн. нац. техн. ун-ту України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка. — 2005. — № 3. — Ч. 1. — С. 133–140.
 5. Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін: Тези IV наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (23–24 листопада 2006 р., м. Київ) / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Наук. світ, 2006. — 136 с.
 6. Федосова Г. Л. Аналіз змін форм комунікації в Україні в умовах інформатизації суспільства // 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.: Наук. світ, 2006. — Ч. 17. — С. 26–31.
 7. Філь О. А. Професійно-організаційні та соціально-демографічні чинники розвитку конкурентоздатності персоналу освітньої організації в умовах соціально-економічних змін // 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.: Наук. світ, 2006. — Ч. 17. — С. 31–38.

Персонал освітніх організацій значно недооцінює значення вияву в процесі введення змін таких характеристик підприємницької поведінки, як “потреба в незалежності (автономії)”, “схильність до творчості (творчі здібності)”, “вміння йти на розумний (зважений) ризик”, недостатньо оцінює значення вияву таких характеристик, як “цілеспрямованість та рішучість” і “потреба в досягненнях (подальшому розвитку)”. Це, на наш погляд, може певною мірою негативно вплинути на ефективність введення змін в освітніх організаціях. Наставницько-просвітницька і тренінгова робота організаційних та економічних психологів щодо розкриття сутності та значущості підприємницької поведінки у процесі введення змін в освітніх організаціях може допомогти, на нашу думку, профілактиці неефективного введення змін в освітніх організаціях.

Персонал образовательных организаций значительно недооценивает значения проявления в процессе введения изменений таких характеристик предпринимательского поведения, как “потребность в независимости (автономии)”, “склонность к творчеству (творческие способности)”, “умение идти на разумный (взвешенный) риск”, недостаточно оценивает значения проявления таких характеристик, как “целенаправленность и решительность” и “потребность в достижениях (дальнейшем развитии)”. Это, на наш взгляд, может в определенной мере отрицательно повлиять на эффективность введения изменений в

образовательных организациях. Наставническо-просветительская и тренинговая работа организационных и экономических психологов относительно раскрытия сущности и значимости предпринимательского поведения в процессе введения изменений в образовательных организациях может помочь, по нашему мнению, профилактике неэффективного введения изменений в образовательных организациях.

Educational organization employees strongly underestimate independence (autonomy) need, creativity, and reasonable risk taking and slightly underestimate purposefulness and decisiveness, and achievement (development) need being the components of entrepreneurship behavior. Informational-educational and training work done by organizational and economic psychologists can help educationists understand the essence and importance of entrepreneurship behavior for effective organizational change implementation.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Коломінські читання — II, 2008, 391–397

Обґрунтовується необхідність особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів як чинника їхнього професійного вдосконалення, розкриваються соціально-психологічні особливості особистісного розвитку управлінців в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Важливою умовою підвищення ефективності управлінської діяльності в галузі освіти є розвиток особистості керівника-професіонала як суб'єкта, який створює сприятливі умови для навчання і виховання майбутніх поколінь відповідно до запитів сьогодення, розвитку їхньої особистості на гуманістичних і демократичних засадах.

Як зазначає Н. Л. Коломінський, ефективна управлінська діяльність керівника ЗНЗ передбачає вдале використання особистісного потенціалу як власного, так і тих людей, над якими здійснюється керівництво. Керівник як менеджер освіти повинен використовувати психологічні резерви, закладені в його особистості, в тих посадово-управлінських функціях, які він виконує [4–6].

Водночас теоретичний аналіз наукової літератури та аналіз практики управлінської діяльності керівників

загальноосвітніх навчальних закладів свідчить про існування психологічних проблем управління закладами освіти, що зумовлені особливостями професійної діяльності в галузі управління освітою і часто негативно позначаються на особистісному розвитку значної кількості управлінців.

Отже, існує об'єктивна потреба у сприянні особистісному розвитку керівників освітніх організацій, яке може бути здійснено в умовах післядипломної педагогічної освіти. Слід зазначити, що Н. Л. Коломінський велику увагу приділяв психологічному забезпеченню післядипломної педагогічної освіти управлінських кадрів, вказуючи, що метою підвищення кваліфікації менеджерів освіти є забезпечення сприятливих умов для подальшого психолого-професійного зростання особистості керівника освітнього закладу як управлінця-професіонала [7, 187].

Н. Л. Коломінський також акцентував увагу на тісному взаємозв'язку особистісного розвитку та успішності управлінської діяльності керівників освіти. Зокрема, вчений визначав розвиток особистості як “діалектичний процес кількісно-якісних змін в її структурі, який характеризується формуванням новоутворень, що є умовами успішного вирішення важливих суперечностей праці й життя. Саме цей факт переходу особистості на новий, більш високий рівень усвідомлення своєї поведінки та діяльності, саморегуляції є проявом її розвитку” [7, 200]. При цьому для розвитку особистості керівника, зазначав Н. Л. Коломінський, важливою є його здатність до управління власним психічним розвитком як передумова ефективного впливу на підлеглих. Поштовхом же до саморозвитку особистості менеджера освіти може, на думку дослідника, стати усвідомлення керівником певної суперечності між вимогами до нього з боку професійної управлінської діяльності та наявним рівнем розвитку. Суперечність між усвідомленою потребою відповідати вимогам професійної діяльності та реальним рівнем стає рушійною силою розвитку особистості [5; 7].

Продовжуючи ідеї вченого, нами було проведено дослідження особливостей особистісного розвитку керівників ЗНЗ в умовах післядипломної педагогічної освіти. При цьому враховано, що зміст особистісного розвитку керівників ЗНЗ визначається, з одного боку, їхнім досвідом професійної діяльності, а з іншого — можливостями професійного і соціокультурного простору, в якому перебуває управлінець.

У дослідженні взяли участь 482 керівники загальноосвітніх навчальних закладів, з них 51,7 % жінок і

48,3 % чоловіків. Управлінців було розподілено на чотири групи залежно від стажу роботи: до 5 років (22 % досліджуваних керівників), 5–9 років (24,3 %), 10–20 років (43,1 %), понад 20 років (10,4 %). При цьому 84,6 % досліджуваних керівників загальноосвітніх навчальних закладів представляли заклади традиційного типу, а 15,4 % — заклади нового типу. Особистісний розвиток можливий лише за регулювання власної активності, формування вимог до себе, які орієнтовані на вдосконалення певних якостей, ведуть до досягнення відповідних цілей та ін. Важливим етапом наукового пошуку стало виявлення особливостей саморегуляції активності особистості управлінців і ступінь її усвідомленості, емпіричними референтами яких були інтернальний локус контролю, визначений за модифікованим варіантом шкали І-Е Дж. Роттера [11], стиль саморегуляції, визначений за методикою ССП В. І. Моросанової, Є. М. Коноз [9], рівень самоконтролю (шкала самомоніторингу Снайдера [12]), а також самооцінка здатності до мобілізації ресурсів на шляху до досягнення цілей, визначена за тестом самоефективності Шерера, модифікованим А. В. Бояринцевою [8].

За результатами дослідження було встановлено, що лише 45,9 % досліджуваних керівників мають інтернальний локус контролю (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні інтернальності керівників загальноосвітніх навчальних закладів (за результатами шкали І-Е Дж. Роттера)

Рівень інтернальності	Кількість досліджуваних, %
Низький	39,8
Середній	14,3
Високий	45,9

Як впливає з табл. 1, лише близько половини досліджуваних керівників ЗНЗ вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті відбулися в результаті їхніх власних зусиль. Натомість 39,8 % досліджуваних мають екстернальний локус контролю, не вірять в ефективність власних дій, очікуючи допомоги від сторонніх осіб, вищого керівництва та ін. Ці дані підтверджують, зокрема, результати нашого дослідження щодо мотиваційних чинників професійного та особистісного розвитку управлінців.

При цьому було встановлено відмінності в локалізації контролю над значущими подіями у керівників ЗНЗ залежно від статі, віку, стажу роботи досліджуваних. Так, зокрема, було виявлено, що у чоловіків-управлінців більше, ніж у жінок, представлений інтернальний локус контролю (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості інтернальності керівників загальноосвітніх навчальних закладів залежно від статі (за критерієм χ^2)

Стать керівників	Рівні інтернальності (кількість досліджуваних, %)		
	низький	середній	високий
Жінки	53,8**	6,0**	40,2**
Чоловіки	23,5**	23,5**	53,0**

** $p < 0,0001$.

З табл. 2 випливає, що лише 23,5 % досліджуваних керівників чоловічої статі мають екстернальний локус контролю, водночас серед жінок-керівників таких виявлено 53,8 %.

Інтернальний локус контролю мають 40,2 % жінок-управлінців і 53,0 % управлінців чоловічої статі. На нашу думку, такий факт можна, зокрема, пояснити негативними виявами гендерних стереотипів у нашому

суспільстві загалом і в освіті зокрема, коли чоловікам надається більше можливостей щодо професійного зростання, більше схвалюється їхня самостійність, ініціативність та ін.

Також було встановлено слабкий, але статистично значущий зв'язок між інтернальністю і віком досліджуваних керівників: з віком інтернальна локалізація контролю зменшується ($p < 0,05$).

Щодо стажу і типу закладу достовірних відмінностей в локалізації контролю у керівників ЗНЗ виявлено не було, хоча серед керівників загальноосвітніх навчальних закладів нового типу дещо менше досліджуваних з екстернальним локусом контролю (38,3 % проти 47,3 % досліджуваних керівників у ЗНЗ традиційного типу).

Наступний етап емпіричного аналізу полягав у виявленні особливостей стилю саморегуляції активності особистості керівників ЗНЗ та його складових за опитувальником дослідників В. І. Моросанової, Є. М. Коноз (табл. 3).

Таблиця 3

Особливості стилю саморегуляції активності особистості керівників загальноосвітніх навчальних закладів (за опитувальником В. І. Моросанової, Є. М. Коноз)

Показник стилю саморегуляції	Рівні вияву (кількість досліджуваних, %)		
	низький	середній	високий
Планування	29,0	34,0	37,0
Моделювання	33,3	34,2	32,6
Програмування	23,7	57,8	18,5
Оцінка результатів	38,9	33,7	27,4
Гнучкість	36,3	32,6	31,1
Самостійність	33,3	37,5	29,3
Загальний показник саморегуляції	34,0	44,0	22,0

Як випливає з табл. 3, лише 22,0 % досліджуваних керівників мають високий рівень саморегуляції. Для них характерна усвідомленість процесу саморегуляції, більша легкість в оволодінні новими видами активності, впевненість у незнайомих ситуаціях, більша стабільність успіхів у звичних видах діяльності та ін.

У керівників ЗНЗ з низькими показниками за цією шкалою (34,0 % досліджуваних) потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки сформована недостатньо, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих, мають знижені можливості компенсації несприятливих для досягнення мети особистісних особливостей та ін.

Особливо низькі показники було виявлено за шкалою програмування, що діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною власних дій. Високі показники за цією шкалою встановлено лише у 18,5 % досліджуваних керівників ЗНЗ. Для них характерна сформована потреба у програмуванні способу власних дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізації і розгортання самостійно розроблюваних програм, їх корекції в разі невідповідності отриманих результатів меті. Інші керівники (57,8 % середнього рівня і 23,7 % низького рівня за цією шкалою) характеризуються більшою чи меншою схильністю діяти імпульсивно, шляхом проб і помилок, або сподіваючись на допомогу сторонніх осіб, що може призвести до неадекватності отриманих результатів цілям діяльності.

Привертають також увагу досить низькі результати за шкалами гнучкості (36,3 %) і самостійності (33,3 % досліджуваних). Такі особи в динамічній ситуації почуваються невпев-

нено, важко звикають до змін і, незважаючи на сформованість процесів регуляції, залежні від думок і оцінок оточуючих, часто некритично слідують їхнім порадам, відчують утруднення у своєчасному плануванні й виконанні діяльності.

Нас також цікавило, яким чином керівники ЗНЗ оцінюють власний потенціал щодо можливості мобілізації зусиль на шляху до досягнення мети діяльності. Аналіз результатів тесту самооефективності Шерера, модифікованого А. В. Бояринцевою, дав змогу встановити, що найбільш високо досліджувані оцінюють діяльнісну самооефективність (табл. 4).

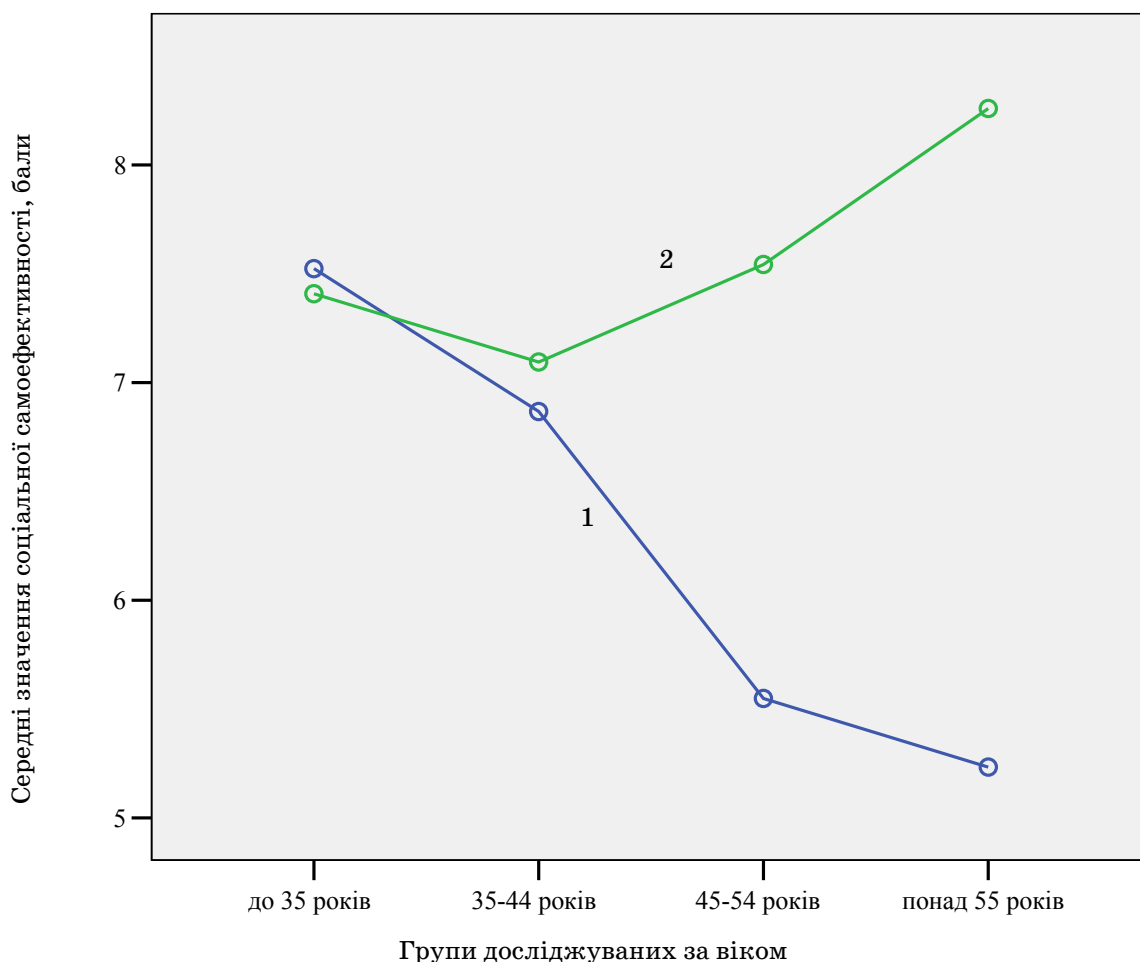
Таблиця 4

Самооцінка здатності до мобілізації ресурсів керівників загальноосвітніх навчальних закладів
(за результатом тесту самооефективності)

Вид самооефективності	Середнє значення (у балах)
Діяльнісна самооефективність	7,21
Соціальна самооефективність	7,09
Загальна самооефективність	7,15

Привертає увагу той факт, що самооцінка досліджуваними управлінцями власної ефективності у виконанні тих чи інших завдань вище, ніж самооцінка соціальної самооефективності, тобто власної ефективності у стосунках з іншими людьми. При цьому, якщо порівняти отримані дані з даними А. В. Бояринцевої [11], яка досліджувала показники самооефективності у підприємців, можна стверджувати, що в середньому самооцінка самооефективності керівників ЗНЗ нижча.

Також за результатами дисперсійного аналізу було виявлено, що чоловіки оцінюють діяльнісну само-



Особливості соціальної самоєфективності керівників ЗНЗ залежно від статі і віку
(за результатами дисперсійного аналізу):
1 — жінки; 2 — чоловіки

ефективність значно вище, ніж жінки ($p < 0,0001$), при цьому найвище оцінюють діяльнісну самоєфективність керівники віком 35–44 років.

Деяко відмінні результати було встановлено при дослідженні соціальної самоєфективності керівників ЗНЗ. За результатами дисперсійного аналізу було виявлено, що з віком самооцінка соціальної самоєфективності жінок знижується, водночас самооцінка чоловіків зростає (рисунок).

Подібну тенденцію було зафіксовано і для самооцінки загальної самоєфективності керівників ЗНЗ. Ці результати узгоджуються з даними щодо локалізації контролю керівників ЗНЗ, коли було показано, що уп-

равлінці чоловічої статі є більш інтернальними, ніж жінки. При цьому в загальноосвітніх навчальних закладах нового типу ця тенденція виявляється чіткіше.

Наступним кроком емпіричного дослідження стало визначення особливостей самоконтролю керівників ЗНЗ в соціальній взаємодії (тобто здатність контролювати враження на оточуючих, за потреби коригуючи його) за шкалою самомоніторингу М. Снайдера (табл. 5).

Як впливає з табл. 6, лише 52,7 % досліджуваних управлінців мають середній рівень самоконтролю, який вважається оптимальним [12]. Особи з високим рівнем моніторингу харак-

теризуються високою відповідністю між бажаною і реальною самопрезентацією, гнучкістю і трансформацією залежно від обставин. Як зазначає В. О. Янчук, тут можна провести деяку аналогію з хамелеоном, який має здатність до високої пристосованості до оточуючого середовища.

Таблиця 5

Особливості рівня самоконтролю керівників загальноосвітніх навчальних закладів у соціальній взаємодії (за шкалою самомоніторингу Снайдера)

Рівень самоконтролю	Кількість досліджуваних, %
Низький	39,3
Середній	52,7
Високий	8,0

Люди з низьким рівнем моніторингу стійко орієнтовані на власне Я, вирізняються більшою природністю та передбачуваністю, оскільки в їхній презентації відбиваються їхні справжні стійкі диспозиції. Водночас їхня гнучкість є недостатньою [12].

Розуміючи роль великої кількості соціально-психологічних чинників управління враженням про себе (особливості аудиторії, її значущість для людини, цілі взаємодії та ін.), доцільно водночас вказати на слабкий, але статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$) між рівнями самоконтролю і саморегуляції активності особистості досліджуваних керівників ЗНЗ. Оптимальний, середній рівень моніторингу більше властивий керівникам з високим рівнем саморегуляції активності особистості. Водночас надмірна гнучкість відповідно до мінливих обставин дійсності у таких керівників не виявляється.

Високий рівень моніторингу зафіксований в 11,2 і 7,5 % керівників відповідно з низьким і середнім рівнем саморегуляції.

Такі керівники, прагнучи пристосуватися до обставин, водночас унаслідок недостатнього рівня розвиненості їхньої саморегуляції можуть неадекватно поводитися в ситуації соціальної взаємодії.

Отже, узагальнення результатів цього етапу дослідження дає змогу дійти висновку, що саморегуляція довільної активності особистості істотно позначається на процесі та результаті особистісного розвитку, тісно пов'язана із самооцінкою здатності особистості до мобілізації ресурсів на шляху подолання перешкод, локалізацією контролю, здатністю до самоконтролю у процесі соціальної взаємодії.

При цьому встановлено значні утруднення в процесі саморегуляції для значної кількості керівників ЗНЗ, пов'язані з екстернальним локусом контролю, недостатнім рівнем самостійності прийняття рішень, які особливо посилюються з віком і стажем професійної діяльності управлінців.

Спираючись на результати дослідження, нами було розроблено програму соціально-психологічного супроводу особистісного розвитку керівників ЗНЗ в умовах очно-дистанційної форми післядипломної педагогічної освіти, яка базувалась на ідеях ціннісно-гуманістичного підходу й методах активного соціально-психологічного навчання та передбачала:

- 1) поєднання, взаємозв'язок, взаємодоповнення професійного та особистісного зростання, забезпечення мотивації неперервного саморозвитку;
- 2) розширення ступеня усвідомлення керівником різноманітних подій, що виникають і відбуваються на всіх напрямках і рівнях його взаємодії зі світом;
- 3) сприяння самопізнанню і самоприйняттю власної особистості;

розвитку рефлексії, здатності саморегуляції і самоконтролю, саногенного мислення;

- 4) підвищення толерантності, розвиток неупередженого ставлення до інших людей та їхній дій, прагнення до конструктивізму, співпраці, відмова від конфронтації та ін.

Реалізація цієї програми засвідчила її ефективність в контексті зазначеної проблеми.

Таким чином, важливим є сприяння особистісному розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів, яке, на нашу думку, можна забезпечити в системі післядипломної педагогічної освіти загалом, зокрема в процесі підвищення їхньої кваліфікації. Система післядипломної педагогічної освіти за своїм призначенням посідає особливе місце в цьому процесі, адже саме вона фактично забезпечує перепідготовку і підвищення кваліфікації фахівців, є інструментом перебудови як системи освіти, так і соціальних перетворень на якісно новому рівні.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. — М., 1981.
2. Бондарчук Е. И. Психологические проблемы повышения квалификации руководителей учреждений образования // Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (22 сент. 2005 г., г. Минск): В 2 ч. — Ч. 1 / М-во образования Республики Беларусь, ГУО "Акад. последиплом. образования"; Отв. ред. Н. Н. Кошель. — Минск: АПО, 2005. — С. 54–58.
3. Боришевський М. Й., Семиченко В. А., Бондарчук О. І. та ін. Соціально-психологічні чинники мотивації професійного вдосконалення особистості керівних кадрів освіти: Наук.-метод. посіб. — К.: Логос, 2004. — 128 с.
4. Коломинский Н. Л. Изучение эффективности курсовой подготовки // Повышение квалификации педагогических кадров / Под ред. И. Жерносека, М. Красовицкого, С. Крисюка. — К.: Освіта, 1992. — С. 62–69.
5. Коломінський Н. Л. Науково-психологічні засади менеджменту в освіті // Освіта і управління. — 1998. — № 3. — С. 67–74.
6. Коломінський Н. Л. Психологічні проблеми формування змісту підвищення кваліфікації менеджерів освіти // Актуальні проблеми психології. — Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. — К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. — Вип. 1. — С. 150–157.
7. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. — К.: МАУП, 2001. — 286 с.
8. Митина Л. М. Психология конкурентноспособной личности. — М.: МПСИ, 2002. — 400 с.
9. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вopr. психологии. — 2000. — № 2. — С. 118–127.
10. Семиченко В. А., Бондарчук О. І. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Акад. пед. наук України. — Ч. 2. — Х.: ОВС, 2002. — С. 86–94.
11. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Ин-т психотерапии, 2005. — 490 с.
12. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию. — Минск: АСАР, 2005. — 768 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Коломінські читання — II, 2008, 398–404

Актуальність дослідження проблеми професійної ідентичності зумовлена тим, що усвідомлення людиною своєї професійної приналежності дає їй змогу визначитись у соціокультурному просторі, вільно орієнтуватися в оточуючому середовищі та успішно адаптуватися до існуючих змін.

Основною функцією ідентичності, на думку Е. Еріксона, є адаптація у найширшому розумінні цього слова: згідно з Еріксоном, у процесі становлення і розвитку ідентичність оберігає цілісність та індивідуальність досвіду людини, дає змогу передбачати як внутрішні, так і зовнішні небезпеки і співвідносити свої здібності із соціальними можливостями, наданими суспільством.

Популярність у психології поняття ідентичності зростала починаючи із 70-х років минулого століття, коли це поняття доповнювало, уточнювало, а нерідко і замінювало собою більш традиційні поняття “Я-концепції”, “образу-Я”, самості та ін. Ідентичність розглядається як найбільш проблемне і “кризове” особистісне утворення XX ст. (Е. Еріксон, Е. Шостром, Е. Фром).

Ідентичність — це сукупність почуттів членів групи, що стосуються тих символів, цінностей і спільної історії, які й визначають їх як окрему

групу [5, 248]. Це винятково психологічна категорія, пов’язана із свідомістю та самосвідомістю.

У психологічній науці питання становлення ідентичності розглядається в контексті вивчення статусів ідентичності (Ж. Піаже, Ф. Райс, Дж. Фінні), етнічної соціалізації (М. Боришевський, А. Львовичкіна, Л. Орбан-Лембрик, М. Пірен), впливу соціального контексту на цей процес (Г. Андреева, Л. Виготський, Г. Федоришин, Г. Шпет та ін.).

Сучасні погляди на проблему ідентичності викладені у працях Є. П. Белінської (1999), А. І. Гусєва, В. С. Малахова (1998), С. А. Баклушинського та Є. П. Белінської (1998), В. І. Павленко (2000), Д. А. Леонтьєва (2002), П. В. Лушина (2002) та ін.

Ідентичність як складова самосвідомості та ідентифікація як механізм соціалізації індивіда розглядалися у працях А. Алексєєвої, Н. Антонової, Т. Баранової, Г. Брейкуела, А. Ватермана, П. Гнатенка, С. Максименка, В. Москаленко, Е. Еріксона, В. Павленка, М. Пірен, В. Романової, С. Серіно, В. Століна, С. Страйкера, Т. Титаренко, А. Толмасової, З. Фрейда, Ю. Хабермаса, В. Хостінець, М. Шульги та ін. У межах вивчення проблематики соціальних груп і процесів ідентифікації в них розгля-

далися особливості етнічної, національної, гендерної, політичної ідентичності, а також ідентичності професійної (О. Бохонюк, М. Варбан, М. Кривоконь, Л. Шнейдер, Є. Чорний).

Розглянемо сучасний стан розуміння феномена професійної ідентичності та потенційні можливості вивчення у контексті професійної соціалізації вчителя основної школи.

Теорія процесу ідентифікації, запропонована Г. Бріквел, розглядає ідентичність як результат взаємодії у часі біологічних властивостей пам'яті, свідомості та організованого розуміння і матеріальної й суспільної структури і процесу. Ідентичність формується за допомогою мислення, емоційних реакцій і дій в контексті особистісних і соціальних взаємовідносин. Передбачається, що структура ідентичності має дві характеристики: змістову і ціннісну. Змістова характеристика включає такі дані про людину, які роблять її унікальною і неповторною. Це і соціальні установки, і системи переконань, поведінкові стилі, приписувані собі властивості і системи переконань, а також належність до груп. Ціннісна характеристика складається із значущості кожного елемента ідентичності.

Ідентичність розуміється також з точки зору двох процесів: асиміляції-акомодації та оцінювання. Процес асиміляції-акомодації зумовлений засвоєнням нової інформації і пов'язаною з цим реорганізацією структури ідентичності. Процес оцінювання — це визначення цінності нової інформації, асимільованої в ідентичність.

Розглядаючи форму і зміст ідентичності, Е. Еріксон визначає її як конфігурацію, що виникає в результаті успішного Его-синтезу і ре-синтезу в дитинстві, наголошуючи, що

вона поступово об'єднує конституціональні задатки, побутові потреби, здібності, значущі ідентифікації, ефективні захисти, успішні сублімації й постійні ролі. Таким чином, ідентичність розглядається як певна структура, пережита суб'єктивно, як почуття тотожності й сталості власної особистості при сприйнятті інших, що визнають цю тотожність. Почуття ідентичності супроводжується відчуттям цілеспрямованості й усвідомленості свого життя та впевненості у зовнішньому схваленні.

Ще одним актуальним питанням є питання щодо змістовного наповнення самого конструкту “ідентичності”. Традиційні уявлення не загострюють увагу на цьому питанні, задовольняючись досить строкатим набором визначень: “попередні ідентифікації” та “накопичена впевненість” (Е. Еріксон), “твердо засвоєний та прийнятий для особистості образ себе” (А. В. Толстих), “набуття переконань” (Дж. Марсія) та ін.

У такій ситуації, наголошує А. І. Гусєв, найбільш вдалим є підходи Д. О. Леонтьєва (2002) та П. В. Лушина (2002), які вказують на смисловий характер природи цього феномена. Д. О. Леонтьєв вказує на універсальність подібного підходу: “Смисли в усіх випадках виводять нас за межі ситуації, за межі реагування на стимули та безпосередні імпульси. В цьому полягає специфіка людини, специфіка особистості”. А П. В. Лушин трактує ідентичність як систему смислових диспозицій особистості, які зумовлюють самоорганізацію відкритої системи особистості в певному багаторівневому контексті. За висловом А. В. Толстих, проблема пошуку власної ідентичності була “завданням на смисл” і для самого Еріксона.

Зазначимо, що саме розуміння ідентичності як “системи смислових

диспозицій особистості” дозволило А. І. Гусеву використати його для подальшого вивчення взаємозв'язку цього феномена з феноменом “толерантності до невизначеності”.

Аналізуючи концепції П. В. Лушина щодо проблеми ідентичності, А. І. Гусев відзначає, що завдяки їм долаються головні недоліки сучасних робіт з проблеми вивчення ідентичності, на які вказує Р. Дженкінс (1996): 1) розгляд ідентичності як даності поза процесом її утворення, та 2) зведення вивчення ідентичності до самодетермінізації, самокатегоризації без врахування ролі інших людей в процесі її формування чи трансформації.

По-перше, концепція П. В. Лушина розкриває саме процесуальну та змістову сторони особистісного змінювання як переходу до нової ідентичності; по-друге, однією з суттєвих стадій переходу до нової ідентичності, згідно з концепцією П. В. Лушина, є розподілення суб'єктом особистісної зміни самого процесу змінювання та відповідальності за нього з іншими суб'єктами, що володіють альтернативними способами інтерпретації соціальної дійсності.

Згідно із концепцією Дж. Міда, ідентичність пов'язана із здатністю людини ставитись до себе рефлексивно.

Відомим є підхід Дж. Марсія, який визначив ідентичність як структуру Его, як внутрішню динамічну організацію потреб, здібностей, переконань, що має свою індивідуальну історію й самостворюється. Для операціоналізації поняття ідентичності автор висунув припущення про те, що ця гіпотетична структура виявляється феноменологічно, через патерни розв'язання проблем. Розв'язання кожної життєвої проблеми робить внесок у досягнення ідентичності. Все це ви-

магає від особистості концентрації особистісних якостей, самовизначення стосовно життєвих цінностей. На це вказує А. Ватерман, акцентуючи увагу на ціннісно-вольовому аспекті ідентичності. Цілі, цінності та переконання він вважає елементами ідентичності. Вони можуть змінюватися в період її кризи і є основою для визначення життєвої спрямованості. Дослідник розглядає ідентичність з динамічного і змістовного боку: так, процес формування ідентичності залежить від засобів, за допомогою яких людина ідентифікує, оцінює й відбирає цінності, цілі та переконання, що згодом стануть елементами її ідентичності. Він виокремлює чотири сфери життя, найбільш значущі для формування ідентичності: сфера вибору професії й професійного шляху; сфера прийняття і переоцінки релігійних і моральних переконань; сфера вироблення політичних поглядів; сфера прийняття соціальних ролей, що охоплює статеві ролі й очікування стосовно шлюбу і батьківства.

Модель ідентичності Дж. Марсія, для побудови якої було використано два параметри, включає наявність або відсутність кризи особистості, тобто стану пошуку ідентичності; наявність або відсутність складових ідентичності, тобто особистісно значущих цілей, цінностей, переконань, прийнятих рішень щодо себе і свого життя.

У своїй моделі Дж. Марсія виокремлює чотири статуси ідентичності: досягнута ідентичність виникає в людини, яка пройшла пов'язаний із кризою період самоаналізу і в результаті цього набула певну систему цінностей і переконань. Таким людям зазвичай властиве почуття довіри, оптимізму стосовно майбутнього, а усвідомлення труднощів не зменшує їх прагнення дотримуватись

обраного напрямку. Свої цілі, цінності та переконання така людина розглядає як особистісно значущі, як такі, що забезпечують їй почуття сенсу життя. Терміном “мораторій” називають людину, яка перебуває у стані кризи ідентичності. Вона намагається дослідити можливі варіанти та альтернативи свого розвитку. Така людина перебуває в активному пошуку інформації, необхідної для виходу з кризи. Для ранніх етапів пошуку особливо характерні почуття радості, очікування і цікавості. Прийнята ідентичність — це така ідентичність, формування якої передчасно зупинилося. У такий спосіб учений позначає стан ідентичності людини, яка прийняла на себе зобов’язання без достатнього дослідження альтернативних можливостей, часто просто акцентуючи вибір, запропонований батьками, старшими людьми, авторитетами. За змістом її система цінностей і переконань може збігатися із системою цінностей тих осіб, які характеризуються “досягнутою ідентичністю”, але процес їх формування різний. Прийняті таким чином цілі, цінності та переконання подібні до батьківських, відбивають їхні очікування. Передчасна зупинка формування ідентичності є небажаним результатом розвитку. Вона може мати тимчасовий характер. В останньому випадку мораторій вибирається пізніше на шляху досягнення ідентичності.

Дифузійна ідентичність — стан, характерний для людей, які не мають сформованих цінностей і переконань. Вони або ніколи не переживали стан кризи, або виявилися нездатними конструктивно розв’язувати проблеми, що виникали. За відсутності чіткого почуття ідентичності виявляються такі негативні стани, як песимізм, апатія, злість, відчуження,

тривога, почуття безпорадності й безнадії. Дифузія ідентичності може супроводжуватися почуттям вираженого психологічного дискомфорту, страхом, бажанням смерті. Часто виникає зневажливе ставлення до всіх прийнятих у суспільстві культурних цінностей за нездатності виробляти власні.

На думку Дж. Марсія, повний розвиток ідентичності виникає, якщо індивід пережив кризу і вийшов з неї, прийнявши на себе “розумно чітке зобов’язання” стосовно професійної діяльності чи ідеології. Такий зрілий підхід автор називає досягненням ідентичності. Людині, яка досягає ідентичності, притаманна особистісна сталість, продуктивність, визначеність поведінки; людині, яка перебуває у стані мораторію, властиві філософствування, нонконформізм, опозиціонізм. Для сплутаності (дифузії) ідентичності характерні такі особистісні риси, як непередбачуваність, непродуманість дій. Передчасна зупинка у формуванні ідентичності відзначається моралізмом, тривіальністю, одноманітністю.

Негативна ідентичність виявляється в запереченні своїх властивостей і ролей, що у нормі сприяють формуванню і стабілізації ідентичності (сімейні ролі та звички, професійні, релігійні, культурно-етнічні та ін.). Виникає феномен негативного ставлення до всіх цінностей. Більш витончена форма негативної ідентичності — орієнтація на імідж “поганих”, що демонструвалися в ході виховання як негативні, такі, що заслуговують на осуд. На теоретичному рівні досліджувалися різні аспекти ідентифікації, функціонування ідентичності в структурі самосвідомості, зв’язок суб’єктивного смислу ідентичності з атитюдами, мотиваційні механізми, співвідношення індивіду-

альних і групових чинників ідентифікації та ін.

Щодо наукового розгляду проблеми професійної ідентичності відзначаємо, що на сьогодні поза увагою дослідників залишилися такі специфічні для психології проблеми, як зв'язок самоактуалізації особистості із сучасними соціально-економічними умовами, з рівнем матеріального, духовного і правового забезпечення громадян, з режимом відкритості/ізоляваності суспільства, з особливостями організації сучасної професійної спільноти у різних її формах.

Виходячи з того, що на зміну ідеї адаптації людини до негнучкої структури прийшло визнання необхідності її пристосування до життя в ситуаціях, що швидко змінюються, акценти у дослідженнях з проблем професійного становлення особистості зміщуються з професійно значущих особистісних диспозицій на мотиваційний потенціал Я-структур.

М. Марусинець визначає у зв'язку з цим таку послідовність актуальних завдань прикладного плану [8]:

- визначення змін у системі соціально-психологічних чинників професійного самовизначення індивіда в сучасній Україні;
- оцінювання ролі цих змін у формуванні професійної самосвідомості молодого людини;
- аналіз зумовлених ними стратегічних рішень і типових трансформацій поведінки — індивідуальної, групової, масової.

Докорінних змін, на думку дослідниці, потребує також метод аналізу соціально-психологічних явищ, у тому числі професійної ідентичності, концепції “Я-професіонал”, професійної самосвідомості в цілому.

На запитання “Чи здатна психологія в її традиційних парадигмах запропонувати адекватні стратегії і ме-

тоди для вивчення нової соціальної дійсності?” теоретики дають однозначну відповідь: “Ні” [1, 7]. Обговорюючи перспективу зміни парадигми, Г. Андреева звертає увагу на те, що в соціальній психології довго панувала ідея непохитності законів соціальної поведінки, адекватних стабільному суспільству; що така змінна, як “стабільність — нестабільність”, взагалі не фігурувала в дослідженнях упродовж тривалого часу; що особистість постає у дослідженнях минулих років надто схематично, поза реальними умовами її існування — як носій тільки індивідуальних рис (американський варіант) або як зразок колективістської психології (комуністичний варіант).

“На тлі загальної вимоги більше враховувати соціальний контекст в соціально-психологічних дослідженнях однією з найістотніших характеристик нової орієнтації є прийняття ідеї соціальних змін як однієї з центральних у методології” [1, 10]. У зв'язку з цим вводиться досить об'ємне поняття зміни як фундаментальної характеристики соціального оточення, що подається не у термінах перетворення технологічних, соціальних, політичних структур, а з включенням характеристик пов'язаного з ними просування психіки індивіда на інші рівні розвитку. А. Тешфел, автор ідеї універсального характеру соціальних змін, пише: “Змінюючи себе, індивід змінює соціальне середовище, змінюючи його, змінюється сам” [9, 24].

Вчитель основної школи має бути особистістю, яка, постійно змінючись, створює одночасно і свій внутрішній світ, і світ соціальної взаємодії, відзначаючись при цьому такою інтегральною характеристикою, як здатність до самостійної смислової інтерпретації соціальної дійсності

(П. Бергер, Т. Лукман, Г. Андреева, Л. Анциферова, Г. Бал, О. Білинська, Н. Коломінський, С. Максименко, В. Москаленко, Т. Титаренко та ін.). Саме поєднання цих двох характеристик соціальної поведінки (зміна зовнішніх передумов і власна активність як певна дія) допомагає відповісти на запитання, який вибір допускає для себе індивід, які чинники визначають пошук стратегії соціальної поведінки.

Продовжуючи цю думку Г. Андреевої [1, 16], логічно зробити висновок, який безумовно і щодня підтверджує практика: найважливішою рисою сучасного вчителя основної школи має бути готовність до вироблення та реалізації самостійних рішень. У зв'язку з цим О. Білинська зазначає, що фактичне існування особистості в умовах різних соціальних змін можна прирівняти до її функціонування в ситуаціях невизначеності, коли основним завданням стає не реалізація схвалюваних суспільством цільових орієнтувань (і відповідно сувора рольова ідентифікація), а пошук об'єкта ідентичності, тобто встановлення смислу і значення даної ситуації для себе особисто, з мінімальною опорою на стару соціально-нормативну базу, але з актуалізацією всього особистісного ресурсу [2].

Відповідно новизна в методології соціально-психологічних досліджень полягатиме у зміщенні акцентів з пошуку "Я" як сутності, що вже існує, на процес конструювання "Я". Тобто не стільки на заданості "Я" та обумовленій нею поведінці, скільки на творенні "Я" (під дією ситуації) та відповідних виявів соціальної активності. До цієї думки Р. Харре [1, 24] приєднується чимало сучасних психологів, у тому числі Г. Андреева [1], С. Максименко [7].

Отже, розгляд професійної ідентичності вчителя основної школи має

базуватися на уявленні про те, що повсякденна соціальна змінюваність і нестабільність закономірно формують суб'єкта, який порівняно легко змінює свої соціальні ролі та відповідні ідентичності.

Окрім цих виникає ще багато запитань, зміст яких зумовлюється новим підходом до розгляду проблеми професійної ідентифікації як процесу побудови людиною репертуару своїх "можливих Я" та оцінювання ймовірності, з якою ці можливості реалізовуватимуться.

Для професійної ідентифікації, на відміну, наприклад, від етнічної, гендерної, вікової, специфічним є довільний характер її здійснення та визначальна роль мотиваційної основи цього процесу. З цим пов'язана особлива чутливість професійної ідентичності до сформованості оцінних відношень індивіда — з включенням найрізноманітніших явищ і предметів оточуючого світу та самого себе. Відповідно зміст професійної ідентифікації зумовлюють різнопланові чинники — нормативні, соціальні, соціально-психологічні, особистісні. До соціально-психологічних чинників належать такі, як роль значущих інших у формуванні суб'єктивних відношень до різних професій (соціальний статус, матеріальне забезпечення, особливості організації професійної діяльності, професійного спілкування та взаємодії), гомогенність і стабільність соціального середовища, в якому відбувається професійна діяльність; характер соціальних взаємодій у професійній групі; внутрішньогрупові егоцентричні переважання або суперечності в типовому професійному середовищі; характерна доля представника професії; перспективи самовираження і професійного зростання.

Перспективними напрямками досліджень з проблем професійної само-

свідомості, у тому числі проблем професійної ідентифікації, мають бути такі, що стосуються соціально-психологічних реалій, характерних для нашого часу.

Врахування зазначеного чинника сприятиме становленню ідентичності, яка є результатом реалізації фундаментальної функції свідомості — орієнтування у просторі та часі, в ціннісно-смисловій суб'єктивній реальності. А це, у свою чергу, впливатиме на успішне засвоєння особистістю соціального та індивідуального простору життєдіяльності, забезпечуючи задоволення, осмислення та перспективу існування в різних життєвих ситуаціях.

Література

1. Андреева Г. М. В поисках новой парадигмы: традиции и старты XXI в. // Социальная психология в современном мире. — М.: Аспект Пресс, 2002. — С. 9–27.
2. Белинская Е. П. Исследования личности: традиции и перспективы // Социальная психология в современном мире. — М.: Аспект Пресс, 2002. — С. 42–61.
3. Дубовская Е. М. Социализация в изменяющемся мире // Социальная психология в современном мире. — М.: Аспект Пресс, 2002. — С. 148–162.
4. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности // Психологическое обозрение. — 1998. — № 2. — С. 35–40.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д, 1996.
6. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопр. психологии. — 2000. — № 1. — С. 57–66.
7. Максименко С. Д. Основы генетичної психології: Навч. посіб. — К.: НПЦ “Перспектива”, 1998. — 220 с.
8. Марусинець М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості // Соціальна психологія. — 2005. — № 3 (11). — С. 90–97.
9. Тэшфел А. Эксперименты в вакууме // Социальная психология. Тексты. — М., 1984.

Розділ 4

**ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА
ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ**

ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ ЯК АКТУАЛЬНИЙ НАПРЯМ ДОСЛІДЖЕНЬ У СФЕРІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Коломінські читання — II, 2008, 406–417

Проаналізовано стан розробки психології управління змінами як актуального напрямку досліджень у сфері організаційної психології, визначено особливості його розвитку у зарубіжній та вітчизняній психології. Визначено предмет психології управління змінами та її основні завдання.

Вирішення складних соціально-політичних та економічних завдань, пов'язаних із розбудовою Української держави, значною мірою залежить від ефективності діяльності вітчизняних організацій та їх здатності адаптуватися до соціально-економічних змін.

Однак аналіз практики управління організаціями, зокрема освітніми, свідчить про наявність у цій важливій галузі низки суперечностей, що існують:

- між об'єктивними соціальними процесами, що відбуваються в країні (зміна парадигми соціального розвитку, перехід до ринкової економіки та ін.), і неспроможністю більшості організацій своєчасно й адекватно реагувати на ці зміни (впроваджувати новий зміст діяльності, нові інформаційні технології, нові стратегії управлінської взаємодії);
- між наявністю об'єктивних умов для вияву активності та самостійності керівників і пер-

соналу у процесі діяльності організацій, створенням ринку продуктів та послуг і відсутністю у багатьох керівників і працівників організацій настанов, умінь та навичок реалізації інноваційних принципів, творчих підходів до менеджерської та професійної діяльності;

- між створенням нових (за організаційними структурами, формами власності та змістом діяльності) типів освітніх організацій і недостатньою готовністю керівників і персоналу визначати істотну специфіку своїх організацій та адекватну стратегію взаємодії з іншими організаціями;
- між об'єктивною потребою в підготовці менеджерів і персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін, формуванні в них психологічної готовності до роботи в таких умовах і відсутністю спеціальної цілісної системи такої підготовки;

- між потребою менеджерів і працівників організацій в отриманні психологічної допомоги з проблем діяльності освітніх організацій в умовах соціально-економічних змін і недостатньою підготовкою практичних психологів до надання такої допомоги та ін.

Потреба у розв'язанні цих суперечностей зумовлює необхідність розроблення і впровадження в діяльність освітніх організацій нових психолого-управлінських стратегій і технологій, які б забезпечували їх ефективне функціонування в умовах трансформаційних процесів.

Проблема діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін знайшла певне відбиття у працях зарубіжних (М. Вест, Д. А. Веттен, К. Девіс, І. Мучинські, К. С. Камерон, Дж. В. Ньюстром, К. Фрайлінгер, І. Фішер, М. Фулан та ін.) та російських авторів (Г. М. Андреева, О. Л. Журавльов, А. Б. Леонова та ін.). Окремі аспекти введення змін в організаціях досліджували українські автори (В. Кириченко, Л. Я. Малімон, О. А. Можвіло, Г. Л. Федосова, О. А. Філь, Н. М. Хмель та ін.). Водночас психологічні аспекти діяльності управління змінами у вітчизняних освітніх організаціях ще не були предметом розгорнутого дослідження. Саме цим зумовлюється обрання нами тема дослідження.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан розробки психології управління змінами в зарубіжній психології.
2. Розглянути особливості досліджень психології управління змінами у вітчизняній психології.
3. Визначити предмет та основні завдання психології управління змінами як напряму організаційної психології.

1. Стан розробки психології управління змінами в зарубіжній організаційній психології

Аналіз зарубіжної літератури свідчить, що проблема вивчення психологічних особливостей управління змінами в організації є однією з найактуальніших у сучасній організаційній психології.

Необхідно підкреслити, що цій проблематиці в організаційній психології присвячено спеціальний напрям, який найчастіше носить назву “управління змінами” (Change Management) [41; 42; 67; 68]. Слід зазначити, що для висвітлення даної проблематики також використовуються такі близькі до цього поняття терміни, як “управління змінами і розвиток” (Change Management and Development) [10], “управління процесами змін” (Changes Management Processes) [41; 42], “клімат організаційних змін” (Organizational Change Climate) [58] та ін.

Про актуальність цього напряму досліджень організаційної психології свідчить, зокрема, той факт, що цій проблемі приділяється значна увага під час проведення міжнародних форумів з організаційної психології та психології праці (конгресів, конференцій, симпозіумів та ін.).

Так, зокрема, саме цій проблемі був присвячений окремий напрям у діяльності XII Європейського конгресу з організаційної психології та психології праці (XII European Congress of Work and Organizational Psychology, Стамбул, Туреччина, травень 2005 р.), який носив назву “Управління змінами і розвиток” (Change Management and Development) [42]. У збірнику наукових статей [41], підготовленому за результатами роботи конгресу Європейською Асоціацією психології праці та організаційної психології (EAWOP), п'ята частина

статей була прямо або опосередковано присвячена саме цій проблемі.

Також зазначеній проблемі приділяється досить значна увага і під час проведення національних конгресів з організаційної психології та психології праці. Так, наприклад, на VI німецькому конгресі з організаційної психології та психології праці (травень 2006 р., Лейпциг, Німеччина), який був організований секцією психології праці та організаційної психології Німецького психологічного товариства та Асоціацією для сприяння розвитку психології праці та організаційної психології, проблема управління змінами складала одну із ключових проблем у роботі конгресу [67; 68]. Це виявилось, зокрема, в тому, що цій проблемі було присвячено роботу спеціальної секції. Окрім того, в рамках роботи англomовної секції, організація якої впродовж останніх років практикується під час проведення конгресів з організаційної психології та психології праці в Німеччині, цій проблемі було присвячено також досить багато презентацій.

Також на IX конференції з проблем організаційної психології та збереження здоров'я (IX European Conference on Organizational Psychology and Health Care, жовтень 2005 р., Дрезден, Німеччина), яка входить до серії конференцій, що організовуються Європейською мережею організаційних психологів і психологів праці (ENOP) раз у два роки, досить значна увага приділялася цій проблемі. Приблизно одна десята презентацій прямо чи опосередковано висвітлювала цю проблему [57].

Велику увагу аналізу та обговоренню результатів дослідження з психології управління змінами було приділено і на XIII Європейському конгресі з організаційної психології (травень 2007 р., Стокгольм, Швеція)

[46; 56; 63; 64]. Свідченням того є той факт, що на конгресі цій проблемі було присвячено блок питань: Organizational Change and Development (організаційні зміни та розвиток); Organizational Change Processes (процеси організаційних змін); Organizational Development Programs (програми організаційного розвитку); Merger and Acquisitions (злиття організацій і нові набутки); Downsizing and Outplacement (зменшення розмірів і витіснення); Privatization (приватизація); Managing Organizational Change (управління організаційними змінами); Consulting, Coaching, and Counselling (консультування, коучінг, психологічне консультування) та ін.

Зазначимо, що на конгресі був виокремлений спеціальний напрям досліджень, які стосуються змін у виробничих відносинах працівників (Changing Employment Relations). Серед спеціальних проблем цього напрямку було виокремлено такі: а) Psychological Contract (психологічний контракт); б) Part-time Work (робота з частковою зайнятістю); в) Temporary Employment (тимчасова зайнятість); г) Self-employment (самозайнятість); д) Job Insecurity (відсутність робочої безпеки); е) employability (здатність до зайнятості) та ін.

Отже, можна дійти висновку, що вивчення психологічних особливостей управління змінами в організації складає один із актуальних напрямів дослідження зарубіжної організаційної психології.

Проблема психологічного забезпечення управління змінами знайшла певне відбиття і в дослідженнях російських психологів. Дослідження, які виконуються в Росії в контексті аналізу означеної проблеми, стосуються, на наш погляд, таких двох основних аспектів.

По-перше, це осмислення психологічних особливостей соціально-економічних змін, які відбуваються на рівні суспільства в цілому. До цього напрямку належать дослідження, які стосуються таких проблем: психологічні особливості діяльності суб'єктів економічної діяльності в умовах різних форм власності [30]; психологічні особливості змін в інвестиційній діяльності [28]; психологічні аспекти використання і впливу інформаційних технологій [3; 4; 32]; особливості організації сумісної діяльності в умовах соціально-економічних змін [6]; аналіз соціально-психологічного благополуччя суспільства [40]; типологія суб'єктивного економічного благополуччя [37]; ставлення звичайної людини до змін у трансформаційному суспільстві [2]; особливості розвитку ідентичності в умовах соціально-економічних змін [27]; потенційні можливості розвитку людини в умовах трансформаційного суспільства [33] та ін.

По-друге, аналіз психологічних особливостей діяльності організацій в умовах змін і психологічних основ забезпечення змін в організації. До цієї групи належить низка цікавих експериментальних досліджень, які стосуються таких проблем: соціально-психологічні чинники організаційних змін (зокрема, міжгрупове узгодження корпоративних цілей в команді вищого рівня управління) [29]; референтні стосунки в групі, зокрема, роль референтних лідерів як фактора організаційних змін [39]; вивчення негативних наслідків організаційних змін, зокрема особливостей виникнення професійного стресу у персоналу організацій [23] та ін. Особливість цих робіт, зокрема, полягає в тому, що, крім проведення ґрунтовних діагностичних досліджень, вони включають змістовний корекційно-розвивальний блок.

Незважаючи на те, що ці дослідження, скоріше за все, ще не виокремились у самостійний напрям організаційної психології в Росії, оскільки сама організаційна психологія в Росії ще перебуває у стадії свого становлення, можна з повною відповідальністю говорити про те, що психологічні особливості соціально-економічних змін, які здійснюються в російському суспільстві, а також вирішення психологічних чинників та умов ефективного управління змінами в організації стало предметом значної уваги з боку російських психологів.

2. Актуальні напрями досліджень з психології управління змінами у вітчизняній організаційній психології

Психологія управління змінами є достатньо новим напрямом розвитку організаційної психології в Україні, який почав достатньо активно розроблятися в Україні лише впродовж останніх п'яти років.

Певний внесок у дослідження цієї проблеми зробили співробітники та аспіранти в рамках виконання наукового проекту лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України "Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін" (2005–2007 рр.).

Також достатньо вагомий внесок у розробку досліджень у цьому напрямі зробили члени Української асоціації організаційних психологів і психологів праці, а також працівники багатьох інших освітніх і бізнесових організацій України.

При виконанні науково-дослідної теми було вжито низку науково-організаційних заходів, які сприяли просуванню, осмисленню та подальшому розвитку досліджуваної проблеми в Україні.

Так, була проведена IV науково-практична конференція з організаційної та економічної психології “Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін” (Київ, 2006 р.). За результатами конференції видано збірник тез виступів: “Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін” [26].

Також вперше в Україні проведено Європейську конференцію з організаційної психології та психології здоров’я, яка була ювілейною (десятою) та підбила певні підсумки розвитку цього напрямку організаційної психології впродовж останніх 20 років в Європі (X European Conference on Organizational Psychology and Human Service Work “Work and Organizational psychology in Human Services Organizations: different European perspectives” (Київ, 2007 р.). У рамках конференції було проведено спеціальну усну та постерну сесії з проблеми управління змінами в організаціях (“Poster session № 1 “Stress, change and innovative processes” та Oral session № 3 “Burnout, stress and change processes”). Підготовлено та видано збірку тез конференції (англійською мовою) “Xth European Conference on Organizational Psychology and Human Service Work “Work and organizational Psychology in Human Services Organizations: different European perspectives” [62].

Відкрито спеціальну рубрику “Психологія управління змінами в організації” у збірнику наукових праць ВАК України “Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія” [1], в чотирьох останніх номерах якого (№ 16–19) опубліковано понад 20 статей з цього напрямку.

Результати досліджень українських учених з напрямку психології управління змінами знайшли певне представлення за кордоном, зокрема на європейських психологічних конгресах — на XIII Європейському конгресі з організаційної психології та психології праці (Стокгольм, 2007 р.) [43; 46; 50; 52], X Європейському психологічному конгресі (Прага, 2007 р.) [44; 51] та у ближньому зарубіжжі: на II міжнародному конгресі “Психологія та соціологія в бізнесі: актуальні проблеми сучасності” (Мінськ, 2007 р.) [11], на II Міжнародній науково-практичній конференції з проблеми психосоціальної адаптації в суспільстві, яке трансформується (Мінськ, 2007 р.) та ін. [17].

Виходячи з аналізу досліджень українських учених впродовж останніх 3–5 років можна зазначити, що розглядувані ними проблеми можна об’єднати у чотири змістовно-сміслові групи, які відображають найактуальніші науково-прикладні проблеми психології управління змінами.

Перша група включає розгляд питань, присвячених психологічним основам діяльності підприємців [26] і менеджерів [8; 9; 24] в умовах соціально-економічних змін [8; 9; 31] та впливу соціально-економічних змін на особливості діяльності організацій [26]. У ній розглянуто різноманітні аспекти інноваційної діяльності підприємців і менеджерів [26], зокрема, в умовах злиття організацій [26]. Особливу увагу приділено розвитку психологічної готовності та компетентності менеджерів до управління змінами в організаціях [26], формуванню команд із введення змін [15; 17], зокрема, проектного типу як важливої умови введення змін. Аналізуються також етичні основи діяльності менеджерів в умовах змін [5],

особливості прийняття управлінських рішень [21], реалізації гендерного підходу як важливого напрямку змін в управлінні організаціями [12; 26], психологічні умови профілактики та подолання менеджерами власного професійного стресу [13; 26].

Друга група відображає психологічні основи діяльності персоналу в умовах соціально-економічних змін. Тут аналізуються проблеми прогнозування поведінки персоналу в умовах змін [20], опору персоналу змінам в організації [26], висвітлюються питання формування конкурентоспроможності персоналу як важливої умови здійснення змін в організаціях [18]. Окрім того, подано матеріали, які розкривають психологічні основи розвитку інноваційних навичок працівників [25], здійснення ними професійної кар'єри [14; 19]. Важливу увагу приділено аналізу психологічних умов профілактики, подоланню професійного стресу та синдрому “професійного вигорання” у персоналу [8].

Третя група розкриває психологічні закономірності взаємодії менеджерів і персоналу організацій в умовах соціально-економічних змін. Досліджено психологічні умови ділового спілкування в організаціях, зокрема у процесі введення інформаційних технологій [34; 35]. Особливу увагу приділено формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату в організації та врахуванню особливостей організаційної культури в процесі змін [26].

Суттєвим є також те, що ці дослідження виконано на матеріалі діяльності організацій, які функціонують в різних соціальних сферах — у системі державної служби [25], в бізнесі [11], на виробництві [20; 24], в освіті [8; 9; 15].

Четверта група присвячена дослідженню тренінгових програм, спрямо-

ваних на забезпечення підготовки менеджерів і персоналу до успішного управління змінами в організації [10; 16; 35].

В цілому можна констатувати, що впродовж останніх років психологія управління змінами в організації виокремилась як достатньо самостійний напрям досліджень в організаційній психології в Україні.

3. Предмет та основні завдання психології управління змінами в організації

На підставі аналізу змісту наведених вище досліджень зарубіжних і вітчизняних учених психологію управління змінами можна визначити, на наш погляд, як самостійний напрям досліджень в організаційній психології, який вивчає психологічні особливості змін в сучасному суспільстві, особливості їх впливу на виникнення та розвиток змін в організації, сутність та види змін в організації, психологічні чинники та умови ефективного управління змінами.

Цей аналіз досліджень дає змогу стверджувати, що до найактуальніших завдань психології управління змінами належать такі:

- 1) аналіз психологічних особливостей соціально-економічних змін сучасного суспільства;
- 2) дослідження типів ставлення особистості, групи та організації до соціально-економічних змін в суспільстві;
- 3) вивчення психологічних механізмів впливу соціально-економічних змін на здійснення змін в організаціях;
- 4) розкриття сутності та основних видів змін у діяльності сучасних організацій;
- 5) визначення специфіки змін в організаціях, які функціонують в різних соціальних сферах

- (бізнес, виробництво, система державної служби, освіта, медицина та ін.);
- 6) аналіз позитивних і негативних наслідків введення змін в організації;
 - 7) ідентифікація основних психологічних проблем, які виникають у процесі введення змін в організації;
 - 8) визначення психологічних чинників, що впливають на введення змін в організації (на мезо-, макро- та мікрорівнях);
 - 9) аналіз основних етапів ефективного управління змінами в організації;
 - 10) визначення основних причин виникнення опору змінам в організації та психологічних умов його подолання;
 - 11) аналіз основних стратегій та методів ефективного управління змінами в організації;
 - 12) обґрунтування основних психологічних умов ефективного управління змінами в організації;
 - 13) розкриття ролі агентів змін у забезпеченні ефективного управління змінами в організації;
 - 14) підготовка персоналу організацій як важлива умова успішного введення змін в організації;
 - 15) розкриття сутності організаційного розвитку як важливого напрямку ефективного управління змінами та ін.

Література

1. Актуальні проблеми психології. Т. 1: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2007. — Ч. 19. — 166 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология и социальные изменения // Психол. журн. — 2005. — Т. 26, № 5. — С. 5–15.
3. Асмолов А. Г., Цветкова Н. А., Цветков А. В. Психологическая модель Интернет-зависимости личности // Мир психологии. — 2004. — № 1. — С. 179–193.
4. Васильева И. А., Осипова Е. М., Петрова Н. Н. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопр. психологии. — 2003. — № 3. — С. 81–87.
5. Винославська О. В. Програма підготовки менеджерів до етичної поведінки в умовах соціально-економічних змін // Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця: Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (22–23 берез. 2007 р., м. Київ): У 2 т. — Т. 1. — К.: НАУ, 2007. — С. 193–194.
6. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений: Дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1999.
7. Зайчикова Т. В. Особливості прояву синдрому “професійного вигорання” у працівників в умовах введення змін в організації // Актуальні проблеми психології. — Т. 1: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2005. — Ч. 16. — С. 89–93.
8. Карамушка Л. М. Психологічні особливості введення змін в освітніх організаціях // Актуальні проблеми психології. — Т. 1: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2005. — Ч. 16. — С. 5–21.
9. Карамушка Л. М. Психологічні проблеми запровадження змін в освітніх

- організаціях // Вісн. післядипломної освіти: Зб. наук. пр. — Вип. 4 / Ред. кол.: В. В. Олійник (гол. ред.) та ін. — К.: Міленіум, 2006. — С. 172–178.
10. Карамушка Л. М. Тренінг “Психологічні основи управління змінами в освітніх організаціях” // 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.: Наук. світ, 2007. — Ч. 19. — С. 3–7.
 11. Карамушка Л. Н. Психология управления изменениями в бизнес-организациях как важное направление зарубежной организационной психологии // Психология и социология в бизнесе: актуальные проблемы современности: Материалы Второго Междунар. конгресса (20–21 апр. 2007 г., г. Минск). — Минск: Бестпринт, 2007. — С. 16–18.
 12. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Федорчук В. М., Філінюк А. В. Гендерний підхід як важлива умова введення змін в організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах // Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін: Тези IV наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (23–24 листоп. 2006 р., м. Київ) / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Наук. світ, 2006. — С. 63–64.
 13. Карамушка Л. М., Паньковець В. Л. Особливості вияву професійного стресу в менеджерів 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 (23–24 листоп. 2006 р., м. Київ) / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Наук. світ, 2006. — С. 50–52.
 14. Карамушка Л. М., Поплавська А. П. Зміст та функції кар’єрних орієнтацій особистості як важливого чинника здійснення професійної кар’єри в процесі особистісних та організаційних змін // Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін: Тези IV наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (23–24 листоп. 2006 р., м. Київ) / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Наук. світ, 2006. — С. 82–84.
 15. Карамушка Л. М., Філь О. А. Особливості діяльності команд по введенню змін в освітніх організаціях (на матеріалі системи середньої освіти) // 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.: Наук. світ, 2007. — Ч. 19. — С. 8–15.
 16. Карамушка Л. М., Філь О. А. Тренінг “Психологічні основи діяльності команд по введенню змін в освітніх організаціях” // 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.: Наук. світ, 2007. — Ч. 19. — С. 16–21.
 17. Карамушка Л. Н., Філь Е. А. Формирование команд по введению изменений как условие успешной адаптации организации к нововведениям // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: проблемы и перспективы: Материалы II Междунар. науч. конф. (26 окт. 2007 г., г. Минск) / Редкол.: И. А. Фурманов (отв. ред.) и др. — Минск: Издат. центр БГУ, 2007. — С. 103–105.
 18. Карамушка Л. М., Філь Е. А., Терещенко К. В. Особенности развития характеристик конкурентоспособности студентов экономического профиля индустриального техникума //

- Психология и социология в бизнесе: актуальные проблемы современности: Материалы Второго Междунар. конгресса (20–21 апр. 2007 г., г. Минск). — Минск: Бестпринт, 2007. — С. 98–100.
19. Карамушка Л. М., Чернявська В. В. Взаємозв'язок між кар'єрними орієнтаціями і типами ставлення до змін студентів-менеджерів // Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін: Тези IV наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (23–24 листоп. 2006 р., м. Київ) / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Наук. світ, 2006. — С. 84–85.
20. Кириченко В. Прогнозування поведінки персоналу в період змін на підприємстві // Соціальна психологія. — 2004. — № 2. — С. 123–133.
21. Ковальчук О. С. Особливості прийняття управлінських рішень в умовах змін в організації // Актуальні проблеми психології. — Т. 1: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2006. — Ч. 17. — С. 20–25.
22. Лавина Т. А. Основные этапы формирования ИКТ-компетентности учителей в системе непрерывного педагогического образования // Мир психологии. — 2005. — № 1. — С. 129–136.
23. Леонова А. Б., Мотовилова И. А. Профессиональный стресс в процессе организационных изменений // Психол. журн. — 2007. — Т. 27, № 2. — С. 79–92.
24. Малімон Л. Я. Психологічні особливості управління нововведеннями в організації // 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.: Наук. світ, 2007. — Ч. 19. — С. 21–25.
25. Михайленко В. О. Особливості вияву інноваційних навичок командної роботи держслужбовців // 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.: Наук. світ, 2007. — Ч. 19. — С. 25–29.
26. Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін: Тези IV наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (23–24 листоп. 2006 р., м. Київ) / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Наук. світ, 2006. — 136 с.
27. Муратов В. В. Особенности развития идентичности в условиях социально-экономических преобразований // Мир психологии. — 2004. — № 2. — С. 37–42.
28. Мухотов В. В. Социально-психологическое исследование черт личности, способствующих успешной инвестиционной деятельности // Журн. прикладной психологии. — 2004. — № 3. — С. 30–37.
29. Павлова Е. Н., Журавлев А. В. Социально-психологические факторы организационных изменений // Вопр. психологии. — 2006. — № 3. — С. 131–143.
30. Поздняков В. П. Психологические отношения и деловая активность субъектов экономической деятельности в условиях разных форм собственности // Психол. журн. — 2007. — Т. 21, № 6. — С. 38–50.
31. Рябко Ю. А. Психологічна адаптація людини в умовах глобалізації суспільства // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 1 (50). — С. 68–74.
32. Тхостов А. Ш., Сурнов К. Г. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации // Психол. журн. — 2005. — Т. 26, № 6 — С. 16–24.

33. Фельдштейн Д. И. Человек в современной ситуации: тенденции и потенциальные возможности развития // *Вопр. психологии.* — 2005. — № 1. — С. 15–31.
34. Федосова Г. Л. Особливості ділового спілкування в організації в умовах соціально-економічних змін // *Актуальні проблеми психології.* — Т. 1: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2005. — Ч. 16. — С. 58–61.
35. Федосова Г. Л. Тренінг ефективної комунікації в організаціях в умовах змін // *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.: Наук. світ, 2007. — Ч. 19. — С. 29–32.
36. Філь О. А. Тренінг розвитку конкурентоздатності управлінської команди бізнес-організації в умовах змін // *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.: Наук. світ, 2007. — Ч. 19. — С. 33–36.
37. Хащенко В. А. Типология субъективного экономического благополучия // *Психол. журн.* — 2007. — Т. 28, № 1. — С. 58–69.
38. Хмель Н. М. Аналіз основних підходів до розуміння сутності проблеми соціально-економічних змін // *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.: Наук. світ, 2007.
39. Штроо В. А., Меланьина А. А. Референтные отношения в группе как фактор организационных изменений // *Вопр. психологии.* — 2005. — № 3. — С. 70–83.
40. Юркевич А. В., Ушаков Д. В., Цапенко И. П. Количественная оценка макропсихологического состояния современного российского общества // *Психол. журн.* — 2007. — Т. 28, № 4. — С. 23–34.
41. Convivence in Organizations and Society / Ed. by F. Avalone, H. K. Sinangil, A. Caetano. — Milano: Guerini Pube, 2005. — 238 p.
42. Convivence in Organizations and Society: Abstracts of XII European Congress of Work and Organizational Psychology. — Istanbul, Turkey, May 12–15, 2005.
43. Fil O. Development of educational organization employees' competitiveness as a necessary condition of successful change management // *The XIII European Congress of Work and Organizational Psychology (Stockholm, May 9–12, 2007).* — (Abstract, CD-ROM, Abstract T.Th6.C:6).
44. Fil A. Development of educational organization employee competitiveness in transforming society // *Abstracts of Xth European Congress of Psychology. Prague, Czech. Republic, 3–6 July, 2007 (Abstract, CD-ROM).*
45. Funk-Möldner K., Sonntag K. Managers perceptions of organisational change: the role of resources // *Psychological Resources in Human Service Work: IX European Conf. on Organizational Psychology and Health Care: Conf. Proceedings (5–8 October, 2005, Dresden, Germany).* — Dortmund; Berlin; Dresden, 2005. — P. 17.
46. Gasteiger R. M., Anderson N. Innovation at the Workplace: The Dark Side of the Moon // *The XIII European Congress of Work and Organizational Psychology (Stockholm, May 9–12, 2007).* — (Abstract, CD-ROM, Abstract S.Fr4.C1:1).
47. Gil F., Barrasa A., Rico R. et al. Miriam Group composition and innovation in health-care teams: analysis of team climate in hospitals' teamwork // *IX European Conf. on Organizational Psy-*

- chology and Health Care: Conf. Proc. (5–8 October, 2005, Dresden, Germany). — Dortmund; Berlin; Dresden, 2005. — P. 17.
48. Ivkin V. Change management competence of educational organization managers // The XIII European Congress of Work and Organizational Psychology (Stockholm, May 9–12, 2007). — (Abstract, CD-ROM, Abstract T.Th5. C:1).
 49. Ivkin V. Factors that hamper effective change in educational organizations // Work and organizational Psychology in Human Services Organizations: different European perspectives: Conf. Proc. of Xth European Conf. on Organizational Psychology and Human Service Work (3–6 October, 2007, Kyiv, Ukraine) / Eds: L. Karamushka, Jose V. Peiro, W. Schaufeli. — Kyiv: Naukovyi svit, 2007. — P. 22.
 50. Karamushka L. Distinctive features of change process in educational organizations // The XIII European Congress of Work and Organizational Psychology (Stockholm, May 9–12, 2007). — (Abstract, CD-ROM, Abstract T.Fr 2. C:4).
 51. Karamushka L. Distinctive features of attitude toward change in managers of educational organizations // Abstracts of Xth European Congress of Psychology. Prague, Czech. Republic, 3–6 July, 2007. — (Abstract, CD-ROM).
 52. Karamushka L., Fil O., Kredentser O. Development of educational organization employees' psychological competence to work in competitive managerial teams // The XIII European Congress of Work and Organizational Psychology (Stockholm, May 9–12, 2007). — (Abstract, CD-ROM, Abstract P.Th. L1:09).
 53. Leiter M. Knowledge Utilization in Health Care: Roles, Facilitators, and Barriers In: Psychological Resources in Human Service Work: IX European Conf. on Organizational Psychology and Health Care: Conf. Proc. (5–8 October, 2005, Dresden, Germany). — Dortmund; Berlin; Dresden, 2005. — P. 31.
 54. Lindstron K. Competence development of hospital nursing personnel during an organizational restructuring // Psychological Resources in Human Service Work: IX European Conf. on Organizational Psychology and Health Care: Conf. Proc. (5–8 October, 2005, Dresden, Germany). — Dortmund; Berlin; Dresden, 2005. — P. 33.
 55. Näswall K. Demanding but supportive? The role of social support in the relationship between work demands and strain among Swedish teachers // IX European Conf. on Organizational Psychology and Health Care: Conf. Proc. (5–8 October, 2005, Dresden, Germany). — Dortmund; Berlin; Dresden, 2005. — P. 36.
 56. Newton R van Dick R., Wolfgang J. Changing the Way we Change: Change Leaders, Employee Resistance and Work-based Identities during Organizational Change // The XIII European Congress of Work and Organizational Psychology (Stockholm, May 9–12, 2007). — (Abstract, CD-ROM, Symposium S.Fr4.C2:4).
 57. IX European Conf. on Organizational Psychology and Health Care: Conf. Proceedings (5–8 October, 2005, Dresden, Germany). — Dortmund; Berlin; Dresden, 2005. — P. 54.
 58. Ozaralli N. Communication, attitude toward change and perceived organizational change climate // Convivence in Organizations and Society / Eds: F. Avalone, H. K. Sinangil, A. Caetano. — Milano: Guerini Publ. — P. 31–38.
 59. Port R. L., Patterson F. A review of the management of employee innovation // Convivence in Organizations and Society / Eds: F. Avalone, H. K. Sinangil, A. Caetano. — Milano: Guerini Publ, 2005. — P. 21–30.
 60. Schwarzwaelder S.; Richter G., Schatte S. Occupational Health Nursing // IX European Conf. on Organizational Psychology and Health Care: Conf. Proc. (5–8 October, 2005, Dresden, Germany). — Dortmund; Berlin; Dresden, 2005.

61. Sverke M. The new private Management in Action: Effects of hospital Privatization on Job and Organizational Characteristics // IX European Conf. on Organizational Psychology and Health Care: Conf. Proc. (5–8 October, 2005, Dresden, Germany). — Dortmund; Berlin; Dresden, 2005. — P. 47.
62. Xth European Conference on Organizational Psychology and Human Service Work “Work and organizational Psychology in Human Services Organizations: different European perspectives” (3–6 October, 2007, Kyiv, Ukraine): Conf. Proc. / Eds: L. Karamushka, J. M. Peiró, W. Schaufeli. — Kyiv: Naukovyi svit, 2007. — 50 p.
63. The XIII European Congress of Work and Organizational Psychology (Stockholm, May 9–12, 2007). — (Abstract, CD-ROM).
64. Van Knippenberg D., Van Knippenberg B., Bobbio A. Leaders as Agents of continuity: Continuity of Identity and Resistance to Organizational Change // The XIII European Congress of Work and Organizational Psychology (Stockholm, May 9–12, 2007). — (Abstract, CD-ROM, Symposium S.Fr4.C2:1).
65. Vlerick P. A quasi-experimental intervention study on clinical leadership In nursing // IX European Conf. on Organizational Psychology and Health Care: Conf. Proc. (5–8 October, 2005, Dresden, Germany). — Dortmund; Berlin; Dresden, 2005. — P. 50.
66. West M. The Human Workforce: People Management, Teamwork and Effectiveness in Health Service Organizations // IX European Conf. on Organizational Psychology and Health Care: Conf. Proc. (5–8 October, 2005, Dresden, Germany). — Dortmund; Berlin; Dresden, 2005. — P. 52.
67. WP-Kongress-06: Kongressprogramm. — Leipzig, 22–24 Mai, 2006. — 78 p.
68. WP-Kongress-06: Kongressdocumentation. — Leipzig, 22–24 Mai, 2006. — 367 p. — (Abstract, CD-ROM).

Дослідження психологічних аспектів управління змінами в організації є одним із важливих напрямів зарубіжної та вітчизняної організаційної психології, який активно нині розвивається. Психологія управління змінами вивчає психологічні особливості змін у сучасному суспільстві, закономірності їх впливу на виникнення та розвиток змін в організації, сутність та види змін в організації, психологічні чинники та умови ефективного управління змінами.

Исследование психологических аспектов управления изменениями в организации является одним из важных направлений зарубежной и отечественной организационной психологии, которое сегодня активно развивается. Психология управления изменениями изучает психологические особенности изменений в современном обществе, закономерности их влияния на возникновение и развитие изменений в организации, сущность и виды изменений в организации, психологические факторы и условия эффективного управления изменениями.

Psychological aspects of organizational change management is a developing research area of Ukrainian and foreign organizational psychology. Psychology of change management studies distinctive psychological features of changes in a contemporary society in their relation to organizational changes, dynamics, structure and types of organizational changes as well as psychological prerequisites of effective change management.

МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИК ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Коломінські читання — II, 2008, 418–424

В останні роки у психології посилюється інтерес до вивчення організаційної культури [1; 2; 4; 5; 7; 8]. Проведені дослідження доводять вплив організаційної культури на успішність діючої організації та вказують на важливі наслідки: організаційна культура визначає поведінку й рівень компетентності членів установи в широкому колі соціальних ситуацій. Однак проблемі організаційної культури освітніх організацій приділялося недостатньо уваги. Сьогодні у вищих освітніх закладах формуються нові форми організаційної культури, вони прагнуть змінити застарілі норми, цінності, регламенти і способи діяльності. Організаційна культура освітніх середовищ починає яскраво виявлятися і привертати суспільну увагу.

Актуальність дослідження організаційної культури вищих навчальних закладів зумовлена реформаторськими задумами суспільних груп, що беруть участь у цих процесах і нині формують свою культуру з “чистої сторінки”, намагаючись задати нові виміри стосункам між організацією та людиною. Нова організаційна культура являє собою недостатньо досліджений та усвідомлюваний об’єкт управління, особливо в аспекті впливів на формування орієнтацій,

соціальної поведінки суб’єктів взаємодії цього процесу. Освітні середовища, пропонуючи стратегії перетворень, орієнтують співробітників на позитивне сприйняття нововведень, але інновації досить часто викликають опір, унаслідок чого в освітніх закладах відбувається помітний процес редукції до звичних способів дій та стереотипів, до відновлення традиційних форм поведінки, що не дає змоги забезпечити сучасний рівень підготовки фахівців. Для українського суспільства важливо вирішити питання, як у новій соціокультурній ситуації перетворити освітні середовища на високоорганізовані спільноти з прогресивними системами цінностей, етичних настановлень, продуктивною діяльністю, що здатні забезпечити умови становлення особистості, яка компетентно вирішує як власні професійні проблеми, так і відзначається громадянською діяльною поведінкою. Проблема організаційної культури освітніх середовищ вимагає наукового опрацювання цілої низки нових і недосліджених аспектів. Наукові й практичні пошуки у визначеному напрямі в українській психології вже розпочалися [2; 4; 5; 7].

Зростаюча важливість проблеми виміру та оцінювання організаційної культури виникає з необхідності за-

проводжувати зміни, підтримуючи стабільність організації в зовнішньому середовищі. Організаційна культура поєднує в собі складний, внутрішньо пов'язаний, вичерпний і водночас не зовсім визначений набір факторів, вона може бути визначена як сукупність способів і результатів діяльності членів організації.

Вивчення літератури з проблеми діагностування організаційної культури, зокрема, вищого навчального закладу, а також вітчизняних і зарубіжних теоретико-методологічних основ наявного діагностичного інструментарію, за допомогою якого можна вивчати реальний стан і тенденції розвитку організаційної культури в сучасних освітніх організаціях, дає змогу умовно поєднати діагностичні методи у три групи:

- 1) холістичні — дослідник глибоко занурюється в культуру організації й діє як причетний спостерігач;
- 2) метафоричні — дослідник використовує зразки мови документів, звітності, розповідей та бесід, прагнучи виявити відбитки культури;
- 3) кількісні — дослідник оцінює різноманітні точки зору, кожній з яких має бути приділена увага при оцінюванні атрибутів культури організації.

Холістичні методи використовуються для визначення унікальних атрибутів культури, які відображають мислення членів організації. Переваги і недоліки є в усіх методів. Холістичний метод дає можливість отримати найбільш точний опис організаційної культури, виявити вихідні мотиви багатьох вчинків і традицій. Однак це потребує великих затрат часу, а безпосередня участь дослідника в житті колективу — доброзичливого ставлення до ідеї оцінювання

культури з боку співробітників, особливо керівників. Хоча якісний аналіз багатий деталями, він має, як мінімум, дві слабкі сторони: атрибути, визначені на одному етапі дослідження, можуть виявитися не потрібними на іншому; не можна простежити чіткий зв'язок між атрибутами культури та їх впливом на роботу організації.

Для порівняння організаційних культур різних організацій, а також для визначення зв'язків між культурою та іншими аспектами діяльності організації були розроблені кількісні методи визначення рівня організаційної культури. Таким чином, з'являється спроба описати культуру через набір основних атрибутів, які впливають на культуру. Але, на жаль, не існує певного набору атрибутів, що дають змогу чітко описати й оцінити різноманітні типи організаційних культур. З використанням кількісного методу можна оцінити лише зовнішні вияви, часто не заглиблюючись у справжні причини виникнення відповідної організаційної культури, але за його допомогою можна порівнювати культури різних організацій. Цей метод вирізняється широтою галузі дослідження, але будь-які опитування слід проводити з урахуванням особливостей конкретної організації, оскільки часто респонденти дають байдужі соціально-бажані відповіді.

Слід додати, що деякі автори, зокрема Т. Фіцджеральд, взагалі заперечують можливість оцінювання та зміни організаційної культури.

Дискусії велися щодо пріоритетного використання якісних чи кількісних методів діагностики організаційної культури. На сучасному етапі розвитку прикладної психології, зокрема психодіагностики, актуальними є розробка, апробація та адаптація як

вітчизняного, так і зарубіжного інструментарію, що вимірює організаційну культуру. На наш погляд, найбільш прийнятні методики повинні базуватися на емпіричних доказах, максимально точно враховувати реальність, яку слід описати і допускати інтеграцію та організацію у своїй структурі більшості запропонованою сучасною наукою вимірювань.

У сучасній вітчизняній психологічній науці, незважаючи на зростання інтересу до проблеми організаційної культури, емпіричні дослідження є досить обмеженими. Здебільшого, на нашу думку, це пояснюється відсутністю адекватних діагностичних методик, розроблених чи адаптованих вітчизняною теорією й практикою. Усі відомі методики такого плану є розробками західних психологів [3; 6]. У свою чергу, перенесені шляхом перекладу на вітчизняний простір діяльності організацій ці методики часто не задовольняють вимогам сучасної управлінської й психологічної практики.

Дослідники, які були прихильниками якісних методів, висунули для їх захисту наступні факти. Перший ґрунтується на глибині, неусвідомлюваній якості організаційної культури. Е. Шейн доводив, що кількісна оцінка, яка проводиться через спеціальні опитувальники, неефективна, тому що відображає концептуальні категорії, а не власне сприйняття респондента. Також науковець указував на певну унікальність організаційної культури, завдяки якій дослідник не може сформулювати конкретні апріорні питання та визначити стимули.

Другий факт, який висунули дослідники на користь якісних методів, полягає у тому, що організаційна культура є специфічним набором соціальних і психологічних значень

для кожної конкретної групи, які забезпечують її унікальність. Це робить неможливим створення стандартизованого інструментарію для виявлення культурних процесів в організації [3].

Безумовно, існують причини для використання якісних методів діагностики організаційної культури, але переваги кількісних методів, на що вказують А. Ксенікоу та А. Фарнхам, очевидні [14]. Ці причини полягають у тому, що якісний аналіз організаційної культури не може бути узагальнений як основа для систематичних порівнянь.

Розглянемо основні з існуючих методик дослідження організаційної культури.

1. Методика “клінічного дослідження” Шейна

Яскравим прикладом холістичного методу є методика Е. Шейна [12], яка має назву “клінічне дослідження”. Методика “клінічного дослідження” припускає, що працівники добровільно надають необхідні для дослідження дані, тому що самі виступають ініціаторами досліджень, вважаючи, що це допоможе їм у роботі. Дослідник проводить інтерв'ю, задає питання, але може непомітно збирати, наприклад, демографічну інформацію. Якщо він і залучає працівників до участі в дослідженні, то лише для вирішення ними ж сформульованих проблем і тільки на їхніх власних умовах. Основа клінічної моделі: “ви найкраще зрозумієте культуру організації, якщо спробуєте її змінити”. Аналіз займає порівняно тривалий час і супроводжується постійним перебуванням дослідника всередині колективу. Впродовж усього дослідження він спілкується з керівництвом, присутній на нарадах, має можливість спостерігати зворотний

зв'язок від своїх дій і пропозицій. Е. Шейн пропонує проводити аналіз на трьох рівнях: очевидні артефакти й проголошені цінності; правила й норми поведінки; базові уявлення. Обґрунтовуючи такий розподіл, автор стверджує, що, не дійшовши до рівня базових припущень, не можна зрозуміти зміст артефактів і проголошуваних цінностей.

До переваг використання цієї методики належать дуже висока точність, надійність і можливість використання результатів дослідження в безпосередній роботі. Орієнтація на конкретну організацію дає змогу максимально враховувати всі нюанси, які стосуються її діяльності. Складним моментом є відносна тривалість дослідження і необхідність зацікавленості великої кількості працівників у змінах.

2. Методика ОСАІ Камерона й Куїна

Кількісний метод використовується в методиці К. Камерона й Р. Куїна [3]. Автори пропонують досить надійну методику оцінювання організаційної культури, яку назвали ОСАІ (Organizational Culture Assessment Instrument). Ця методика базується на теоретичній моделі “Рамкова конструкція конкуруючих цінностей”. При проведенні дослідження припускається, що кожна структурна одиниця несе в собі елементи культури, типові для всієї організації. У зв'язку з цим при оцінюванні культури організації можна або зосередити увагу на організації в цілому як одиниці аналізу, або розглядати культури різних її одиниць, виявляти загальні домінуючі атрибути підрозділів, а потім їх поєднувати. Подібна комбінація підходів може дати наближену оцінку загальної організаційної культури. К. Камерон і Р. Куїн, викорис-

товуючи теорію “конкуруючих цінностей” відносно організаційної культури, стверджують, що культура організації може й повинна змінюватися. Методика ОСАІ передбачає, що існують чотири різні моделі організаційної культури, шість атрибутів культури, а також те, що для кожної моделі культури є різні визначені значення кожного з шести атрибутів. Як атрибути культури використовуються принципи внутрішньої організаційних взаємин і орієнтація людей, загальний стиль лідерства в організації, управління персоналом, сутність організації, яка є об'єднуючою, стратегічні цілі, критерії успіху.

Основною ідеєю ОСАІ є формування двох профілів: “як є” і “як повинно бути”. У результаті визначення невідповідностей формулюються необхідні напрями для проведення змін в організаційній культурі. Форматом дослідження є розподіл 100 балів між чотирма варіантами тверджень, характерних для кожного виду культури. Методика ОСАІ корисна для визначення того, наскільки організаційна культура відповідає проголошеній місії й меті організації. Ця методика може використовуватись у випадку, коли організація намагається змінити свої цінності й шукає ті елементи, на які слід при цьому звернути увагу. Недоліком використання методики ОСАІ є її надмірна універсальність, яка позначається на можливому вивченні лише симптомів, а не причин тієї чи іншої поведінки працівників.

3. Методика ОСІ Кука й Лаферті

Іншим прикладом використання кількісного методу є методика ОСІ (Organizational Culture Inventory) [9]. розроблена для формулювання положень культури організації в термінах поведінкових норм і цінностей, які поділяють члени організації. За допо-

могою методики ОСІ вивчається думка працівників про те, як необхідно поводитись у певний час, щоб домогтися успіху в організації. Потім працівникам пропонується сформулювати критерії роботи в тій організації, у якій вони хотіли б працювати. За методикою ОСІ вимірюються групи вірувань, поведінкові цінності та очікування, які можуть впливати на думки й поведінку членів організації, їхню мотивацію, продуктивність праці, задоволеність роботою й схильність до стресів. Результати дослідження подаються у вигляді профілю на колі, секторами якої служать стилі організаційної культури.

Методика ОСІ може застосовуватись як до груп, так і до окремих працівників. Кожному зі стилів організаційної культури відповідає приблизно 10 тверджень. На сучасному етапі ця методика продовжує активно розвиватися, тому її надійність підтверджена недостатньо. Методика ОСІ може використовуватися для роботи в багатьох напрямках: ідентифікація галузей, де необхідні зміни, розвиток бачення культурних змін, зниження негативних ефектів від проведення змін.

4. Методика Поста й Конінга

Ця методика створена В. Постом і Т. Конінгом в університеті Вищої школи бізнесу Стелленбоша у 1997 р. [13]. Опитувальник складається з 97 питань. Усього Пост і Конінг нараховують приблизно 14 параметрів, які характеризують культури організації, зводячи їх у методиці в узагальнені параметри:

- 1) управління культурою;
- 2) орієнтація на споживача;
- 3) схильність до змін;
- 4) участь працівників в управлінні;
- 5) зрозумілість цілей;

- 6) роль персоналу;
- 7) ототожнення з організацією;
- 8) рівень свободи;
- 9) стиль управління;
- 10) цілеспрямованість організації;
- 11) організаційна інтеграція;
- 12) орієнтованість на продуктивність;
- 13) орієнтованість на винагороду;
- 14) структура завдань.

Для кожного питання є форма позитивного або негативного твердження, згода з яким ранжується за семизначною шкалою. При підрахунку результатів позитивні відповіді складаються з інвертованими негативними відповідями, становлячи загальний рейтинг для кожного параметра. Сильною стороною цієї методики є висока статистична надійність. Слабкі сторони методики дослідження організаційної культури Поста й Конінга на сучасному етапі не виявлено. Варто відзначити, що В. Пост і Т. Конінг розробили свою методику спеціально для використання в бізнес-аналізі. Однак формулювання питань, які існують у сучасній версії методики, дає змогу використовувати її для організацій будь-якого типу з будь-якими цілями, у тому числі некомерційних.

5. Методика ОСР О'Рейлі, Чатмана і Калдвелла

Методика ОСР (Organizational Culture Profile) була розроблена К. О'Рейлі, Дж. Чатманом і Д. Калдвеллом у 1991 р. [11] для характеристики психологічного клімату організації. Респонденти, які добре знають свою організацію, одержують картки з 54 твердженнями, що відбивають індивідуальні або організаційні цінності. Їм слід відсортувати картки за дев'ятьма категоріями. Аналіз результатів, отриманих за допомогою методики ОСР, проводиться за 27 па-

раметрами у семи напрямках. Три напрями відбивають ставлення до роботи: формалізованість, стабільність або інноваційність. Два напрями — командний дух і повага до людей — показують оцінку відносин усередині колективу. Два додаткових параметри описують норми особистих дій — орієнтація на взаємодію та агресивність.

6. Методика OCS Гласер і Заманоу

Методика, запропонована американськими вченими С. Гласер і С. Заманоу [10], називається *Organizational Culture Survey (OCS)*. Для аналізу використовується шість параметрів організаційної культури, які містять у собі:

- 1) командну роботу — наскільки злагоджено працівники взаємодіють один з одним і з керівництвом;
- 2) мораль, що є мотивацією працівників до продуктивної роботи;
- 3) інформаційні потоки — наскільки повною інформацією для прийняття рішень володіють працівники;
- 4) участь в управлінні — наскільки працівники відчують вплив своїх дій на роботу організації;
- 5) контроль — чи є керівник тільки контролером або ще й помічником;
- 6) збори — наскільки продуктивно використовується час нарад та які наслідки прийнятих колегіально рішень.

Кожний з шести параметрів може бути оцінений за допомогою методики OCS. Спочатку працівників просять описати, що їм сподобалося в їхній організації, коли вони тільки почали працювати, і що вплинуло на зміну їхньої думки надалі. Остання

версія опитувальника OCS має 31 питання. Крім цього, допускається додавання додаткових параметрів, які якнайкраще характеризують сферу діяльності конкретної організації.

Отже, досліджуючи організаційну культуру в цілому, необхідно аналізувати організаційні ресурси, процеси та результати. Можна прогнозувати, що найближчим часом зростатиме актуальність розроблення методичних матеріалів із діагностики та проектування організаційної культури, організаційного практичного консультування та створення команд, а трансформації організаційної культури зумовлять значні зміни професійної поведінки, стереотипів, звичок в освітньому середовищі та всіх інших сферах соціального життя.

Література

1. Занковский А. Н. Организационная психология: Учеб. пособие для вузов по спец. "Организационная психология". — М.: Флинта; МПСИ, 2000. — 648 с.
2. Казмиренко В. Социальная психология организаций. — К., 1993. — 382 с.
3. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ., под ред. И. В. Андреевой. — СПб.: Питер, 2001. — 320 с.
4. Карамушка Л. М. Психология управления закладами середньої освіти. — К.: Ніка-Центр, 2000. — 330 с.
5. Липатов С. А. Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 14: Психология. — 1997. — № 4. — С. 55–65.
6. Погребняк В. А. Особенности исследования организационной культуры // Современные проблемы управления персоналом организации: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Пенза, 2005. — С. 109–111.

7. Серкіс Ж. В. Про організаційну культуру закладу освіти // Практична психологія та соціальна робота. — 2002. — № 9–10. — С. 4–9.
8. Серкіс Ж. В. Нові підходи до управління сучасною освітньою організацією // Соціальна психологія. — 2003. — № 1. — С. 140–150.
9. Cooke R. A., Szumal J. L. Using the Organizational Culture Inventory to understand the operating cultures of organizations // Handbook of organizational culture and climate. Eds N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom, M. F. Peterson. — Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.
10. Glaser S. R., Zamanou S., Hacker K. Measuring and interpreting organizational culture // Management Communication Quarterly. — 1987. — V. 1(2). — P. 173–198.
11. O'Reilly C. A., Chatman J. A., Caldwell D. F. People and organizational culture: A profile comparison approach to person-organization fit // Acad. of Management Journ. — 1991. — V. 34(3). — P. 487–516.
12. Shein E. Organizational Psychology. — 3-rd ed. — L.: Prentice-Hall, 2003.
13. Van der Post W. Z., De Coning T. J. et al. An instrument to measure organizational culture // South African Journ. of Business Management. — 1997. — V. 28(4). — P. 147–168.
14. Xenikou A., Furnham A. A Correlational and Factor Analytic Study of Four Questionnaire Measures of Organizational Culture // Human Relations. — 1996. — V. 49, № 3. — P. 349–371.
15. Zankovsky A. N. The Cross-cultural study of the basic frames of organizational cultures: Cognitive representations of organizational concept in the consciousness of managers // Four European Congress of Psychology. Abstracts. — Athens (Greece), 1995. — P. 427.

Підкреслюється значення організаційної культури як одного з основних чинників успішного функціонування освітньої установи. Розглянуто кілька теоретичних підходів до виокремлення основних груп методів діагностики організаційної культури. Подано та проаналізовано певні існуючі методики дослідження цього феномена. Підкреслюється значення актуальності розроблення методичних матеріалів з діагностики та проектування організаційної культури.

Подчеркивается значение организационной культуры как одного из основных факторов успешного функционирования образовательного учреждения. Рассмотрен ряд теоретических подходов к выделению основных групп методов диагностики организационной культуры. Представлены и проанализированы определенные существующие методики исследования данного феномена. Подчеркивается значение актуальности разработки методических материалов диагностики и проектирования организационной культуры.

In the article author emphasizes the meaning of organizational culture as one of the basis factors of successful functioning of the educational institution. It is examined a number of the theoretical approaches to accentuation of the basic groups of methods of organizational culture's diagnosing. The certain existing techniques of research of the given phenomenon are presented and analyzed. The author emphasizes the meaning of importantnees of development of methodical materials diagnostic and designing of organizational culture.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО КОНТРОЛЮЮЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

Коломінські читання — II, 2008, 425–430

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури з психології, психології управління, організаційної психології, педагогіки і менеджменту. Визначено психологічні особливості підготовки майбутніх менеджерів до контролюючої діяльності в умовах організаційних змін.

У наш час існують проблеми, які передусім турбують психолого-педагогічну науку і практику. Однією з них є актуальна проблема підготовки майбутнього менеджера до діяльності в умовах змін в організації. Адже сьогодні кожен менеджер повинен бути готовий до змін, що відбуваються як в суспільстві, так і в організації. Складність і багатогранність діяльності менеджера потребує для ефективної роботи багатьох психологічних зусиль, серед яких особливого значення набувають здійснення контролю над якістю, вдале обслуговування клієнтів, мінімізація строків поставки товарів для споживачів, контроль за продуктивністю роботи офісних працівників, зменшення помилок в документації.

Основна увага має приділятися професійній підготовці майбутніх менеджерів до контролюючої діяльності в умовах змін.

Варто відзначити, що вчені розглядають різні аспекти підготовки студентів-менеджерів: особливості адаптації студентів вузів у процесі

навчання (С. А. Гапонова, В. В. Лагеров); підготовка менеджерів до управлінської діяльності (Н. С. Смагло, Л. Б. Мартинова); підготовка майбутніх менеджерів до управління в організації (Д. Бодді, Р. Пейтон) та ін. Проте питання психологічних особливостей підготовки майбутніх менеджерів до контролюючої діяльності в умовах змін потребує досконалішого вивчення. На нашу думку, назріла необхідність вивчення психологічних особливостей підготовки майбутніх менеджерів до контролюючої діяльності в умовах змін.

1. Комплексний підхід щодо сутності контролю та контролюючої діяльності. Студент повинен:

- розуміти основні базові поняття;
- знати механізми виникнення;
- оперувати необхідною інформацією;
- володіти стандартами і нормами;
- знати об'єкт організаційного контролю.

На думку Р. Л. Дафта, сутність контролю полягає в коригуванні діяльності, щоб вона відповідала визначеним стандартам. Будь-який контроль ґрунтується на інформації, якою володіє менеджер. Наявність коректних даних дуже важлива для контрольної діяльності. Менеджери повинні передусім визначати, які стандарти, способи оцінювання та показники необхідні для ефективного моніторингу та контролю в організа-

ції [2, 722]. Об'єктом організаційного контролю часто можуть бути три контрольних заходи: випереджаючий контроль (виявлення та попередження відхилень), супутній контроль (контроль поточної діяльності співробітниками організації, спрямований на дотримання стандартів), контроль із зворотним зв'язком (контроль результатів діяльності організації, якості готових товарів і послуг) (таблиця).

Об'єкт організаційного контролю (за Р. Л. Дафтом)

Випереджаючий контроль. Попередження проблем	Супутній контроль. Вирішення проблем у міру їх виникнення	Контроль із зворотним зв'язком. Вирішення проблем після їх виникнення
Приклади: • Тест на наркотики при прийманні на роботу • Інспекція закуплених матеріалів • Найм осіб тільки з вищою освітою	Приклади: • Адаптивна культура • Управління тотальною якістю • Самоконтроль з боку працівників	Приклади: • Аналіз індивідуальних обсягів продаж • Контроль готової продукції • Опитування покупців
Об'єкт контролю	Об'єкт контролю	Об'єкт контролю
Вхідні ресурси	Поточні процеси	Результати діяльності

При підготовці майбутніх менеджерів необхідно враховувати етапи контролю із зворотним зв'язком: установка нормативних показників, вимірювання фактичних результатів, порівняння результатів з нормативними показниками, коригуючі дії [2, 726–727]. На нашу думку, поряд з іншими етапами важливим для процесу контролю менеджерів є останній етап. Якщо при традиційному контролі передбачено, що для внесення необхідних змін менеджери використовують власні повноваження, то сучасний підхід, який передбачає участь працівників в управлінні, потребує від менеджмента визначити корекційні дії спільно із співробітниками. Як зазначає Р. Л. Дафт, у деяких випадках корекції потребують власне нормативні показники. За умови, коли тривалий час не вдається досяг-

ти поставленої мети (або нормативи постійно перевищуються), менеджери можуть зробити висновок, що прийняті орієнтири непомірно завищені чи занижені. І навпаки, при змінах ситуаційних факторів, які впливають на результати діяльності організації, може згодитися перехід від діючих стандартів до більш реалістичних, тобто тих, що забезпечують позитивну мотивацію співробітників.

2. Особистісний підхід. Надасть можливість активізувати та розвивати волюві якості студентів:

- відповідальність;
- рішучість;
- наполегливість;
- сміливість;
- цілеспрямованість;
- принциповість;
- самостійність;
- ініціативність.

3. Управлінський підхід. Контроль здійснюється як на рівні прийняття рішень, так і на рівні бюджетування, фінансування та ін. При впровадженні цього підходу важливо враховувати при контролі [3, 64]:

- усвідомлення менеджером суті проблеми;
- всебічний розгляд і аналіз можливих альтернатив, способів розв'язання проблеми;
- вибір найдоцільнішого в певній ситуації способу вирішення проблеми з його конкретною аргументацією.

Основним засобом управлінського контролю є бюджети. Серед найважливіших розглядають бюджет витрат, бюджет доходів, бюджет грошових засобів, бюджет капіталу. Тобто бюджетування є важливою складовою в організації. Основним об'єктом аналізу в системі бюджетного контролю є центр відповідальності (структурна одиниця в організації, саме менеджер відповідає за діяльність цього центру) [2, 728].

Фінансовий контроль, який здійснює менеджер, свідчить про міцність фінансового становища компанії, може слугувати індикатором інших типів проблем. На думку деяких дослідників, зменшення виручки від реалізації може сигналізувати про проблеми з продукцією, сервісом або ефективністю торгового персоналу [2, 730]. Враховуючи викладене, підкреслимо, що майбутній менеджер повинен бути підготовлений до здійснення фінансового контролю організації. Для цього він має розуміти особливості фінансового звіту (бухгалтерський баланс і звіт про доходи та витрати), проводити фінансовий аналіз: інтерпретація показників, вимірювання коефіцієнтів активності з різних напрямів господарської діяльності, рентабельності та леве-

реджа (фінансування діяльності за рахунок залучених коштів — “ефект важіля”) організації [2, 733].

Існує ще один спосіб відстеження стану найефективніших засобів досягнення цілей на даному етапі розвитку організації — стратегічний контроль. Це особливий вид управлінської діяльності на підприємстві, що полягає у спостереженні та оцінюванні проходження процесу стратегічного управління, який забезпечує досягнення поставлених цілей та виконання обраних стратегій через встановлення стійкого зворотного зв'язку. На думку З. Шершньової, до типів стратегічного контролю належить “контроль передумов”, базових характеристик середовища, що закладаються у “стратегічний набір” організації [4].

На думку автора, стратегічний контроль є таким типом діяльності з управління підприємством, який дає змогу своєчасно виявляти проблеми, вживати заходів щодо коригування ходу і змісту робіт в організації доти, доки проблеми не позбудуться ознак кризи стратегічної діяльності. Наведемо фактори, що забезпечують ефективність стратегічного контролю:

- застосування досконалих методів і форм;
- єдність ОСУ, цілей та форм контролю;
- єдність елементів ОК і цілей контролю;
- точність і доступність інформації, необхідної для стратегічного контролю.

Стратегічний контроль як управлінська діяльність повинен мати такі властивості [4, 651–652]:

- бути всеосяжним та об'єктивним, тобто зорієнтованим на адекватне відображення досягнутих параметрів відносно встановлених цілей та обраних стратегій;

- бути стратегічно спрямованим, орієнтуватися на кінцеві результати, у цьому контексті контроль розглядається як засіб досягнення цілей;
- мати безперервний та регулярний, невідворотний плановий характер;
- бути гнучким, тобто не заважати виконанню основної роботи (на противагу “радянським системам” контролю, коли “під цю функцію” будувалася вся система);
- відповідати змісту тих робіт, які контролюються, перевіряти не лише кількість і термін, а й якість роботи;
- бути зрозумілим для тих, кого контролюють і перевіряють;
- бути своєчасним, щоб можна було скоригувати процеси, що відбуваються;
- бути економічним, тобто відповідати вимозі: затрати на його проведення не можуть перевищувати ті результати, яких досягають у процесі контролю;
- бути дійовим, тобто не обмежуватися виявленням фактичного стану об’єкта контролю, а й пропонувати відповідні рішення.

Погоджуємося з думкою автора, вважаємо за необхідне в підготовці майбутніх менеджерів враховувати зазначену вище стратегію.

Проте, як зазначають окремі автори [2; 4], щоб контроль був об’єктивним та ефективним, він має бути пов’язаний зі стратегічним і поточним плануванням. Цей фактор дуже суттєвий для забезпечення управління взагалі. Найважливіші засади для забезпечення контролю мають такі методи управління, як бюджетування, “управління за цілями”, “управління за результатами”; контролінг, управління за відхиленнями та ін.

Розробляючи поточні плани та бюджети — інструменти виконання стратегічних планів і програм, треба поступово їх деталізувати до рівня, необхідного для практичної реалізації з урахуванням специфіки окремих етапів і блоків заходів програми. Лише тоді можна сформулювати необхідні засади для ефективного контролю.

До традиційних, небюджетних методів контролю належать також статистичний контроль, спеціальні повідомлення (звіти), оперативні ревізії, особисте вивчення (у формі співбесіди чи інтерв’ю), обстеження, інспектування та ін. [4, 653].

4. Адаптивний підхід. За цим підходом відбувається об’єднання індивідуальних, командних та організаційних цілей, підвищується контроль.

Зі змінами в суспільстві відбуваються зміни філософії контролю. Так, за Р. Дафтом, багато компаній відмовляються від традиційного бюрократичного контролю і переходять на децентралізований контроль [2, 730]. При такому контролі влада розподілена за всією організацією, її джерелом є не тільки керівні позиції, а й однаковою мірою знання та досвід. Тут менеджер є фігурою, яка пропонує працівникам не тільки зовнішні, а й внутрішні переваги — значуща робота, можливість навчання і зростання. Надається можливість працювати в команді, зберігається пріоритет рівності всіх співробітників, багато уваги приділяється меті, яку треба досягти. У зв’язку з цим починає формуватись адаптивна культура як засіб об’єднання індивідуальних, командних та організаційних цілей, що в цілому сприяє контролю [5; 6].

5. Організаційний підхід. Відбувається контроль організації процесу документування в управлінні, дотри-

мання вимог до складання та оформлення документів.

При підготовці майбутніх менеджерів дуже важливим є організаційний аспект контролю, що пов'язано з проблемами координації та встановлення порядку внесення необхідних змін у процесі виконання запланованих робіт. З огляду на це треба вжити заходів щодо координації контрольної діяльності різних контролюючих органів. Як зазначає З. Шершньова, доцільно розробити систему, що передбачає [4]:

- 1) концентрацію матеріалів минулих перевірок та ревізій в якому-небудь органі управління (залежно від специфіки діяльності підприємства та організації робіт за стратегічними планами і програмами), щоб не витрачати час на повторне отримання цієї інформації під час наступних перевірок. Така система скорочує час керівників і спеціалістів підприємства на пошуки інформації про події та явища, які відбулися на підприємстві: система є інформаційною базою для прийняття не лише поточних, а й стратегічних рішень;
- 2) розподіл завдань щодо контролю та координації, розроблення відповідного порядку і процедур контролю. Це дає змогу розробити спеціальні організаційні плани й графіки, способи та порядок отримання інформації, а також її використання при аналізі та підготовці рішень;
- 3) розробку методів і послідовності коригування стратегічних планів і програм з урахуванням поточного стану робіт. Треба зазначити, що це не означає орієнтацію на "звичний ра-

дянський підхід", коли плани коригувалися "під фактичне виконання" без аналізу того, як це вплинуло на досягнення визначеної мети. Зміни у стратегічних планах і програмах або в разі потреби перехід до нових стратегій мають відбуватися лише тоді, коли зміни (і пов'язані з ними витрати) можна компенсувати за рахунок тих ефектів (за термінами й витратами), які можливо отримати в умовах реалізації нових за змістом окремих заходів або нових програм і планів.

Централізований контроль за ходом виконання стратегічних планів і програм здійснюють координуючі чи спеціально створені органи управління окремими програмами.

Якщо керівництво підприємства створило раду та робочу групу з розробки та виконання стратегічної програми, то контроль покладається на них. Як правило, контроль здійснюється таким чином:

- перевірка доведення завдань програми (через поточні та організаційні плани, графіки, накази та ін.) до виконавців і вжиття заходів, запланованих на поточний рік, до відповідних поточних планів усього підприємства, окремих підрозділів та індивідуальних виконавців;
- разові, вибіркові перевірки (інспекція) діяльності виконавців відповідно до плану (або іноді раптово) за спеціальним переліком питань;
- перевірка звітів виконавців про хід реалізації завдань;
- контроль ефективності вжитих заходів виконаних робіт;
- заслуховування на засіданнях керівних органів програм організації про виконання най-

важливіших робіт та етапів, а також окремих виконавців завдань, що не відповідають встановленим параметрам.

Систематичний та дійовий контроль може забезпечуватися лише в плановому режимі. План заходів щодо контролю має містити графіки заслуховування окремих виконавців, результати вибіркового перевірок, звіти та ін.

Стратегічні програми виконуються в певній послідовності та з встановленою періодичністю. Ці процедури зумовлюють порядок звітності та подання інформації про хід робіт, засоби аналізу, прийняття коригуючих рішень, доведення результатів контролю та аналізу до виконавців [4].

Таким чином, встановлено психологічні особливості підготовки майбутніх менеджерів до контролюючої діяльності в умовах змін, які визначаються такими підходами:

1. Комплексний підхід щодо сутності контролю та контролюючої діяльності.
2. Особистісний підхід, який надає можливість активізувати та розвивати волюві якості студентів.
3. Управлінський підхід у здійсненні контролю як на рівні прийняття рішень, так і на рівні бюджетування, фінансування та ін.

4. Адаптивний підхід, при якому відбувається об'єднання індивідуальних, командних та організаційних цілей, підвищується контроль.

5. Організаційний підхід до контролю організації процесу документування в управлінні, дотримання вимог до складання та оформлення документів.

Література

1. Балабанова Л. В., Сардак О. В. Організація праці менеджера: Навч. посіб. — К.: ВД “Професіонал”, 2004. — 304 с.
2. Дафт Р. Менеджмент: Пер. с англ. — 6-е изд. — СПб.: Питер, 2006. — 864 с.
3. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. посіб. — К.: Міленіум, 2003. — 344 с.
4. Шершньова З. Є. Стратегічне управління: Підручник. — 2-ге вид., переробл. і допов. — К.: КНЕУ, 2004. — 699 с.
5. Richard E. Walton. From Control To Commitment in the Workplace // Harvard Business Review. — 1985. — March-April. — P. 76–84.
6. Don Hellriegel, Susan E. Jackson, John W. Slocum, Jr. Management. — 8th ed. — Cincinnati, Ohio: South-Western College Publ., 1999. — 663 p.

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури з психології, психології управління, організаційної психології, педагогіки і менеджменту. Визначено психологічні особливості підготовки майбутніх менеджерів до контролюючої діяльності в умовах змін.

Выполнен теоретический анализ научной литературы по психологии, психологии управления, организационной психологии, педагогике и менеджменту. Определены психологические особенности подготовки будущих менеджеров к контролирующей деятельности в условиях изменений.

А. Г. АНАНЬЄВА

студентка IV курсу

І. Н. ГУСЕВ

студент IV курсу

Ю. С. ПОНОМАРЕНКО

студентка IV курсу

Чорноморська філія Московського державного університету
ім. М. В. Ломоносова, м. Севастополь

АКТУАЛЬНІ ДЕСТРУКТИВНІ ТЕНДЕНЦІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ

Коломінські читання — II, 2008, 431–435

Наведено огляд останніх публікацій і досліджень деструктивних тенденцій соціалізації особистості професіонала. З нової точки зору розглянуто чинники, що впливають на професійний розвиток у контексті сьогоденної соціально-економічної ситуації. Описано результати дослідження впливу емоційного вигорання як аспекту професійної деформації на соціальну адаптацію фахівця.

Практичне завдання — виховання фахівців і надання їм допомоги в досягненні вершин професійної майстерності залишається перед людством упродовж усієї його історії. Кожна історична епоха вже мала успадковані від минулих поколінь і пропонувала свої способи підготовки професіоналів — майстрів своєї справи. У новій соціально-економічній ситуації, що характеризується спробами подолання кризових явищ в економіці, завдання підготовки професіоналів для основних сфер людської діяльності набуло особливої актуальності. Поступовий розвиток суспільства можливий лише в тому випадку, якщо його основу складатимуть професіонали. Водночас ми все частіше зустрічаємо вияви професійної некомпетентності, або непрофесіоналізму, що проникли практично в усі сфери нашого життя.

Легалізація ринкових відносин в економіці супроводжується легалізацією “ринкових орієнтацій” особистості [8]. В особи з “ринковою орієнтацією” етика професіонала (як етична норма) підміняється етикою прагматизму. Це означає, що в умовах етично-психологічного конфлікту (конкуренція) між цінностями професійної моралі і цінностями вигоди перевага надається останньому, тобто перемагають “антицінності”. Внаслідок цього ми маємо співробітника міліції, до якого не хочемо звертатися, лікаря, якому не довіряємо, вчителя, який у кращому разі є “урокодателем”, а не мудрим керівником у морі знань, інженера, який не здатний прийняти вірне технічне рішення.

Сучасна ситуація “побудови ринкових відносин” породила цілу низку психологічних проблем професіоналізації. Це проблема формування

професійної самосвідомості та професійної ідентифікації людини, проблема трудової та професійної адаптації людини до умов діяльності й професійного середовища, проблеми професійної деформації людини, що змінилися в умовах нової реальності. Особливо заслуговує на увагу комплексна проблема формування професіоналізму і підвищення ефективності професійної діяльності. Професіонал — це людина в цілому, де вона представлена як індивід, як особистість, як суб'єкт діяльності. Тому при вирішенні завдань формування і розвитку професіоналізму, адаптації професіонала, чинників його професійної деформації людину слід передусім розглядати в аспектах як самої особи, так і зовнішніх умов її існування [2].

Професійний розвиток — це не тільки вдосконалення (позитивна зміна), а й руйнування, виникнення негативних тенденцій, розвиток професійно небажаних новоутворень. Він обов'язково супроводжується виникненням професійних деструкцій, які негативно позначаються на динаміці розвитку, спотворюють профіль особистості, змінюють траєкторію професійного життя людини і позапрофесійного.

Професійна деструкція — це насамперед руйнування, зміна або деформація психологічної структури особи, що склалась у процесі професійної діяльності. Виникнення і розвиток професійних деструкцій знижує продуктивність праці, негативно впливає на мотивацію і професійну позицію. Найбільш помітні професійні деструкції у професійній сфері “людина — людина”.

А. Маркова виокремила наступні тенденції професійних деструкцій [4]:

- відставання, уповільнення професійного розвитку порівняно з

віковими і соціальними нормами;

- дезінтеграція професійного розвитку, розпад професійного розвитку, розпад професійної свідомості, внаслідок чого з'являються нереалістичні цілі, помилкові сенси праці, виникають професійні конфлікти;
- низька професійна мобільність, невміння пристосуватися до нових умов праці і дезадаптація;
- неузгодженість окремих ланок професійного розвитку;
- ослаблення раніше наявних професійних даних, професійних здібностей, професійного мислення;
- спотворений професійний розвиток, поява раніше відсутніх негативних якостей, відхилення від соціальних та індивідуальних норм професійного розвитку, що змінюють профіль особи статі;
- поява деформацій особистості (емоційного виснаження і вигорання, ослаблення професійної позиції);
- припинення професійного розвитку внаслідок професійного захворювання або втрати працездатності.

Чинники, що визначають розвиток особистості професіонала, можна поділити на наступні основні групи:

зовнішні:

- соціально-економічні умови;
- провідна професійна діяльність;
- техніко-технологічний рівень діяльності;
- система стимулювання професійного зростання;
- випадкові обставини і життєво важливі події;

внутрішні:

- біопсихічні та фізіологічні особливості;
- соціально-професійна активність;
- мотиви і сенси професійної діяльності;
- потреби в реалізації свого професійно-психологічного потенціалу;
- потреба в самореалізації;
- кризи професійного становлення.

За даними Е. Зеєра, на початкових стадіях професійного становлення його рушійними силами слугують суперечності між зовнішніми і внутрішніми чинниками, на подальших стадіях справляють вплив внутрішні суперечності особи фахівця, професіонала. Тобто активною формуючою основою професіоналізації визнаються об'єктивні обставини — соціально-економічні умови, а наслідком віддзеркалення цих дій — зміни самого суб'єкта [3].

На наш погляд, актуальні деструктивні тенденції соціалізації особистості професіонала сьогодні відображають вплив несприятливих зовнішніх чинників на особу, особливо враховуючи при цьому нестабільні соціально-економічні умови та особливості самосвідомості і культури нашого народу. Актуальними на сьогодні є низька заробітна плата, важкі умови праці, високі психологічні та фізичні навантаження, низький престиж певних найважливіших професій, низька культура організації праці. Більшість населення зайнята продуктивною працею, яка є основним джерелом їхнього існування, але в масовій свідомості ідеалізується спосіб життя тонкого прошарку представників комерційної та банківської еліти з подальшою орієнтацією на цей спосіб життя. На при-

кладі вузів країни ми бачимо, що конкурс на спеціальності, пов'язані з банківською справою, фінансами, значно перевищує конкурси на спеціальності, пов'язані з конкретним виробництвом.

Проте варто приділити особливу увагу саме державним службовцям зі сфери професій “людина — людина”. Це і медичні працівники, і вчителі, і співробітники міліції, і соціальні працівники. Безперечно, що такі професії припускають прихід у ці сфери праці тільки професіоналів через їх високу відповідальність за життя, здоров'я і безпеку людей.

Спочатку несприятливі умови праці викликають негативні зміни у професійній діяльності, у поведінці особи. Потім, у міру повторення важких ситуацій, ці негативні зміни можуть накопичуватись і в особистості, призводячи до її перебудови, що далі виявляється в її повсякденній поведінці та спілкуванні. Встановлено також, що спочатку виникають тимчасові негативні психічні стани, потім починають зникати позитивні якості. Пізніше позитивні властивості поступаються своїм місцем негативним психічним якостям, що змінюють особистий профіль працівника [4]. Також ці зміни помітно позначаються і на позапрофесійному житті людини, на його взаєминах у сім'ї, зникає необхідний внесок у розвиток соціуму.

Тут ми робимо припущення, що саме зовнішні чинники, наведені вище, лежать в основі непрофесіоналізму в професіях типу “людина — людина”. Ці чинники суттєво перешкоджають актуалізації внутрішніх мотивів, нормальному розвитку особи. В результаті маємо невирішені професійні конфлікти, низьку професійну мобільність, помилкові сенси праці, професійну некомпетентність,

порушену соціальну адаптацію (сімейні конфлікти, аж до розпаду родини, алкоголізм, труднощі спілкування, втрата інтересу до життя та ін.).

Взагалі дослідженню психологічних проблем професіоналів, зокрема професійних деформацій, присвячена велика кількість публікацій [1; 5–7].

У нашому дослідженні ми намагалися виявити взаємозв'язок між зовнішніми чинниками, що детермінують розвиток особистості професіонала, та емоційним вигоранням, яке призводить до порушення соціалізації. Об'єктом дослідження були 15 співробітників МВС м. Севастополя, предметом — соціалізація. Для дослідження були використані наступні методики: діагностика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, діагностика особистісної й групової задоволеності роботою, опитувальник емоційного вигорання в адаптації Н. Е. Водоп'янової. Дані були оброблені із застосуванням коефіцієнта кореляції т Кендалла. Були виявлені статистично значущі негативні кореляції між рівнем емоційного вигорання та адаптацією, емоційним комфортом і ступенем задоволеності працею. Оскільки адаптація і емоційний комфорт — важливі чинники соціалізації, можна дійти висновку, що емоційне вигорання є могутньою деструктивною тенденцією порушення соціалізації професіонала. Ступінь задоволеності працею відображає суб'єктивне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на професіонала.

Таким чином, наше дослідження підтверджує наше припущення про те, що в сучасних соціально-економічних умовах зовнішні чинники справляють істотний вплив на спот-

ворення професійного розвитку, внаслідок чого порушується соціалізація професіонала.

На жаль, через малу кількість респондентів це дослідження відображає швидше загальні тенденції, тому є необхідність подальших досліджень цієї проблеми, потребують також детальнішого вивчення чинники, що впливають на соціальну адаптацію серед професій типу “людина — людина”.

Література

1. Водоп'янова Н. Е. Психическое “выгорание” // Стоматолог. — 2002. — № 7. — С. 1–5.
2. Дружилов С. А. Психологический синдром профессионализма // Ананьевские чтения: Б. Г. Ананьев и комплексные исследования в психологии: Материалы науч.-практ. конф. “Ананьевские чтения 2003”) / Под общ. ред. Л. А. Цветковой, Л. А. Головей. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. — С. 131–133.
3. Зеер Е. Ф. Психология профессий. — Екатеринбург: УГППУ, 1997. — 244 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996. — 308 с.
5. Орел В. Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психол. журн. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 90–101.
6. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. — 2002. — № 7. — С. 3–9.
7. Форманюк Т. В. Синдром “эмоционального выгорания” учителя // Вопр. психологии. — 1994. — № 6. — С. 54–67.
8. Фромм Е. Мати або Бути? — К.: Ніка-Центр, 1998. — 404 с.

Розглянуто проблеми розвитку особистості професіонала у процесі трудової діяльності з урахуванням сучасної соціально-економічної ситуації. Описано основні психологічні проблеми професіоналізації і тенденції професійних деструкцій. Наведено чинники, що впливають на соціалізацію професіонала; обґрунтована першочерговість зовнішніх чинників. Проведене дослідження на вибірці співробітників МВС підтверджує положення про зростаючий вплив зовнішніх чинників на вияви професійної некомпетентності фахівців.

Рассмотрены проблемы развития личности профессионала в процессе трудовой деятельности с учетом современной социально-экономической ситуации. Описаны основные психологические проблемы профессионализации и тенденции профессиональных деструкций. Указаны факторы, влияющие на социализацию профессионала; обоснована первоочередность внешних факторов. Проведенное исследование на выборке сотрудников МВД подтверждает положение о возрастающем влиянии внешних факторов на проявления профессиональной некомпетентности специалистов.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ І ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ У ПЕРСОНАЛУ КОМЕРЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ: ОГЛЯД ЗАРУБІЖНИХ ДЖЕРЕЛ

Коломінські читання — II, 2008, 436–440

Наведено результати теоретичного аналізу зарубіжних досліджень щодо психологічного забезпечення управління стресом у комерційних організаціях, а також аналізу факторів, що сприяють його виникненню. Виокремлено і проаналізовано теоретичні засади розуміння стресу дослідниками минулого століття, основні чинники, що впливають на виникнення стресу у персоналі комерційних структур. Обґрунтовано доцільність вивчення чинників виникнення стресу для подальшого використання їх при розробленні антистресових програм для персоналу комерційних організацій.

Інтенсивний розвиток сучасного бізнесу за останній час зумовив виникнення однієї з головних проблем персоналу комерційних структур — виникнення професійного стресу. Ця проблема знайшла певне відбиття у працях українських учених на прикладі освітніх організацій. Водночас для кращого впровадження підходів до аналізу цієї проблеми у вітчизняних комерційних організаціях доцільним є, на наш погляд, вивчення певного досвіду, накопиченого в зарубіжній організаційній психології в останні десятиліття.

Продовжуючи дослідження причин виникнення стресу у персоналі комерційних організацій, ми спробували визначити найактуальніші проблеми досліджень у зарубіжній психології щодо встановлення чинників впливу на виникнення стресу у персо-

налу комерційних організацій та обґрунтувати доцільність їх використання для розроблення та впровадження антистресових програм у цих організаціях.

Методи дослідження:

- вивчення зарубіжних джерел з проблеми виникнення стресу у персоналі комерційних структур;
- теоретичний аналіз проблеми стресу (аналіз, систематизація, узагальнення матеріалу).

Для реалізації поставленої мети були використані дослідження зарубіжних учених 50–90-х років минулого століття.

Аналіз зарубіжних досліджень засвідчив, що найактуальнішими проблемами досліджень, які стосуються вивчення причин виникнення стресу в організації, врахування яких

може дати стимул для вивчення цих проблем в Україні, можна вважати такі:

- визначення основних підходів до вивчення стресу у зарубіжних працях;
- визначення основних чинників виникнення стресу, врахування яких у подальшому може сприяти психологічному забезпеченню подолання стресу персоналом організації.

Виокремимо основні напрями в дослідженні визначених проблем.

1. Основні підходи до розуміння стресу в зарубіжній психології

Термін “стрес” об’єднує широке коло явищ, пов’язаних з його зародженням, особливостями розвитку, наслідками і виявами, у зв’язку з чим у нього вкладають різний зміст. Велика кількість причин виникнення стресу зумовила появу різних теорій і моделей стресу.

Одну з перших спроб пояснити хвороби, спричинені стресом, було здійснено Гансом Сельє (Hans Selye) в 1946 р., коли він описав три стадії незвичайного стану людини: реакція тривоги, опір та відчуття спустошеності через неадекватність механізму адаптації [17].

Г. Сельє наголошував на обмеженості адаптаційних можливостей, які полягають у попередженні подолання стресів. Їх виснаження може призвести до захворювань і смерті [17]. Це трактування породило багато заперечень у інших дослідників, а також змусило глибше вивчати феномен виникнення стресу і механізми його подолання. Феномен психологічного впливу стресу як на саму людину, так і на її здатність відчувати стрес і діяти таким чином, щоб змінити незвичайну ситуацію, розглядали Г. Басовіч, Г. Перський, С. Карчин,

Р. Грінкер [1]. Поняття “стрес” було описане як реакція на внутрішні і зовнішні процеси, які досягають граничних рівнів, здатних призвести до напруження фізичних і психологічних станів людини. Це дало можливість розглядати стрес з точки зору індивідуальних психологічних особливостей людини. Важливою з точки зору аналізу феномена стресу була поява психологічної моделі стресу, яку запропонував американський дослідник Р. Лазарус [18]. Його модель передбачала врахування активної ролі суб’єкта у відображенні стресової реакції. Стрес розглядався як індивідуальне сприйняття складної реакції. Це дало можливість розглядати стресову реакцію як результат відмінностей між вимогами, що висуває середовище, та ресурсами, якими володіє індивід. Уперше були визначені адаптаційні механізми, які зараз називаються “копінг стратегії” подолання стресу. Вони дають можливість використовувати це для подолання і профілактики стресу у людини.

Якщо розглядати класифікацію стресу залежно від чинників, що його зумовлюють, можна визначити такі моделі стресу [18]:

- а) за біологічними чинниками — генетично-конституційна модель Дж. Фуллера, модель схильності П. Парсона;
- б) за біологічними і психологічними чинниками — інтегративна модель Р. Скотта;
- в) за психологічними чинниками — модель Х. Воффа, когнітивна модель Р. Лазаруса;
- г) за психологічними і соціальними чинниками — міждисциплінарна модель Х. Басовіч та ін.;
- д) за соціальними чинниками — модель Д. Доренвенда.

Якщо розглядати класифікацію стресу залежно від способів управлін-

ня ним, можна виокремити такі моделі [18]:

- а) за способами управління стресом з використанням механізмів адаптації — модель Д. Механік;
- б) за способами управління стресом за допомогою системної саморегуляції — системна модель Д. Форда і Г. Шварта;
- в) за способами управління стресом на основі допінгу — модель допінгу Р. Лазаруса і С. Фолкмана.

Для з'ясування особливостей професійного стресу ми розглянули трактування професійного стресу, яке запропонували Дж. Шаріт і Г. Салвенді.

Воно зводиться до того, що професійний стрес — це багатовимірний феномен, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях людини на складну робочу ситуацію. Далі ми розглянемо детальніше, які чинники в організації можуть бути причиною виникнення стресу в її робітників.

2. Основні чинники, які досліджують зарубіжні психологи у процесі виникнення стресу на робочому місці

Аналіз літератури показав, що можна виокремити основні психологічні чинники, які впливають на виникнення стресу у персоналу комерційних організацій.

Соціально-економічні та соціально-психологічні фактори:

- а) соціально-економічна ситуація в державі. Багато дослідників вважають, що нестабільність політичної та економічної ситуації в державі сприяє нестабільності у сфері бізнесу. Динамічні зміни в законодавстві вимагають швидкого пристосування організацій до цих змін, що

викликає напруження в роботі персоналу і керівників. Це є стресовим фактором для організації;

- б) наявність соціально-психологічної підтримки в організації. Соціально-психологічна підтримка дуже важлива для подолання стресу. Результати досліджень про існування конфлікту інтересів між роботою і сім'єю свідчать про зворотний кореляційний зв'язок між конфліктом інтересів роботи і сім'ї та задоволеності роботою [19].

Фактори, характерні для роботи:

- а) робочі умови. Наше фізичне оточення — шум, освітлення, запахи та інші подразники. Вони впливають на наші відчуття, настрої, навіть на душевний спокій, незважаючи на те, як ми їх відчуваємо — прямо або побічно — К. Купер і М. Сміт [7];
- б) позмінна робота. Нині багатьом робітникам доводиться працювати позмінно, особливо на будівництві, де терміни здачі об'єктів строго визначені і вимагають їх дотримання;
- в) ненормований робочий день. Дослідники Бреслоу і Б'юелл вивчали умови праці серед працівників легкої промисловості США і виявили, що цей чинник сприяє виникненню серцевих захворювань в два рази більше [2];
- г) нові технології. К. Купер, досліджуючи джерела стресу, виявив, що впровадження нових технологій в організації є найгнітючішим зі стресорів [5].

Робоче середовище:

- а) особливості організаційних процесів (нечітка постановка цілей і завдань);

б) особливості організаційної структури (можливості кар'єрного росту, непрозорість кадрової політики, рівень участі в управлінні). Ще у 40-х роках минулого століття дослідники почали звертати увагу на те, що працівники, яким надавали можливість брати участь у процесах прийняття рішень в організації, працювали краще за інших і отримували задоволеність від праці — Л. Коч і Дж. Френч [4]. Інакше це призводить до погіршення здоров'я, депресії, втрати поваги, абсентеїзму і думки про звільнення з роботи — Б. Марголіс, У. Крус і Р. Куїнн [12]. Працівник, який зацікавлений життям організації, виявляє творчість у роботі та продуктивно працює — Дж. Соутер, С. Харрел і К. Купер [16];

в) організаційний клімат (міжособистісні стосунки, психологічна атмосфера, корпоративна культура та ін.).

Зміст праці:

а) рольовий баланс. Дж. К. Квік і Дж. Д. Квік дослідили цей феномен і показали, що невизначеність ролі працівника в організації є сильним стресором для нього [14];

б) особливості взаємодії з керівництвом. Американські дослідники звернули увагу на такий факт: там, де керівник делікатний та уважний до підлеглих, панує атмосфера дружелюбності, довіри й поваги. В інших умовах робітники відчують напруження і стрес [15; 12];

в) особливості взаємодії з колегами. Наведемо особисті якості, тобто основні характеристики особистості, які відіграють важ-

ливу роль у розвитку стресу: тривожність, нейротизм, емоційна реактивність, витривалість, негативна ефективність, самоповага, самоефективність, локус контролю, толерантність до ситуації невизначеності, поведінкові патерни А, Б, тип допінгу, гендерні особливості.

Аналіз зарубіжних досліджень щодо виникнення стресу та чинників в організаціях, які сприяють виникненню стресу у працівників, дав можливість зробити такі основні висновки:

1. У зарубіжній літературі є основні теорії (чи моделі), які класифікують стрес залежно від:

1) чинників, що його зумовлюють і поділяються на а) біологічні; б) психологічні та біологічні; в) психологічні; г) психологічні та соціальні; д) соціальні;

2) способів управління стресом: а) з використанням механізмів адаптації; б) за допомогою системної саморегуляції; в) на основі допінгу.

2. Основні фактори, які впливають на виникнення стресу, поділяються на види:

1) соціально-економічні та соціально-психологічні фактори;

2) фактори, характерні для робочого середовища;

3) фактори, характерні для роботи;

4) особисті якості.

Література

1. Basowitz H., Persky H., Karchin S. J., Grinker R. R. Anxiety and stress. Englewood Cliffs. — NJ: Prentice Hall, 1955.
2. Buck V. Working under pressure. — L.: Staples, 1972.

3. Cobb S., Rose R. H. Hypertension, peptic ulcer and diabetes in air traffic controllers // Journ. Australian Medical Association. — 1973. — V. 224. — P. 489–492.
4. Coch L., French J. R. P. Overcoming resistance to change // Human Relations. — 1948. — V. 1. — P. 395–407.
5. Cooper C. L. Executive stress: A ten country comparison // Human Relations. — 1984. — V. 1. — P. 395–407.
6. Cooper C. L., Cooper R. D., Eaker L. D. Living with stress. — L.: Penguin, 1988.
7. Cooper C. L., Smith M. J. Job stress and blue collar work. — N. Y.: John Wiley, 1988.
8. Cox T. Stress. — L.: Macmillan, 1978.
9. Hincle L. E. The concept of stress in the biological social sciences // Stress Medicine and Man. — 1973. — V. 1. — P. 31–48.
10. Ivancevich J. M., Matteson M. T. Stress at work. — Glenview, IL: Scott, Foresman, 1980.
11. Levinson H. Problems that worry our executives // The failure of success / Ed. by A. J. Marrow. — N. Y.: AMACOM, 1973.
12. Margolis B., Kroes W., Quinn R. Job Stress: An unlisted occupational hazard // Journ. of Occupational Medicine. — 1974. — V. 36(10). — P. 654–661.
13. Pincherle A. Fitness for work // Proc. Royal Society of Medicine. — 1972. — V. 65. — P. 321–324.
14. Quick J. C., Quick J. D. Organizational stress and preventive management. — N. Y.: McGraw-Hill, 1984.
15. Russek H. I., Zohman B. L. Relative significance of heredity, diet and occupational stress in CHD of young adults // American Journ. of Medical Sciences. — 1958. — V. 235. — P. 266–275.
16. Sauter J. T., Hurrell S., Cooper C. L. Job control and worker health. — N. Y.: John Wiley, 1989.
17. Selye H. The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation // Journ. of Clinical Endocrinology. — 1946. — V. 6. — P. 117.
18. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. — 2000. — № 3. — С. 4–19.
19. Шульц Д., Шульц С. Психология и работа. — СПб.: Питер, 2003. — 560 с.

ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНА ВЛАСТИВІСТЬ ЛЮДИНИ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ

Коломінські читання — II, 2008, 441–445

Розглядається підприємливість як особлива властивість особистості, що є системоутворюючим компонентом типу людини ринкової економіки.

Сьогодні, коли перед Україною поставили складні завдання здійснення переходу від командної до ринкової економіки, подолання соціально-економічного кризового стану, проведення виваженої економічної політики незалежної держави, потребує розв'язання проблема формування особистості як суб'єкта сучасних економічних відносин.

Ринкова економіка сучасної України здатна функціонувати через такого суб'єкта економічних відносин, особистісні риси якого узгоджувались би з принципами лібералізації виробництва, фінансів, пріоритету приватної власності. Отже, стає надто актуальним питання існування економічного типу особистості ринкової економіки.

Процес формування і розвитку певного соціального типу особистості відповідно до проблем і вимог соціально-економічної сфери суспільства відбувається у процесі економічної соціалізації. Жодне суспільство не може існувати, якщо індивіди не засвоюють у процесі соціалізації певної одноманітності дій і вчинків, якщо не впорядковується поведінка багатьох ін-

дивідів у потрібному напрямі, коли у них формуються загальні для всіх характерні риси. Кожен тип суспільства створює свій нормативний образ “людини економічної”. Порівнюючи системи економічних цінностей різних типів суспільств, бачимо, що ці системи формують образи різних економічних типів особистості. Виконуючи роль фактора економічної соціалізації, вони стимулюють розвиток різних властивостей індивіда.

Так, в індивідуалістичних культурах через нормативний образ людини, яким є автономний суб'єкт, соціалізатори будуть заохочувати в особистості індивідуалістичні стилі поведінки, наявність таких цінностей, як самодостатність, свобода у вчинках, незалежність у судженнях, влада над оточенням. В колективістських культурах, де стверджується примат групи над індивідом, заохочуватимуться прагнення відповідати груповим нормам, надаватиметься перевага таким цінностям, як почуття обов'язку, підтримка традицій, гармонійність взаємостосунків.

Кожна культура, кожен тип суспільства створює свій тип особис-

тості. Наприклад, щоб визначити тип особистості людини ХІ або ХVІІІ ст., потрібно дослідити, якими були в кожному з цих століть потреби людей, їхні виробничі сили, засоби виробництва, відносини між людьми, що детермінувалися тими умовами [1]. Зміни соціальних умов, у свою чергу, викликають зміни економічних цінностей суспільства, а відповідно до цього і зміни соціально-економічного типу особистості. Той чи інший тип особистості, що втілює її особливості, які відповідають нормативному образу людини певної спільноти, є результатом динамічної соціальної адаптації.

Нормативний образ “людини економічної” виявляється у функціонуванні економічного типу людини як втіленні рис особистості, що відповідають вимогам економічної системи суспільства.

Соціальний тип особистості виражає певні потреби. Якщо поведінка, яка відповідає цим потребам, дає і психологічне задоволення, і практичну користь у плані матеріального успіху, то за такої ситуації психологічні сили цементують соціальну структуру.

Сьогодні ми переживаємо такий складний час, коли політичні та економічні фактори, незалежно від нашої волі і бажання, змінюють наше життя. Кожен день ми виявляємо, що якісь з наших поглядів або якостей, які були потрібні раніше, зараз тільки заважають розвитку. Предмети зникають, а настановлення залишаються, бо вони мають більшу інерцію і не змінюються раптово через зовнішні причини.

Економіка ринкового типу вимагає докорінних змін від усіх членів суспільства. Треба вже звикнути до того, що з “людини, про яку піклується держава”, нам всім слід перетвори-

тися на “людину, яка піклується сама про себе”, стати суб’єктом економічної діяльності, хазяїном свого життя. Тобто необхідно виявити заповзятливість у вирішенні економічних питань, стати висококваліфікованим спеціалістом, професіоналом, майстром своєї справи, не боятися змін і нових життєвих ситуацій, творчо підходити до їх розв’язання, виявити свої комунікативні здібності у спілкуванні, вміння слухати і чути інших людей, відстоювати свої ідеї, а в загальному вигляді — виявити підприємливість у вирішенні економічних питань свого життя. Отже, можна зазначити, що в умовах ринкової економіки формується підприємницький тип особистості.

Якщо звернутися до “Економічної енциклопедії”, то підприємливість можна охарактеризувати, як здатність знаходити оптимальні варіанти використання ресурсів, уміння приймати нестандартні логічні рішення, орієнтуватися у кон’юнктурі ринку і прогнозувати її розвиток, впроваджувати у практику нові технічні й економічні досягнення, діяти з допустимим ступенем ризику для досягнення кращих результатів, дотримуватися високої підприємницької культури у спілкуванні з колегами, партнерами і конкурентами та ін. [7].

Одним з перших дослідників, який створив найбільш цілісну концепцію підприємництва, був австрійський економіст Йозеф А. Шумпетер. У його книзі “Теорія економічного розвитку” сутність підприємництва визначається його функцією реалізації у виробництві, у створенні нових комбінацій факторів виробництва і запровадженні їх в економіку з метою забезпечення економічного зростання.

Існує досить різноманітна література, в якій економічним типом рин-

кової економіки (зокрема, капіталістичної) визначається підприємницький тип особистості як такий, на який спирається “дух капіталізму” [4]. М. Вебер основними рисами підприємницького духу вважав готовність до ризику, духовну свободу, волю і наполегливість, багатство ідей, вміння об’єднувати людей для спільної діяльності [4].

В. Зомбарт, який одним з перших створив психологічний портрет підприємця, стверджував, що дух підприємництва є головною характеристикою капіталістичного духу [5]. До важливих якостей психологічного портрета підприємця належать [5, 185].

- в інтелектуальному блоці — компетентність, комбінаторне обдарування, розвинута інтуїція, перспективне мислення;
- у комунікативному блоці — талант координатора зусиль співробітників, здібність і готовність до соціально-лояльного спілкування з іншими людьми і водночас уміння йти проти течії;
- у мотиваційно-вольовому блоці — схильність до ризику, внутрішній локус контролю, прагнення боротися й перемогти, потреба в самоактуалізації і суспільному визнанні, переважання мотиву досягнення над мотивом запобігання невдачі.

Характеристику типу особистості ринкової економіки дав Е. Фромм, аналізуючи типи соціального характеру [6]. За Е. Фроммом, “риннок” як соціально-економічна альтернатива старого світу породив психологічний феномен, відомий як “ринкова орієнтація характеру”. Характеризуючи останню, вчений підкреслює значення в ній “особистісного ринку”, який

інтенсивно розвивається в нашій дійсності. Суть особистісного ринку полягає в тому, що наскільки добре людина вміє продати себе на ринку, настільки приваблива її “упаковка”. Тепер, щоб досягти успіху, мало володіти вмінням, розумом, майстерністю і порядністю. Успіх залежить від здатності вступати в конкурентну боротьбу з подібними собі.

Дані наукових досліджень, які стосуються психологічного портрету підприємця, засвідчують, що в перелічених вище характеристиках обов’язковими є наявність компонентів, приведених у мотиваційно-цільовому блоці, бо підприємець — це особистість діюча, активна, шукаюча. Ці компоненти можна визначити головними у визначенні такої системної характеристики особистості, як підприємливість, яка є визначальною для образу економічного типу людини ринкової економіки. Підприємливість в економічній культурі особистості ринкової економіки є об’єктивно існуючою, необхідною для існування суспільства ринкової економіки.

Структурну модель підприємливості як системної властивості нормативного образу людини ринкової економіки створено А. І. Агєєвим [3] (таблиця).

Отже, з аналізу досліджень підприємництва можна зробити висновок, що підприємництво — це системна характеристика діяльності, в якій підприємливість є системоутворюючим фактором. Якщо розглядати підприємливість як комплекс якостей, що забезпечують здатність досягнення конкретних цілей в економічній, соціальній або інших сферах суспільного життя за рахунок своєї ініціативи, винахідливості, самостійності, нестандартних рішень, готовності до ризику і відповідальності за результа-

Особистісний портрет підприємця (за А. І. Агеєвим)

№ пор.	ЯКОСТІ	ІНДИКАТОРИ ВИЯВЛЕННЯ ЯКОСТІ
1	Пошуки можливостей і ініціатива	а) бачить і використовує нові або незвичайні ділові можливості; б) діє до того, як його змусять обставини
2	Напористість і настійливість	а) готовий до неодноразових зусиль, щоб подолати перешкоду; б) змінює стратегії, щоб досягти мети
3	Готовність до ризику	а) надає перевагу ситуації “виклику” або помірному ризику; б) надає перевагу діям, щоб зменшити ризик або контролювати результат
4	Орієнтація на ефективність	а) знаходить шляхи робити речі краще, дешевше, скоріше; б) прагне досягти досконалості, поліпшити стандарти ефективності
5	Залучення до робочих контактів	а) бере на себе відповідальність, йде на особисті жертви заради виконання роботи; б) береться за справу разом із робітниками або замість них
6	Цілеспрямованість	а) чітко висловлює цілі, має довгострокове бачення; б) постійно ставить і коригує короткострокові завдання
7	Прагнення бути поінформованим	а) особисто збирає інформацію про клієнтів, постачальників, конкурентів; б) використовує особисті та ділові контакти для своєї поінформованості
8	Систематичне планування і спостереження	а) планує, розподіляючи великі завдання на підзавдання; б) розробляє або використовує процедури спостереження за виконанням робіт
9	Здатність переконувати і встановлювати зв'язки	а) використовує обережні стратегії для впливу і переконання людей; б) використовує особисті та ділові контакти як засіб досягнення цілей
10	Незалежність і самовпевненість	а) прагне до незалежності від правил і контролю інших людей; б) покладається лише на себе в ситуації протистояння і відсутності успіху; в) вірить у свою здатність виконувати важкі завдання

ти, то не існує чітко розмежованих груп людей: підприємців і не підприємців. Відмінності між людьми полягають насамперед у тому, наскільки багато підприємницької активності вони виявляють, а також в тому рівні підприємливості, що втілена в цій активності. Якщо займати таку позицію відносно підприємницької діяльності, то правомірно бачити в ній втілення соціального типу особистості ринкової економіки.

Таким чином, доходимо наступних основних висновків:

1. Соціальний тип особистості виконує функцію “зразка”, “норми” поведінки, а також “матриці”, на основі якої формуються індивідуальні риси особистості певної соціально-історичної епохи.
2. В умовах ринкової економіки формується підприємницький тип особистості.
3. Підприємливість є системоутворюючим компонентом типу людини ринкової економіки.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни. Соотношение философского, методологического и конкретно-научного подхода. — М.: Мысль, 1977. — 224 с.
2. Авер'янова Г., Москаленко В. Особливості економічної соціалізації молоді в умовах трансформації українського суспільства // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні / За ред. С. Д. Максименка, В. Т. Циби, Ю. Ж. Шайгородського. — К.: Укр. центр політ. менеджменту, 2003. — С. 296–318.
3. Агеев А. И. Предпринимательство: проблемы собственности и культуры. — М., 1991.
4. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Атеист. — 1928. — № 30.
5. Зомбарт В. Буржуа. — М., 1994.
6. Фромм Э. Бегство от свободы. — М., 1990.
7. Экономическая энциклопедия. Политическая экономия: В 4 т. — Т. 3: Н — Социологическая школа: Науч. изд. — М.: Сов. энцикл., 1979. — 624 с.

ОПТИМІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Коломінські читання — II, 2008, 446–454

Одним з показників успішності діяльності керівника є рівень сформованості в колективі сприятливого соціально-психологічного клімату. Незважаючи на постійну актуальність та проблематичність, питання соціально-психологічного клімату в колективі освітньої організації в нових дослідженнях глибоко не вивчалось. Аналіз соціально-психологічного клімату важливий не тільки сам по собі, він не може бути осторонь від педагогічної мети. Метою виховання є гармонійний розвиток особистості, який багато в чому визначається тим, в які колективи та як особистість включається у процесі свого розвитку. Звісно, що колектив тільки тоді стає могутнім засобом формування особистості, коли він характеризується високим рівнем соціально-психологічного клімату. Сприятлива атмосфера в освітньому колективі не тільки продуктивно впливає на його результати, а й змінює людину, формуючи у неї нові можливості та виявляючи потенційні.

Враховуючи всі ці фактори, можна стверджувати, що актуальність оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах освітніх організацій зумовлена зростаючими вимогами до рівня психоло-

гічної залученості педагогів в його трудову діяльність, проблемою ефективності цієї діяльності та регуляцією відносин у педагогічному колективі.

Виходячи з цього об'єктом дослідження є соціально-психологічний клімат у професійному педагогічному колективі, а предметом — шляхи оптимізації психологічних особливостей, що впливають на соціально-психологічний клімат у педагогічних колективах освітніх організацій.

Основна мета нашого дослідження полягала у визначенні факторів, які впливають на соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі, а також можливостей його формування та оптимізації. Поставлена мета передбачала вирішення наступних завдань:

- показати значущість соціально-психологічного клімату для успішної діяльності педагогічних колективів освітніх організацій;
- виявити психологічні фактори, які впливають на формування сприятливого соціально-психологічного клімату педагогічних колективів освітніх організацій;
- розробити методичні рекомендації щодо оптимізації соціаль-

но-психологічного клімату в педагогічних колективах освітніх організацій.

Для розв'язання поставлених завдань були використані такі методи, як теоретичний аналіз проблеми, анкетування, аналіз та оцінка соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі, оцінка стилю керівництва, статистична обробка результатів дослідження.

Аналіз різних точок зору на зміст поняття “соціально-психологічний клімат” (Н. Анікеєва, В. Бойко, Л. Карамушка, О. Ковальов, Н. Коломінський, Г. Ложкін, А. Лутошкін, Г. Моченов, В. Панферов, Б. Паригін, К. Платонов, Р. Шакуров та ін.) дає змогу дійти висновку, що він являє собою поліфункціональне соціально-психологічне утворення, яким опосередковується будь-яка діяльність колективу. Специфіка його полягає в тому, що він являє собою інтегральну і динамічну характеристику психічних станів усіх членів колективу. Сформовані в колективі відносини, виступаючи як об'єктивні умови взаємодії і спілкування, вимагають від людини не будь-якого, а цілком визначеного стилю поведінки, адже емоції одного члена групи певним чином мотивують поведінку інших членів, спрямовуючи їх на здійснення цілей діяльності.

Н. Л. Коломінський вважав створення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітніх організаціях метою, результатом і показником успішності діяльності керівника. Спираючись на його підхід, соціально-психологічний клімат педагогічного колективу можна визначити як притаманний певному колективу стійкий психічний настрій, який справляє значний вплив на взаємини людей, їхнє ставлення до праці та навколишнього середовища [9].

Змістовна характеристика соціально-психологічного клімату пов'язана, як правило, із самопочуттям людини в колективі (настроєм, задоволеністю, психологічним комфортом); коли ж ці вияви переносяться на ставлення людини до діяльності чи до інших членів колективу, на міжособистісні відносини, саме тоді можна говорити про формування соціально-психологічного клімату. Отже, змістовна характеристика соціально-психологічного клімату виражає відносини між членами колективу, у свою чергу, ці відносини відбиваються у свідомості людини та є джерелом її настрою і самопочуття. Саме в такому аспекті здебільшого розглядали психологічний клімат вітчизняні вчені та ін. [11–13; 15].

Структура соціально-психологічного клімату взагалі, і в освітній організації зокрема, визначається системою відносин, що склалися в колективі між його членами, та може бути охарактеризована елементами, що являють собою синтез суспільних і міжособистісних відносин. Через суспільні відносини виявляється соціальний зміст особистісних відносин людей в колективі. Через міжособистісні відносини розкриваються соціально-психологічні форми змісту суспільних відносин у процесі спілкування людей.

Н. Л. Коломінський вважав, що на формування соціально-психологічного клімату педагогічного колективу освітньої організації впливають наступні фактори [9]:

- зміст праці та ступінь задоволення людей роботою;
- умови праці й побуту та задоволеність ними;
- ступінь задоволення характером міжособистісних стосунків з колегами та характером між-

особистісних стосунків педагогів з дітьми;

- стиль керівництва, особистість керівника та задоволеність ними.

Соціально-психологічний клімат, що існує в різних педагогічних колективах, може вирізнятися спрямуванням і змістом. Виходячи з цих критеріїв виокремлюють три основних види соціально-психологічного клімату (за спрямованістю): сприятливий, несприятливий або нейтральний [12; 15]. Виходячи з основних показників соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі можна виокремити такі суб'єктивні ознаки, які характерні для сприятливого соціально-психологічного клімату та розкривають його внутрішню суть [12; 15]:

- довіра та висока вимогливість членів колективу;
- доброзичливість і ділова критика;
- вільне висловлювання власної думки при обговоренні питань, що стосуються всього колективу;
- відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення;
- чуйність, але водночас вимогливість керівника у ставленні до кожного члена колективу;
- достатня поінформованість усіх членів про основні завдання колективу та стан їх виконання, можливість займати активну позицію у процесі ділового спілкування в колективі;
- створення в колективі сприятливих умов для активної професійної та творчої діяльності, самореалізації, самоствердження та саморозвитку кожного працівника;

- задоволення роботою (її змістом, оплатою, організацією праці) та належністю саме до цього колективу;
- взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях;
- прийняття на себе відповідальності за стан справи у колективі кожним його членом;
- уболівання за честь колективу, бажання зробити посильний внесок у його подальший розвиток.

У колективах зі сприятливим психологічним кліматом завдяки досягненням у професійній діяльності, тісним міжособистісним контактам і відсутності конфліктів у працівників переважає почуття задоволення своїм статусом, позитивне ставлення до самих себе, що, у свою чергу, сприяє зростанню активності працівників, вияву їхньої творчої енергії, прагненню вдосконалювати свою майстерність та підвищувати кваліфікацію. Такі фактори, як вимогливе ставлення до себе та один до одного, доброзичлива критика, сприяють становленню адекватної самооцінки, саморегуляції та самоконтролю.

Наступний аналіз наукових досліджень дав змогу фактори, що визначають зміст і становлення психологічного клімату в педагогічному колективі, об'єднати у дві групи: фактори макросередовища і мікросередовища [3; 6; 14]. Кожен з цих факторів може суттєво впливати, бути основним чинником формування тієї чи іншої спрямованості психологічного клімату в колективі (таблиця).

Фактори макросередовища пов'язані з особливостями розвитку того соціуму, в якому функціонує педагогічний колектив освітньої організації.

Фактори мікросередовища мають відношення до матеріальних, духов-

Фактори макросередовища	Фактори мікросередовища
<ul style="list-style-type: none"> • Особливості розвитку суспільства в конкретний історичний період • Статус середньої освіти в суспільстві • Особливості діяльності та стилю керівництва керівних органів управління (обласних, міських, районних управлінь (відділів) освіти) • Соціально-психологічні особливості територіального району, в якому функціонує освітня організація • Характер впливу вторинних колективів закладів середньої освіти на первинні колективи 	<ul style="list-style-type: none"> • Особливості матеріально-економічних, технологічних, санітарно-гігієнічних та організаційно-управлінських умов праці в освітньому колективі • Особливості формальної структури у колективі та її співвідношення з неформальною структурою • Стиль керівництва керівника освітньої організації • Психологічна сумісність членів освітнього колективу • Рівень професійної підготовки • Психологічна культура керівників і працівників освітньої організації

них процесів, які відбуваються в педагогічному колективі. Основні та найважливіші з них такі [6; 9; 11–13; 15]:

- особливості матеріально-економічних, технологічних, санітарно-гігієнічних та організаційно-управлінських умов праці в конкретному колективі [6; 10];
- особливості формальної структури у колективі (характер офіційних організаційних відносин, що виникли між членами колективу);
- співвідношення формальної та неформальної структур колективу (особливо важливу роль у цьому співвідношенні відіграє керівник освітньої організації як неформальний лідер, ідеальний варіант — коли офіційний керівник освітньої організації одночасно є і неформальним лідером колективу);
- стиль керівництва (має найвагоміший вплив на формування психологічного клімату, в атмосфері партнерства, взаємодопомоги та чіткої організації праці вірогідніше спостерігатиметься саме сприятливий психологічний клімат);

- рівень психологічної сумісності його членів (соціально-професійні потреби та інтереси, особливості темпераменту, характеру, вікові та статеві показники);
- рівень професійної підготовки (колектив, у складі якого працюють досвідчені педагоги, сприяє підвищенню професійної майстерності молодих спеціалістів, молодь більш адаптована до сучасних умов, більш творча та енергійна, тому такий колектив сприйматиме нововведення “безболісно”);
- рівень психологічної культури керівників і працівників освітньої організації (особиста культура спілкування, ділового співробітництва, вміння запобігати конфліктам і розв’язувати їх, усі зазначені вище характеристики мають бути наявні на всіх рівнях спілкування, тобто між працівниками, між керівником і підлеглими, між організацією та соціальним середовищем).

Оптимальне поєднання усіх цих факторів забезпечує найефективнішу діяльність педагогічного колективу освітньої організації, де психологіч-

ний клімат формується під впливом багатьох факторів, які в реальному житті тісно пов'язані між собою. Викладені міркування свідчать про велику складність формування й важливість діагностування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах освітніх організацій як одного з етапів його оптимізації.

Експериментальна частина дослідження включала процес діагностування соціально-психологічного клімату за наступними векторами: як керівник закладу бачить соціально-психологічний клімат у підпорядкованому йому педагогічному колективі; як самі педагогічні працівники оцінюють клімат свого колективу; який стиль керівництва переважає у керівника закладу (самооцінка стилю керівництва); який стиль керівництва, на думку педагогів, переважає у керівника.

У результаті проведеного дослідження отримано наступні дані. Аналіз оцінки стилю керівництва (самооцінка керівника) дав змогу стверджувати, що більшість досліджуваних керівників (57,9 %) орієнтовані на демократичний стиль керівництва, який відображає вміння координувати, коригувати діяльність колективу, надавати самостійність найбільш здібним підлеглим, спільно розвивати ініціативу і нові методи роботи, переконувати і надавати моральну підтримку, були справедливим і тактовним у суперечці, вивчати індивідуальні якості особистості і соціально-психологічні процеси колективу, розвивати критику і самокритику, попереджувати конфлікти і створювати високоморальну атмосферу в колективі. Водночас демократичний стиль керівництва має і 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. Вони схильні утискати ініціативу підлеглих, жорстко регламентують їхню діяльність, ставляться до них з антипатією, порушують етику службового спілкування. Зрозуміло, що, надаючи певні переваги в окремих випадках (економія часу, швидкість прийняття рішень, чітка орієнтація на обов'язкове досягнення результату), такий стиль може призвести до виникнення у працівників почуття невдоволення, роздратування від неповаги з боку керівника.

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 переважна більшість керівників усіх вікових груп визначила свій стиль керівництва як демократичний. 35,4 % керівників віком до 40 років і 40,0 % керівників віком від 41 до 56 років використовують змішаний стиль управлінського спілкування.

Аналіз стилю керівництва педагогічними працівниками виявив, що і молоді респонденти (до 40 років включно) оцінили стиль управління керівника як демократичний (53 %) та авторитарний (25 %), старші респонденти (від 41 до 56 років) — як демократичний (62 %) та авторитарний (24 %). Аналіз результатів за віковими характеристиками дає змогу припустити, що стиль керівництва оцінюється приблизно однаково співробітниками різного віку (дані коливаються у незначних межах).

Але слід відзначити, що старші за віком і досвідчені спеціалісти вважають стиль керівника більш ліберальним, ніж їхні молодші колеги.

Аналізуючи результати проведеного дослідження, можна дійти висновку, що в педагогічних колективах керівники оцінюють себе як переважно демократичних управлінців, які впливають на підлеглих за допомогою переважно соціально-психологічних методів.

Проте педагогічний колектив вважає стиль керівництва авторитарно-демократичним, вплив на підлеглих справляється адміністративними методами, перевага надається офіційним каналам, які будуються на встановленні “соціальних дистанцій”, зміцнюють реальну владу та авторитет керівника, сприяють створенню ділової атмосфери в колективі. Домінують гарні лідерські якості, вміння керувати діями підлеглих, вимогливість і настирливість.

Ефективність управління освітніми закладами значною мірою залежить від урахування у процесі управління не лише психологічних особливостей окремих працівників, а й психологічних характеристик усього колективу як групового об’єкта управління. Цікавими виявилися дані, отримані в результаті застосування методики оцінки соціально-психологічного клімату (за полярними профілями). Отримані результати виявили, що соціально-психологічний клімат у досліджуваних колективах відповідає середньому ступеню сприятливості (наближеному до незначного), за оцінками працівників. Окремий підрахунок оцінки керівника свідчить про те, що він оцінює клімат у своєму колективі як такий, що має високий ступінь сприятливості. Тобто можна стверджувати, що керівники та педагогічний колектив по-різ-

ному оцінюють психічний стан і настрій колективу.

Проаналізувавши дані, розподілені за віковим критерієм, можна стверджувати, що респонденти віком до 40 років оцінюють соціально-психологічний клімат як більш сприятливий, ніж їхні старші колеги. Це може пояснюватися певною мірою меншою залученістю старших співробітників до активного життя колективу. Можливо, причиною є “професійне вигорання”, що дає занадто емоційні оцінки подій.

Зміст і спрямованість психологічного клімату значною мірою визначають ставлення членів колективу до загальної справи. За сприятливого психологічного клімату спостерігається досить високий рівень залучення кожного члена до спільної діяльності та активності, оскільки навколишнє середовище стимулює їх до максимальної віддачі сил, пошуків нових, нетрадиційних підходів, які б сприяли досягненню колективом нових успіхів. Аналіз та оцінювання соціально-психологічного клімату в колективі були спрямовані на виявлення коефіцієнта сприятливості мікроклімату в колективі та визначення особливостей двох складових соціально-психологічного клімату: орієнтації респондентів на справу та орієнтації на людей. Виявилось, що мікроклімат у колективах досить сприятливий. Лише у 38,1 % керівників переважає спрямованість на завдання. Керівники, орієнтовані виключно на виконання доручених завдань, приділяють йому більше уваги, ніж інтересам своїх підлеглих, прагнуть своєчасного і результативного виконання завдань, вирізняються стабільністю в управлінській діяльності. Більшість досліджуваних (61,9 %) орієнтовані на працівників, на взаємодію, приділяють увагу своїм

підлеглим, намагаються керувати, враховуючи їхні інтереси, організація працює більш-менш ефективно.

Аналогічно важливим є ставлення людей одне до одного — орієнтація членів колективу на людей. У колективах, де панує клімат з позитивною спрямованістю, зазвичай формуються міжособистісні стосунки, які характеризуються взаємоповагою та взаємопідтримкою. Це також може свідчити про стабільність у відносинах і задоволеність існуючою ситуацією.

Враховуючи психологічні особливості формування соціально-психологічного клімату в колективах освітніх організацій, можна визначити конкретні напрями роботи та конкретні заходи.

Необхідною умовою для формування сприятливого соціально-психологічного клімату є відповідний науково обґрунтований добір педагогічних кадрів, який базується на врахуванні індивідуально-психологічних особливостей працівників (інтелект, творчий потенціал, фахова підготовка, особистісні риси та ін.) і забезпечує їхню психологічну сумісність [13; 15].

Також важливою умовою є формування психологічної культури керівників і працівників освітніх організацій: запобігання та розв'язання конфліктів, розвиток навичок ділового та міжособистісного спілкування, бажання спільної та ефективної діяльності у взаємодії з іншими членами педагогічного колективу [8].

Ключовим моментом повинно стати комплексне психолого-педагогічне навчання. Важливо навчити членів педагогічного колективу оптимально вибудовувати процес педагогічного спілкування, адекватно оцінювати свій психофізичний стан і вміти управляти ним, знаючи механізми його

оптимізації. Досягти цього можна завдяки проведенню психологічних семінарів, курсів, бесід, що є одним із завдань психологічної служби освітньої організації. Реалізація цієї умови дає можливість зробити становлення психологічного клімату в освітніх колективах двостороннім процесом, в якому, з одного боку, активну участь бере керівник колективу, а з іншого — всі члени колективу, формуючи цим позитивне ставлення до роботи, до своїх колег, до керівника, навчаючись розв'язувати ділові питання на основі поваги до особистості кожного учасника спільної діяльності, враховуючи його індивідуально-психологічні особливості, тобто реалізуючи гуманістичний підхід у процесі професійної діяльності [4; 5].

Необхідно не тільки включати педагогів у різноманітні види діяльності, а й послідовно ініціювати все більш активну та нову за змістом самодіяльність (навчальну, художню, суспільну та ін.), аби в ній у кожного члена колектива ефективно відпрацьовувалася звичка самостійно формувати завдання, шукати способи успішного їх вирішення та з їх допомогою досягати високих результатів. Має бути поетапне ускладнення життєдіяльності колективу: поява нових форм організації навчальної діяльності педагогічного колективу, розширення і збагачення ділових контактів з іншими педагогічними колективами. Адже якщо спілкування педагогів замкнене тільки в рамках власного колективу, немає припливу нових ідей, з'являється груповий егоїзм, збіднюється досвід усіх членів педагогічного колективу.

Одним з методів оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі може бути участь у науково-методичній роботі.

Міжособистісна взаємодія в ній дає змогу формувати у педагогів здатність не тільки копіювати, а й творчо перевтілювати свою педагогічну діяльність. Участь у такій діяльності згуртовує колектив, підвищує настрій та бажання працювати краще і творчо, розширює зв'язки педагогічного колективу та педагогів зокрема [11; 12].

Також відзначимо важливість подолання конфліктів у педагогічному колективі, що оптимізує соціально-психологічний клімат взагалі. У цьому важливу роль грають не тільки керівники, а й кожний працівник. Конструктивний вихід з конфліктів можливий лише за умови концентрації зусиль усіх сторін [7].

Серед головних питань, що стосуються безпосередньо надання психологічної допомоги педагогічним працівникам, можна виокремити такі [7]:

- формування психологічної готовності до педагогічної діяльності в цілому та її окремих складових (толерантність, комунікативність, емпатія, педагогічна рефлексія та ін.);
- оптимізація взаємодії з учнями, подолання педагогічних бар'єрів;
- досягнення гнучкості в поєднанні різних соціальних ролей (професійних і сімейних);
- оволодіння навичками саморегуляції;
- профілактика “професійного вигорання” та ін.

Отримані у процесі дослідження дані дали нам можливість дійти наступних висновків.

Визначення соціально-психологічного клімату і зміст цього поняття базуються передусім на відносно стійкому емоційно-психологічному настрої колективу, де відчутний вплив

кожного з членів цього колективу в площині його взаємодії з іншими. Соціально-психологічний клімат відображає особливості існування та життєдіяльності колективу.

Фактори, що визначають зміст і становлення психологічного клімату в педагогічному колективі, можна об'єднати в дві групи: фактори макросередовища та фактори мікросередовища. Кожен з цих факторів може суттєво впливати на формування спрямованості психологічного клімату в колективі освітньої організації.

Проаналізувавши отримані у процесі емпіричного дослідження дані, ми виявили, що існує взаємозв'язок між стилем керівництва та соціально-психологічним кліматом у колективі, але тут стиль керівництва і мікроклімат у колективі нечітко визначені. Стиль управління керівництва змішаний, з переважанням одноосібного демократичного. Соціально-психологічний клімат у колективі відповідає середньому ступеню сприятливості, члени колективу в цілому задоволені існуючою ситуацією.

З урахуванням отриманих даних були розроблені рекомендації щодо коригування несприятливих для соціально-психологічного клімату факторів, а також оптимізації вже існуючих показників. Оптимізація рівня сформованості соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах освітніх організацій можлива за умови впровадження комплексної психолого-педагогічної допомоги, яка об'єднує зусилля психологів, педагогів та адміністрації.

Сутність психолого-педагогічної допомоги педагогам полягає в максимальному оздоровленні мікросередовища педагогічного колективу, в тому, щоб навчитися спільними зусиллями вирішувати виникаючі проблеми (не тільки педагогічні), органі-

зовувати їх успіх, полегшувати особистісне зростання та розвиток. Для підтримання нормального психологічного клімату в колективі необхідно задоволення потреб його членів у стабільності їхньої діяльності, а також потреб у безпеці, покращанні економічних і матеріальних умов, тобто умов для повноцінного та ефективного існування.

На нашу думку, згадані вище методи в їх оптимальному поєднанні з урахуванням специфіки конкретного педагогічного колективу можуть сприяти оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах освітніх організацій.

Література

1. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. — М.: Просвещение, 1989.
2. Богданов В. А., Семенов В. Е. Социально-психологический климат в трудовом коллективе как объект изучения и управления // Трудовой коллектив как объект и субъект управления / Под ред. А. С. Панкова. — Л., 1980.
3. Бойко В. В., Ковалев А. Г., Панфёров В. Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. — М.: Мысль, 1983.
4. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. — М.: Педагогика, 1991.
5. Карамушка Л. М. Діяльність менеджера щодо формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективах установ освіти // Психологічні основи менеджменту освіти: Програма / За ред. Н. Л. Коломінського. — К.: Укр. ін-т підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти, 1994.
6. Карамушка Л. М. Психологія управління. — К., 2003.
7. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту. — К., 2004.
8. Коломенский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. — Минск, 1976.
9. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посіб. — К.: МАУП, 1996.
10. Ложкин Г. В. Психологический климат трудового коллектива. — К., 1988.
11. Моченов Г. А., Ночевник М. Н. К вопросу о социально-психологическом климате научно-исследовательского коллектива. — М., 1970.
12. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива: Пути и методы изучения. — Л.: Наука, 1981.
13. Платонов К. К. Пути оптимизации психологического климата в коллективе ПТУ. Методические рекомендации. — М., 1980.
14. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1986.
15. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. — М.: Педагогика, 1982.
16. Щёкин Г. Организация и психология управления персоналом. — К.: МАУП, 2002.

Л. М. КАРАМУШКА

д-р психол. наук, проф.

О. А. ФІЛЬ

канд. психол. наук, старш. наук. співроб.

Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МОТИВІВ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ В КОМАНДАХ ІЗ ВВЕДЕННЯ ЗМІН

Коломійські читання — II, 2008, 455–462

Наведено результати спеціального емпіричного дослідження, проведеного авторами, в якому аналізуються власні мотиви діяльності персоналу освітніх організацій в командах із введення змін. Відображено особливості впливу сфери освіти на вияв власних мотивів діяльності персоналу освітніх організацій в командах із введення змін.

Як свідчить аналіз сучасної літератури та аналіз власного професійного досвіду, сьогодні одним з інноваційних підходів в управлінні організаціями є формування команд (team building).

Особливої уваги заслуговує те, що сьогодні в управлінні виокремлюється самостійний напрям — менеджмент команд [23].

Цей напрям почав інтенсивно розроблятися, починаючи з 90-х років, представниками західного менеджменту та організаційної психології [2; 16; 17; 21; 23; 24; 27], а дещо пізніше привернув досить велику увагу російських [3; 15; 18] та білоруських [13] психологів.

Окремі аспекти формування команд на матеріалі діяльності українських організацій досліджували В. І. Барко [1], Л. М. Карамушка [6; 7; 10; 11; 25; 26], М. Коваленко [12],

О. Є. Лісова [1], Г. В. Ложкін [14], С. Д. Максименко [26], Л. Слободянюк [12], О. А. Філь [6; 7; 10; 11; 19; 20; 25; 26] та ін.

Базуючись на визначенні М. Геллєрта і К. Новака [24] та уточнюючи його, під “командою” будемо розуміти групу, що характеризується цілеспрямованою, узгодженою роботою спеціалістів, які працюють над вирішенням спільно визначеного комплексного завдання, поєднуючи різні знання, вміння та навички у процесі виконання командних ролей та використовуючи партнерські принципи взаємодії.

Слід зазначити, що в умовах соціально-економічних змін особлива роль в забезпеченні ефективного введення змін в організаціях [4; 5; 8; 9; 20; 22], зокрема, освітніх, належить, на наш погляд, спеціальним командам із введення змін як “генератору”

та “каталізатору” змін. Ця проблема, наскільки нам відомо, недостатньо розроблена в зарубіжній психології. Вона також практично не досліджувалася на матеріалі українських освітніх організацій.

Аналізуючи особливості феномена “команда із введення змін в освітніх організаціях”, зазначимо, що, базуючись на підходах М. Геллерта і К. Новака [24], на наших попередніх розробках [6; 8–10; 19; 20; 25; 26] та результатах теоретичного аналізу проблеми, під цим поняттям будемо розуміти групу фахівців, метою діяльності яких є введення змін в освітніх організаціях, що поєднують різні знання, вміння та навички у процесі виконання командних ролей та використовують партнерські принципи взаємодії.

Таким чином, соціальна значущість і недостатня розробленість проблеми формування команд з управління змінами в освітніх організаціях визначили мету нашого дослідження: вивчити власні мотиви діяльності персоналу освітніх організацій в командах із введення змін і вплив сфери освіти на вияв таких мотивів.

Аналіз власних мотивів діяльності персоналу освітніх організацій в командах із введення змін і вплив сфери освіти на вияв таких мотивів доцільно, на наш погляд, здійснювати через вирішення таких завдань дослідження:

1. З’ясування власних мотивів діяльності персоналу освітніх організацій в командах із введення змін.
2. Аналіз впливу сфери освіти на вияв власних мотивів діяльності персоналу освітніх організацій в командах із введення змін.

Наше дослідження виконано в рамках реалізації наукового проекту

лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України “Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін” (2005–2007 рр.) (науковий керівник — доктор психологічних наук, професор Л. М. Карамушка).

Для вирішення поставлених завдань в ході дослідження використовувався метод опитування. Для проведення опитування використовувалася анкета “Особливості діяльності команд із введення змін в організаціях”, розроблена авторами.

Дослідження проводилося впродовж 2006/07 навчального року в деяких інститутах післядипломної педагогічної освіти (Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України, Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів (м. Біла Церква), Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти) і школах традиційного та нового типу м. Києва. У дослідженні взяли участь працівники освітніх організацій м. Києва та Київської області, м. Полтави та Полтавської області та інших областей України.

У дослідженні взяли участь 236 працівників освітніх організацій, які функціонують у системі середньої освіти. Із них 28,3 % керівників і 71,7 % працівників освітніх організацій. За статтю учасники дослідження розподілилися таким чином: 86,1 % — жінки; 13,9 % — чоловіки.

За віком учасники дослідження були розподілені таким чином:

- а) до 30 років — 15,1 % опитуваних;
- б) від 31 до 40 років — 31,0 %;
- в) від 41 до 50 років — 32,5 %;
- г) від 51 до 60 років — 14,3 %;
- д) більше 60 років — 7,1 % опитуваних.

Оцінка персоналом освітніх організацій власних мотивів роботи в командах
із введення змін
(% загальної кількості опитаних)

Мотиви	Власні мотиви персоналу освітніх організацій щодо роботи в командах із введення змін	У цілому за масивом		Середня освіта		Вища освіта	
		Так	Ні	Так	Ні	Так	Ні
1. Мотиви, пов'язані з діяльністю працівників	Прагнення отримати новий професійний досвід і підвищити професійну компетентність	51,9	48,1	55,7*	44,3*	45,1*	54,9*
	Прагнення підвищити свій авторитет в організації	24,9	75,1	23,7	76,3	27,0	73,0
	Бажання отримати для себе матеріальні винагороди	23,2	76,8	19,4**	80,6**	29,5**	70,5**
	Прагнення отримати нову, більш престижну посаду	12,6	87,4	8,7***	91,3***	19,7***	80,3***
2. Мотиви, пов'язані з діяльністю організації	Прагнення сприяти створенню чогось нового в організації (нові напрями діяльності, продукти, послуги та ін.)	33,7	66,3	33,3	66,7	34,4	65,6
	Прагнення сприяти розвитку і процвітанню організації	27,9	72,1	29,2	70,8	25,4	74,6
	Прагнення сприяти швидкій адаптації організації до змін	19,4	80,6	21,3	78,7	16,4	83,6
	Прагнення сприяти розвитку конкурентоспроможності організації	16,7	83,3	11,4***	88,6***	25,4***	74,6***

* Рівень статистичної значущості ($p < 0,05$).

** Рівень статистичної значущості ($p < 0,01$).

*** Рівень статистичної значущості ($p < 0,001$).

93,3 % працівників мали вищу освіту. За типом освіти переважали працівники з гуманітарною освітою — 76,6 %, далі слідували працівники з природничою освітою — 16,3 %, технічною — 5,4 %, економічною — 1,3 %, юридичною — 0,4 %.

1. Власні мотиви діяльності персоналу освітніх організацій в командах із введення змін

Вирішуючи перше завдання дослідження, проаналізуємо насамперед власні мотиви діяльності персоналу освітніх організацій в командах із введення змін. Відповіді, отримані на питання “Якщо б Ви хотіли працювати в командах із введення змін у Вашій організації, то які мотиви Вас

до цього спонукали?”, свідчать про наступні особливості (таблиця).

Порівняння ступеня вираженості різних груп мотивів (пов'язаних з діяльністю персоналу і з діяльністю організації) показало (за масивом у цілому), що спостерігається дещо вища оцінка персоналом освітніх організацій наявних у них мотивів працювати в команді із введення змін, пов'язаних з діяльністю персоналу, порівняно з мотивами, пов'язаними з діяльністю організації (про це свідчить відсоток позитивних відповідей учасників щодо значущості у них мотивів 1-ї групи порівняно з мотивами 2-ї групи). Це свідчить, на наш погляд, про важливість реалізації власних потреб персоналу освітніх органі-

зацій в ході їхньої професійної діяльності в командах із введення змін.

Аналізуючи кожну групу мотивів окремо, можна засвідчити, що для мотивів, пов'язаних з діяльністю персоналу, спостерігається значно вища оцінка працівниками наявності у них такого мотиву, як “прагнення отримати новий професійний досвід і підвищити професійну компетентність” (51,9 % опитаних), порівняно з іншими мотивами цієї групи. Відносно вираженості інших мотивів, то тут спостерігається наступна ситуація:

- а) “прагнення підвищити свій авторитет в організації” — 24,9 %;
- б) “бажання отримати для себе матеріальні винагороди” — 23,2 %;
- в) “прагнення отримати нову, більш престижну посаду” — 12,6 % опитаних освітян.

Щодо мотивів, пов'язаних з діяльністю організації, то тут спостерігається дещо вища оцінка освітянами наявних у них мотивів, які сприяють розвитку організації, порівняно з оцінкою інших мотивів цієї групи:

- а) “прагнення сприяти створенню чогось нового в організації (нові напрями діяльності, продукти, послуги та ін.)” — 33,7 %;
- б) “прагнення сприяти розвитку та процвітанню організації” — 27,9 %;
- в) “прагнення сприяти швидшій адаптації організації до змін” — 19,4 %;
- г) “прагнення сприяти розвитку конкурентоспроможності організації” — 16,7 %.

Отже, в цілому можна зробити висновки про те, що спостерігається дещо вища оцінка персоналом освітніх організацій наявних у них мотивів працювати в команді із введення змін, пов'язаних з діяльністю пер-

соналу, порівняно з мотивами, пов'язаними з діяльністю організації, що свідчить, на наш погляд, про значущість реалізації власних потреб персоналу освітніх організацій в ході їхньої професійної діяльності в командах із введення змін.

Серед мотивів, пов'язаних з діяльністю персоналу, найбільш значущим для освітян є мотив “прагнення отримати новий професійний досвід і підвищити професійну компетентність”, а серед мотивів, пов'язаних з діяльністю організації — “прагнення сприяти створенню чогось нового в організації (нові напрями діяльності, продукти, послуги та ін.)”.

Це свідчить, скоріше за все, про необхідність проведення спеціальної роботи з персоналом освітніх організацій щодо посилення більш адекватної оцінки наявних у них мотивів участі в роботі у таких командах, пов'язаних з діяльністю організації. Досягнути цього, на наш погляд, можна в результаті використання спеціальних форм групової взаємодії за допомогою групових дискусій, “мозкових штурмів” та ін.

2. Вплив сфери освіти на вияв власних мотивів діяльності персоналу освітніх організацій в командах із введення змін

З метою вирішення другого завдання дослідження нами було досліджено вплив сфери освіти на вияв власних мотивів діяльності персоналу освітніх організацій в командах із введення змін і встановлено низку статистично значущих відмінностей.

Як видно з таблиці, власні мотиви діяльності персоналу системи середньої та вищої освіти в командах із введення змін мають певні особливості.

Так, відносно мотивів, пов'язаних з діяльністю працівників, встанов-

лено статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$), який свідчить про те, що персонал системи середньої освіти значно більше виявляє “прагнення отримати новий професійний досвід і підвищити професійну компетентність” порівняно зі своїми колегами сфери вищої освіти (55,7 і 45,1 % опитаних відповідно). Щодо вияву інших мотивів, то тут спостерігається зовсім протилежна тенденція. Так, представники вищої освіти значно більше, ніж їх колеги із системи середньої освіти, мають вираженими такі мотиви:

- а) “бажання отримати для себе матеріальні винагороди” — 19,4 % проти 29,5 % ($p < 0,01$);
- б) “прагнення отримати нову, більш престижну посаду” — 8,7 % проти 19,7 % ($p < 0,001$).

Щодо особливостей мотивів, пов'язаних з діяльністю організації, характерних для системи середньої та вищої освіти, то тут спостерігається достатньо сильний статистично значущий зв'язок ($p < 0,001$), який вказує на вдвічі вищий вияв “прагнення сприяти розвитку конкурентоспроможності організації” серед персоналу системи вищої освіти (25,4 % опитаних), ніж у персоналу середньої освіти (11,4 % опитаних).

Отримані дані яскраво свідчать, на нашу думку, про те, що виявлені вище мотиви є достатньо значущими для представників обох сфер. Специфіку вияву мотивів у персоналу різних сфер бажано враховувати у процесі створення команд із введення змін і відбору в них потенційних учасників.

Психологічний аналіз основних власних мотивів діяльності персоналу освітніх організацій в командах із введення змін дав можливість зробити наступні висновки:

1. Оцінка персоналом освітніх організацій власних мотивів щодо робо-

ти в командах із введення змін має певні особливості:

1.1. Порівняльний аналіз ступеня вираженості різних груп мотивів (пов'язаних з діяльністю персоналу та організації) показав, що персонал освітніх організацій вище оцінює наявні у них мотиви роботи в команді із введення змін, пов'язані з діяльністю персоналу, порівняно з мотивами, пов'язаними з діяльністю організації, що свідчить, на наш погляд, про важливість реалізації власних потреб персоналу освітніх організацій в ході їхньої професійної діяльності в командах із введення змін.

1.2. Серед мотивів, пов'язаних з діяльністю персоналу, найбільш значущим для освітян є мотив “прагнення отримати новий професійний досвід і підвищити професійну компетентність”, а серед мотивів, пов'язаних з діяльністю організації, — “прагнення сприяти створенню чогось нового в організації (нові напрями діяльності, продукти, послуги та ін.)”.

1.3. Щодо особливостей власних мотивів персоналу освітніх організацій працювати в командах із введення змін серед представників системи середньої та вищої освіти, то дослідженням було встановлено низку статистично значущих відмінностей:

1.3.1. Відносно мотивів, пов'язаних з діяльністю працівників, встановлено ($p < 0,05$), що персонал системи середньої освіти значно більше виявляє “прагнення отримати новий професійний досвід і підвищити професійну компетентність”, порівняно зі своїми колегами сфери вищої освіти, однак представники вищої освіти значно більше мають вираженими мотиви “бажання отримати для себе матеріальні винагороди” ($p < 0,01$) та “прагнення отримати нову, більш престижну посаду” ($p < 0,001$).

1.3.2. Серед мотивів, пов'язаних з діяльністю організації, характерних для системи середньої та вищої освіти ($p < 0,001$), встановлено вдвічі вищий вияв “прагнення сприяти розвитку конкурентоспроможності організації” серед персоналу системи вищої освіти порівняно з таким прагненням у персоналу середньої освіти.

2. Отримані дані свідчать про необхідність проведення спеціальної роботи з персоналом освітніх організацій щодо посилення більш адекватної оцінки наявних у них мотивів участі в роботі у таких командах, пов'язаних з діяльністю організації, а також про значущість виявлених мотивів для представників обох сфер, що бажано враховувати у процесі створення команд із введення змін.

3. Отримані дані доцільно враховувати на етапах відбору потенційних учасників команд із введення змін в освітніх організаціях, а також при розробленні системи мотивації та винагород їх учасників.

Література

1. Барко В.І., Лісова О.Є. Побудова команди та лідерство в діяльності поліцейського управління: Робоча книга. — К.: Ніка-центр, 2001. — 128 с.
2. Вэттен Д. А., Камерон К. С. Развитие навыков менеджмента. — 5-е изд. / Пер. с англ., под ред. В. А. Спивака. — СПб.: Нева, 2004. — С. 581–633.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д. Команда на рынке: стратегия и методы (руководство для эффективных команд). — СПб.: Речь, 2003. — 144 с.
4. Карамушка Л. М. Психологічні особливості введення змін в освітніх організаціях // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Соціальна психологія. Економічна психологія: Зб. наук. пр. Ін-

ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2005. — Ч. 16. — С. 5–21.

5. Карамушка Л. М. Психологічні особливості процесів змін в освітніх організаціях // Організація та зміст діяльності наукових лабораторій інституту: Наук.-метод. посіб. — Вип. 3 / За ред. Н. І. Клокар, О. О. Дем'яненко. — Біла Церква: КОПОПІК, 2007. — С. 18–24.
6. 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.
7. Карамушка Л. М., Філь О. А. Психологічні особливості формування команди в освітній організації // Психологія управління в освіті: Курс лекцій та завдання навч. практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядиплом. пед. освіти / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський та ін. — К.: Валуєва, 2006. — С. 181–100.
8. Карамушка Л. М., Філь О. А. Особливості діяльності команд по введенню змін в освітніх організаціях (на матеріалі системи середньої освіти). — Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Ч. 19 / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К., 2007. — С. 8–15.
9. Карамушка Л. М., Філь О. А. Тренінг “Психологічні основи діяльності команд по введенню змін в освітніх організаціях”. — Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. — Ч. 19 / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К., 2007. — С. 16–21.
10. Карамушка Л. М., Філь О. А. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій): Монографія. — К.: Фірма “ІНКОС”, 2007. — 268 с.

11. Карамушка Л. М., Філь 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 екон. психології (23–24 листоп. 2006 р., м. Київ) / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Наук. світ, 2006. — С. 38–39.
12. Коваленко М., Слободянюк Л. Кореляційний аналіз соціально-психологічних ролей в управлінській команді // Психологія і суспільство. — 2002. — № 2. — С. 119–125.
13. Козубовский В. М. Управленческая “команда” учреждения образования в период кардинальных реформ // Актуальні проблеми психології. — Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Вип. 15 / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2005. — С. 65–70.
14. Ложкін Г. В. Команда як колективний суб’єкт спільної діяльності // Соціальна психологія. — 2005. — № 6. — С. 52–58.
15. Михеев Ю. А. Стили работы в команде и организационная культура // Психология XXI века: Тез. Междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов “Психология XXI века” / Под ред. В. Б. Чеснокова. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2002. — С. 242–243.
16. Мучински П. Организации и организационные изменения // П. Мучински. Психология, профессия, карьера. — 7-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — С. 271–307.
17. Ньюстром Дж. В., Дэвис К. Организационные изменения и их последствия // Дж. В. Ньюстром, К. Дэвис. Организационное поведение: Пер с англ. / Под ред. Ю. Н. Каптуревско-го. — СПб.: Питер, 2003. — С. 341–388.
18. Равикович Н. Е. Тренинг командообразования. Цели, диагностические методики, игры. — М.: Генезис, 2003. — 112 с.
19. Філь О. А. Формування конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації: Навч. прогр. для підготов. менеджерів освіт. орг. та практ. психологів / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2004. — 40 с.
20. Філь О. А. Тренінг розвитку конкурентноздатності управлінської команди бізнес-організації в умовах змін. — Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. — Ч. 19 / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К., 2007. — С. 33–36.
21. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения: Пер. с нем. — М.: Генезис, 2002. — 400 с.
22. Фрайлингер К., Фишер И. Управление изменениями в организации / Пер. с нем. Н. Береговой, И. Сергеевой. — М.: Книгописная палата, 2002. — 264 с.
23. Belbin R. M. Management teams: Why they succeed or fail. — Cambridge: Belbin Associates, 2000. — 171 p.
24. Gellert M., Novak C. Teamarbeit, Teamentwicklung. — Limmer-Verlag, 2002. — P. 20.
25. Karamushka L. M., Fil O. A. Team building // ENOP Newsletter. — 2005. — № 48. — P. 21–24.
26. Karamushka L. M., Maksymenko S. D., Fil O. A. Team-oriented management style as a factor of successful selection of team-members: Abstracts of the IX European Congress of Psychology (July 3-8, 2005, Granada, Spain) (Abstract 4231, CD-ROM).
27. West M. The Human Workface: People Management, Teamwork and Effectiveness in Health Service Organizations // IX European Conf. on Organizational Psychology and Health Care: Conf. Proc. (5–8 October, 2005, Dresden, Germany). — Dortmund; Berlin; Dresden, 2005. — P. 52.

Однією із психологічних умов забезпечення ефективного управління змінами в освітніх організаціях є формування команд із введення змін. Існують статистично значущі відмінності між мотивами діяльності персоналу освітніх організацій в таких командах, між працівниками системи середньої та вищої освіти.

Одним из психологических условий обеспечения эффективного управления изменениями в образовательных организациях является формирование команд по введению изменений. Существуют статистически значимые отличия между мотивами деятельности персонала образовательных организаций в таких командах, между работниками системы среднего и высшего образования.

One of the psychological prerequisites of effective change management in educational organizations is change management team building. There are statistically significant differences in employees' work motives between the systems of secondary and higher education.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ТРЕНІНГУ “ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ДЛЯ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ”

Коломінські читання — II, 2008, 463–468

Розкриваються мета, завдання, зміст і структура тренінгу “Формування психологічної компетентності керівників для управління змінами в освітніх організаціях”. Особливу увагу приділено аналізу інтерактивних технік, які використовуються у тренінгу з метою психологічної підготовки керівників до управління змінами в освітніх організаціях.

Формування психологічної компетентності фахівців до професійної діяльності є однією з актуальних проблем у сучасній психології праці, психології управління та організаційній психології. Провідне місце серед різних видів психологічної компетентності займає, на наш погляд, психологічна компетентність керівників як центральних фігур в організації. Впродовж останніх років зарубіжними (західними [16; 17; 21] і російськими [1–4; 11; 15]) вченими виконано низку досліджень у цій сфері. Певну увагу розглядуваній проблемі приділяють і українські вчені [6; 7; 9; 10; 14]. В їхніх працях проаналізовано сутність професійної, соціально-психологічної, комунікативної, конфліктологічної та інших видів компетентності керівників. Водночас практично відсутні праці, які стосуються формування психологічної компетентності керівників для управління змі-

нами в організаціях. Проведені нами попередні дослідження [18–20] свідчать про те, що у процесі управління змінами, зокрема, в освітніх організаціях, виникає низка психологічних проблем. Попередження цих проблем можливе, зокрема, за умови спеціального формування психологічної компетентності керівників до управління змінами в освітніх організаціях. Це, у свою чергу, потребує розробки спеціальних тренінгових програм, які на сьогодні, як свідчить аналіз літератури, практично відсутні у вітчизняній психологічній науці.

У нашому дослідженні розглянемо тренінг “Формування психологічної компетентності керівників для управління змінами в освітніх організаціях”.

Дослідження здійснено в рамках виконання наукового проекту лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка

АПН України “Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін” (2005–2007 рр., науковий керівник проекту — доктор психологічних наук, професор Л. М. Карамушка). В основу розробки тренінгу покладено технологічний підхід, розроблений Л. М. Карамушкою [14]. Апробацію тренінгу здійснено в рамках системи тренінгових програм, розроблених з метою підготовки керівників і працівників освітніх організацій до ефективного управління змінами в освітніх організаціях і впроваджених на курсах підвищення кваліфікації керівників освітніх організацій в Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів (м. Біла Церква) впродовж 2006–2007 рр.

У результаті проведеної науково-дослідної роботи нами було розроблено такий формат тренінгу.

Мета тренінгу: формування у керівників освітніх організацій уявлень про зміст та особливості компетентності для управління змінами в освітніх організаціях.

Завдання тренінгу:

1. Оволодіння керівниками освітніх організацій знаннями про зміст психологічної компетентності для управління змінами в освітніх організаціях.
2. Оволодіння керівниками освітніх організацій методами діагностування психологічних характеристик, які входять у структуру психологічної компетентності для управління змінами в освітніх організаціях.
3. Оволодіння керівниками освітніх організацій уміннями та навичками розвитку складових психологічної компетентності для управління змінами в освітніх організаціях.

Структура тренінгу: містить такі основні компоненти:

- вступ;
- змістовно-смысловий компонент тренінгу: “Аналіз сутності психологічної компетенції керівників освітніх організацій для управління змінами в освітніх організаціях”;
- діагностичний компонент тренінгу: “Діагностика психологічних характеристик керівників, які входять у структуру психологічної компетентності для управління змінами в освітніх організаціях”;
- корекційно-розвивальний компонент тренінгу: “Розвиток у керівників освітніх організацій основних складових психологічної компетентності для управління змінами в освітніх організаціях”;
- підведення підсумків тренінгу.

Зміст тренінгової сесії: розгортається шляхом поєднання основних компонентів тренінгу та інтерактивних технік, які використовуються для представлення кожного із компонентів.

Вступ до тренінгу [14]:

- Криголам “Знайомство”: “Мене звати... Найбільш характерними рисами для мене є...”;
- Вивчення очікувань (заповнення індивідуальних робочих аркушів з наступним груповим обговоренням): “Мої очікування щодо тренінгу” (учасники дають відповіді на такі запитання: “Чому я тут? Як би я хотів покращити свою управлінську діяльність після тренінгу?”);
- Мультимедійна презентація: “Мета, завдання та організація тренінгу” (визначення мети, завдань тренінгу та його загального формату);

- “Мозковий штурм” (груповий варіант): “Визначення основ групової взаємодії”.

Змістовно-смысловий компонент тренінгу: “Сутність психологічної компетенції персоналу освітніх організацій для управління змінами в освітніх організаціях”:

- Криголам: “До змін у своїй школі я ставлюсь...”;
- Метод незавершених речень (з подальшим груповим обговоренням): “Психологічна компетентність керівника організації для управління змінами у школі передбачає...”;
- Робота в малих групах: “Які знання, уміння та навички, особистісні риси необхідні мені для успішного управління змінами в школі?”;
- “Мозковий штурм”: “Чим відрізняється психологічна компетентність керівника освітньої організації для управління змінами у школі від психологічної компетентності педагогічних працівників до участі у змінах?”;
- Мультимедійна презентація (міні-лекція): “Зміст і структура психологічної компетентності керівників освітніх організацій для управління змінами” (для підготовки презентації можна використати власні розробки автора [18–20] з цієї проблеми та праці зарубіжних і вітчизняних авторів [1–7; 9–11; 13; 15; 16; 17; 21]).

Діагностичний компонент тренінгу: “Діагностика психологічних характеристик персоналу, які входять у структуру психологічної компетентності для управління змінами в освітніх організаціях”:

- Психологічний практикум: “Визначення рівня оптимізму

та активності особистості за допомогою методики “Визначення психологічних типів залежно від ступеня оптимізму та активності (енергійності) особистості” [12];

- Психологічний практикум: “Визначення кретативного потенціалу особистості (в особистісному розвитку, в умінні вирішувати проблеми, в організації робочого середовища та ін.) за допомогою методики “Який Ваш креативний потенціал?” [12];
- Психологічний практикум: “Виявлення загальної та соціальної самоефективності” (за допомогою методики “Методика визначення загальної та соціальної ефективності М. Шеєра, Дж. Маддукс, адаптація А. В. Боярцевої) [8].

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: “Розвиток у персоналу освітніх організацій основних складових психологічної компетентності для управління змінами в освітніх організаціях”:

- Аналітичне завдання: “Проаналізуйте, які форми навчання та професійної діяльності можуть сприяти розвитку у Вас психологічної компетентності для управління змінами у школі. Можна вибрати найдоцільніші форми з тих, які пропонуються (лекції; “мозкові штурми”; ділові ігри; тренінги; робота під керівництвом наставника; стажування на робочому місці; створення постійно діючої групи керівників для обговорення досвіду введення змін; вивчення кращого вітчизняного досвіду; вивчення кращого зарубіжного досвіду та ін.), або запропонувати свої

форми навчання та роботи. Подайте результати Вашої роботи у вигляді схеми та аргументуйте свою позицію”;

- Індивідуальне завдання (з подальшим обговоренням у малих групах): “Із наведених рис, якими має володіти керівник освітньої організації для ефективного управління змінами (ініціативність, іноваційність, творчість, сміливість, активність, впевненість у собі, динамічність, послідовність, рішучість, здатність до ризику, захопленість ідеєю, яка стосується змін, підприємливість, харизматичність та ін.), виберіть: а) ті риси, які, на Ваш погляд, найбільш притаманні Вам на даний момент (“реальні” риси); б) риси, які б Ви хотіли розвинути в собі з метою забезпечення більш ефективного управління змінами (“бажані” риси); в) засоби, які можна використати для того, щоб розвинути “бажані” риси”;
- Проектне завдання: “Визначення перспективних змін для моєї школи” (виконується в малих групах, у групі підбираються керівники з однаковим профілем діяльності школи). (Учасникам заняття пропонують таке завдання: “Подумайте і напишіть, з якими п’ятьма основними проблемами стикнеться ваша організація у найближчі три роки”. Відповіді записуються на картках. Після заповнення карток відбувається обговорення результатів за таким планом: співвіднесіть всі названі проблеми із сімома основними сферами здійснення інновацій в організаціях: 1) покращання продукту/пос-

луги; 2) покращання обслуговування клієнтів; 3) диверсифікація продукту/послуги; 4) нові продукти/послуги; 5) більш креативна реклама; 6) збільшення ефективності та якості/зменшення витрат; 7) збільшення персональної ефективності та креативності в роботі. Встановіть, в якій з цих сфер очікується найбільша кількість проблем, з якими Ваша освітня організація може зіткнутися у найближчі три роки. Спробуйте знайти кілька варіантів того, як Ваша освітня організація може подолати очікувані проблеми”). (Завдання розроблене як модифікація завдання “Визначення основних проблем організації в перспективі” [12].)

Підведення підсумків тренінгу:

- Рефлексивний аналіз: “Які мої очікування задовольнив (не задовольнив) тренінг?”; “Які форми роботи на тренінгу мені найбільше сподобались (або не сподобались)?”

Література

1. Берестова Л. И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1994. — 281 с.
2. Бороздина Г. В., Петриченко Е. В. Профессиональная компетентность личности как предпосылка успешности в бизнесе // Психология и социология в бизнесе: актуальные проблемы современности: Материалы Первого междунар. конгресса, 16–17 дек. 2005 г., г. Минск. — Минск: Бестпринт, 2005. — С. 102–103.
3. Гаранина Ж. Г. Психологическая компетентность будущего специалиста: На материале экономико-управленческих профессий: Дисс. ... канд.

- психол. наук. — Казань, 1999. — 183 с.
4. Денисов О. И. Конфликтологическая компетентность руководителя: Опыт эмпирических исследований и акмеологические модели. — М.: МААН, 2000. — 52 с.
 5. Евсеев А. В. Формирование социально-психологической компетентности молодых руководителей: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1998. — 24 с.
 6. Карамушка Л. М. Аналіз інноваційних підходів до професійної підготовки менеджерів освіти (на матеріалі діяльності Нідерландської школи освітнього менеджменту (NSO)) // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюківських читань (28–29 січ. 2003 р.). — Т. 2. — К.: Міленіум, 2003. — С. 248–254.
 7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — 112 с.
 8. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технология, тренинг. — СПб.: Речь, 2007. — 336 с.
 9. Николаенко А. С. Психологический анализ коммуникативной компетентности менеджера // Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту / За ред. М. О. Носко. — Вип. 31. — Сер. “Психологічні науки”. — Т. 2. — Чернігів, 2005. — С. 160–163.
 10. Носков В., Кальянов А., Єфросиніна О. Компетентність як складова підготовки фахівців у гуманітарному вищому навчальному закладі // Соціальна психологія. — 2006. — № 5(19). — С. 111–121.
 11. Оценка управленческой компетентности руководящих кадров ГПС: Метод. пособие / Сост. М. И. Марьин. — М.: ВНИИПО, 1998. — 116 с.
 12. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. — СПб.: Речь, 2001.
 13. Софьина В. Н. Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности специалиста // Журн. прикладной психологии. — 2005. — № 6. — С. 65–72.
 14. 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. — 366 с.
 15. Яхонтова Е. С. Эффективные технологии управления персоналом: Аудит ценностей организации. Модели компетентности менеджера. Техника работы под давлением. Управление временем. Способы продажи идеи. — СПб.: Питер, 2003. — 272 с.
 16. De Beer H., De Beer A. Competencies Required by Diversity Specialists // The XIII European Congress of Work and Organizational Psychology (Stockholm, May 9–12, 2007). — (Abstracts, CD-ROM).
 17. Du Plessis Y., O’Neil S., Van den Bergh R. Cultural Intelligence: A Key Competence for Managers in a Diverse and Global Workplace The XIII European Congress of Work and Organizational Psychology (Stockholm, May 9–12, 2007). — (Abstracts, CD-ROM).
 18. Ivkin V. Change management competence of educational organization managers // The XIII European Congress of Work and Organizational Psychology (Stockholm, May 9–12, 2007). — (Abstracts, CD-ROM, Abstract T.Th5. C:1).
 19. Ivkin V. Distinctive features of educational organization manager change management competence // Abstracts of Xth European Congress of Psychology (Prague, Czech. Republic, July 3–6, 2007). — (Abstracts, CD-ROM).
 20. Ivkin V. Factors that hamper effective change in educational organizations // Work and organizational Psychology in Human Services Organizations: different European perspectives: Conf. Proc. of Xth European Conference on Organizational Psychology and Human Service Work (October 3–6, 2007, Kyiv, Ukraine) / Eds: L. Karamushka, J. V. Peiro, W. Schaufeli. — Kyiv:

Naukovyi svit, 2007. — P. 22.

21. Ogrodowicz K. Transfer Competence, as a Key-factor Required in a Flexible Labour Context // The XIII European

Congress of Work and Organizational Psychology (Stockholm, May 9–12, 2007). — (Abstract, CD-ROM).

Однією з форм психологічної підготовки керівників до управління змінами в освітніх організаціях є тренінг “Формування психологічної компетентності керівників для управління змінами в освітніх організаціях”. Цей тренінг містить різноманітні інтерактивні техніки в рамках використання трьох основних компонентів тренінгу (змістовно-смыслового, діагностичного та корекційно-розвивального).

Одной из форм психологической подготовки руководителей к управлению изменениями в образовательных организациях является тренинг “Формирование психологической компетентности руководителей к управлению изменениями в образовательных организациях”. Тренинг включает разнообразные интерактивные техники в рамках использования трех основных компонентов тренинга (содержательно-смыслового, диагностического и коррекционно-развивательного).

One of the forms of managers’ psychological training in educational organization change management is “The Development of Educational Organization Managers’ Change Management Competence”. The training includes various interactive techniques within the three basic training components (conceptual-informative, diagnostic and correctional-developing).

ПСИХОГРАФІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ КАДРОВОЇ РОБОТИ ЕНЕРГОКОМПАНІЇ

Коломінські читання — II, 2008, 469–473

Розглядаються можливості психографічного забезпечення кадрової роботи енергокомпанії як ефективного методу її оптимізації та вдосконалення. Визначаються основні психографічні складові ефективної кадрової роботи з персоналом.

Соціально-економічні потреби у сфері менеджменту та виклики сучасного суспільства (інформатизація, спеціалізація, гуманізація, глобалізація, професійна мобільність) надзвичайно актуалізують розробку проблем управління трудовими ресурсами.

Специфіка роботи енергетичної галузі досить складна і висуває підвищені вимоги до безпеки роботи, управління процесами й працівниками в екстремальних умовах, до індивідуально-психологічних та особистісних характеристик персоналу. Тому в діяльності енергокомпанії важливе місце займає кадрова робота з персоналом, існує потреба в оптимізації, вдосконаленні, розробленні і практичному впровадженні комплексної технології роботи з персоналом та у психографічному забезпеченні цього процесу.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних літературних джерел свідчить, що проблема психографічного забезпечення кадрової роботи компаній є на сьогодні достатньо вивченою у працях західних (К. Т. Морган, П. М. Му-

чінські, Т. В. Харрелл, Дж. Холланд, А. Чапаніс, Дж. Шатіл, В. Штерн), російських (С. М. Бочарова, Н. І. Владимірова, Л. А. Головей, Є. О. Клімов, С. Н. Левієва, А. К. Маркова, Є. Б. Моргунов, О. Г. Носкова, О. П. Павлова, Н. С. Пряжников, Е. Е. Симанюк, А. Р. Фонарьов) та українських (О. І. Бондарчук, С. Я. Карпіловська, В. В. Колінько, Є. О. Лановенко, М. П. Лукашевич, Р. Й. Мітельман, І. В. Сингаївська, В. В. Синявський, О. М. Ткаченко, Б. О. Федоришин, О. О. Ящишин) учених.

Водночас проведений теоретичний аналіз джерел свідчить про те, що професіографічні матеріали, які є, не задовольняють зростаючих запитів практики. На сьогодні недостатньо опрацьованими є питання про структуру професіографічних показників, про зміст професіографічного опису, про основні компоненти психограми, про особливості виділення психографічного профілю професії. У зв'язку з цим розглянемо особливості психографічного забезпечення кадрової роботи енергокомпанії та структуру

психографічного забезпечення в цілому.

Аналітичний огляд літератури свідчить, що кадрова робота з персоналом потребує комплексного розгляду. При цьому найважливішим фактором оптимізації кадрової роботи є її структурний і систематичний характер, який найбільш повноцінно втілюється завдяки комплексній системі управління персоналом. Важливою складовою цього процесу є взаємодія й логічний взаємозв'язок між елементами системи як етапами комплексної роботи з персоналом від фази вступу на роботу працівника до його виходу на пенсію.

У системі кадрової роботи з персоналом ключовим інструментом є її психографічне забезпечення, основу якого складають глибокі знання змісту і умов професійної діяльності, правильні уявлення про вимоги професій до психофізіологічних, індивідуально-типологічних та особистісних якостей людини, а також психодіагностична оцінка індивідуально-психологічних особливостей людини, порівняння одержаних результатів з вимогами різних видів діяльності до особистості працівника. Це визначає необхідну конкретність, цілеспрямованість й науково-методичну забезпеченість кадрової роботи. Таким чином, вона не може бути цілеспрямованою й ефективною без чітких, науково обґрунтованих даних про специфіку професій та їх вимог до особистісних і психофізіологічних якостей спеціаліста [4].

Проведення ефективної кадрової політики і раціонального розподілу трудових ресурсів безпосередньо ґрунтується на порівнянні знань про професії та знань про індивідуально-психологічні якості спеціаліста. Тому в сучасній спеціальній літературі широко визнається, що основним етапом

вирішення організаційних і методичних питань кадрової роботи є психологічне вивчення конкретних видів професійної діяльності, визначення вимог, які висуваються до людини як суб'єкта праці [4; 13]. Відсутність знань про психологічний зміст професії в цьому випадку може мати суттєві негативні наслідки.

Така робота неможлива без психологічного аналізу професійної діяльності, що являє собою цілеспрямований процес, в якому зазвичай виокремлюють три етапи [7]:

- а) збір інформації про професійну діяльність;
- б) оброблення та узагальнення отриманої інформації, складання професіограми;
- в) використання професіограми для вирішення практичних і теоретичних задач.

Розглянемо основні методи аналізу й оцінки професійної діяльності: професіограму, психограму та психографічний профіль, які є важливими методичними засобами кадрової роботи з персоналом. Оскільки в різних літературі існує неоднозначне трактування цих термінів, зупинимося на тих, які найбільше відповідають поставленим перед нами завданням.

У структурі професіограми виділяються та описуються такі характеристики професії [6]:

- а) загальна (назва професії, її виникнення, історія розвитку, географія професії, найвідоміші представники, сучасний стан і перспективи її розвитку та ін.);
- б) соціально-психологічна (специфіка професійної ролі, особливості трудових колективів, характер міжособистісних стосунків у професійній діяльності, вимоги до соціально-пси-

хологічних і комунікативних функцій працівника);

- в) психолого-педагогічна (рівень підготовки та розвитку професійних знань, навичок, умінь працівника, особливості професійної підготовки, вимоги до кваліфікації працівника);
- г) виробнича (опис трудових процесів, операцій, змісту праці, особливості виконання основних виробничих функцій та операцій);
- д) санітарно-гігієнічна (санітарні умови праці, основні медичні показання і протипоказання до роботи, вимоги до медичного стану працівника);
- е) психофізіологічна (функціонування основних пізнавальних психічних процесів і властивостей в діяльності працівника, основні вимоги професії до цих процесів і властивостей).

Важливою складовою професіограми є психограма, яка включає опис індивідуально-типологічних (здібності, характер, темперамент) та особистісних характеристик, що зумовлюють виробничу ефективність працівника. Аналіз ступеня виразності й динаміки вияву окремих професійно важливих якостей та їх блоків дає змогу прогнозувати:

- а) можливість ефективного виконання функцій, пов'язаних з вирішенням поточних завдань;
- б) успішність претендента при заміщенні управлінських посад;
- в) потенціал кар'єрного росту й межі компетентності спеціаліста та ін.

Професіограми і психограми використовуються найбільш інтенсивно при проведенні таких напрямів кадрової роботи, як професійна інформація, професійна консультація, професійний відбір (добір), професійна

підготовка, професійна адаптація персоналу.

Особливості професійних вимог, описаних у професіограмі й психограмі, є підставою для розроблення психографічного профілю професії, який не тільки описує психічні якості, необхідні для конкретної професії, а й подає їх у вигляді нормованих показників рівня розвитку професійно важливих якостей. Психографічний профіль розробляється на підставі складної процедури експериментального дослідження та психологічного моделювання параметрів професійно важливих якостей. Практична цінність психографічного профілю для основних напрямів кадрової роботи з персоналом, таких як профвідбір, профнавчання, профадаптація, атестація та формування кадрового резерву та ін., є вирішальною.

Очевидно, що далеко не кожна посада вимагає побудови настільки складної й багаторівневої системи вимог до спеціаліста. Водночас тут важливо, щоб для кожної посади була розроблена ідеальна модель вимог, виходячи з якої вже формуватиметься програма роботи з персоналом. Зазначимо, що для таких складних за своєю психологічною суттю професій, як, наприклад, професія менеджера, виокремлення таких вимог є необхідною складовою психографічного забезпечення всіх напрямків кадрової роботи.

У психологічному аналізі діяльності з метою професійного відбору та оцінювання персоналу увага акцентується на стрижневих, психографічних характеристиках і кількісних показниках рівня їх розвитку, що дає змогу оцінювати різні рівні професійної придатності відповідно до психографічного профілю.

Визначення міри розвитку психографічних якостей і можливості їх

компенсації за рахунок вироблення індивідуального стилю діяльності має велике значення для практики. Знання цих показників дає змогу, з одного боку, прийняти правильне рішення щодо кадрового питання і визначити критерії професійної придатності людини, а з іншого — розробити психологічно обґрунтовані практичні рекомендації для управління процесом професійного становлення спеціаліста.

Таким чином, використання психографічного матеріалу в кадровій роботі з персоналом енергокомпанії має свої особливості. Він допомагає правильно визначити критерії професійної придатності спеціаліста, обґрунтувати вибір психодіагностичних методів для оцінювання і прогнозування ефективності професійного навчання і професійної діяльності та ін.

Отже, проведений теоретичний аналіз проблеми психографічного забезпечення кадрової роботи енергокомпанії дає змогу зробити наступні висновки:

1. Психографічне забезпечення діяльності є важливим аспектом кадрової роботи енергокомпанії, який дає можливість ефективніше проводити роботу з управління персоналом, а також є необхідною умовою підвищення нематеріальних активів компанії та її функціонування в цілому.

2. Психографічне забезпечення трактується як система психологічних показників, що характеризують:

- а) загальні особливості певної професійної діяльності (такі характеристики професії, як загальна, соціально-психологічна, психолого-педагогічна, виробнича, санітарно-гігієнічна та психофізіологічна), які відображені в її професіограмі;
- б) індивідуально-типологічні та особистісні характеристики

професії, що мають своє відображення у психограмі;

- в) нормативні характеристики (якісні оцінки професійно важливих якостей, що мають кількісний вигляд) професії, відображені у психографічному профілі.

3. Основним результатом психографічного забезпечення кадрової роботи є можливість оперативного та перманентного оцінювання персоналу адекватними психологічними засобами в ході професійного відбору, атестації, формування кадрового резерву та інших напрямів кадрової роботи.

Наведені теоретичні положення потребують глибокого вивчення і подальшого обґрунтування, експериментального дослідження та розроблення психографічного забезпечення системи роботи з персоналом енергокомпанії.

Література

1. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе. — М.: Юристъ, 1998. — 496 с.
2. Дмитриева М. А. Исследование представлений субъекта труда о необходимых для деятельности свойствах личности // Практикум по инженерной психологии и психологии труда / Под ред. А. А. Крылова. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. — С. 110–116.
3. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. — М.: Изд-во МГУ, 1987. — 208 с.
4. Карпіловська С. Я., Мітельман Р. Й., Синявський В. В. та ін. Основи професіографії: Навч. посіб. — К.: МАУП, 1997. — 148 с.
5. Князев А. М. Изучение личности в условиях организации. — М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 2002. — 151 с.

6. Колинъко В. В. Психологические аспекты профессиографии: Обзор. — Полтава, 1982. — 132 с. — (Депонирована в ИНИОН АН СССР. Реч. № 10690).
7. Кулагин Б. В. Анализ профессиональной деятельности // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов. — СПб.: Питер, 2001. — С. 102–120.
8. Лановенко Е. О. Психологическое тестирование в процессе кадрового менеджмента // Справочник кадровика. — 2003. — № 7. — С. 77–79.
9. Лукашевич Н. П., Бондарчук Е. И., Сингаевская И. В. Психология труда: Учеб. пособие. — 2-е изд., доп. и перераб. — К.: МАУП, 2004. — 112 с.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Междунар. гуманитар. фонд “Знание”, 1996. — 408 с.
11. Моргунов Е. Б. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение. — М.: Бизнес-школа Интел-Синтез, 2000. — 262 с.
12. Носкова О. Г. Психология труда: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е. А. Климова. — М.: Академия, 2004. — 384 с.
13. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. — 540 с.
14. Собчик Л. Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе: Практикум по психодиагностике. — СПб.: Речь, 2002. — 72 с.
15. Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ЮНИТИ, 2002. — 560 с.
16. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы: Пер. с нем. — М.: Наука, 1998. — 335 с.
17. Muchinsky P. M. Psychology Applied to Work. An Introduction to Industrial and Organizational Psychology. — N. Y.: Brook/Cole Publ. Company, 1997. — 538 p.

ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ПОЧУТТЯ ДОВІРИ

Коломінські читання — II, 2008, 474–480

На підставі аналізу концепції Е. Еріксона розглядається почуття базисної довіри, показано вплив особливостей розв'язання конфлікту “довіра — недовіра” на формування психіки людини.

Сучасні умови людського буття характеризуються радикальним підвищенням людської суб'єктності в розвитку суспільства. У суспільстві, де співіснують різні культурно-ціннісні світи і визнається цінність соціокультурного багатоманіття, гостро постає проблема пошуку нових форм взаємодії людей, які базувались би на повазі і терпимості до іншої точки зору, індивідуального досвіду, ціннісної системи.

У цих досить складних умовах постає завдання виховання особистості, яка б первісно була орієнтована на розуміння, визнання, прийняття іншої людини. Основне місце у структурі такої особистості посідає довіра як система гармонійних відносин людини із собою, з іншими та світом у цілому.

Довіра як ознака ціннісного ставлення до себе та інших людей пов'язана зі всіма сферами суспільного життя, вона є важливим моментом міжособистісного спілкування, міжгрупової взаємодії. У сучасному світі все більш гострою стає соціальна проблема довіри між державами, культурами, релігіями, різними соціальними групами, проблема довіри народів

до свого уряду, населення — до корпорацій, бізнесу, довіра в сім'ї, між окремими людьми. Все це неодноразово відзначалося багатьма дослідниками, політиками і публіцистами.

Незважаючи на значний обсяг дослідницької роботи, що виконується в цій галузі західними вченими (Е. Аронсон, М. Бубер, Е. Пратканіс, К. Р. Роджерс, А. Селигмен, Е. Фромм, Ф. Фукуяма, Р. Чалдіні, Р. Б. Шо, П. Штомпка, Е. Еріксон та ін.), а також вітчизняними вченими (О. А. Донченко, Н. О. Єрмакова, Т. М. Зелінська, В. П. Зінченко, І. А. Ільїн, В. В. Козлов, Б. З. Мільнер, Б. А. Рутківський, Т. П. Скрипкіна, Т. М. Титаренко, Т. С. Яценко та ін.), розглядувана нами проблема довіри досліджена недостатньо. Ціла низка питань, зокрема питання розвитку та особливостей довіри на різних вікових стадіях соціалізації, довіра в міжособистісних стосунках, експериментальний напрям вивчення довіри та ін., потребує подальших досліджень.

Довіра як соціально-психологічне явище виявляється у специфічному ціннісному ставленні суб'єкта до різних об'єктів або фрагментів світу. Не-

зважаючи на те, що дослідники проблеми довіри аналізують довіру в різних контекстах, визначають цей феномен по-різному, майже всі вони у своїх дослідженнях дотримуються парадигми “Людина і Світ”, відповідно до якої довіра є механізмом взаємозв’язку і взаємодії людини зі світом.

Ідею єдності Людини і Світу вперше у психологічній науці висловив С. Л. Рубінштейн, який ввів категорію “світ”, що в подальшому знайшла свій розвиток у різних підходах вирішення проблеми співвідношення людини зі світом. С. Л. Рубінштейн визначає поняття “світ” як “сукупність речей і людей, в яку включається те, що належить до людини і до чого вона належить за своєю сутністю, що може бути для неї значущим, на що вона спрямована” [4, 295]. З наведеного визначення випливає, що взаємодію людини і світу визначає параметр значущості. Зазвичай людина не вступає у взаємодію з об’єктами, до яких вона байдужа. Щоб успішно взаємодіяти з різними сторонами світу, людина повинна відчувати до них довіру.

Довіра до світу та різних його сторін завжди співіснує з довірою до себе. Саме ця обставина робить людину суб’єктом життя. У взаємодії з кожною зі сторін світу довіра має свої особливості. Найбільш очевидніше феномен довіри виявляється у взаємодії з іншими людьми.

Отже, довіра до світу належить до проблеми життєзначущих відносин людини. У вітчизняній психології склалася традиція, яка полягає в тому, що, виокремлюючи життєзначущі особистісні відносини, структуруючи їх, зазвичай вказують на три класи цих відносин — ставлення до світу, ставлення до інших людей, ставлення до себе (В. М. Мясіщев,

Б. Г. Ананьєв та ін.). Ці відносини здійснюються завдяки довірі до світу, до інших людей та довірі до себе. Довіра об’єднує людину і світ в єдину систему, вона є тим механізмом, який дає їм можливість взаємопроникати один в одне.

У психологічних дослідженнях довіри наголошується на важливості виокремлення таких універсальних умов виникнення ставлення довіри до будь-якої сторони світу, як потреба людини у безпеці (надійності), а також корисності. Власна безпека є однією з базових потреб людини. Коли людина наділяє об’єкти оточуючого світу різним значенням або цінністю для себе, однією з найважливіших цінностей залишається її власна безпека. Проте людина лише тоді вступає у взаємодію з об’єктами оточуючої дійсності, коли вона відчуває не тільки безпеку, а й значущість цих об’єктів. Отже, будь-який об’єкт світу, який оточує людину і світ у цілому, викликає довіру лише в тому разі, якщо він має властивості безпеки і корисності (значущості) для людини. Виходячи з цього можна погодитися з визначенням довіри, яке пропонує Т. П. Скрипкіна: “довіра є здатністю людини апріорі наділяти явища та об’єкти оточуючого світу, а також інших людей, їх можливі майбутні дії, а також власні дії властивостями безпеки (надійності) і ситуативної корисності (значущості)” [5, 85].

Довіра як ознака ставлення до світу існує у внутрішньому суб’єктивному світі особистості, а тому вона є суб’єктивним феноменом особистості. Водночас, виникаючи у внутрішньому, суб’єктивному світі особистості, довіра може виявлятися лише через людську активність, завдяки якій вона немов би “входить” в акт взаємодії, а тому існує як в лю-

дині, так і між людиною та об'єктом взаємодії.

Вперше виокремив довіру людини до світу як базову установку особистості, що з'являється у психиці людини дуже рано та формується на ранніх етапах онтогенезу, американський соціальний психолог, представник соціального психоаналізу Е. Еріксон. Він розглядав почуття глибокої (базисної) довіри як фундаментальну психологічну передумову всього життя людини. Це почуття формується на основі досвіду першого року життя дитини і перетворюється в установку, яка визначає її ставлення до себе і до світу. Довіру Е. Еріксон визначав як довіру до самого себе і прихильність до себе інших людей. Почуття глибокої довіри до себе, до людей, до світу — це наріжний камінь здорової особистості, воно готує ґрунт для досягнення дитиною певної автономії від дорослого, для формування власного “Я”, якому потрібно шукати відповіді на багато питань, які безперервно ставити життя.

Зазначимо, що нестача базової довіри до світу у ранньому дитинстві може бути виявлена у дорослій патопсихології. Зниження глибокої довіри і переважання недовіри може виявлятися у формі вираженого відчуження, яке негативно впливає на психічний стан людини. Люди зі зниженою довірою не можуть уладнати стосунки з іншими людьми, бо вони не можуть упоратись із самими собою. Е. Еріксон зауважує, що головне завдання психотерапевта в роботі з такими людьми полягає в тому, щоб спочатку встановити їхню довіру до інших людей.

У результаті великої психотерапевтичної практики Е. Еріксон визначив як одну з головних умов психічного здоров'я людини засвоєння нею

образу самої себе у всьому багатстві відносин особистості з оточуючим світом і відповідними формами поведінки. Такий образ “самої себе” Е. Еріксон назвав ідентичністю, або психосоціальною тотожністю особистості. На думку Е. Еріксона, якщо відбуваються різкі зміни відносин особистості з оточуючим середовищем, приходиться так звана криза ідентичності, в результаті чого особистість вступає у нову форму розвитку шляхом формування нової особистісної ідентичності. Як представник психоаналітичної орієнтації, Е. Еріксон вважає, що переживання в дитинстві, які пов'язані з особливостями раннього виховання, фатально визначають поведінку дорослої людини.

Центральним у теорії особистості Е. Еріксона є положення про те, що людина впродовж життя проходить через кілька універсальних для всього людства стадій. Процес розгортання цих стадій регулюється відповідно до епігенетичного (від грецьк. — після народження) принципу дозрівання. Е. Еріксон виокремив вісім стадій розвитку особистості, яким відповідають вісім криз ідентичності. Кожного разу, переживаючи чергову кризу, індивід повинен зробити вибір між двома протилежними ставленнями до світу і до себе, чим і визначається подальший розвиток його особистості.

На першій стадії, яку Е. Еріксон назвав корпоративною, або вбираючою, відбувається вибір між довірою і недовірою. Довіра і недовіра є базовими почуттями, що визначають в подальшому розвиток усіх інших відносин особистості. Ступінь розвитку у дитини почуття довіри залежить від якості піклування, яке вона отримує від матері. Е. Еріксон пише: “Я вважаю, що матері формують почуття довіри у своїх дітей завдяки такому

обходженню, яке за своєю сутністю складається з чуйного піклування про індивідуальні потреби дитини і чіткого відчуття того, що вона сама є тією людиною, якій можна довіряти в тому розумінні довіри, яке існує в даній культурі стосовно даного стилю життя. Завдяки цьому у дитини закладається основа для почуття “все добре”, для появи почуття тотожності, для становлення такою, якою вона стане відповідно до надій інших” [8, 221].

Отже, почуття довіри пов’язано зі здатністю матері передавати своїй дитині почуття пізнаванності, постійності і тотожності переживань. З цього приводу Е. Еріксон пише: “...кількість довіри, яка виникає з раннього дитячого досвіду, напевно, не залежить від абсолютної кількості їжі або демонстрації любові, але, скоріше за все, від якості матеріального зв’язку з матір’ю... Батьки повинні мати не тільки певні способи управління заборонами і дозволами, вони ще мають бути здатними репрезентувати дитині глибину певного внутрішнього переконання, що їх призначення (сенси) полягає в тому, що вони роблять. У цьому відчутті традиційної системи турботи про дітей повинен бути фактор, що створює довіру” [8, 103–104].

З точки зору Е. Еріксона, фізіологічна сутність генези довіри полягає у встановленні рівноваги між потребою дитини отримувати і потребою матері давати. Мати повинна спілкуватися з дитиною мовою внутрішнього зв’язку. Тільки тоді дитина зможе довіряти їй, світу і самій собі, тільки тоді виникає перше “Я”, яке називається почуттям базової довіри, яка є першою та основною цілісністю, що передбачає внутрішній і зовнішній досвід, пов’язаний з добротою. На думку Е. Еріксона, якщо немає такого особистого досвіду, то результатом

є базова недовіра до світу. Як він пише: “найбільш фундаментальною передумовою психічного життя я вважаю почуття базової довіри, яка поширюється на всі аттитуди та особливості отримання досвіду на першому році життя” [8, 96].

Отже, на думку Е. Еріксона, довіра до світу формується або не формується залежно від того, задовольняються або не задовольняються фізіологічні потреби дитини на першому році життя. У цьому відношенні цікавою є думка В. П. Зінченка, який зауважив, що справа навіть не у задоволенні потреби, якої у прямому сенсі слова у малюка ще немає. У нього просто є об’єктивна потреба, а не суб’єктивна, не кажучи вже про мотив [2, 29].

Як впливає з описання виникнення почуття довіри, воно не є раціональним. Воно не є ще ознакою ставлення до дійсності, а є відношенням у дійсності, тобто реальним, а не уявним відношенням, не видуманим, не відрефлексованим почуттям. Воно виникає у безпосередньому контакті з матір’ю, в її присутності. Більш-менш достовірно можна говорити про його виникнення при появі “комплексу пожвавлення” дитини, коли у неї з’являється справжня посмішка. До цього, на думку психологів, зв’язок дитини з матір’ю має “біологічний характер, але після першої посмішки, якою дитина зустрічає вже знайоме обличчя матері, цей зв’язок набуває “морального”, скажімо ширше — духовного сенсу. В цій посмішці, що освітлює все обличчя дитини і надає йому надзвичайно привабливого вигляду, дитя вступає у зовсім новий світ — радісний і привабливий до себе; можна сказати, що саме з цього моменту, коли прокидається здатність радіти і посміхатися, дитина починає жити духовним життям” [1, 108].

Ситуація виникнення глибокої довіри — це ситуація спілкування. М. І. Лісіна називає період життя дитини з появи першої посмішки і до кінця першого півріччя життя золотим віком спілкування. Це пояснюється тим, що за спілкуванням ще немає ніяких домислів, поганих думок. Воно ще не опосередковане іншими потребами і мотивами. Це “чисте спілкування”, яке здійснюється в діапазоні одних тільки позитивних емоцій [3, 208].

Спостереження багатьох дослідників за розвитком малюків двохмісячного віку засвідчують, що умовою формування почуття глибокої довіри у дитини є довіра до неї з боку дорослого, бо довіра — це почуття взаємне. Якщо дитина знаходить своє місце у душі дорослого, то це сприяє виникненню і зміцненню глибокого почуття довіри [2, 31–32]. Дуже важливим є те, щоб почуття довіри зберігалось і за відсутності безпосереднього контакту. Як пише Е. Еріксон, “довіра включає в себе не тільки те, що дехто навчається надіятись, покладатись на тих, хто ззовні забезпечує його життя, а й довіру до самого себе, віру у здатність своїх власних органів справлятися з потягами. Така людина здатна відчувати себе настільки повною довіри, що оточуючі, які забезпечують її життя, не повинні постійно перебувати поряд з нею” [8, 111]. Така поведінка виникає дуже рано, коли дитина може терпіти відсутність матері без страждань і тривоги.

У певних важких обставинах раптова втрата звичної материнської любові без належної заміни може призвести до гострої дитячої депресії. Дитина, не відчувачи себе цінною для матері, думає, що вона погана. Їй здається, що вона винна у всьому, що це вона є джерелом всякого зла. Так в ній розвивається негативне уявлення

про себе і почуття провини, навіть агресії. Ненадійність матері і нехтування нею дитини є причиною першої серйозної кризи дитячого розвитку. Внаслідок цього виникає вже не просто недовіра, виникає установка страху, підозри, побоювань за своє благополуччя. Така установка поширюється як на світ у цілому, так і на окремих людей. Вона буде виявлятися у всій повноті на більш пізніх стадіях психічного розвитку. Е. Еріксон пише, що почуття недовіри може підсилюватися, коли батьки мають протилежні принципи і методи виховання, або відчувають себе невпевнено у ролі батьків, або їхня система цінностей суперечить загальноприйнятому в даній культурі стилю життя. Все це може створити для дитини атмосферу невизначеності, в результаті чого у неї посилюється почуття недовіри. Згідно з Е. Еріксоном, поведінковими наслідками такого несприятливого розвитку є гостра депресія у малюків і параноя у дорослих. Звичайно, що не всі ті, хто має недовіру, мають такі сумні перспективи. Проте необхідно пам’ятати, що сліди недовіри залишають свої негативні відбитки.

Суттєве положення теорії Е. Еріксона полягає в тому, що криза “довіра — недовіра” не завжди розв’язується впродовж першого або другого року життя. Хоча дилема “довіра — недовіра” є центральною для малечого вікового періоду, вона буде виявлятися знову і знову на кожній наступній стадії розвитку, включаючи стадії ранньої, середньої та пізньої зрілості. Сприятливе розв’язання кризи довіри має важливі наслідки для розвитку особистості дитини в подальшому. Більш того, зміцнення довіри до матері дає дитині можливість легше переносити стани фрустрації, які їй доводиться пере-

живати впродовж наступних стадій розвитку. Як відзначає Е. Еріксон, здоровий розвиток малюка не є результатом виключно почуття довіри, але скоріше зумовлений сприятливим співвідношенням довіри і недовіри. Зрозуміти, чому/кому не слід довіряти, так само є важливим, як і зрозуміти, чому/кому довіряти необхідно. Ця здатність передбачати небезпеку і дискомфорт є важливою для оволодіння собою і для ефективного прийняття рішення.

У разі позитивного розв'язання конфлікту “довіра — недовіра” формується психологічне новоутворення, яке Е. Еріксон визначив як надію. Немовляча або дитяча надія може переходити у дорослу віру, зокрема, й у релігійну.

Почуття довіри — недовіри, раз виникнувши, переживається дитиною і дає початок не тільки надії, а й іншим почуттям, стає основою формування самосвідомості, самоконтролю, можливостей управляти собою та іншими. Не менш драматичним, ніж початок виникнення довіри, може бути її занепад, коли людина під впливом різних обставин втрачає віру в себе, у свої сили. Використовуючи термінологію Е. Еріксона, зазначимо, що в цьому випадку людина втрачає досягнуте усвідомлення власної ідентичності, відчуття безперервності й цілісності життя. Як показують соціологічні дані, така ситуація є дуже важкою для похилих людей: кількість індивідів, які “чекають за-втрашнього дня зі страхом і песимізмом”, зростає з віком і до 60 років досягає 42 % [6]. Подібну кризу Е. Еріксон назвав “цілісність проти відчаю”. Вона виявляється в тому, що часу залишилося мало, дуже мало, щоб намагатися розпочати нове життя або випробувати інші шляхи до цілісності [8, 377]. Розв'язання цієї

кризи залежить від того, яким чином розв'язувались інші кризи на попередніх стадіях життєвого циклу.

Таким чином, доходимо наступних висновків:

1. Довіра до світу формується або не формується залежно від того, задовольняються або не задовольняються фізіологічні потреби дитини на першому році життя людиною, яка її доглядає. Тому із самого початку базова довіра дитини до світу пов'язана з почуттям комфорту від задоволення її потреб, у даному випадку — фізіологічних.
2. Довіра до світу пов'язана з первинною автономністю дитини, яка виявляється у здатності дитини не відчувати тривоги, коли мати зникає з поля зору. Це свідчить про те, що довіра до світу є базою, яка формується одночасно з іншою фундаментальною установкою, спрямованою на довіру до себе.
3. Почуття довіри до світу є фундаментальним психологічним утворенням, від якого залежить психічне здоров'я людини.
4. Довіру до світу необхідно розглядати в її цілісності, оскільки вона пов'язана з довірою до себе та інших людей як частин світу. Виникнення такої особистісної цілісності передбачає єдність цих сторін особистісної ідентичності.

Література

1. Зеньковский В. В. Психология детства. — М., 1996.
2. Зинченко В. П. Как возникает чувство доверия // Педагогика. — 1998. — № 6. — С. 27–35.
3. Общение, личность и психика ребенка. — М., 1977.

4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976.
5. Скрипкина Т. П. Психология доверия: Учеб. пособие. — М.: Академия, 2000.
6. Собкин В. С, Писарский П. С. Образование в мегаполисе. — М., 1992.
7. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер, 1977.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Под общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — М.: Прогресс, 1996.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ В МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Коломінські читання — II, 2008, 481–487

Подано різні підходи щодо психологічних чинників професійного стресу в організаціях. Визначено систему психологічних чинників виникнення професійного стресу в медичних працівників.

Професійна діяльність медичних працівників, які беруть участь у лікуванні та реабілітації хворих, передбачає високий рівень емоційної насиченості та велику кількість чинників, що впливають на виникнення професійного стресу в медичних працівників.

Останнім часом вивчення чинників виникнення професійного стресу в медичних працівників усе більше викликає увагу не тільки зарубіжних, а й російських та українських дослідників (Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдчиць, Б. А. Ясько, Ю. Щербатих, В. Андронов, І. І. Бенедиктов, Л. М. Юр'єва, А. Є. Юр'єв та ін.). Передусім увага до цієї проблеми пов'язана з життєво важливими вимогами сучасного життя. Адже проблеми, що виникають у професійній діяльності медичних працівників, справедливо сприймаються як безпосередня загроза якості їхнього життя та їхньому психічному здоров'ю.

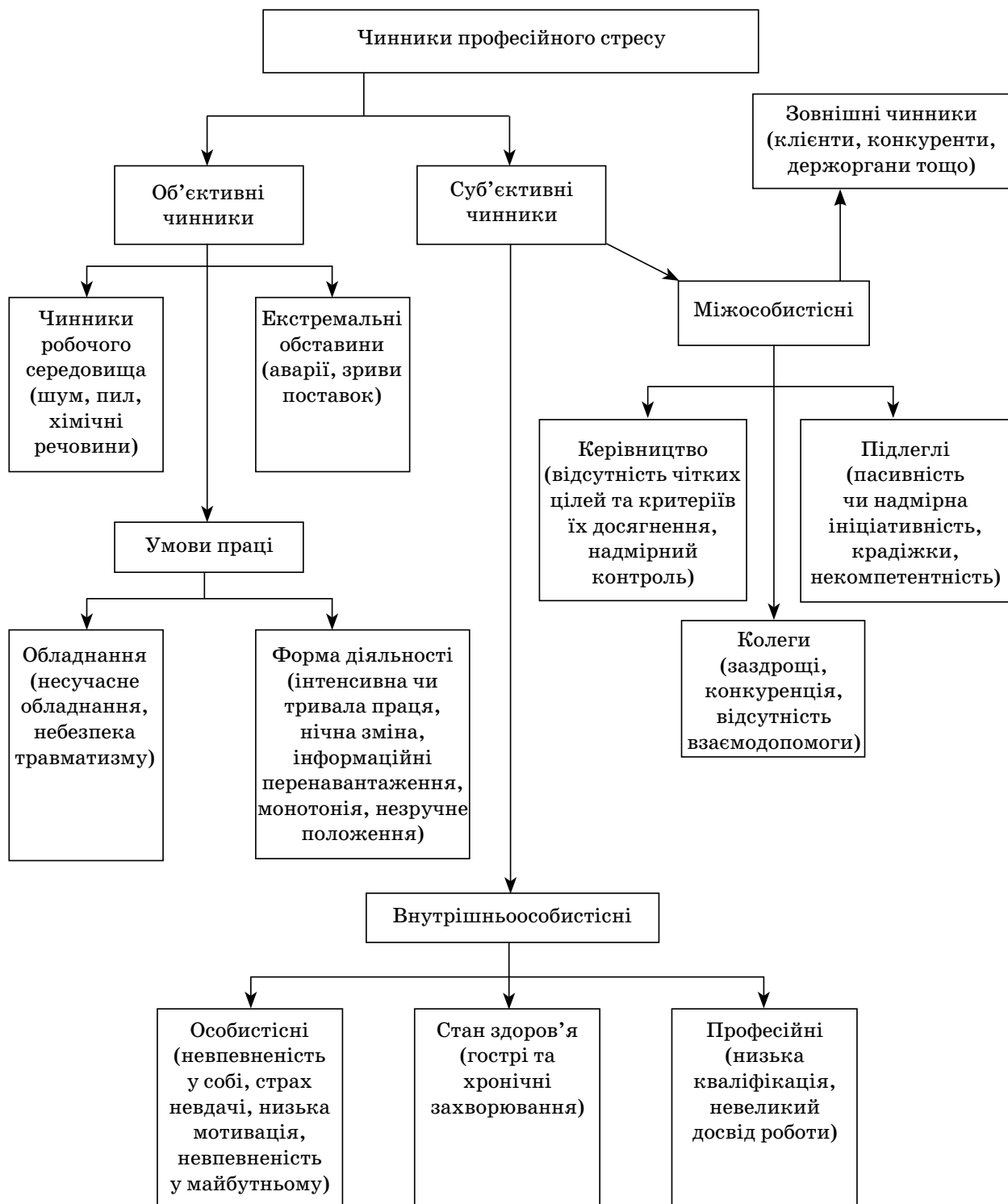
Розглянемо психологічні чинники, що впливають на виникнення професійного стресу в медичних працівників.

Основні наші завдання такі:

1. Розглянути різні підходи щодо чинників, які впливають на виникнення професійного стресу у працівників організацій.
2. На основі теоретичного аналізу проблеми визначити систему психологічних чинників професійного стресу в медичних працівників.

Отже, професійний стрес — це специфічна форма порушення фізіологічної й психічної діяльності, яка виникає у відповідь на негативний вплив робочої ситуації та яка зумовлена індивідуально-психологічними характеристиками працівника [7].

На сьогодні професійний стрес виокремлений в рубрику у Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-10). На думку спеціалістів, до професійного стресу призводять перевантаження людини працею, недостатньо чітке обмеження його повноважень і посадових обов'язків, неадекватна поведінка колег, навіть тривала і виснажлива дорога на роботу та з роботи, не говорячи вже про недостатній рівень оплати праці, одноманітну діяльність та відсутність кар'єрних перспектив. Слід відзначити, що про-



Чинники професійного стресу

фесійний стрес виникає також у працівників, які недостатньо завантажені роботою, у тих людей, які вважають, що не реалізують повною мірою свій професійний потенціал і здатні на більше. Причиною сильного нервового перенапруження можуть

бути умови праці: погане освітлення та вентиляція, тісне приміщення та ін. До чинників, які прямо чи опосередковано сприяють виникненню професійних стресів, також належать відсутність інформації та брак часу. Як вважають спеціалісти з професій-

них стресів, останні два чинники є тлом, на якому стресом може стати будь-яке додаткове подразнення [9].

На думку Ю. В. Щербатих, чинники, які викликають професійний стрес, можна умовно поділити на об'єктивні (які мало залежать від особистості працівника) та суб'єктивні (розвиток яких більше залежить від самої людини) (рисунк) [9].

До об'єктивних чинників належать шкідливі характеристики виробництва і надзвичайні обставини. Ці чинники виробничого середовища первинно сприяють розвитку біологічного стресу, який потім може ускладнитися стресом психологічним.

До несприятливих умов праці, які призводять до виникнення професійного стресу, належать високий і нестабільний (змінюваний) темп діяльності, тривала праця, підвищена відповідальність, значні фізичні навантаження та ін.

Додатковими чинниками професійного стресу є різні надзвичайні (форс-мажорні) обставини, які можуть приймати різноманітний характер залежно від специфіки праці.

Група суб'єктивних чинників поділяється на дві основні підгрупи: міжособистісні (комунікаційні) та внутрішньоособистісні чинники.

Дія міжособистісних чинників може виникати при спілкуванні з керівниками, підлеглими та колегами по роботі. Керівник достатньо часто являє собою джерело стресу для підлеглого, в якого може виникати стійке психологічне напруження через різноманітні причини: через надмірний контроль з боку керівництва, завищені керівництвом вимоги, недооцінку його праці, відсутність чітких вказівок та інструкцій, грубе та неважливе ставлення до себе з боку начальника та ін. У свою чергу, підлеглі стають джерелом стресу для своїх на-

чальників через свою пасивність, надмірну ініціативність, некомпетентність, крадіжки, лінощі та ін.

Особи, які не працюють у даній організації, але контактують з нею, також можуть бути джерелом стресів для співробітників організації.

Внутрішньоособистісні чинники професійного стресу, в свою чергу, можна поділити на групи [9]:

- професійні — зумовлені нестачею знань, вмінь та навичок (стрес новачків), а також відчуттям невідповідності між працею та винагородою за неї;
- особистісні — носять неспецифічний характер і зустрічаються у працівників різних професій (низька самооцінка, невпевненість у собі, страх невдачі, низька мотивація, невпевненість у майбутньому та ін.);
- стан здоров'я: хронічні захворювання можуть призводити до виникнення стресів, оскільки захворювання потребує підвищених зусиль і знижує ефективність діяльності працівника, що може відбитися на його авторитеті та соціальному статусі; гострі захворювання також слугують джерелом переживань як за рахунок соматопсихічних зв'язків, так і опосередковано, "вимикаючи" тимчасово працівника з трудового процесу.

На підставі численних досліджень у 80-х роках минулого століття К. Л. Купер, Р. Д. Купер і Л. Д. Екер прийшли до визначення шести головних джерел стресу на робочому місці [4]:

1. Чинники, характерні для самої роботи:

- робочі умови;
- позмінна робота;
- ненормований робочий день;

- відрядження;
- нові технології;
- ризик;
- робоче перенавантаження;
- незавантаженість роботою та ін.

2. Роль персоналу в організації:

- невизначеність ролі працівника;
- рольовий конфлікт;
- відповідальність за інших.

3. Службові взаємовідносини на робочому місці:

- службові взаємовідносини з керівництвом;
- службові взаємовідносини з підлеглими;
- службові взаємовідносини з колегами і співробітниками.

4. Побудова кар'єри:

- збереження робочого місця;
- оцінка виконаної роботи.

5. Структура і клімат організації.

6. Чинники, не пов'язані з роботою.

Отже, ми розглянули різні підходи щодо чинників, які впливають на виникнення професійного стресу у працівників. Водночас слід зазначити, що в кожній окремій галузі народного господарства існує також група чинників, які впливають на виникнення професійного стресу у працівників безпосередньо цієї галузі.

На цій підставі, базуючись на “загальних” чинниках виникнення професійного стресу у працівників, спробуємо тут визначити систему психологічних чинників виникнення професійного стресу в медичних працівників.

У вирішенні цього питання будемо базуватися на підході, запропонованому Л. М. Карамушкою, в рамках соціально-психологічного напрямку [3].

Згідно з цим підходом чинники, які впливають на виникнення професійного стресу в медичних працівників, знаходяться на трьох рівнях: на макро-, мезо- та мікрорівні (таблиця).

Психологічні чинники виникнення професійного стресу в медичних працівників

№ пор.	Рівень	Чинники
1	Макрорівень	Соціально-економічні: <ul style="list-style-type: none"> • економічна нестабільність у країні; • складні політичні процеси; • інтенсифікація професійної діяльності; • соціальний статус професії лікаря; • рівень соціального захисту; • дефіцит підтримки держави та ін.
2	Мезорівень	Соціально-психологічні: <ul style="list-style-type: none"> • мотиви праці; • ставлення до медичної діяльності та бажання працювати в обраній сфері діяльності; • психологічний клімат, рівень конфліктності в робочому колективі; • ставлення до взаємостосунків у колективі; • умови і зміст праці; • обмеження свободи дій і використання потенціалу; • фактори ефективності праці; • відносини у родині та родинна підтримка
3	Мікрорівень	Індивідуально-психологічні: <ul style="list-style-type: none"> • особистісні особливості; • соціально-демографічні характеристики; • організаційно-професійні відмінності

Проаналізуємо детальніше кожний елемент запропонованої системи.

1. Чинники макрорівня, або соціально-економічні чинники. Охорона здоров'я належить до бюджетних галузей, підтримка і розвиток яких у нашій країні залежить від соціально-економічного потенціалу держави. Для розвитку бюджетних галузей необхідна економічна та політична стабільність у державі, чого, на жаль, у нас немає. Існуюча система має багато недоліків, серед яких відсутність чітко визначених повноважень між центральними і регіональними органами управління, а невизначена ситуація з питанням реформування системи охорони здоров'я ще більше дестабілізує роботу галузі. Необхідно доповнити існуючу систему новими прогресивними елементами, а не знищувати її.

Такі явища, як низький соціальний статус професії лікаря, низькі рівень соціального захисту та рівень оплати праці, дефіцит підтримки держави та недостатня кількість перспектив кар'єрного зростання, сприяють розвитку стресу в професійній діяльності лікарів.

2. Чинники мезорівня, або соціально-психологічні чинники. Причини стресів, пов'язаних з роботою, досліджувалися багатьма вченими. Перелік потенційних чинників, що можуть викликати стрес на роботі, досить чималий. У ньому можна знайти велику кількість соціально-психологічних чинників, зумовлених конкретною комбінацією трудових, організаційних і соціальних особливостей робочого місця [2].

До найбільш точно визначених чинників виникнення професійного стресу в медичних працівників, що пов'язані з їхньою професійною діяльністю, належать такі:

- характер виконуваної роботи: складність вирішуваних за-

вдань, самотійність у роботі, надзвичайно високий ступінь відповідальності, високий ризик зараження медичних працівників на ВІЛ-інфекцію/СНІД, вірусний гепатит та інші інфекційні хвороби;

- ставлення до медичної діяльності та бажання працювати в обраній сфері діяльності: деякі дослідження вказують на те, що працівники, які задоволені обраною професією, менше схильні до психосоматичних захворювань;
- психологічний клімат і рівень конфліктності в робочому колективі: наявність суперечностей або несумісності особистісних особливостей працівника, наприклад його особистих цілей, цінностей, із соціально оцінюваними у робочому колективі;
- напружені стосунки з родиною: відсутність розуміння та підтримки з боку близьких родичів;
- обмеження свободи дій і використання потенціалу: обмеження права вибору напряму наукового дослідження, обмеження активності професіонала з оволодіння нових технологій і прогресивних методів;
- стресогенний стиль управління: часте застосування керівником методів тиску і погроз;
- нестабільний робочий графік, позмінна робота, наявність кількох місць роботи, а також напружені добові чергування;
- інтенсивність міжособистісних взаємодій як з колегами, адміністрацією, так і з великою кількістю пацієнтів та їхніх близьких;
- недосконале співвідношення між високою відповідальністю

за життя та здоров'я пацієнтів і визначеним державою рівнем оплати праці медичних працівників;

- побутові умови праці: недостатнє фінансування з боку держави витрат на ремонт приміщень, обладнання медичних установ та ін.

Але слід нагадати, що не всі наведені чинники обов'язково повинні викликати стрес, хоча всі вони є потенційними стресорами. Необхідно враховувати індивідуально-психологічні особливості працівника.

3. Чинники мікрорівня, або індивідуально-психологічні чинники. Когнітивна оцінка ситуації як стресової, тобто загрозової, залежить від особистісних особливостей, соціально-демографічних характеристик та організаційно-професійних відмінностей кожного працівника, оскільки розвиток стресової ситуації залежить саме від когнітивних процесів [6].

До індивідуально-психологічних чинників, від яких, власне, і залежить виникнення професійного стресу у працівника, належать такі:

- особистісні особливості: спрямованість особистості; професійна позиція; рівень агресивності, тривожності, фрустрованості; рівень емпатійності; рівень ригідності; рівень суб'єктивного контролю та ін;
- соціально-демографічні характеристики: вік, стать, сімейний стан, наявність дітей у родині;
- організаційно-професійні відмінності: тип і форма власності медичної установи, де працює медичний працівник, посада, спеціальність, кваліфікаційна категорія, стаж професійної діяльності.

Розглянуті чинники можуть постійно впливати на індивіда як у про-

фесійній діяльності, так і в соціальному середовищі. Кожен із цих чинників має різну силу, тривалість у часі та інтенсивність. Але, згідно з когнітивною моделлю стресу Р. Лазаруса, виникнення і розвиток стресу залежать від того, наскільки людина з її індивідуально-психологічними особливостями оцінюватиме складну, стресову ситуацію як загрозову.

Таким чином, виникнення професійного стресу в медичних працівників відбувається наступним чином: чинники мезорівня (соціально-психологічні чинники) у поєднанні з чинниками макрорівня (соціально-економічні чинники) в різних співвідношеннях впливають на особистість працівника. Залежно від чинників мікрорівня (індивідуально-психологічні чинники) вплив наведених вище чинників може спричинити виникнення психічних проблем і зміни фізіологічного стану працівника.

Література

1. Гринберг Дж. Управление стрессом. — СПб.: Питер, 2004. — 496 с.
2. Зайчикова Т. В. Особливості прояву синдрому "професійного вигорання" у працівників в умовах введення змін в організації // 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. — Ч. 16. — С. 20–23.
3. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. і слухачів ін-тів післядиплом. освіти. — К.: Міленіум, 2003. — 344 с.
4. Картрайт С., Купер К. Л. Стресс на рабочем месте: Пер. с англ. — Х.: Изд-во "Гуманитарный центр", 2004. — 236 с.

5. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. — Л.: Наука, 1970. — 178 с.
6. Панасюк М. М. Навчальний стрес та чинники його виникнення // 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. — Ч. 14. — С. 47–52.
7. Раковчена О. О. Особливості моделі виникнення та розвитку професійного стресу в медичних працівників // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія.: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2005. — Ч. 19. — С. 60–64.
8. Синдром “професійного вигорання” та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За ред. С. Д. Максименка та ін. — 2-ге вид., переробл. і допов. — К.: Міленіум, 2006. — 368 с.
9. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. — СПб.: Питер, 2006. — 256 с.
10. Юр’єва Л. М. Поширеність та ступінь виразності синдрому вигорання серед лікарів — психіатрів та причини його виникнення // 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, 2004. — Ч. 12. — С. 151–154.
11. Ясько Б. А. Психология личности и труда врача: Курс лекций. — Ростов н/Д: Феникс, 2005. — 304 с.

Професійний стрес виокремлений в рубрику у Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-10). На виникнення професійного стресу у працівників організацій впливають об’єктивні та суб’єктивні (міжособистісні та внутрішньоособистісні) чинники. Професійний стрес медичних працівників викликаний низкою специфічних особливостей їхньої професії. Система чинників професійного стресу в медичних працівників (згідно з підходом Л. М. Карамушки) містить чинники макрорівня, або соціально-економічні чинники, чинники мезорівня, або соціально-психологічні чинники, чинники мікрорівня, або індивідуально-психологічні чинники.

Профессиональный стресс выделен в отдельную рубрику в Международной классификации болезней (МКБ-10). На возникновение профессионального стресса в организациях влияют объективные и субъективные (межличностные и внутриличностные) факторы. Профессиональный стресс медицинских работников вызван рядом специфических особенностей их профессии. Система факторов профессионального стресса у медицинских работников (согласно подходу Л. Н. Карамушки) включает факторы макроуровня, или социально-экономические факторы, факторы мезоуровня, или социально-психологические факторы, факторы микроуровня, или индивидуально-психологические факторы.

Workplace stress is identified as a nosological unit by the International Classification of Diseases (ICD-10). Occupational stress can develop due to objective and subjective (interpersonal and intrapersonal) factors of macro (socio-economic), mezo (socio-organizational), and micro (personality) levels.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ

Коломінські читання — II, 2008, 488–492

Розвиток поліетнічного українського суспільства передбачає зростання ролі національного виховання та формування національної ідентичності у процесі навчання студентів вищої школи. При цьому все більшого значення набуває необхідність сприяння розвитку патріотичних почуттів студентів, з одного боку, та етнічної толерантності — з іншого.

Проблема національного виховання та розвитку етнічної самосвідомості молоді розглядалася багатьма вітчизняними вченими (П. Кононенко [2], Л. Е. Орбан-Лембрик [5], В. Хотинець [7]). Різні аспекти формування національної ідентичності жителів України досліджували К. Коростеліна [3; 4], В. Павленко [6], О. Бичко [1].

Аналізуючи процеси становлення етнічної та національної самосвідомості українських дітей і підлітків, В. М. Павленко [6] наводить дані про вираженість етнічної та громадянської ідентичності серед молоді Харкова. Зокрема, серед 15-річних підлітків вираженість громадянської ідентичності склала 75,0%, тоді як ідентичність до української народності становила 65,8 %, до російської народності — 25,8 %.

Вивчаючи рівень етнічної толерантності російських старшокласників,

О. В. Чернова [8] встановила, що існує взаємозв'язок між громадянською (загальноросійською) ідентичністю з етнічною толерантністю. При цьому більш висока значущість громадянської ідентичності корелювала з більш вираженою етнічною толерантністю респондентів.

Вказуючи на те, що важливим завданням педагогічного вузу є пошук шляхів формування етнічної самосвідомості студентів, В. Ю. Хотинець [7] у ході формуючого експерименту пропонує включити у програму навчального процесу спецкурси “Етнографія народу”, “Основи етнопсихології”, “Культура і психологія народу”, ознайомлення з досягненнями народу, зустрічі з народними творчими колективами, а також сприяти формуванню етнічного світосприйняття через консультативну і психокорекційну роботу.

У нашому дослідженні розглянемо питання національної ідентифікації студентів вищих закладів освіти та їхнього ставлення до національно-етнічних питань.

У дослідженні національної ідентифікації брали участь 175 студентів вузів різних регіонів України: Києва (Центральна Україна), Сум (Північно-східна Україна), Кам'янця-Подільського (Південно-західна Ук-

раїна). Вибірка складається зі 108 жінок і 67 чоловіків.

Для дослідження використовували опитувальник, розроблений в рамках проекту INTAS в Україні (науковий керівник — Л. М. Карамушка). Опитувальник містив 90 питань. Респонденти висловлювали своє ставлення до кожного наведеного судження за 5-бальною шкалою, де “1” означає повну незгоду, “2” — часткову незгоду, “3” — важко сказати, “4” — часткову згоду, “5” — повну згоду.

Як показали результати дослідження, громадянська ідентичність студентів є достатньо вираженою (табл. 1). Так, 84,1 % респондентів

незалежно від етнічної належності вважають себе громадянами України. Серед них 75,0 % цілком погоджуються з твердженням “Я — громадянин України”, а 9,1 % респондентів погоджуються частково.

Дослідження рівня вираженості ідентичності до українського народу показало, що більше половини (69,0 %) респондентів ідентифікують себе як представників українського народу. З них 59,8 % студентів цілком погоджуються з тим, що вони є представниками українського народу, а 9,2 % студентів — погоджуються частково.

Таблиця 1

Складові національної та етнічної ідентичності студентів
(за масивом у цілому, % загальної кількості респондентів)

№ пор.	Твердження	Так, згоден	Скоріше згоден	Важко сказати	Скоріше не згоден	Ні, не згоден
1	“Я — громадянин України”	75,0	9,1	8,0	5,7	2,3
2	“Я — представник українського народу”	59,8	9,2	12,6	12,6	5,8
3	“Я — представник російського народу”	15,3	9,4	12,8	8,4	54,1
4	“Для мене важливо, що українці приймають мене за свого”	40,7	18,6	25,6	5,8	9,3
5	“Я горджуся тим, що українці приймають мене за свого”	39,1	19,5	24,1	5,7	11,5
6	“Я прив’язаний до України”	53,4	19,3	15,9	4,5	6,8
7	“Я відчуваю гордість за Україну”	37,5	19,3	19,7	17,0	6,4

Як свідчать результати дослідження рівня вираженості серед молоді ідентичності до російського народу, більше третини респондентів (24,7 %) вважають себе представниками російського народу. З них 15,3 % абсолютно погоджуються з тим, що вони є представниками російського народу, а 9,4 % — погоджуються частково.

Що стосується ставлення до українського народу, більше половини опитаних (59,3 %) відчувають важливість бути прийнятими українця-

ми за свого, серед яких 40,7 % цілком погоджуються з цим твердженням, тоді як 18,6 % опитаних погоджуються лише частково. Дещо менша частка респондентів (58,6 %) відчуває гордість бути прийнятими представниками українського народу за своїх. Серед них 39,1 % цілком приймає це твердження, 19,5 % — приймає частково.

Встановлено, що незалежно від етнічної ідентифікації переважна більшість респондентів виявляє патріо-

тичні почуття стосовно України. Так, 72,7 % респондентів підтримують твердження “Я прив’язаний до України”. З них 53,4 % погоджуються з цим твердженням, 19,3 % — частково погоджуються. Водночас більше двох третин (56,8 %) респондентів відчують гордість за Україну. Серед них 37,5 % цілком погоджуються з твердженням “Я відчуваю гордість за Україну”, 19,3 % — погоджуються частково.

Аналіз громадянської ідентичності молоді різних регіонів України засвідчив, що вираженість громадянської ідентичності серед студентської молоді залежно від регіону складає від 75 до 96 % (табл. 2). Най-

вищий рівень вираженості громадянської ідентичності спостерігається серед молоді Києва (96,5%), водночас найменший — серед молоді Кам’янець-Подільського (75,5 %) ($p < 0,05$).

Аналіз етнічної ідентичності респондентів показав, що молодь Києва характеризується більш вираженою ідентичністю до українського народу, ніж молодь Сум і Кам’янець-Подільського ($p < 0,01$). Якщо в центральному регіоні України 79,3 % респондентів вважають себе представниками українського народу, то в Сумах і Кам’янець-Подільському ці показники складають відповідно 66,7 і 63,3 %.

Таблиця 2

Ставлення молоді різних регіонів України до національно-етнічних питань
(% загальної кількості респондентів)

№ пор.	Твердження	Регіон		
		Київ (Центральна Україна)	Суми (Північно-східна Україна)	Кам’янець- Подільський (Південно- західна Україна)
1	“Я — громадянин України”	96,5*	90,0	75,5
2	“Я — представник українського народу”	79,3**	66,7	63,3
3	“Я — представник російського народу”	27,5*	28,6	22,5
4	“Для мене важливо, що українці приймають мене за свого”	68,9***	15,3	63,2
5	“Я горджуся тим, що українці приймають мене за свого”	68,9***	12,5	60,0
6	“Я прив’язаний до України”	79,3*	70,0	69,4
7	“Я відчуваю гордість за Україну”	68,9*	33,3	54,0

* Рівень статистичної значущості ($p < 0,05$).

** Рівень статистичної значущості ($p < 0,01$).

*** Рівень статистичної значущості ($p < 0,001$).

Водночас ідентичність до російського народу є більш вираженою серед молоді Північно-східного регіону, ніж Центрального та Північно-західного регіонів України ($p < 0,05$). Так, в Сумах ідентичність до російського наро-

ду виявляють 28,6 % респондентів, тоді як в Києві цей тип ідентичності складає 27,5 %, у Кам’янець-Подільському — 22,5 %.

Позитивні ставлення до українського народу (важливість і гордість

бути прийнятими українцями за свого) в цілому більш виражені серед молоді Києва та Кам'янець-Подільського, ніж серед молоді Сум ($p < 0,001$). Зокрема, якщо в Центральному та Південно-західному регіоні відповідно 68,9 та 63,2 % респондентів погоджуються з тим, що для них важливо, що українці приймають їх за своїх, то в Сумах ця цифра складає 15,3 %. Більше двох третин опитаних у Києві (68,9 %) відчують гордість від прийняття їх українцями за своїх, тоді як в Кам'янець-Подільському та Сумах подібні почуття виявляють відповідно 60,0 і 12,5 % респондентів.

Дослідженням виявлено відмінності у ставленні до української держави між молоддю різних регіонів України ($p < 0,05$). Як було встановлено, серед студентів Києва з твердженням "Я прив'язаний до України" цілком погоджуються 79,3 % респондентів, Сум — 70,0 %, Кам'янець-Подільського — 69,4 %. Твердження "Я відчуваю гордість за Україну" цілком підтримують в Києві 68,9 % респондентів, в Сумах і Кам'янець-Подільському — дещо менше (відповідно 33,3 і 54,0 %).

У цілому в Центральному регіоні (Київ) спостерігається найвищий рівень вираженості громадянської ідентичності, ідентичності до української народності та вияву патріотичних почуттів до українського народу і держави серед студентської молоді. Водночас Північно-східний регіон (Суми) характеризується найвищими показниками російської ідентичності серед молоді та відносно невисоким рівнем вияву патріотичних почуттів до українського народу і держави.

Для розвитку національної ідентичності молоді різних регіонів України доцільно, на наш погляд, введення у навчальних закладах курсів етнології, проведення психологічних

тренінгів, ознайомлення з різними аспектами культури рідного краю, проведення зустрічей з носіями культури.

Таким чином, виявлено значний рівень громадянської ідентичності студентської молоді різних регіонів України. Найвищий рівень розвитку громадянської ідентичності студентів вузів виявлено у Центральному регіоні, найнижчий — у Південно-західному регіоні. Водночас молодь Центральної та Південно-західної України характеризується більш вираженою ідентичністю до української народності та позитивними установками стосовно українського народу і української держави, ніж молодь Північно-східного регіону. Для розвитку національної ідентичності студентів вузів можуть бути застосовані такі форми роботи, як введення в навчальний процес спецкурсів, тренінгів, проведення зустрічей з носіями національної культури, вечорів народної творчості та інші заходи.

Література

1. Бичко О. Регіональні особливості параметрів етнічної ідентичності студентської молоді // Соціальна психологія. — 2007. — № 3. — С. 72–78.
2. Кононенко П., Сазоненко Г., Галіцина Л. Громадянин України ХХІ сторіччя: Концепція національного виховання Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка // Освіта і управління. — 1998. — Т. 2, № 1. — С. 13–21.
3. Коростелина К. В. Система социальных идентичностей: опыт анализа этнической ситуации в Крыму. — Вып. 1. — Симферополь: Доля, 2002. — 256 с.
4. Коростелина К. В. Социальная идентичность и конфликт. — Вып. 2. — Симферополь: Доля, 2003. — 360 с.

5. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Кн. 2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. — К.: Либідь, 2006. — 558 с.
6. Павленко В., Кряж И., Барретт М. Этнические и национальные идентификации и представления у украинских детей и подростков // Психол. журн. — 2002. — Т. 23, № 5. — С. 60–72.
7. Хотинец В. Ю. Формирование этнического самосознания студентов в процессе обучения в ВУЗе // Вопр. психологии. — 1998. — № 3. — С. 31–43.
8. Чернова О. В. Этническая толерантность старшеклассников: главные итоги эмпирического исследования // Журн. прикладной психологии. — 2005. — № 2–3. — С. 82–100.

Проаналізовано аспекти національної ідентичності студентів вищої школи. Досліджено рівні вираженості громадянської та етнічної ідентичності студентської молоді різних регіонів України, міжрегіональні розбіжності у ставленні респондентів до українського народу та держави. Намічено шляхи розвитку національної ідентичності студентів вищої школи.

Проанализированы аспекты национальной идентичности студентов высшей школы. Исследованы уровни выраженности гражданской и этнической идентичности студенческой молодежи разных регионов Украины, межрегиональные различия в проявлении отношений респондентов к украинскому народу и государству. Намечены пути развития национальной идентичности студентов высшей школы.

Aspects of national identity of higher school students are analyzed. Levels of civil and ethnic identity and attitudes to the Ukrainian people in students from different regions of Ukraine are investigated. Ways of development of the national identity in higher school students are outlined.

ЕТИЧНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ НАУКОВЦЯ

Коломінські читання — II, 2008, 493–501

Висвітлено питання про співвідношення науки та етики, розглянуто проблеми біоетики. Здійснено теоретичний аналіз підходів до особистості науковця та його відповідальності перед людьми. Підкреслюється важливість оволодіння фахівцем професійною етикою.

“Наукова спільнота, розділяючи сучасну традицію, що виходить за межі окремих націй, релігій та етносів, повинна сприяти інтелектуальній та моральній солідарності людства, яка є основою світової культури”

(статут ЮНЕСКО)

Одним із напрямів професійної підготовки науковця чи менеджера, про яку йдеться у працях Н. Л. Коломінського, є етична підготовка фахівця.

Глобалізація приводить до розширення світового ринку продукції, для пристосування та відповідності ідеї такого ринку наукові організації мають змінювати їх культуру, структуру та діяльність. Швидка експансія інформаційних систем, процес виробництва, куди інтегровано високі комп’ютерні технології, технології віртуальної реальності та роботизацію; швидкість, сила та вартість багатьох операцій суттєво змінилися. Скорочення життєвого циклу продукції через введення інновацій потребує скорочення процесу виробництва та пересування продукції на ринку. Таким чином, наукові організації мають швидко і постійно адаптуватися до нової інформації та полегшувати перехід до нових форм виробничих операцій [11].

Необхідність наукового підходу у виробництві, економіці, політиці, в системі управління примушує науку розвиватися швидшими темпами, ніж будь-яку галузь діяльності. Обсяги наукової продукції подвоюються кожні 10–15 років [1].

Розвиток суспільства не встигає за формуванням нової системи знань. Виникає величезна прірва між меншістю, що формує “систему знань”, і більшістю, яка не в змозі це сприйняти [4].

Демократизація політичних процесів в Україні, її входження у світовий політичний та економічний простір зумовлюють також необхідність опанування науковцями професійної етики, зокрема універсальних етичних норм і міжнародних стандартів професійної етики.

Діяльність спільноти творців науки, як і соціокультурна практика довільної спільноти, пов’язана зі створенням умов для людського існу-

вання. Внаслідок цього наукова практика не може бути вільною від моральної відповідальності за появу тих реалій середовища, які ніколи б не з'явилися, коли б не було цієї практики.

Дослідження морального потенціалу науки спирається на широке коло теоретичних джерел. Це насамперед фундаментальні дослідження, в яких подано аналіз постнекласичної науки як соціокультурного феномена. Це видатні праці М. Планка, М. Борна, Н. Бора, А. Ейнштейна, В. І. Вернадського, В. С. Стюпіна, В. А. Лекторського, М. Мамардашвілі, Т. Куна та ін. У контексті нашого дослідження важливими є праці О. Гусейнова, О. М. Єрьоменко, Г. Йонсаса, Є. Агацці, де розглядається нова концепція моралі. У сучасному світі співвідношення науки та етики розглядається не тільки вченими, а й теологами (К. Войтила, П. Елен, Н. Панайотис). Українська сучасна філософія зробила суттєвий внесок в осмислення взаємозв'язку науки і моралі у різних її аспектах (І. О. Буклатов, В. С. Лук'янець, Л. В. Сохань та ін.) [5]. Сучасні наукові реалії пов'язані з виникненням прикладної етики (біоетика, екологічна етика, медична етика, етика виживання та ін.). Моральний потенціал науки і прикладна етика переводять моральні судження з теоретичної площини у практичну. Вони апелюють до людини, до тієї реальності, без якої наука та етика не будуть існувати взагалі.

Проблема різноманітності і суперечності ціннісних орієнтацій вченого, формування уявлень про специфіку цінностей наукового дослідження, прагнення до універсальності, всезагальності, об'єктивності знання, аксіологічна суверенність науки і негативні наслідки науково-технічного прогресу (можливість ядерної катаст-

рофи, наростання екологічної кризи, небезпечні медичні експерименти, зокрема клонування) — основні питання, що розглядаються в межах цієї проблеми.

Різнomanітність особистісних мотивацій та ціннісних орієнтацій вченого спонукає до дослідження цінності науки, а також прагнення до істини та з'ясування значущості професійної кар'єри у науковій творчості вченого. У зв'язку з цим робляться спроби сформулювати моральний кодекс ученого [8].

Про необхідність дослідження науки та етики свідчать створений у вересні 1996 р. на XXV Генеральній асамблеї Міжнародної Ради наукових об'єднань Постійний комітет з відповідальності та етики в науці, нещодавно створена при ЮНЕСКО Всесвітня Комісія з етики наукового знання і техніки.

Питання співвідношення науки та етики викликають жвавий інтерес у філософів — представників різних наукових парадигм. Так, наприклад, свій варіант вирішення етичного аспекту науки подає культурний релятивізм, який вважає моральні норми певними умовностями, які визначені суспільством (Р. Олександр). М. Русе пропонує концепцію еволюційної етики, де, з одного боку, постає певна вказівка "Не убий", а з іншого — пропонується таке поняття, як "На все Божа воля" (те, на що можна дійсно спиратися). Ми бачимо, що за цією концепцією моральність не має об'єктивних філософських засад. Це — проста ілюзія [5].

Досить поширена і така філософська позиція: наукове знання за своїм характером не залежить від якихось ціннісних вимірів, воно є етично нейтральним (Р. Мертон, Дж. Бен-Девід, Є. Мендельсон). Аргументація побічників етичної ней-

тральності науки міститься у наступному: в етики і науки принципово різні взаємовиключні предмети: для етики основою всього є людина, її соціальне життя, а для науки предметом є об'єктивний світ, у якого немає антропоморфних характеристик.

Р. Мертон у своїй праці “Нормативна структура науки” вказує на те, що норми науки базуються на чотирьох цінностях. Перша з них — універсалізм, упевненість у тому, що всі природні явища протікають однаково, що істинність наукового твердження не повинна залежати від віку, статі, авторитету, титулів та ін. Вимоги універсалізму, зокрема, припускають, що результати досвідченого вченого повинні підлягати не менш суворій перевірці й критиці, ніж результати його молодого колеги. Друга цінність — це спільність, зміст якої полягає в тому, що наукове знання повинно вільно належати всім. Третя цінність — незацікавленість. Первісним стимулом діяльності вченого є безкорисливий пошук істини, вільний від міркувань особистісного зиску. Визнання і винагорода — не мета, а можливий наслідок наукового пошуку. І четверта цінність — це організований скептицизм.

Кожен учений несе відповідальність за оцінку доброякісності того, що зроблено його колегами, і за те, щоб ця оцінка стала власністю суспільства. Вчений повинен не тільки відстоювати свої наукові здобутки, а й мати мужність зректися них. Р. Мертон формулює моральний імператив ученого [5].

Жодна значуща подія в розвитку наукової думки не може здійснюватися без морально-етичного переосмислювання ціннісної сфери. Звертання до людського виміру науки, набуття нею людського обличчя, а не обличчя Демона чи Франкенштейна, пред-

ставлені у працях філософів різних національних шкіл, напрямів, орієнтацій.

Наукова діяльність включає іманентно морально-етичну рефлексію, яка стає такою ж невід'ємною її складовою, як і методологічна рефлексія.

Моральний потенціал постнекласичної науки відображає саме нові безпрецедентні ситуації в науці, які наділяються етичною значущістю. Згадаємо, що вартість грандіозного міжнародного проекту “Геном людини” може бути зіставлена зі всіма попередніми витратами людства на наукові дослідження [5].

У сучасній науковій літературі висунуто положення про те, що людство стоїть на порозі другої етичної революції, сутність якої полягає в тому, щоб матеріалізувати давні, всім відомі гуманістичні цінності. Якщо змістом першої етичної революції у першому тисячолітті до нашої ери було вироблення загальногуманістичного канону, то мета теперішньої революції — перевести цю ідею у план практичного здійснення.

Біоетика — одне із сучасних філософських напрямів, у якому й здійснюється перехід від теоретичних суджень до практики. Біоетика не дає змоги ігнорувати інтереси людства. Фундаментальні принципи біоетики — автономність індивіда, свобода волі і вибору — є виразом гуманістичних цінностей, це сфера конкретних моральних рішень та дій. Ця галузь філософії охоплює цілу низку питань, серед яких евтаназія та клонування є найбільш дискусійними в контексті морального потенціалу науки [6].

Якщо взяти за приклад проблему евтаназії, то тут виникають такі питання: чи є евтаназія морально припустимою дією, чи існує взагалі достатнє виправдання вибору смерті для іншої людини, чи може смерть

вважатися корисною, оскільки саме на цих засадах приймається рішення щодо евтаназії. Роздивившись моральні аспекти евтаназії — добровільної чи недобровільної, активної чи пасивної, Ф. Фут дійшов висновку, що недобровільна активна евтаназія за своєю сутністю є вбивством, оскільки порушуються права і свободи людини. Актом евтаназії є тільки той, що має за мету користь того, хто вмирає.

Звертання до праці Ф. Фута підтверджують, що сучасна медична наука і медичні технології не можуть бути морально нейтральними.

Наприклад, у деяких країнах прийняті нормативні акти щодо клонування, які виражають їх ставлення до цього питання. Так, зокрема, Рада Європи прийняла додатковий протокол до Конвенції “Про права людини”, де вказується, що “інструменталізація людських істот шляхом створення генетично ідентичних людських істот несумісна з людською гідністю, таким чином, вона являє собою зловживання біологією та медициною”. В Україні законодавчі акти ще не прийняті, але вчені вже давно розробляють і здійснюють окремі законодавчі проекти, що стосуються проблем трансплантації, генної інженерії та ін.

Вчені США розглядають питання зміни клімату Землі шляхом зміни нахилу осі обертання до площини орбіти. Такі масштабні програми можуть вплинути на соціальний розвиток країн і народів. Науково-технічний прогрес викликав низку негативних явищ. По-перше, відбулася переорієнтація запитів частини суспільства із сфери духовних інтересів у сферу суто матеріальну. По-друге, розвиток енергетики і промисловості викликав цілу низку екологічних катастроф. Науково-технічний

прогрес призвів до створення зброї масового ураження [6].

Більше сорока років тому Карл Ясперс у книзі “Атомна бомба та майбутнє людства” вказав на те, що зі створенням атомної бомби з’явився новий фактор, з яким людина може зустрітися, — це фактор самознищення, і він є реальним. Людство повинно зробити свій вибір, вибір відповідальності і гуманізму. Морально-етичний потенціал науки відіграє у цьому виборі важливу роль [3; 6].

У зв’язку з цим постає питання про особистість науковця та його відповідальність перед людством.

Стосовно важливості професійної етики дослідної роботи варто наголосити, що у процесі створення в Україні ринкових інституцій в умовах аморфної пострадянської економіки вітчизняним дослідникам упродовж останнього десятиліття доводилося долати величезний опір як соціального середовища, так і самих себе. Більшою чи меншою мірою реконструкції в їхній свідомості зазнали такі детермінанти їхньої поведінки, як ціннісні орієнтації, стереотипи мислення, спрямованість соціальних установок, мотивація економічної поведінки, стильові характеристики споживчої поведінки.

І. Єфремов в одному з давніх інтерв’ю сказав, що вже тепер існують підстави для припинення наукових досліджень: “Ускладнення наукових досліджень, особливо у фізиці і хімії, поглинають значну частину суспільного доходу. Щоб не перетворити науку на економічне нещастя, ймовірно, треба співвідносити її внесок у досягнення щастя людей із коштами, витраченими на неї. Це важко, але цього можна досягти в разі, коли наука заслужить ту довіру, яку потроху почала втрачати саме в питанні людського щастя” [4].

Успіхи розвитку філософської теорії і практики зумовили посилення уваги до формування професійної етики дослідників у процесі їхньої професійної підготовки та власне професійної діяльності. Поступово в усіх розвинених країнах етична підготовка стала невід'ємною складовою підвищення їх кваліфікації. З переходом до ринкової економіки застосування західного досвіду етичної підготовки науковців стало актуальним і в Україні [10].

Українські та російські дослідники звертають увагу на такі аспекти етичного вибору, як творчість, духовна діяльність, надситуативна та життєва активність (В. Т. Кудрявцев, А. В. Мудрик, В. А. Петровський, В. А. Роменець), ініціатива, саморегуляція процесів прийняття рішень (К. О. Абульханова-Славська, В. О. Татенко), емоційна регуляція процесів вибору (О. С. Безверхий) [9].

На підставі наукового аналізу досліджень вчених, які пов'язували духовний розвиток людини з її моральним зростанням, було з'ясовано, що етичний вибір є одним із найважливіших етапів становлення особистості і має такі складові, як ініціатива суб'єкта, його самотворення; знання і осмислення людиною етичних норм; компетентність людини, тобто її інтелектуальний, моральний та естетичний досвід (В. В. Знаков, К. Ясперс, І. С. Якіманська). І однією з важливих складових є "самототожність" та свобода "як духовний стан, самовідчуття людини", що вимагає від неї суттєвої внутрішньої роботи для розуміння самої себе, власного внутрішнього "Я" (Г. О. Балл, С. Б. Кримський та ін.) [9].

Етичність вченого — це певний рівень розвитку моральної самосвідомості, що досягається на засадах набуття ним складного комплексу мо-

ральних-етичних якостей, які дають можливість самостійно, відповідально та ініціативно самовизначатися в ситуації наявності кількох моральних альтернатив [9].

У певний час у західній культурі виникла криза — конфлікт розуму із самим життям, яка показує, що "дерево пізнання невпинно глушить саме дерево життя, якщо людина, яка за своєю природою "хоче мислити у тих категоріях, в якій вона живе", повинна "жити в тих категоріях, в яких призвичаїлася мислити". Про те, як треба жити у відповідності з мораллю, писав Л. М. Толстой: "Те, що називається етикою — моральним ученням про життя людей, про те, як треба жити кожному окремо та усім разом, — зникло в сучасному світі..." [2].

У сучасному світі існують два шляхи пояснення процесу прийняття людиною етичного рішення — нормативний і дескриптивний.

Нормативний підхід, винайдений філософами, відкриває шляхи прийняття етичних рішень індивідом як свідомим представником моралі, який старанно думає про свій моральний вибір. Моральні норми були винайдені для того, щоб допомогти прийняти найкраще можливе етичне рішення. Проте відомо, що люди не завжди приймають найкращі рішення.

Дескриптивний підхід базується на результатах психологічних досліджень та описує те, як люди насправді приймають етичне рішення. Зокрема, він зосереджується на когнітивних процесах і обмеженнях, які часто утримують дослідників від прийняття найкращих можливих рішень.

Одним із найважливіших аспектів проблеми етичної дослідницької роботи є питання відповідальності — зобов'язання, необхідності особис-

тості чи наукової організації звітувати про свої дії, вчинки, відповідати за їх можливі наслідки.

Професійна етика сучасного вченого включає його відкритість етичним стандартам, узвичаєним у зовнішньоекономічній та міжнародній діяльності. Зокрема, універсальними етичними принципами і нормами міжнародної наукової діяльності є такі, як повага до особистості, людських прав і свобод, належна професійна компетентність, сумління, доброчесність.

Слід зазначити, що формування етичного підґрунтя професійної етики науковців офіційно, формально проголошується у навчальних планах підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України, але практичній реалізації цих намірів перешкоджає відсутність ефективних технологій розвитку його компонентів (етичних ставлень — прийнятності чи неприйнятності сумнівних з моральної точки зору дій у конкретних ситуаціях професійної діяльності; етичної поведінки — відповідального виконання дослідником власне професійних функцій та налаштованості на етичні стосунки у процесі здійснення дослідником професійних комунікацій) [10].

Н. Н. Кисельов, описуючи нову “інвайронментальну” парадигму, вказує на головні її орієнтири [5]:

- людина при всіх її здібностях — лише одна із репрезентантів живого, вона включена у глобальну екологічну систему;
- вона живе не тільки в соціальному, а й природному контексті;
- людина — не власник (орендар) природи, а один із членів природної спільноти;
- людина не має ніяких привілеїв, а навпаки, на неї лягає

відповідальність за стан природного оточення;

- людина готова культивувати в собі почуття емпатії — готовність і здатність відчувати те, що відчують інші, входити у становище інших, здатність сприймати світ очима іншої людини.

Для забезпечення практичного втілення ідей, принципів і цінностей професійної етики науковців є практика роботи етичних комітетів. Етичний комітет — незалежна соціальна структура, що стоїть поза релігією, не переслідує економічних цілей, здійснює широку виховну і соціально-гуманітарну діяльність, слугує принципово новим механізмом захисту прав і гідності людини. Згідно з покладеними на нього специфічними завданнями він має насамперед формулювати і пропонувати вирішення етичних проблем, що виникають у процесі розвитку науки, яка за своїм впливом на суспільство набуває глобального характеру [3].

Важливою частиною підготовки майбутніх фахівців як у галузі комп’ютерних наук, так і тих, кому доведеться просто бути користувачем комп’ютера під час виконання професійних завдань (а це більшість працездатної частини соціуму), є оволодіння ними професійною етикою, яка покликана формувати високоосвічену, етично обізнану особистість.

З глобалізацією інформаційного простору виникли проблеми, які пов’язані з наступними факторами [7]:

- плановане руйнування програмного забезпечення з метою спричинення збитків та отримання зиску (тільки злодійство з використанням викрадених кредитних карток за допомогою комп’ютерних систем призво-

дить до збитків не менше 1 млрд дол. щорічно);

- збільшення виявів симптомів кібер-адикції та інтернет-залежності;
- етичні проблеми, пов'язані із захистом прав інтелектуальної власності. Це мережеве піратство та хакерство; створення вірусів, які руйнують комп'ютерні програми та інформацію; збирання різного роду інформації без відома осіб і компаній, про які ця інформація збирається;
- проблема інформаційного сміття, чи "спаму". Наприклад, економічні збитки російських користувачів від "спаму" у 2002 р. були оцінені експертами у розмірі від 47 до 200 млн дол.

Зараз у науковому світі точиться дискусія навколо використання RFID (мітки мікрочипів). Якщо уявити собі втілення в життя мікрочипів, то можна побачити, що використання цих міток з рідерами інформації в аеропортах на воротах для виявлення металевих предметів (або на довільних дверях довільної організації чи помешкання) можливе в якості пристроїв для тотальної ідентифікації. "Окремо всі ці відомості — номери телефонів, записи про покупки, місце розташування автомобіля — не являють собою особливої небезпеки. Але зберіть їх разом, і отримаєте все мое життя", — каже Д. Хольцман, технологічний директор компанії "Network Solutions". До тотального контролю призведе і використання "пилинок", удосконалених мікрочипів. Зараз у них напрочуд шляхетні функції — слідкувати за вологістю, температурою, екологією. Але в якості інструмента контролю вони набудуть більшої ефективності, ніж теперішні примітивні мікрочіпи [7].

Сьогодні більшість вчених відзначають нагальну необхідність формування нової морально-етичної парадигми інформаційно-технічної дійсності, розвитку моральних якостей спеціалістів у процесі їхньої діяльності. Необхідність формування комп'ютерної етики викликана ще й тим, що створені інформаційними технологіями ситуації часто роблять морально значущими явища, які раніше перебували поза межами моральних кодексів. Це й стало підґрунтям для виокремлення порівняно нового виду етики — комп'ютерної етики.

В Інституті комп'ютерної етики США було сформульовано 10 заповідей сучасного технічного спеціаліста [7]:

1. Не використовуй комп'ютер проти інших людей. Руйнування чи перешкоджання роботі комп'ютерних програм є аморальним.
2. Не втручайся в роботу інших користувачів. Неетично запускати програми, щоб слідкувати за роботою інших користувачів.
3. Не відкривай без дозволу комп'ютерні файли інших користувачів. Це прирівнюється до читання чужих щоденників і кореспонденції. Це саме стосується і електронної пошти.
4. Не вкрати за допомогою комп'ютера. На практиці ця заповідь вже знайшла практичне втілення у законах багатьох країн (наприклад, Закон України "Про захист інформації в автоматизованих системах").
5. Не створюй за допомогою комп'ютера брехливих свідчень. Якщо ви розміщуєте в мережі Інтернет недостовірні факти чи брехливу інформацію, ви спрямовуєте людину йти неправильним шляхом.

6. Не копіюй і не користуйся програмним забезпеченням, за яке не сплатив.
7. Не використовуй ресурси чужого комп'ютера без дозволу чи належної компенсації. Не відкривай захищені паролем бази даних і комп'ютери, використовуючи їх ресурси.
8. Не привласнюй продукти чужої інтелектуальної діяльності.
9. Думай про соціальні наслідки написаної тобою програми чи розробленої системи.
10. Завжди використовуй комп'ютер свідомо і з повагою до близьких.

Відзначимо, що комп'ютерна етика відіграє певну роль у формуванні інформаційно безпечної роботи дослідника, який унаслідок виховання та виконання професійних етичних норм не буде завдавати збитків іншим людям, суспільству та державі навіть у тому випадку, якщо для цього буде нагода, а заподіяння збитків залишиться безкарним.

Література

1. Дембицька Н. М., Бондарчук О. І., Москаленко В. В. Організація наукового дослідження: Навч.-метод. комплекс / ЦППО АПН України. — К.: ТОК, 2007. — 60 с.
2. Ключова М. Л. Л. Н. Толстой и А. Швейцер: о рационализме и мистике в этике // *Вопр. философии: Науч.-теорет. журн.* — М.: Наука, 2006. — № 4. — С. 119–127.
3. Кулініченко В. Л., Пустовіт С. В. Біоетика як етична концепція // *Науковий світ.* — 2006. — № 5. — С. 16–18.
4. Малишевський В. Чи потрібна наука сучасному суспільству? // *Науковий світ.* — 2006. — № 7. — С. 16–18.
5. Мошинська О. Ю. Моральний потенціал постнекласичної науки: Монографія. — Х.: Факт, 2005. — 159 с.
6. Наринян А. Р., Поздеев В. А. Основы научных исследований: Учеб. пособие. — К.: Изд-во Европ. ун-та, 2004. — 110 с.
7. Основы деловой этики инженера: Сб. ситуационных заданий / Сост. А. Г. Романовский, Е. Н. Лапузина. — Харьков: НТУ “ХПИ”, 2006. — 192 с.
8. Пронський В. М., Комунаров С. М. Філософія науки: Конспект лекцій для аспірантів, пошукачів та магістрів. — К.: НТУУ “КПІ”, 1997. — С. 12.
9. Сокол Л. М. Моральний вибір як умова становлення самосвідомості особистості підлітка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2006. — 21 с.
10. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Фірма “ІНКОС”, 2005. — С. 170–171.
11. Furnham Adrian. The psychology of behaviour at work. The individual in the organization. — Psychology Press, Hove East Sussex, 1999. — 722 p.

Існує декілька теоретико-методологічних підходів до проблеми співвідношення науки та етики. Наукова практика не може бути вільною від моральної відповідальності за появу тих реалій середовища, які вона створює. У зв'язку з цим постає необхідність розроблення і дотримання етичних норм наукового дослідження. Важливим аспектом означеної проблеми є морально-етична підготовка дослідника, зростання вимог до його особистісних якостей. У зв'язку з глобалізацією науки, виникненням інноваційних технологій зростає необхідність впровадження етичних засад у про-

фесійну діяльність фахівців різних галузей. З цією метою доцільно було б прийняти Етичний кодекс науковця, який слугував би підґрунтям як для всієї дослідницької діяльності, так і для досліджень кожного науковця.

Существует ряд теоретико-методологических подходов к проблеме соотношения науки и этики. Научная практика не может быть свободной от моральной ответственности за появление тех реалий среды, которые она создает. В связи с этим возникает необходимость разработки и следования этическим нормам научного исследования. Важным аспектом указанной проблемы является морально-этическая подготовка исследователя, возрастание требований к его личностным качествам. В связи с глобализацией науки, возникновением инновационных технологий возрастает необходимость внедрения этических основ в профессиональную деятельность специалистов разных областей. Было бы целесообразным принятие Этического кодекса ученого, который явился бы основой как для всей исследовательской деятельности, так и для изысканий каждого ученого.

The article deals with the problems of scientific ethics. It is very significant that scientific practice can not be free of personal responsibility of each researcher. The development and implementation of Ethic Code of scientist will be the ground not only for all scientific activity as well as for studies of every researcher.

ЗРАЗКИ ОФОРМЛЕННЯ БІБЛІОГРАФІЧНИХ ПОСИЛАНЬ

1. *Васильев М. А.* Уравнения движения калибровочных полей высших спинов как свободная дифференциальная алгебра // Ядер. физика. — 1988. — Т. 48, вып. 5 (11). — С. 286–301.
2. *Камзин А. С., Русаков В. Л.* Пропорциональный счетчик для мессбауэровских исследований поверхностных слоев при температурах от 100 до 700 К // Приборы и техника эксперимента. — 1988. — № 5. — С. 56–58.
3. *Пугачев В. С., Синицин И. Н., Шин В. И. и др.* Проблемы анализа и условно оптимальной фильтрации в реальном масштабе времени процессов в нелинейных стохастических системах // Автоматика и телемеханика. — 1987. — № 12. — С. 3–24.
4. *Взаимодействие ядер азота и углерода / К. П. Артемьев, А. Л. Ветошкин, М. С. Головкин и др.* // Ядер. физика. — 1988. — Т. 48, вып. 5(11). — С. 1208–1246.
5. *Вильдермут К., Тан Я.* Единая теория ядра / Пер. с англ. Ю. Ф. Смирнова. — М.: Наука, 1980. — 602 с.
6. *Тедеоко К.* Урановые месторождения Италии // Геология, геохимия, минералогия и методы оценки месторождений урана: Пер. с англ. / Под ред. Б. И. Вивона. — М., 1988. — С. 304–318.
7. *Грушин В. Ф.* Фоторождение пионов на протоне при малых энергиях: полный опыт и мультипольный анализ // Фоторождение пионов на нуклонах и ядрах. — М., 1988. — (Труды ФИАН; Т. 186).
8. *Программа экспериментальных исследований на мезонной фабрике ИЯИ АН СССР: Тр. V Всесоюз. сем., 23–27 апр. 1983 г., Звенигород.* — М., 1984. — 372 с.
9. *Крупчицкий П. А.* Нарушение пространственной четности в ядерных реакциях с поляризованными нейтронами // Нейтронная физика: Материалы I Междунар. конф. (Киев, 14–18 сент. 1987 г.). — М., 1988. — Т. 1. — С. 81–94.
10. *Соботович Э. В., Ольховик Ю. А., Соколюк Г. А., Коромысло Т. И.* Сравнительная характеристика миграционной способности радионуклидов в донных отложениях водоемов // Докл. АН УССР. Сер. А. — 1990. — № 8. — С. 25–34.
11. *Оганезов Г. А.* Дифрактометрический комплекс с источником холодных нейтронов: Автореф. дис. ... канд. физ.-мат. наук / ОИЯИ. — Дубна, 1988. — 18 с.
12. *Ломидзе В. Л., Франк Э.* О накоплении трансактинидов в реакторе ИБР-2. — Дубна, 1988. — 10 с. — (Препр. / ОИЯИ; 18-88-759).
13. *Ковалев Н. И.* Экологические катастрофы. — К., 1998. — 20 с. — (Препр. / НАН Украины. Ин-т ядерных исслед.; КИЯИ-98-5).
14. *Кир'янчук В. М., Рудчик А. Т., Будзановскі А. та ін.* Механізми реакції ${}^9\text{Be}({}^{11}\text{B}, {}^{12}\text{B}){}^8\text{Be}$ // Зб. наук. праць Ін-ту ядерних досл. — 2004. — № 1(12). — С. 16–22.

15. *Salcamoto H., Kishimoto T.* Microscopic Analysis of Nuclear Collective Motions in Terms of the Boson Expansion Theory (I). *Fommiation // Nuclear Physics.* — 1988. — Vol. A486, № 1. — P. 1–42.

16. *Hodges D. A., Jackson H. G.* Analysis and Design of Digital Integrated Circuits. — N.-Y., 1985. — 454 p.

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 Другого Міжнародного наукового форуму,
присвяченого пам'яті доктора психологічних наук, професора
Наума Львовича Коломінського
м. Київ, МАУП, 19 лютого 2008 р.

Редактор А. А. Тютюнник

Коректор Т. К. Валицька

Комп'ютерне верстання О. А. Залужна

Художнє оформлення О. О. Стеценко

Підп. до друку 20.02.09. Формат 70×100¹/₁₆. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 36,8. Обл.-вид. арк. 36,3. Наклад 300 пр.

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)
03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2, МАУП

ДП «Видавничий дім «Персонал»
03039, Київ-39, просп. Червонозоряний, 119, літ. ХХ

Свідectво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3262 від 26 серпня 2008 р.