

МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



# **НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП**

*Засновано у 2001 р.*

**Випуск 4**

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Київ 2002

УДК 316.6(048);159.92  
ББК 65.9(4УКР)29-2я43  
М43

#### Редакційна колегія

*Головатий М. Ф.*, д-р політ. наук, проф. — головний редактор  
*Дробноход М. І.*, д-р геол.-мінерал. наук, проф. — заступник головного редактора  
*Бовтрук А. П.*, канд. іст. наук, проф. — заступник головного редактора  
*Марусева О. А.* — відповідальний секретар

#### Економічні науки

*Захожай В. Б.*, д-р екон. наук, проф., *Федоренко В. Г.*, д-р екон. наук, проф., *Титова Н. А.*, д-р екон. наук, проф., *Куценко В. І.*, д-р екон. наук, проф., *Осокіна В. В.*, канд. екон. наук, проф., *Онищенко В. П.*, д-р екон. наук, проф.

#### Психологічні науки

*Максименко С. Д.*, д-р психол. наук, проф., акад. АПН, *Балл Г. А.*, д-р психол. наук, проф., *Ложкін Г. В.*, д-р психол. наук, проф., *Коломінський Н. Л.*, канд. психол. наук, проф., *Чуприков А. П.*, д-р мед. наук, проф., *Бурлачук Л. Ф.*, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. АПН

#### Соціологічні науки

*Судаков В. І.*, д-р соціол. наук, проф., *Ручка А. О.*, д-р філос. наук, проф., *Шкляр Л. Є.*, д-р політ. наук, проф., *Пилипенко В. Є.*, д-р соціол. наук, проф., *Танченко В. В.*, д-р філос. наук, проф.

#### Політичні науки

*Бабкіна О. В.*, д-р політ. наук, проф., *Бєбик В. М.*, д-р політ. наук, проф., *Горбатенко В. П.*, д-р політ. наук, проф., *Храмов В. О.*, д-р політ. наук, проф., *Шуба О. В.*, д-р політ. наук, проф.

#### Юридичні науки

*Мирошник Н. М.*, д-р юрид. наук, проф., *Марчук В. М.*, д-р юрид. наук, проф., *Скрипнюк О. В.*, д-р юрид. наук, проф., *Калюжний Р. А.*, д-р юрид. наук, проф., *Бабкін В. Д.*, д-р юрид. наук, проф.

#### Менеджмент

*Федулова Л. І.*, д-р екон. наук, проф., *Гаєвський Б. А.*, д-р філос. наук, проф., *Дахно І. І.*, д-р екон. наук, проф., *Дмитренко Г. А.*, д-р екон. наук, проф., *Воротіна Л. І.*, д-р екон. наук, проф.

*Рекомендовано Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 2 від 26.02.02)*

М43 **Наукові праці МАУП** / Редкол.: М. Ф. Головатий (голов. ред.) та ін. — К.: МАУП, 2002.  
ISBN 966-608-120-2  
Вип. 4: Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності. — 206 с.  
ISBN 966-608-208-X

У збірнику містяться наукові праці психологів України і Росії, присвячені соціально-психологічним проблемам удосконалення управління у сфері освіти. У першому розділі подано статті, що відбивають загальні теоретичні проблеми пошуку соціально-психологічних резервів оптимізації управлінської діяльності керівників і менеджерів організацій.

Для спеціалістів, менеджерів управління персоналом, керівників організацій, психологів, соціологів.

*Збірник "Наукові праці МАУП" зареєстровано Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України (свідоцтво від 11.04.02 за № 6048, серія КВ) як наукове видання, у якому висвітлюються результати новітніх наукових досліджень в галузях економіки, менеджменту, політології, соціології, психології, права, матеріалів наукових конференцій.*

**ББК 65.9(4УКР)29-2я43+88.5я43**

ISBN 966-608-120-2  
ISBN 966-608-208-X

© Міжрегіональна Академія  
управління персоналом (МАУП), 2002



# ЗМІСТ

## Розділ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....

<b>Н. Л. Коломінський</b> Соціально-психологічні резерви вдосконалення управлінської діяльності.....	5
<b>О. В. Винославська</b> Етичні засади психологічного консультування з проблем управління .....	8
<b>В. В. Москаленко</b> Тендерний аспект лідерства.....	12
<b>Л. Е. Орбан-Лембрик</b> Морально-психологічні джерела управління.....	16
<b>В. Т. Циба</b> Особливості самореалізації управлінського персоналу.....	20
<b>В. Т. Циба</b> Соціалізація особистості: формування рис характеру .....	23
<b>І. О. Ластовченко</b> Зміни соціокультурного середовища в Україні як фактор формування системи цінностей молоді.....	34

## Розділ 2

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ В ОСВІТІ.....

<b>Л. М. Карамушка</b> Психологічна готовність керівників закладів середньої освіти до управління: зміст, структура, тенденції розвитку .....	37
<b>Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова</b> Вплив синдрому "професійного вигорання" на професійну діяльність вчителя .....	40
<b>М. Ф. Бабій</b> Контекстно-модульна суб'єкт-орієнтована організація професійної підготовки психологів: прогресивна форма організації навчання .....	43
<b>О. І. Бондарчук</b> Соціально-психологічні проблеми розвитку мотивації керівних кадрів освіти до професійного вдосконалення .....	46
<b>И. С. Бахов</b> Психологические механизмы развития мнемических способностей как объект управления процессом обучения в вузе.....	48
<b>І. С. Булах</b> Витоки моральної регуляції взаємодій зростаючої особистості підлітка .....	52
<b>М. И. Байрамуков</b> Специфика управленческого общения в школе с полиэтническим педагогическим коллективом.....	59

### **М. М. Марусинець**

Соціально-психологічний клімат як фактор  
професійної ідентифікації студентів  
педагогічного коледжу .....

62

### **Т. П. Вівчарик**

Розвиток самоактуалізованої особистості  
як умова оптимізації соціально-психологічного  
клімату в колективі .....

65

### **Т. Л. Вальчук**

Исследование возможностей применения  
психологического теста С. Деллингер  
в оптимизации управленческой деятельности.....

68

### **М. М. Заброцький**

Експериментальне дослідження особливостей  
самосвідомості директорів шкіл зони  
радіоекологічного контролю .....

73

### **О. І. Зюзько**

Соціально-психологічні принципи організації  
освітньої діяльності на регіональному рівні.....

75

### **О. І. Зюзько**

Шляхи реалізації соціально-психологічних резервів  
в управлінні освітою на регіональному рівні .....

78

### **Г. В. Дьяконов**

Диалог — парадигма психологии управления  
и менеджмента.....

81

### **Г. В. Дьяконов, Н. А. Свирень, В. М. Нырко**

Диалогический подход к самопрезентации  
личности.....

84

### **М. О. Свирень, С. А. Болсун, М. М. Петренко, В. Т. Солодков**

Конфлікт і логіка людського розвитку.....

88

### **Г. В. Дьяконов**

Диалогический практикум в подготовке  
психологов и менеджеров .....

91

### **Л. П. Дядечко**

Роль кейс-методу навчання в менеджмент-освіті .....

93

### **А. С. Ковальчук**

Роль психологического просвещения  
в совершенствовании управленческой  
деятельности.....

95

### **Н. М. Кононенко**

Особистісні характеристики класного керівника  
і управління учнівським колективом.....

98

### **О. С. Ксензов, Н. І. Орлянська**

Управління вищим закладом освіти другого  
рівня акредитації: досвід і проблеми .....

102

### **Ю. А. Кустова**

Провідні цінності підлітків та управління їх вибором  
у процесі психологічного консультування .....

104

### **Т. В. Кузнецова**

Культуро-психологічні аспекти підготовки  
керівних кадрів освіти .....

109



<b>Л. М. Кулагіна</b> Управління і ситуації морального вибору особистості підлітка .....	112	<b>А. Федосова</b> Психологічний аналіз комунікативних бар'єрів старшокласників як важливий напрямок управління сучасною школою .....	158
<b>Л. П. Матяш-Заяц</b> Організаторські та комунікативні нахили і уміння як передумова успішного розв'язання конфліктів в управлінській діяльності .....	116	<b>О. Я. Щотка</b> Програма психологічної підтримки професійно- управлінського самовизначення дівчат (в період навчання у вищому закладі освіти) .....	161
<b>Л. Є. Мулик</b> Актуальні проблеми управління вищою освітою в Україні .....	118	<b>П. І. Черніков</b> Психолого-педагогічні аспекти управління якістю підготовки молодших спеціалістів, бакалаврів (на прикладі техніка-електрика) .....	165
<b>В. Ф. Орлов</b> Виховний вплив управління на педагогічний персонал навчального закладу .....	120	<b>С. М. Ярмійчук</b> Психологічний аналіз особливостей толерантності менеджерів освіти .....	170
<b>М. О. Коць</b> Гуманізація педагогічної взаємодії як фактор ефективності управління навчальним процесом у вищому закладі освіти .....	124	<b>Л. М. Карамушка, С. М. Кулик</b> Психологічні особливості професійної адаптації вчителів .....	172
<b>Н. В. Медведєва</b> Особливості ефективної взаємодії практичних психологів та керівників загальноосвітніх навчальних закладів .....	127	<b>Джафаров Шубай Салман-оглы</b> Компьютерные технологии как элемент учебного процесса .....	174
<b>М. Ю. Петрова</b> Підходи к формуванню позитивной мотивации к учебной деятельности у студентов психологического факультета .....	130	<b>С. Я. Дем'янчук, Г. Й. Юркевич</b> Управлінське консультування діяльності підприємця .....	178
<b>А. С. Полякова</b> Специфика социума и развитие детского творчества в современной школе .....	134	<b>А. К. Вольнский</b> Социально-психологические проблемы учета экономических и этнокультурных неравенств в туристическом бизнесе .....	181
<b>О. Л. Туриніна, О. М. Панфілова</b> Соціально-психологічні аспекти педагогічного спілкування вчителя як менеджера освіти .....	137	<b>Я. С. Холодова</b> Ориентации в ценностной сфере современной молодежи .....	183
<b>Е. О. Помиткін</b> Духовний розвиток молоді в контексті управління освітнім процесом .....	139	<b>М. С. Алиев</b> Социально-психологические последствия коммерциализации образования в постсоветских странах .....	186
<b>Л. В. Помиткіна</b> Гармонізація колективу як умова вдосконалення управлінської діяльності .....	142	<b>А. Т. Дамиров</b> Социально-психологические факторы управления процессами институциональной трансформации системы высшего образования в переходном обществе .....	188
<b>И. В. Редзюк</b> Социально-психологические аспекты изучения иностранного языка и пути усовершенствования управления учебным процессом в вузе .....	145	<b>І. О. Ластовченко, Н. Я. Потелло</b> Психолого-педагогічна культура вчителя і розвиток творчої обдарованості .....	190
<b>Е. А. Ткаченко</b> Социально-психологические аспекты управления педагогическим процессом .....	148	<b>Н. Я. Потелло</b> Культура мови: фразеологізми як важливі мовні засоби .....	194
<b>Я. І. Шкурко</b> Залежність ефективності управлінської діяльності директорів шкіл різної статі від рівня розвитку їхніх комунікативних якостей .....	151	<b>Я. С. Холодова</b> О целостном подходе к изучению психологических особенностей этапа взросления .....	198
<b>Н. Г. Шевчук, З. І. Хоменко</b> Управління стилем спілкування у системі "вчитель — учень" як умова комфортного емоційного самопочуття школярів різного віку .....	155	<b>Д. Мартишин</b> Соціальне служіння Церкви у сучасному світі .....	200
		<b>Д. С. Мартышин</b> Духовная жизнь христианина в религиозно-этической концепции Пьера Тейяра де Шардена .....	203



# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 316.6(048)

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

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ РЕЗЕРВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 5–7

Успіх побудови нового демократичного суспільства в Україні значною мірою залежить від ефективності управління. Ми розглядаємо управління, управлінську діяльність з погляду соціальної психології як процес взаємодії керівника з іншими людьми, спрямований на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі в досягненні поставленої мети. Саме тому ми вважаємо особливості взаємодії учасників управлінського процесу джерелом соціально-психологічних резервів удосконалення управлінської діяльності. Такі особливості зумовлені метою управління, особистістю керівника, особистим складом колективу організації, професійною специфікою сфери управління, рівнем і масштабом управлінського впливу. Якщо згадати послідовність управління як процесу, то для кожної загальноуправлінської функції можна знайти ці резерви.

Так, для процесу вироблення та прийняття управлінських рішень соціально-психологічними резервами є:

- у змістовному аспекті — урахування психологічних і соціально-психологічних характеристик персоналу (індивідуально-психологічні особливості співробітників, соціально-психологічний клімат, стиль керівництва тощо);
- у технологічному аспекті — використання таких сучасних методів, як брейнстормінг, ділова гра, рольова гра.

Зазначимо, що основною проблемою правильної організації гри, наприклад брейнстормінгу (мозкового штурму), є намагання учасників відразу після ознайомлення з пропозицією критикувати її. За даними Осборна, навіть людина середніх інтелектуальних здібностей вдвічі підвищує свої творчі можливості у процесі такого колективного пошуку розв'язання проблеми.



Якщо йдеться про психологічні резерви організаторської функції управління, то тут можна використати такі психологічні резерви: домогтися адекватного розуміння персоналом організацій мети та завдань управлінської діяльності, сутності прийнятого управлінського рішення — плану, наказу, програми тощо. Але не менш важливим є не тільки розуміння всіма виконавцями цілей, завдань, змісту роботи, прийняття ними цих цілей і завдань. Як правильно пише Р. Шакуров, мета, прийнята кожним членом колективу, стає передумовою ефективної діяльності у напрямку досягнення цієї мети. На цьому етапі управлінської діяльності справжня демократизація полягає в особистісному приєднанні виконавців до процесу доручення загальної мети. Тут важливим соціально-психологічним резервом оптимізації управління є організаційна чіткість і визначеність службових обов'язків, попередження дублювання функцій різними виконавцями, налагодження інформаційного і ділового обміну між структурними підрозділами як малими групами, ціннісно-орієнтаційна єдність, міжособистісна інтеграція. У зв'язку з цим можна згадати проблему формування, корекції, посилення професійних (цільових, змістовних, операційних) установок, тобто психологічної готовності особистості діяти певним способом заради досягнення поставленої мети з урахуванням визначених пріоритетів. Наприклад, змістовна установка на те, що центральною фігурою у навчально-виховному процесі МАУП є особистість студента, підкріплена певним впливом на нього. Ставши вже професійною установкою, вона сприяє пошуку шляхів найкращих методів навчання студентів, формування з них компетентних фахівців. Коли йдеться про міжособистісну інтеграцію, ми маємо на увазі необхідність гармонізації ділових і особистісних стосунків у колективі. Зазначимо, що ділові та особистісні стосунки як дві підсистеми мають певну автономність, але в реальному управлінському процесі вони не виокремлені. Уже встановлено, що керівник, який за психологічним статусом поводить ізолювано від колективу, досягає меншого успіху в роботі, ніж той управлінець, до якого підлеглі ставляться з повагою і який, на їхній погляд, має привабливі людські якості.

У зв'язку з цим розглянемо проблему співвідношення лідерства і керівництва. Чи повинен керівник бути лідером, тобто людиною, яка активно впливає на поведінку інших людей, здійснює найбільший психологічний вплив? Ми вважаємо, що сприйняття підлеглими свого керів-

ника як лідера є одним з відчутних соціально-психологічних резервів підвищення ефективності управління. За нашими даними, кращі керівники були визнані у своїх колективах лідерами. Водночас близько 40 % співробітників відділів освіти не вважають свого керівника лідером колективу, а це не сприяє його успішній діяльності. Отже, збіг неформального та формального лідерства, спираючись на лідерський вплив — це соціально-психологічні резерви оптимізації стилю керівництва.

Значущим резервом удосконалення управління є також урахування різноманітних потреб, які є у трудового колективу. Уважне ставлення до потреб членів колективу додає стимулів до формування позитивної мотивації до праці, до кращого її виконання. З погляду соціальної психології, доцільно так організовувати життя колективу, аби він став референтною групою для кожного співробітника. Саме усвідомлення цього колективу як свого сприятиме виникненню інституційної мотивації "ми-психології", а це дасть додаткову позитивну енергію у діяльності кожного співробітника.

На етапі контролю соціально-психологічні резерви покращення управління полягають у позитивному розв'язанні проблеми співвідношення оцінки керівника з самооцінкою підлеглого. Тут ми спостерігаємо декілька соціально-психологічних особливостей. Насамперед слід визначити "суб'єктивну інтерпретацію соціальної реальності, різновидом якої є каузальна атрибуція" [4, с. 119]. Соціально-психологічні дослідження доводять, що особистість по-різному пояснює свій успіх і свої недоліки. Наприклад, успішні кроки вона пояснює своїми здібностями і зусиллями, а у разі поразки прикривається об'єктивними обставинами. Особливо гостро цей феномен може визначитись у процесі контролю. Як показує наше дослідження, конфліктогенною є не збігання самооцінки підлеглого (більш високої) і оцінки керівника (значно нижчої). Наш досвід свідчить, що для попередження небажаних деструктивних конфліктів потрібно ще на етапі вироблення рішення розробити чіткі й адекватні, зрозумілі всім членам колективу параметри і критерії оцінювання, додержуватись них, тобто зробити управління "прозорим".

Загальним знаменником виявлення та використання соціально-психологічних резервів удосконалення управлінської діяльності є підвищення соціально-психологічної компетентності, культури спілкування. Адже вміння керівника налагоджувати певний стиль спілкування, використан-



ня прийомів формування атракції не в плані маніпулювання людьми, а в аспекті реалізації гуманістичного ставлення до них, також є відповідними соціально-психологічними резервами оптимізації управлінської діяльності.

Ці резерви мають реалізовувати самі керівники за допомогою кваліфікованих соціальних психологів. У зв'язку з цим у сучасних умовах стає більш актуальною проблема підготовки (перед і післядипломної) керівних кадрів, у процесі якої поглиблюється їхня соціально-психологічна компетентність, розвиваються організаторські та комунікативні здібності, виховується гуманістична спрямованість на створення ними сприятливих умов для самоактуалізації особистості у процесі трудової діяльності.

Згідно з необхідністю соціально-психологічного супроводу управлінської діяльності набувають змісту такі положення Указу Президента України "Про розвиток соціологічної науки в Україні", в яких ідеться про створення та поновлення соціологічних і соціально-психологічних служб

на державних підприємствах, в установах та організаціях, насамперед у навчальних закладах, та їх кадрового забезпечення фахівцями.



### Література

1. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
2. Майерс Я. Социальная психология. — СПб.: Питер, 1996. — 688 с.
3. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: Навч. посіб. — К.: Наук. думка, 1998. — 226 с.
4. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. — М., 2000.
5. Указ Президента України "Про розвиток соціологічної науки в Україні" від 25 квітня 2001 р., № 275/2001.
6. Щёкин Г. В. Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента: Науч.-практ. пособие. — К.: МАУП, 1999. — 400 с.



О. В. ВИНОСЛАВСЬКА, канд. психол. наук, доц.  
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України,  
Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут")

## ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ З ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 8–11

Поняття "культура", "етика" і "професійна етика" широко використовуються в багатьох науках і суспільній практиці. Змістовно вони тісно переплетені між собою. Аналіз цих понять, їх співвідношення дасть змогу ширше розкрити етичні засади психологічної допомоги з проблем управління.

*Культура* як сфера духовного життя людини охоплює предметні результати її діяльності, а також індивідуальні особливості, які в цій діяльності виявляються: знання, уміння, навички, рівень інтелекту, моральний і естетичний розвиток, світогляд, засоби і форми спілкування з іншими людьми [10, с. 668]. Мораль та різні етичні системи її обґрунтування, підстави цих систем і логічну структуру понять, що описують моральні феномени, колізії і ситуації, вивчає *етика* [13, с. 133]. Отже, етика є напрямком дослідження морального розвитку особистості, складовою духовної культури і водночас зведенням моральних норм, що характеризують відповідність поведінки людини вимогам морального закону і узвичаєним у суспільстві зразкам моральної поведінки [13, с. 129]. У межах професійної діяльності ми маємо справу із *професійною етикою* — зведенням специфічних моральних норм, пов'язаних з особливостями різних професій, зокрема таких, що передбачають безпосередній вплив на поведінку людини.

Сьогодні, коли керівники різних рівнів під час розв'язання проблем управління усе частіше звертаються за допомогою до практичних психологів, їх професійна діяльність вимагає особливо уважного до себе ставлення, оскільки саме вона "со-

ціально загострює до краю проблему обґрунтованості впливу однієї людини на іншу" [1, с. 15]. У такій ситуації неабиякого значення набувають моральні норми, що регулюють діяльність практичного психолога, тобто *професійна етика практичного психолога*. О. Бондаренко відзначає, що психологія як професія підкоряється етичним нормам, спільним для будь-якої професії, що стосується безпосередньо людини [3, с. 29–30].

У загальному вигляді професійну етику психолога можна визначити як "реалізацію психологом у своїй діяльності специфічних моральних вимог, норм поведінки як у взаємовідносинах із колегами, так і з випробуваними, респондентами, особами, що звертаються за психологічною допомогою" [14, с. 466].

Поряд з такими універсальними етичними принципами і нормами, як повага до особи, людських прав та свобод, належна професійна компетенція, сумління, доброзичливість, перед психологами висуваються й загальнопрофесійні моральні вимоги. Психолог не повинен використовувати методи, техніку, процедури, що принижують гідність особистості випробуваних, їхні інтереси; йому слід інформувати випробуваних про цілі дослідження, а також суворо дотримуватися гарантії конфіденційності — нерозголошення повідомлених респондентами відомостей. Якщо для запобігання свідомого або несвідомого перекручування відомостей випробуваним потрібно сховати від нього наукові цілі, то про них необхідно повідомити після завершення експерименту. Якщо діяльність психолога припускає вторгнення його у сферу особових інтересів



або інтимних переживань, випробуваному має надаватися беззастережна можливість за бажанням відмовитися від подальшої участі в дослідженні на будь-якому етапі його проведення. Давати рекомендації, засновані на отриманих результатах, психолог не має морального права знімати з себе відповідальність за наслідки їх впровадження в суспільну практику. У разі платної психологічної допомоги сума гонорару повинна бути узгоджена заздалегідь з урахуванням можливостей і взаємної прийнятності винагороди [3].

Крім загальних етичних вимог, у багатьох країнах розроблені етичні стандарти і нормативи, які враховують специфіку професійної діяльності практикуючих та консультуючих психологів [6; 15; 17; 18]. Одне з найперших місць тут також посідає принцип конфіденційності, проте він полягає не лише у нерозголошенні відомостей про клієнтів, а й у розтлумаченні клієнтові вихідних позицій психолога для запобігання приховування інформації, що торкається, наприклад, кримінального права [3, с. 30].

Специфічним етичним нормативом є вимога уникати фізичного контакту з клієнтом, за винятком передбачених технічних або процедурних маніпуляцій. Варто обмежуватися прийнятими правилами вітання (уклін, рукостискання тощо). Поведінка клієнта, що виходить за межі прийнятого етикету, вимагає додаткового спеціального аналізу.

Особливими вимогами до практичного психолога є також уникнення, наскільки це можливо, соціальних контактів із своїм клієнтом, якщо ці контакти не передбачені процедурою сумісної роботи; уникнення загального ведення справи, заборона маніпулювання клієнтом або собою з його боку (наприклад, за допомогою постійного повторення компліментів).

Консультуючі психологи повинні бути особливо обережними в тому, щоб не викликати необгрунтованих сподівань, а також не завищувати межі своєї компетентності. Стереотип, коли психологи вважають, що готовність братися за роботу з будь-яким клієнтом, незалежно від його проблеми, свідчить про їхню високу кваліфікацію і неабиякі здібності, є помилковим [11].

Психолог має право відмовити клієнту в послугах, якщо разом із психологічним втручанням одночасно здійснюється незалежний від психолога інший вплив на психіку клієнта.

Зазначені етичні норми і стандарти орієнтовані переважно на індивідуальну форму роботи практичного психолога з клієнтом. Проте в умовах сучасних організацій виникають певні про-

блеми [2; 4; 8; 21–23], для розв'язання яких практичні психологи все частіше використовують групові форми психологічного консультування [2; 4; 5; 8; 12].

У разі групового консультування на керівника покладається основна відповідальність за те, що відбувається у групі. Саме тому практичний психолог у процесі групового консультування має дотримуватися таких правил внутрішньогрупової етики [7; 9; 16]:

- мати чітке уявлення про тип групи, що створюється, її цілі та завдання;
- володіти діагностичними засобами добору членів групи;
- не зараховувати до групи людей, які схильні до психічних захворювань або знаходяться у глибокій депресії;
- попереджати членів групи про ті емоційні навантаження, які вони можуть відчувати у процесі консультування;
- доводити до відома членів групи основні правила, якими повинна керуватися група у своїй діяльності;
- уникати таких форм роботи у групі, для здійснення яких її члени не мають достатніх підготовки і досвіду;
- чітко уявляти на початку консультування, на чому буде зосереджено увагу членів групи;
- захищати право членів групи вирішувати, над яким матеріалом вони працюватимуть, які види діяльності оберуть. Бути дошкульним до будь-якої форми групового тиску, до спроб принизити гідність окремої людини. Таку поведінку членів групи керівник зобов'язаний попереджати і виправляти;
- логічно обгрунтовувати для себе необхідність використання того чи іншого прийому. Бути компетентним у своїх діях;
- створити власний стиль, заснований на теоретичних положеннях і способах максимальної реалізації особистісного потенціалу. Використовувати у практиці групового навчання новітні досягнення в цій галузі;
- не давати можливості ідеалізувати себе з боку окремих членів групи і не маніпулювати групою у своїх інтересах;
- постійно пам'ятати про важливість принципу конфіденційності щодо особистісного матеріалу, що накопичуватиметься у процесі консультування;
- уникати нав'язування своїх цінностей і переконань членам групи. Шанувати їхню спроможність самостійно міркувати і доходити певних висновків на підставі інформації, що



отримується у групі. Попереджати спроби окремих членів групи нав'язувати свою волю іншим під приводом допомоги;

- уважно стежити за появою в окремих членів групи ознак психічного виснаження. Такий стан можна усунути періодичним наданням відпочинку всім членам групи. Якщо у процесі занять виявляються хворобливі симптоми в поведінці окремої особи, то її необхідно у винятково тактовній формі (що не травмує психіку) звільнити від занять;
- планувати додаткові (після завершення основної роботи) зустрічі, під час яких члени груп могли б обговорювати свої успіхи, а керівник мав можливість оцінити ефективність засобів реалізації навчання групи як інструмента змін в людині (в організації);
- проводити індивідуальну роботу з тими членами групи, які після завершення основної роботи почувають у цьому потребу.

Здійснюючи підготовку практичних психологів з етики управлінського консультування, слід враховувати, що рівні етичного розвитку людей не завжди збігатимуться. Це стосується як практичного психолога, так і клієнтів [19].

Протягом понад двох десятиліть Л. Колберг проводив співбесіди з людьми, щоб визначити логіку їх моральних міркувань. Він дійшов висновку, що існують три чітко означені рівні етичного міркування, кожен з яких складається з двох стадій [20]:

#### 1. Предконвенційний рівень

**Стадія 1: Стадія "винагороди і покарання".** З неї починає кожна людина. Ми робимо правильні вчинки для того, щоб уникнути покарання.

**Стадія 2: Стадія індивідуалізму і взаємовигоди.** Із дорослішанням ми продовжуємо діяти, керуючись власними інтересами, однак усвідомлюємо, що інші люди теж мають свої інтереси. Тому для забезпечення власних інтересів ми вступаємо в "угоди".

#### 2. Конвенційний рівень

**Стадія 3: Стадія суспільного конформізму.** Тут ми чинимо так, як цього від нас очікують близькі до нас люди (сім'я, друзі) або суспільство взагалі.

**Стадія 4: Стадія закону і правопорядку,** або **стадія соціальної системи.** На цій стадії кожен вважає своїм обов'язком зберігати цілісність системи. Відповідно мораль у такій ситуації обмежується законами і правилами суспільства.

#### 3. Постконвенційний рівень

**Стадія 5: Стадія громадянського договору.** На цій стадії кожен усвідомлює, що права і обов'язки базуються на раціональному розрахунку за-

гальної корисності, а саме на принципі "найбільшого добра для найбільшої кількості людей".

**Стадія 6: Стадія універсальних принципів.** На цій стадії громадянин вірить у такі універсальні моральні принципи, як справедливість, рівність і гідність кожної людини, а також відчуває свій особистий обов'язок перед суспільством. Л. Колберг відмічає, що цієї стадії досягають дуже небагато людей.

Найбільш тривожним висновком Л. Колберга є те, що більшість людей ніколи не переступають за межі стадії 4. Тому їх мораль, по суті, обмежується лояльністю до правил і законів суспільства. Очевидно, що етичне мислення психолога має відповідати найвищому рівню, а визначення рівня етичного мислення у майбутніх практичних психологів має стати однією з визначальних умов професійного відбору для цієї професії.

Розвиток у навчанні і підготовці практичних психологів етичного мислення і навичок етичної взаємодії з клієнтом (групою) сприяє підвищенню рівня їхньої загальної психологічної культури, а також успішної діяльності при наданні психологічної допомоги з проблем управління керівникам і персоналу організацій.



### Література

1. Абрамова Г. С. Практическая этика и практическая психология как профессиональная деятельность // Практическая психология. — 3-е изд. — Екатеринбург: Деловая книга, 1998. — С. 4–21.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Аспект-Пресс, 1996. — 376 с.
3. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. — Харків: Фоліо, 1996.
4. Верба В. Управленческое консультирование. Запросы иностранного и украинского топ-менеджеров // Компаньон. — 1999. — №12 (112). — С. 44–45.
5. Винославська О. В. Підготовка практичних психологів до здійснення групового психологічного консультування працівників освіти // Актуальные проблемы профессиональной подготовки практических психологов: Сб. науч. тр. — Прил. к науч. журн. "Персонал". — 2000. — №10 (15). — С. 117–120.
6. Етичний кодекс психолога // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — № 4. — С. 4–6.
7. Осипова А. А. Общая психокоррекция. — М.: ТЦ "Сфера", 2000.
8. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. — СПб.: Речь, 2000. — 298 с.
9. Рудестам К. Этика // Групповая психотерапия: Пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Прогресс, 1993. — С. 55–60.
10. Советский энциклопедический словарь. — М.: Сов. энцикл., 1985.



11. Хараш А. У. Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура // Введение в практическую социальную психологию. — М.: Смысл, 1996.
12. Шрамко Е. Спрос и предложение на украинском рынке консалтинговых услуг // Компаньон. — 1999. — №12 (112). — С. 46–49.
13. Шрейдер Ю. А. Лекции по этике. — М.: МИРОС, 1994. — 136 с.
14. Этика психолога профессиональная // Психология: Словарь. — 2-е изд. / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990.
15. Этические стандарты для психолога. Мадрид. Испания // Вопр. психологии. — 1987. — №5. — С. 158–162.
16. Яценко Т. С. Етичні вимоги до керівника АСПН // Психологічні основи групової психокорекції. — К.: Либідь, 1996. — С. 80–82.
17. American Psychological Association: Ethical Principles for psychologists and code of conduct // Amer. Psychol. — 1992. — Vol. 47. — P. 1597–1611.
18. British Psychological Society. Code of conduct // The Psychologist: Bull British Psychol. Soc. — Vol. 8. — P. 452–453.
19. Guidelines for Providers of Psychological Services to Ethics, Linguistic, and Culturally Diverse Populations: Handbook of Multicultural Counseling / Eds. J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, C. M. Alexander. — Thousand Oaks, California: Sage Publ. Inc., 1995. — P. 609–614.
20. Kohlberg L. Philosophy of Moral Development. — New York: Harper and Row, 1981. — P. 409–412.
21. Miller S. R., Warren I. H. Conflicts of interest and ethical issues for the inside and outside counsel // The Business Lawyer. — 1985. — № 40. — P. 631–668.
22. Montgomery D. J., Herald G. R. Ethical Consulting: Risk as a Function of State, Role and Activity // Responsible Communication: Ethical issues in business, industry, and professions / Eds J. A. Jaksa, M. S. Pritchard. — Cresskill, NJ: Hampton Press Inc., 1996. — P. 377–388.
23. Schein E. N. Process consultation: Its role in organization development. — Reading, MA: Addison-Wesley, 1987. — Vol. 1.



**В. В. МОСКАЛЕНКО**, *д-р філос. наук, проф.*

*(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)*

## ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ЛІДЕРСТВА

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 12–15

Хоча в українському законодавстві немає жодного документа, який би заперечував однакове, рівне представництво чоловіків і жінок в управлінських структурах, і в Конституції України у статтях 24 і 38 проголошується рівність людей різної статі в економіці і праві їхньої участі в управлінській діяльності, проте в реальному житті картина інша. У сфері народного господарства чоловіки і жінки зайняті приблизно порівну, а у сфері управлінської діяльності, де приймаються рішення, пропорція жінок і чоловіків складає 6/94. Зайнятість жінок у сфері управлінських рішень має форму піраміди: що вищий управлінський рівень, то менше там жінок. За представництвом жінок у верхніх структурах влади (Кабінеті Міністрів, Верховній Раді України) ми належимо до малорозвинених країн, де жінок у парламентах менше 10 %. Тобто наше суспільство є андроцентричним: його організують, вирішують найважливіші питання життя держави особистості чоловічої статі.

Останніми роками виявився деякий парадокс демократизації суспільства: жінки все більше усуваються від реальної участі у верхніх і середніх рівнях управління суспільством. Це дуже добре видно на прикладі виборів народних депутатів у Верховну Раду України, де жінок усього 8 %.

Основна причина цього явища полягає, по-перше, у відміні 33 %-ї квоти представництва жінок, що існувала раніше, по-друге, у живучості в суспільній свідомості стереотипів про нездатність жінок до керівної діяльності. У суспільній свідомості гендерні стереотипи функціонують у вигляді стандартизованих уявлень про модель поведінки і риси характеру, які відповідають поняттям “чоловіче” і “жіноче”. Спрощеність, схематизованість, і особливо емоційна забарвленість, — це такі особливості стереотипів, які надають їм істотної дійової сили у формуванні поведінки як особистості, так і великих груп людей [5].

Існують різні види гендерних стереотипів: відносно якостей, характеристик особистості тієї чи іншої статі, відносно її поведінки, професійної діяльності. У суспільстві дуже поширені стереотипи, за якими успішна професійна діяльність не пов’язується з образом жінки. Жінок-службовців, які виявляють маскулітні якості, вважають більш перспективними у порівнянні з жінками, які переважно мають фемінітні якості. Образ ділової жінки, яка досягла великих успіхів, залишається в суспільній свідомості “мужоподібним”. Основою цих поглядів є стереотипи, за якими у жінок відсутні такі якості, як компетентність, незалежність, змагальність, здатність логічно мислити та ін. Ці стереотипи дуже живучі, вони часто погано сприймаються і не мають раціональної мотивації. Так, за даними дослідження “Соціальне самопочуття населення України”, яке проводив Інститут соціології НАН України (травень 1992 р., опитано 1990 чоловіків у 16 областях України), половина чоловіків вважає, що “жінки не повинні займати посади керівників”. На жаль, чверть опитаних жінок дотримується такої самої точки зору щодо своєї придатності до керівної діяльності [2, с. 87].

Опитування, яке було здійснене серед слухачів Дипломатичної академії України, дало такі самі результати: 60 % респондентів-чоловіків не хотіли б працювати під керівництвом жінки (серед респондентів-жінок таких було 40 %). А на запитання “Як ви ставитесь до введення квот на розширення представництва жінок в управлінських структурах і сферах політичної діяльності?” чоловіки відповіли так: позитивно — 10 %, негативно — 60 % (серед останніх 10 % — дуже негативно), 30 % — нейтрально. Всі респонденти-жінки дали позитивні відповіді [3, с. 25].

Нездатність жінок працювати на керівних посадах аргументується тим, що фемінітність виключає такі якості, що дуже потрібні людині-ліде-



рові. Зокрема, на рівні побутової свідомості поширеною є думка, що жінка не може витримувати великих психологічних навантажень, з якими пов'язана робота з управлінням колективом, де можливі екстремальні ситуації та стреси. У свідомості людей стійко утвердився стереотип про нездатність жінки до керівної роботи. Вивчення цього явища, виявлення причин гендерної диспропорції лідерства, аналіз відмінностей між лідерами різної статі та інші питання, що пов'язані з гендерним аспектом лідерства, стають останнім часом дуже актуальними.

Традиційно проблему лідерства вивчали без урахування гендерного аспекту, оскільки лідерська роль вважалась маскулінною. Але під впливом феміністичної психології починаючи з середини 70-х років ХХ ст. став активно формуватися спеціальний напрям психології — гендерні дослідження лідерства.

У гендерних дослідженнях лідерства існують різні теорії, які можна поділити на три групи: гендерний фактор вважається основним у сприйнятті лідерства; людська позиція вважається фактором, що визначає сприйняття лідерства; вважаються однаково важливими перелічені два фактори [1, с. 90].

У дослідженнях, за якими гендерний фактор вважається основним у визначенні лідера, поширені такі концепції:

- **концепція гендерного потоку** (Б. Гутек). За цією концепцією фактор статі вважається домінуючим, він немов “заливає”, як потік, всі інші фактори (виникає гендерний ефект), коли стать стає більш значущою, ніж інші фактори. Сприйняття лідера залежить насамперед від його статі. Жінка сприймається як менш компетентна тими, хто дотримується патріархатних стереотипів, а таких — більшість. Звідси випливає диспропорція лідерів — чоловіків і жінок;

- **концепція гендерного добору лідерів** (Дж. Боумен) припускає, що люди висувають різні вимоги до лідерів різної статі. До жінок ці вимоги є вищими, їм потрібно більше зусиль, щоб усунути упередженість проти своєї статі. Ці упередження проти жіночої статі не дають змогу жінкам зайняти лідерську позицію, що й породжує диспропорцію між чоловіками і жінками;

- **концепція токенизму** (Р. Кентер) виходить з того, що в асиметричній групі її члени, які складають більшість за гендерною ознакою, — це домінанти, а ті, хто кількісно представлені лише символічно, отримали назву “токенів” (символів). Токени через свою малочисельність більш помітні, більш стереотипно сприймаються їхні харак-

теристики, перебільшуються порівняно з домінантами. Жінки в чоловічій групі і жінки-лідери в чоловічому діловому світі виступають як токени. Вони грають одну з чотирьох неформальних ролей (виявлено емпірично):

- 1) “матері”, від якої очікують емоційну підтримку, а не ділову активність;

- 2) “спокусниці” — токен виступає сексуальним об'єктом чоловіка з високим посадовим статусом в організації, викликаючи цим роздратування у колег-чоловіків;

- 3) “іграшки-талісмана”, яка приносить успіх, а не ділової жінки;

- 4) “залізної леді” — їм приписують нежіночу жорсткість.

Усі ці ролі заважають жінкам посісти рівне з чоловіками місце у групі, зменшують їхні можливості. Змінити ситуацію можливо лише збільшенням кількості жінок-лідерів. Своє несприятливе становище у групі токени можуть компенсувати, використовуючи так званий вражальний менеджмент — спосіб впливати на інших людей, сформувати у них враження про себе за допомогою слів, дій, поглядів.

Одним з виявлень такого способу є **інграціяція** (це поняття ввів Е. Джоунс) — здатність людини бути привабливою для інших людей, домагатись їхньої симпатії та любові. Вважається, що інграціяція може допомогти жінкам-лідерам у встановленні добрих стосунків з підлеглими. Роль інграціатора більш підходить жінкам, ніж чоловікам.

Для пояснення відсутності відмінностей між лідерами різної статі застосовується ідея **андрогінії** (найвідоміші теоретики — Дж. Спенс і С. Бем). Андроґінність — це поєднання маскулінних і фемінінних якостей. Теорія андроґінного менеджменту (А. Серджент) стверджує, що ефективний лідер повинен перейняти найкраще, що є у лідера-чоловіка і лідера-жінки. Однак у реальному житті відбувається інакше. Благополуччя більш пов'язане з маскулінністю, яка дає більше переваги жінкам-лідерам, а тому вони вважають за краще обрати для себе маскулінну поведінку і маскулінний стиль лідерства.

Існують дослідження, в яких у сприйнятті лідера підкреслюється значення обох факторів — гендерного і лідерської позиції. Це передусім **соціально-рольова теорія гендерних відмінностей лідерів**. Згідно з нею (Е. Іглі, 1987), для лідера-чоловіка і лідера-жінки важливо, по-перше, відповідати гендерному стереотипу; по-друге — роль лідера також висуває свої вимоги. І якщо відповідно до стереотипу роль лідера маскулінна, то



жінка переживає конфлікт між гендерною і лідерською роллю. Пом'якшити цей конфлікт можуть такі фактори:

а) реальні успіхи жінки;

б) вибір жінками тієї галузі занять і посади в тих організаціях, де лідерська роль не є дуже маскуліною (наприклад, директор середньої школи, а не військового закладу або бізнес-компанії);

в) демонстрація відносно фемінінного лідерського стилю — демократичного, орієнтованого на рівні взаємовідносини.

Отже, як засвідчують дослідження, основною перепорою, яку суспільство виставляє перед жінкою на шляху до лідерства, є суспільний стереотип про нездатність жінки до керівництва. Для цього стереотипу існує дуже популярна метафора про “скляну стелю”, тобто невидиму, але реальну перешкоду, на яку натикається лідер-жінка, коли вона намагається досягти вершин успіху. Для чоловіків такої перешкоди немає. Ці перепони змушують жінку вдаватися до захисних стратегій (їх називають “гендерним менеджментом”). Ці стратегії такі:

- понаднормативні витрати часу і зусиль на роботі;

- використання специфічно жіночих способів ділових переговорів з чоловіками (зменшення своїх здібностей, кокетність);

- застосування “маски” — прагнення приховати свій емоційний стан і подробиці про особисте життя, щоб не отримати ярлик неефективного робітника.

Проте застосування цих стратегій на практиці може спричинити загрозу психологічному здоров'ю жінок.

Щоб змінити ситуацію на краще, багато організацій у Західній Європі, США під тиском суспільної думки проводять так звану політику рівних можливостей. Однак просто чекати, коли суспільна свідомість стане цивілізованішою по відношенню до сприйняття жінки-лідера — це малоефективний шлях. Потрібна спеціальна політика держави. Досвід Норвегії, Данії, Франції, Німеччини свідчить, що введення квот на жіноче представництво у вищих органах державної влади як тимчасовий засіб може бути перехідним етапом до справжньої рівності. Рекомендація про квоти міститься в Конвенції про заборону всіх форм дискримінації по відношенню до жінок, що була прийнята ООН у 1979 р. і ратифікована нашою країною у 1980 р. В Україні теж є зрушення у гендерній політиці. 25 квітня 2001 р. Президент підписав Указ про підвищення соці-

ального статусу жінок в Україні. У Верховній Раді підготовлено Закон України “Про державні гарантії рівних прав та можливостей чоловіків і жінок”. Взагалі останніми роками в усіх країнах відбулися зміни, які показують, що жіноче лідерство стає реальністю. Все більше жінок з'являється на менеджерських посадах в організаціях. Все ширше розповсюджується в суспільстві думка, що жінка теж може виконувати роль лідера не гірше за чоловіка.

У цьому плані цікавими є дослідження психологів, в яких доводиться, що жінка має властивості, які дуже потрібні на керівній посаді і яких немає у чоловіків, тобто завдяки ним жінка може краще виконувати лідерську роль, ніж чоловік. Ідеться про дослідження російського психолога *Є. Жарікова*, який спростовує думку про те, що жінка є занадто емоційною, а тому не може приймати раціональних рішень [2, с. 103]. На основі чисельних досліджень він дійшов висновку, що жінки менш емоційні, ніж чоловіки. На його думку, плутанину в оцінці жіночої психіки за критерієм “раціональність — емоційність” створює одна обставина, яку не зовсім вірно тлумачать оточуючі. А саме: хоча жінка відрізняється від чоловіка меншою глибиною емоційних переживань, частота їх виявлення є надзвичайно високою. Ці виявлення носять компенсаторний характер. Сльози, що сприймаються як слабкість жінки, насправді сприяють звільненню від негативних емоцій і швидко стабілізують психічний стан жінки. Компенсаторною реакцією жінки є також здатність виговоритись і тим самим швидко “облегшити душу”. Виявляється, що в емоційному відношенні жінка є більш стійкою у важких життєвих ситуаціях. Це становить позитивну якість психологічного потенціалу жінок, а саме — її більшу раціональність і швидкі компенсаторні виявлення емоційного напруження.

Наукові висновки про більшу раціональність жіночої психіки підтверджують також результати порівняльного дослідження асиметрії головного мозку. У жінок асиметрія на користь лівої півкулі зустрічається на 38 % частіше, ніж у чоловіків. А ліва півкуля — це фізіологічна основа раціональної поведінки людини.

Отже, виявляється, що у жінки є багато якостей, необхідних для виконання керівної управлінської діяльності, яких немає у чоловіків. Існують дослідження лідерських здібностей жінки, що стосуються стилей керівництва. Встановлено, що жінки віддають перевагу демократичному стилю. У структурі особистісних якостей жінки меншою мірою присутні агресивність, нетерпимість,



владність — якості, що суперечать традиціям демократичного суспільства. Вважається, що жінки менш схильні до змови з групами, які переслідують спеціальні інтереси. Існують психологічні дослідження, в яких аналізуються особливості комунікативних здібностей жінок. Виявляється, що ці здібності більш придатні для управлінської діяльності, ніж комунікативні здібності чоловіків.

В анкеті, яку ми розповсюдили серед слухачів Дипломатичної академії України, була графа, в якій потрібно було вказати особистісні якості, що потрібні в дипломатичній діяльності й більшою мірою є у жінки порівняно з чоловіком. Було названо такі суто жіночі якості, як “здібності створювати доброзичливе оточення”, “відповідальність за доручену справу”, “здатність створювати приємне враження”, “ефект жіночності у чоловічому оточенні”. 30 % респондентів вказали на те, що жінкам властива інтуїція, якої немає у чоловіків [3, с. 25].

Таким чином, у жінки є більше можливостей здійснювати керівну діяльність, ніж про це думають, особливо в умовах високої нестабільності й невизначеності середовища, що є властивим політиці та підприємницькій діяльності. Психіка жінки здатна витримати ті перевантаження, що пов’язані з цими сферами.

Ураховуючи особливості жіночої психіки, багато компаній США, в яких мають місце проблеми, пов’язані з відчуженістю і цинізмом, шукають гуманістичні підходи до управління, по-

кладаючи надію на жіночу модель лідерства. Вони навчають жінок-менеджерів за спеціальними лідерськими програмами, основою яких є психологічні дослідження гендерного аспекту лідерства. Гендерна психологія лідерства тільки-но народилася: в ній більше питань, ніж відповідей. Гендерне питання — це питання обох статей та їх взаємовідносин. У гендерній психології лідерства потрібно змінити акценти — вивчати гендерну роль лідерів не тільки жінок, а й чоловіків. Крім того, у гендерних дослідженнях неприпустимі ідеологічні позиції (ні про-, ні антифеміністичні), як це інколи має місце.



### Література

1. Бендас Т. В. Гендерные исследования лидерства // *Вопр. психологии.* — 2000. — № 1. — С. 87–95.
2. Лавриненко Н. В. Женщина: самореализация в семье и обществе (гендерный аспект). — К.: ВИПОЛ, 1999. — 172 с.
3. Москаленко В. В. Гендерна культура та стереотипи в політиці // *Гендерні аспекти професійної та соціально-психологічної підготовки дипломатів: Наук.-метод. зб.* — Матеріали Наук.-практ. семінару в рамках програми “Гендерна освіта в Україні” ПРООН Дип. акад. України. — К., 2000. — С. 17–28.
4. Пахарев А. Д. Политическое лидерство и лидеры. — К.: Знание Украины, 2001.
5. Ядов В. А. К вопросу о теории “стереотипизации” в социологии // *Филос. науки.* — 1960. — № 2.



Л. Е. ОРБАН-ЛЕМБРИК, д-р психол. наук, проф.  
(Прикарпатський університет ім. В. Стефаника, м. Івано-Франківськ)

## МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЖЕРЕЛА УПРАВЛІННЯ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 16–19

Цивілізована економіка будується на зростанні ролі морально-психологічного чинника в управлінні (від лат. *moralis, mores* — вдача, натура, склад душі, звичка; етимологічно це слово збігається з грецьким *ethos*, що також означає “вдача”, “звичка”; ми дотримуємося тієї точки зору, згідно з якою ці поняття є синонімами, адже в нашому контексті їх розмежування є несуттєвим). Отже, є закономірним процес актуалізації значення етико-психологічного потенціалу особистості в управлінні. Водночас практична управлінська діяльність показує, що не завжди керівники дотримуються етичних норм, не завжди їхні дії, вчинки, поведінка набувають в різних країнах однакової етичної форми та етичної оцінки. Все це ще раз підкреслює важливість етико-психологічних питань не лише у сфері міжнародних ділових відносин, а й у сфері вітчизняного управління.

Щодо поєднання в цьому контексті етики та психології, то воно не випадкове. Хоча етика і психологія — це самостійні галузі наукового знання, водночас вони взаємопов'язані: *по-перше*, етика як система моральних принципів, як загальна характеристика поведінки людей, котра відповідає або ж не відповідає моральним вимогам, роз'яснює моральне значення тих чи інших дій, мотивів, характерів, що вивчаються психологами; психологія допомагає розкрити психічну природу і умови формування цих моральних явищ; *по-друге*, етика зобов'язує людину відрізнити правильну поведінку від неправильної, а психологія розкриває психічну природу тієї чи іншої поведінки. Загалом специфіка дотримання моральних принципів полягає в тому, що забезпечення загального блага іншої людини є особистим мотивом, стає потребою людини.

Такі компоненти морального здоров'я особистості керівника, як моральні переконання, моральні якості (почуття відповідальності, совість, безкомпромісність тощо), моральні звички, здібності та дії, виконують вищу регулятивну функцію стосовно процесу формування професійних навичок в управлінській діяльності, є кращим підтвердженням морального здоров'я учасників управлінського процесу. При цьому високий рівень моральної культури особистості дозволяє людині не тільки свідомо та систематично долати негативні риси свого характеру, а й вищою мірою інтенсифікувати свою інтелектуальну та фізичну працю. З погляду етики, інтереси представників ділових кіл утверджуються тим, наскільки вони послідовно втілюють у своїй управлінській діяльності загальнолюдські норми й принципи, дотримуються кодексу поведінки, яка передбачає певний тип моральних взаємовідносин у різних сферах прояву етики: порядність — візитна картка ділової людини; рекламує себе, не ганьби своїх суперників; вмій обирати партнера, не спалюй мостів спілкування з ним тощо [3; 4].

Теорія й практика управління розрізняє етику всередині організації та етику взаємовідносин установи з навколишнім середовищем. Ідеться про те, що є певні загальнолюдські норми й правила, яких потрібно дотримуватися в будь-якій сфері життя: це такі моральні якості, які виражаються поняттями добра, совісті, обов'язку, честі, гуманності, справедливості, відповідальності. Досвід ринкової економіки переконує, наскільки ефективними є управлінські дії, коли вони базуються на принципах справедливості, порядності, гуманізму. І навпаки, аморальна поведінка керівника веде до погіршення людських взаємовідносин, до моральної ерозії. З погляду пси-



хології, прийняття особистістю конкретних управлінських рішень пов'язане із психологічними труднощами: *по-перше*, досить важко втримати себе в рамках моралі, коли постійно існує спокуса матеріального самозбагачення, порушення закону; *по-друге*, здійснивши моральний вчинок, людина відчуває почуття задоволення, усвідомлює, що її совість чиста; *по-третє*, усвідомлюючи, що її вчинок далекий від норм моралі, людина здатна до переживання. Отже, морально-психологічна задоволеність — необхідний компонент і умова ефективної управлінської діяльності. В іншому випадку досить частими є переживання щодо правильності морального вибору в тій чи іншій управлінській ситуації, які можуть стати причиною психічного перевантаження, низької продуктивності праці з усіма наслідками, що випливають з цього.

Основною рушійною силою, що спонукає керівника до включення у моральну діяльність, є його моральні потреби, які показують моральне обличчя особи стосовно дійсності та самої себе, ту міру її вимогливості, яка здатна стати вирішальною силою процесу, спрямованого на реалізацію управлінських вимог, ідеалів і цілей. Вони слугують своєрідним пусковим механізмом, який виявляє боротьбу добра і зла, що й робить їх актуальним об'єктом управлінської діяльності. Вагоме місце в управлінській діяльності посідають моральні традиції, що є своєрідними сходинками духовного вдосконалення. Завдяки їм управлінська діяльність носить високоморальний характер, а повсякденне їх дотримання є запорукою продуктивності укладених ділових угод. Ідеться насамперед про такі моральні традиції, як чесність, професійний обов'язок, честь, гідність. Дотримання цих моральних традицій має стати основою професійної діяльності кожного керівника, критеріями оцінки діяльності кожного учасника ділової взаємодії.

Важливим етико-психологічним джерелом управління є дотримання моральних принципів взаємодії, у процесі якої реалізується не тільки соціальний, а й психологічний контакт, що пов'язаний із психічним станом учасників процесу взаємодії. Оскільки незадоволені потреби ведуть до деградації особистості, появи безпринципності, то свою професійну діяльність керівник повинен будувати саме на основі моральних засад співробітництва. Всередині організації мають панувати такі морально-психологічні принципи:

- відповідність моральних цінностей організації загальнолюдським цінностям;

- відповідність моральних цінностей організації її соціокультурному та етнопсихологічному контексту;
- орієнтація, інтегрування інтересів працівників навколо поставлених цілей;
- свідомо трудова дисципліна;
- орієнтація на потреби й можливості людини;
- моральна задоволеність членів організації комунікативними зв'язками, взаємодією, спільною трудовою діяльністю;
- моральна захищеність особистості в організації;
- моральна зацікавленість членів організації в опануванні моральних цінностей;
- стимулювання етичної поведінки працівників;
- наявність в організації моральних традицій.

Показники зовнішньої етики та психології взаємовідносин залежать від об'єкта ділового контакту [2]. У відносинах із співробітниками морально-психологічний наголос робиться на таких характеристиках, як відсутність будь-якої дискримінації у сфері зайнятості; особливий статус працівників із обмеженою дієздатністю; охорона здоров'я і техніка безпеки; обговорення кар'єри тощо. Етика відносин із споживачами передбачає дотримання наступних показників: безпечність товарів; надання інформації про товари та технологію їх виготовлення; право покупця на вільний вибір товару; урахування вимог споживачів; зменшення забрудненості товарів тощо. Цікавими є норми щодо етики і психології відносин із партнерами: дотримання зобов'язань; недопущення маніпулювання інвестиціями; урахування інтересів партнерів під час розподілу прибутку. Етика відносин з державою передбачає: добросовісну звітність; дотримання законодавства; виконання державних замовлень у зазначені терміни; уникнення хабарництва у взаємовідносинах із державними службовцями. Міжнародна етика характеризується такими показниками: вироблення етичних стандартів, прийнятих у всьому світі; урахування національної культури; залучення до роботи місцевого персоналу; підтримування країн, що розвиваються, шляхом розвитку фірм з міжнародними конкурентними стратегіями; дотримання відповідальності між країнами в умовах вимушеного закриття підприємств.

Стабільність та ефективність управління забезпечується за умов досягнення високого рівня соціально-моральної зрілості учасників управлінського процесу, яка характеризується трудовою дисципліною, розвинутих почуттям відповідальності, потребою в турботі про інших людей, здатністю до активної участі у житті суспільства,



ефективного використання своїх знань і здібностей, до психологічної та моральної близькості з іншою людиною, конструктивного розв'язання різноманітних життєвих проблем на шляху до самореалізації; усвідомлення професіоналами економічних інтересів організації; поліпшення споживчої цінності продуктів; охорони здоров'я персоналу; підтримки навчання персоналу тощо.

Виокремлені теоретичні морально-психологічні джерела управлінської діяльності є підґрунтям професійної етики керівника, якій останніми роками приділяють особливу увагу. Зокрема, вчені звертають увагу на проблеми службової та адміністративної етики, етики господарського керівника, на обґрунтування принципів і норм моральної поведінки всіх членів взаємодії, що беруть участь в організації та управлінні виробництвом (фірмою), на неприпустимість наявності у керівників якостей, що мають підвищену соціальну небезпеку (до таких передусім належать нескромність, несправедливість, хабарництво, необ'єктивний добір кадрів, зловживання владою) [5]. Дослідники вважають, що управлінська етика керівника передбачає наявність системи теоретико-прикладних етичних знань і практичних рекомендацій, зорієнтованих на якісне виконання адміністративно-господарських функцій. Вона містить у собі зразки кращого досвіду морально-психологічного розв'язання конкретних проблем управління. До основних принципів зазначеної системи належать [7]:

- гуманізм і демократизм;
- соціальна справедливість;
- суверенність особистості (особиста гідність кожного є недоторканою);
- розкриття інтелектуального потенціалу кожного члена колективу;
- постійне вивчення людей, знання їхніх потреб та інтересів;
- дбайливе ставлення до природи;
- особистий приклад у безперервності духовного і професійного вдосконалення.

Дослідники з проблем управління [6; 7] звертають увагу на моральне здоров'я керівників, яке базується на фізичному і психічному здоров'ї людини та має свої специфічні умови відтворення і компоненти: моральні почуття, моральну позицію, моральні звички, моральний самоконтроль. Також підкреслюється, що економічну й соціальну цінність морально-психологічного потенціалу людей нині усвідомлюють більшість керівників. Цим зумовлюється їхній підвищений інтерес до оволодіння знаннями і навичками діагностування стану морального здоров'я працівників, до

рекомендацій щодо прийняття ефективних заходів усунення моральних проблем. При цьому вважається, що моральне здоров'я доцільніше підтримувати і зміцнювати за допомогою превентивних заходів, а не після того, коли зафіксовані якісь відхилення чи аномальні стани.

Серед методів морального впливу керівника на працівників організації можна виокремити такі:

- *моральне переконання*, у результаті якого досягається свідоме засвоєння людьми етичних знань, у них формуються мотиви активного опанування конкретних моральних навичок;
- *моральний приклад*, який характеризується вмінням керівника поділитися власним досвідом, його здатністю на власному прикладі застосувати моральні норми і правила поведінки;
- *наслідування*, яке є важливим соціально-психологічним засобом поширення норм моралі та їх переростання у традиції й звички;
- *етична консультація*;
- *етична експертиза*, яка широко застосовується при розв'язанні конфліктів, що виникають в організації;
- *рольова гра* — активний метод, що допомагає придбання моральних знань, формуванню морального досвіду;
- *метод імідування*, призначений для умілого морального звеличування добropорядних учинків людей, морального захисту тих, хто діє чесно і принципово.

Загалом серед складових морального обличчя керівника вчені [1; 3; 7] називають систему загальних, конкретних і специфічних моральних якостей. До загальних моральних якостей належать такі:

- патріотизм — вірність своїй Батьківщині, дотримання й розвиток кращих традицій свого народу тощо;
- гуманізм — визнання суверенності особистості й недоторканості її достоїнства, віра у невичерпність людської доброзичливості;
- справедливість — об'єктивна оцінка індивідуально-ділових якостей людей та їхніх дій, визнання їхньої індивідуальності, відкритість до спілкування, самокритичність.

На думку дослідників, зазначені моральні якості — це три духовні опори, на яких ґрунтується моральне обличчя керівника. До конкретних моральних якостей належать такі:

- совість — загострене почуття особистої відповідальності перед суспільством і людьми;
- моральна воля — уміння домагатися мети, завойовувати повагу людей, розвинутий самоконтроль;



- професійна чесність — ділова вимогливість, самовіддача в роботі, уміння говорити правду “в очі”;
  - організованість, товариськість;
  - мужність — сміливість, уміння переносити особисті неприємності і службові невдачі;
  - принциповість — повага до думки інших людей, уміння відстоювати свою позицію та ін.
- Дослідники виокремлюють такі специфічні якості:
- скромність — ретельність, розумне використання влади, критичне ставлення до своїх заслуг і недоліків;
  - відповідальність — єдність слова і діла, “смак” до ділового ризику;
  - щедрість — безкорисливість, надання допомоги людям, співчутливість;
  - оптимізм — віра в себе й людей, у свій моральний вибір, у краще майбутнє;
  - великодушність — терпимість до недоліків людей, уміння прощати образи, не бути злопам’ятним та ін.
- Остання група якостей здебільшого зорієнтована на технологію спілкування керівника, на його “ефект привабливості” і є похідною від за-

гальних і конкретних моральних якостей. Усі зазначені моральні якості взаємозалежні, сприяють взаємному прояву, відтворюють загалом модель морального обличчя керівника.



### Література

1. Зазыкин В. Г., Чернышев А. П. Менеджер: психологические секреты профессии. — М., 1992. — 165 с.
2. Кредісов А. І., Панченко Є. Г., Кредісов В. А. Менеджмент для керівників. — К.: Т-во “Знання”, 1999. — 556 с.
3. Орбан Л. Э., Гриджук Д. Н. Социально-психологические аспекты предпринимательства и управления. — Ивано-Франковск: Знание, 1995. — 164 с.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціально-психологічні особливості підприємницької діяльності // Філософія, соціологія, психологія: Зб. наук. пр. — Івано-Франківськ: Плай, 1998. — Вип. 2. — Ч. 1. — С. 3–10.
5. Орбан Л. Е., Гриджук Д. М. Соціальна психологія особистості: практичні поради діловим людям. — К.: Банк “Україна”, 1997. — 108 с.
6. Швальбе В., Швальбе Х. Личность, карьера, успех. — М.: Прогресс, 1993. — 240 с.
7. Шепель В. М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. — М.: Финансы и статистика, 1992. — 240 с.



*В. Т. ЦИБА, д-р філос. наук  
(Інститут психології ім Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)*

## **ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 20–22

Згідно з пропонованою регулятивно-детерміністською парадигмою [3], самореалізація будь-якого соціального суб'єкта — від окремої особи до корпорації та держави — зумовлює ефективність його діяльності щодо задоволення своїх потреб. Останні є детермінантами активності суб'єктів, спрямованої на творення матеріальних та інформаційно-ідеальних (духовних) цінностей штучно-природного і соціального середовища. Творення цінностей — це антиентропійний процес, що потребує зусиль, затрат матеріальних та інтелектуальних ресурсів, спрямованих на подолання спонтанної руйнації ціннісного середовища. Для технічного і культурного прогресу процес творення цінностей має випереджати процес руйнації, деградації середовища. Виробництво необхідно спрямувати на протистояння цим руйнівним процесам шляхом створення штучного ціннісного середовища. І саме у випереджаючому процесі творення матеріальних і духовних цінностей реалізує себе соціальний суб'єкт — юридична чи фізична особа.

Особливості самореалізації індивідів пов'язані з тим, що деякі з них задовольняють свої так звані соціогенні потреби в індивідуальній діяльності, а інші — у складі колективних суб'єктів. До перших належать переважно люди творчих професій — вчені, письменники, композитори, художники тощо, а до других — здебільшого представники управлінського персоналу та інші працівники.

Зауважимо, що управлінці — це функціонери, включені в деяку соціальну технологію, яка регламентує їхні можливості особистісної самореалізації. Соціальна технологія створюється для досягнення соціальним суб'єктом деякої мети щодо задоволення визначених статутом потреб

(інтересів) і являє собою документопотоки між внутрішніми підрозділами і зовнішніми суб'єктами. Управлінці забезпечують функціонування документопотоків завдяки визначеним у статуті їхнім правам і обов'язкам та набутій освіті з профілюючої діяльності організації. Щоб соціальна технологія функціонувала оптимально, в мережі потоків інформації кожна її ланка, в якій задіяні управлінці, має працювати бездоганно, без якихось відхилень від технології.

Особливості технології відображають різні можливості самореалізації управлінців. Це пов'язано з тим, що управлінців можна поділити на два крайніх типи: керівників і виконавців. Керівники приймають рішення щодо задоволення потреб організації, а виконавці забезпечують їх виконання.

Нагадаємо, що організація, очолювана керівником організації, являє собою систему із кількома підсистемами, тобто, по суті, це очолювані керівниками колективи виконавців. Структура організації відображає дерево цілей або цілей-потреб підрозділів і окремих працівників. Всі підрозділи зі своїми цілями, які є відгалуженнями дерева цілей організації, технологічно пов'язані документопотоками, необхідними для забезпечення функціонування і розвитку організації та спрямованими на задоволення її статутної потреби-цілі. Дереву потреб-цілей відповідає дерево потенційних самореалізацій працівників у межах їх статутних повноважень. Повна чи часткова самореалізація кожного працівника залежить від відповідності сформованої за здібностями та освітою його соціогенної потреби і передбаченої технологією організації потреби у фахівців з такою підготовкою. У випадку невідповідності потреби-цілі фахівця вимогам до працівника цієї



посади він не зможе з повною віддачею працювати через відсутність у нього достатньої мотивації виконання приписаних йому функцій.

У науковій літературі найвідоміші такі теорії мотивації праці: теорія ієрархії потреб Маслоу; ERG-теорія мотивації Альдерфера, двофакторна теорія мотивації Герцберга; теорія набутих потреб Макклеланда [1; 2]. Ці теорії ґрунтуються на ідеї про детермінацію діяльності комплексами потреб особистості, найвищою з яких є потреба в досягненні, рості, самореалізації. Ці психологічні механізми, основані на особистісних потребах, притаманні людині як такій, поза управлінською структурою. Коли людина опиняється у такій структурі, її можливості щодо задоволення різних потреб, зокрема соціогенних, істотно регламентуються. Обмежений комплексом норм щодо прав і обов'язків, працівник все ж намагається віднайти можливості для хоча б часткової самореалізації. Так, за двофакторною теорією мотивації Герцберга, один із факторів — фактор мотивації — містить комплекс внутрішніх спонук до трудової діяльності: досягнення, визнання, відповідальність, просування, власне роботу, можливість росту. Другий фактор — так званий гігієнічний фактор — містить набір зовнішніх умов праці: винагороду (зарплата), гарантії робочого місця, умови праці, статус, діяльність компанії, якість керівництва, якість внутрішньофірмових взаємовідносин. Очевидно, що можливості просування по службі зумовлені технологією управління робочим процесом. За запропонованою нами регулятивно-детерміністською парадигмою детермінантою активності суб'єкта є соціогенна потреба у творенні цінностей, які мають високу суспільну значущість, а критерієм її задоволення є самореалізація суб'єкта. Відмінною від названих теорій є ідея про те, що управлінці-керівники можуть самореалізуватись індивідуально, а управлінці-виконавці — переважно колективно у складі суб'єкта.

Дійсно, керівники, які приймають рішення щодо реалізації статутних цілей-потреб організації, уособлюють її як суб'єкта діяльності. У цій функції керівник має можливість проявити свої здібності, творчий потенціал у процесі прямування до мети (задоволення потреби) очолюваного ним колективу. Можливості самореалізації керівника можна прирівняти до таких можливостей суб'єктів-індивідів, якими є представники традиційно творчих професій. Але на відміну від останніх керівник уособлює колектив виконавців, і його самореалізація є і самореалізацією ко-

лективу. Що стосується управлінців-виконавців, то їхні можливості індивідуальної самореалізації обмежені. Як функціонери вони зобов'язані дотримуватись соціальної технології, виконуючи покладені на них функції щодо опрацювання різних рішень, наказів, ухвал та інших імперативних документів, доведення їх до адресатів і забезпечення їх виконання. Наприклад, перемога певної політичної партії на виборах до парламенту є насамперед особистісною самореалізацією лідера партії, але водночас і колективною самореалізацією партійних функціонерів і рядових членів партії. Те саме стосується і успішної виробничої компанії: відома марка її продукції свідчить про особистісну самореалізацію її керівництва і водночас про колективну самореалізацію менеджерів і всіх інших працівників. У конкретних випадках менеджери мають можливість для індивідуальної самореалізації в межах своїх повноважень, не обов'язково за умови високих досягнень компанії. Окремі працівники, в тому числі й менеджери, удостоюються урядових нагород або інших відзнак, що є критерієм їх самореалізації.

Не кожна особа, включена в технологічний ланцюг, здатна задовільно виконувати покладені на неї завдання й обов'язки. Незважаючи на достатньо глибоку освітянську підготовку членів колективу і усвідомлення ними своїх прав і обов'язків, на практиці вони не завжди можуть уникнути напруження і навіть конфліктних ситуацій в окремих ланках технологічного ланцюга, зумовлених психологічними чинниками.

Якщо управлінець є керівником і сформована у процесі соціалізації його неформальна життєва соціогенна потреба відповідає формальній потребі, тобто статутному призначенню очолюваної ним організації, то можна вважати, що він повністю адаптований до своєї посади. У цьому разі керівник має всі можливості для самореалізації як індивідуальність на відповідному щаблі статусу. Водночас з цим відбувається колективна самореалізація працівників організації.

Як зазначалось, можливості самореалізації управлінця-виконавця як функціонера обмежені. Проте у процесі самореалізації персоналу організації він самореалізується як її член, тобто як член політичної партії, спортивного клубу, художньої студії, як працівник комерційної фірми, нарешті, як громадянин держави, поділяючи їх успіх. Недостатні можливості індивідуальної самореалізації управлінця-виконавця компенсуються пристойною заробітною платнею в орга-



нізації, що відкриває перед ним можливості проявити себе в іншій сфері діяльності відповідно до своїх здібностей і уподобань на громадських началах, скажімо, у царині науки, техніки, мистецтва, спорту.

Гармонійно розвинена особистість прагне до самореалізації не тільки за місцем роботи, а й у політичній, економічній, освітянській, культурницькій, родинній, релігійній та інших соціальних інституціях суспільства.



### **Література**

1. Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М., Доннелли Д. Х.-мл. Организации: поведение, структура, процессы. — М., 2000.
2. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология. — СПб., 2001.
3. Циба В. Т. Соціологія особистості: системний підхід. — К., 2000.



**В. Т. ЦИБА**, д-р філос. наук  
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)

## СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ФОРМУВАННЯ РИС ХАРАКТЕРУ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 23–33

*На основі авторської регулятивно-детерміністської концепції теорії особистості і наукових праць з проблем характеру розглянуто природу і формування рис характеру у плані соціалізації особистості. Формування рис характеру розглянуто в комплексі з іншими соціогенними параметрами – соціогенними потребами і соціальними настановами. Під рисою характеру розуміється деяке стійке психічне утворення морально-етичної природи, стійкість якого зумовлена генералізацією мотивів-спонук задоволення близьких за значущістю потреб. Соціалізація особистості охоплює спонтанне формування і цілеспрямоване виховання різноманітних рис характеру.*

### 1. Загальні положення регулятивно-детерміністської теорії особистості

Приставаючи до аналізу сутності характеру, зазначимо деякі ідеї, поняття і положення регулятивно-детерміністської теорії особистості [12].

За методологією системного підходу виділено систему “особистість – штучно-природне і соціальне ціннісне середовище” як підсистему більш загальної системи “людина – штучно-природне і соціальне ціннісне середовище”. Тим самим виділено соціогенну підсистему “особистість” – носія набутих соціогенних властивостей – із загальної системи природжених і набутих у процесі соціалізації властивостей. Набуті соціогенні властивості є смисловими інформаційними утвореннями сфери свідомості особистості – мисленевого “органу” особистості, де відбувається відображення і моделювання штучних, природних і соціальних явищ на основі природжених і набутих параметрів особистості (потреб, соціальних настанов, рис характеру) та програмування реалізації задуманих ціннісних моделей. Фізіологічною основою такого мисленевого “органу” є друга сигнальна система мозку – нейронна мовленева матриця для кодування смислових утворень. Система “особистість – штучно-природне і соціальне ціннісне середовище” є цілісним утворенням внаслідок спряженості її підсистем “особистість” і “ціннісне середовище”. Особистість є

соціогенною підсистемою біо-психо-соціогенної системи людини. Для виявлення і визначення сутності соціогенних параметрів особистості як вихідну аналізуємо не систему “особистість”, а систему “особистість – ціннісне середовище”.

З метою виявлення соціогенних властивостей або параметрів особистості виходимо із системного аналізу ієрархічно структурованих ізоморфних соціальних суб’єктів суспільства, частинним випадком яких є особи чи особистості. За регулятивно-детерміністською теорією особистості встановлено, що інваріантними для них є детермінуючі і регулюючі їх активність властивості або параметри [12]. Структурними функціональними утвореннями сфери свідомості особистості є два параметри: *детермінуючий* – соціогенні (соціофенні) смислові потреби; *регулюючий* – соціальні смислові настанови. Саме у формуванні цих параметрів, а також рис характеру полягає сутність соціалізації особистості.

Зазначимо, що потреба є рушійною силою діяльності щодо її задоволення. Потреби людини як біо-психо-соціальної істоти поділяються на біо-, психо- і соціогенні, причому перші дві є природженими, а остання – набутою в результаті дії соціальних чинників. Особистість через свої набуті детермінуючі та регулюючі соціогенні параметри, а саме соціогенні потреби і соціальні на-



станови, спряжена з матеріальними й інформаційно-ідеальними цінностями середовища. Такі потреби задовольняються предметами матеріальної та інформаційно-ідеальної (духовної) природи. Що стосується останніх, то предмети потреб можуть бути споживчого і творчого характеру, реалізацію яких можна умовно поділити, наприклад, на задоволення потреб від прослуховування пісні (споживання цінності) і від створення пісні (створення цінності). Оскільки незадоволеність потреби проявляється у чуттєвій формі потягу, то задоволеність потреби супроводжується заспокоєнням потягу, а разом з ним — заспокоєнням потреби.

Мотиви розуміємо як вербалізацію потреб біо-, психо- і соціогенної природи у вигляді спонук до активності щодо їх задоволення. Тобто поняття мотиву пов'язується з поясненням причин дій індивіда щодо наміру або процесу задоволення певної потреби. За одним з визначень "мотив соціальний — усвідомлена спонuka до діяльності, що є властивістю особистості, виникаюча при вищій формі відображення потреб (їх усвідомлення)" [4, с. 428]. Зумовлені зовнішніми впливами (стимулами) і соціально-психологічними особливостями, мотиви дозволяють людині орієнтуватись у соціальному середовищі, уникаючи конфліктів і соціальних напружень у процесі задоволення потреб завдяки обґрунтуванню ухвалення рішень про початок, продовження або припинення тієї чи іншої цілеспрямованої діяльності. Ухвалення рішень ґрунтуються на формулюваннях причин того чи іншого плину або повороту діяльності, і ці формулювання становлять зміст мотивів.

Тільки потреби детермінують діяльність щодо їх задоволення і ніякі інші властивості (ні соціальні настанови, ні характер, ні ставлення, ні будь-які інші), та один чи кілька мотивів спонукають особистість до діяльності. Мотив є поясненням активізації особистості щодо задоволення певної потреби, а не її параметром, і є спонукою активності щодо задоволення потреби. Саме *мотиви становлять суб'єктивну сутність рис характеру, які є параметрами особистості*. Цю останню думку розглядаємо як гіпотезу, що підтверджується подальшим теоретичним аналізом.

Соціальна настанова є родовим поняттям відносно всіх видових понять регламентуючого характеру: норми, права, обов'язки, свободи, закони, принципи, правила, зразки, ідеали, традиції, звички тощо. Соціогенні потреби і соціальні настанови є смисловими (тобто базуються на другій сигнальній системі мозку).

Упорядковані за соціальними інституціями у царині політики, економіки, культури, освіти, родини і релігії матеріальні та інформаційно-ідеальні цінності соціального середовища становлять ціннісну структуру суспільства. Під інформаційно-ідеальною цінністю середовища розуміємо смислову цінність у вигляді деякого принципа, норми, ідеї, правила, настанови, повідомлення, сюжету, твору тощо. Якщо ці цінності пов'язані із соціогенними потребами, то будемо називати їх цінностями-благами, а якщо із соціальними настановами, то — цінностями-регламентами. Наприклад, викладач кафедри готує для видання підручник — цінність-благо, дотримуючись комплексу вимог до автора — цінностей-регламентів.

Особистість у процесі соціалізації інтеріоризує смислові цінності, упорядковані у певні ієрархічні структури за соціальними інституціями, тобто смислові цінності класифіковані і стратифіковані. Наголосимо, що при цьому система смислових цінностей суспільства, проектуючись на мотиваційну сферу свідомості особистості (яку можна уявити собі як нейронну матрицю другої сигнальної системи мозку), структурує її відповідно до структур ціннісного середовища (шляхом утворення нейронних умовно-рефлекторних зв'язків). Отже, структура сфери свідомості, складовими якої є функціональні новоутворення як тимчасові ситуативні сплетіння параметрів особистості у вчинку (задоволення разової соціогенної потреби: розучення пісні, відвідання концерту) або пов'язані між собою в більш-менш тривалі програми параметри особистості (задоволення віддаленої соціогенної потреби: здійснення мандрівки по різних країнах, захист дисертації), зумовлена структурою зовнішнього ціннісного середовища.

Загалом властивості людини і особистості передаються комплексами: показників здібностей, типів темпераменту, рис характеру, соціальних настанов та біо-, психо- і соціогенних потреб. Крім здібностей, темпераменту та біо- і психо-генних потреб решта параметрів формується у процесі соціалізації особистості. Серед них — і риси характеру.

## 2. Загальна модель життєвого простору задоволення потреб суб'єктами

Змоделюємо мислено життєвий простір соціальних суб'єктів (формальних і неформальних організацій та окремих осіб) у вигляді мережі, за допомогою якої вони пов'язані різними параметрами — потребами-цілями і соціальними настановами — між собою та з цінностями штучно-природного і соціального середовища. Соціальні



суб'єкти пов'язані між собою потребами-цілями в мережі, причому окремі люди взаємопов'язані особистими потребами-цілями безпосередньо або в рамках дерев-цілей організацій. Виділимо в цій мережі соціальних суб'єктів мережу, де суб'єктами є тільки люди. У кожному вузлі мережі знаходиться людина як біо-психо-соціальна істота зі своїми потребами, соціальними настановами, здібностями, темпераментом і рисами характеру. Ця мережа постійно калейдоскопічно змінюється, приймаючи форми нових мереж, внаслідок постійної міграції людей зі своїми потребами-цілями між різними соціальними інституціями, які включаються у відповідні контактні групи різних формальних організацій і неформальних груп (сім'я, трудовий колектив, партійний осередок, навчальна група, аматорська група, парафія) з переключенням особистих домінуючих потреб-цілей відповідно до їх колективних потреб-цілей або залишаються з власними потребами-цілями поза організаціями. Так, за бюджетом часу в ранковий час картина життєвого простору зумовлена переважно сімейними стосунками у межах родинної соціальної інституції, яка з початком робочого дня калейдоскопічно змінюється на картину, зумовлену стосунками у трудових колективах на місцях праці у межах економічної соціальної інституції, а також у колективах і поза ними у межах інших соціальних інституцій. Оскільки люди є носіями потреб-цілей, то представимо мережі з людей абстрактними мережами з векторів потреб-цілей кожного з них. Цими векторами позначені партнерські або конкурентні відносини між ними у процесі задоволення їх як ситуативних, так і більш віддалених потреб. При цьому регулюючу функцію у конкретних актах дій індивідів з метою уникнення психічного напруження і конфліктів у їх взаємовідносинах у процесі задоволення потреб виконують засвоєні соціальні настанови.

У кожному акті задоволення своїх потреб різними людьми виникають проблемні ситуації, які потребують відповідного морально-етичного чи правового регулювання. По суті, конкретна людина має задовольнити свою потребу, узгодивши безпосередньо чи опосередковано свої дії з іншими людьми так, щоб не причинити їм незручностей або не завдати шкоди. Але у цьому випадку, дотримуючись регламентуючої дії настанов, ця особа обмежує свою свободу дій, унеможливує найефективніше задоволення власної потреби. Оскільки при цьому треба рахуватись з іншими людьми, ця особа змушена так

оптимізувати свої дії, щоб найефективніше задовольнити власну потребу, не завдавши, за можливості, шкоди своїм інтересам та інтересам (потребам) інших. А це потребує від особи пошуків можливості розширювати межі засвоєних соціальних настанов (норм, прав, правил, обов'язків).

Яку ж роль відіграють риси характеру у таких взаємостосунках людей у процесі задоволення їх потреб? Виходячи з моделі взаємовідносин людей у формі мережі слід вважати, що умовою ефективного функціонування такої мережі є збалансованість локальних взаємодій за законом економії фізичних та інтелектуальних сил з мінімізацією психічного напруження і виключенням можливих конфліктів у кожному конкретному акті задоволення потреб. У разі виникнення суперечностей між індивідами у процесі задоволення потреб регулятивну функцію виконують соціальні настанови у формі конкретних прав і обов'язків, норм і звичаїв взаємодіючих осіб. Але цього недостатньо, зважаючи на те, що частково індивіди задовольняють свої потреби індивідуально, вступаючи у суперечливі стосунки з іншими подібними собі суб'єктами, а частково — як завдання в межах організацій для задоволення їхніх потреб як соціальних суб'єктів. Для успішної реалізації індивідуальних і колективних потреб від кожного учасника вимагається докладання певних фізичних чи інтелектуальних зусиль, що викликає відповідне психічне напруження в їхніх взаємодіях. Особливо це стосується задоволення потреб індивідів у формі завдань в межах колективної потреби-цілі організації, що вимагає організованості, дисципліни, наполегливості, волі виконавців часто всупереч своїм бажанням (потребам). Виникає психічне напруження між учасниками реалізації дерева потреб-цілей організації. У будь-якому разі потрібні ще суб'єктивні чинники "притирання" психічних систем учасників взаємодій. Такими чинниками є риси характеру особистості. Сформована стійка риса характеру є абстрактною суб'єктивною регулятивною властивістю особистості, яка допомагає їй урівноважувати свою психічну систему з подібними психічними системами інших осіб, упереджуючи можливе психічне напруження з намаганням зберегти домінуючу позицію і можливість локальної самореалізації у процесі розв'язання суперечностей у зв'язку із перехрещенням шляхів задоволення подібних потреб-цілей інших осіб. Риси характеру сприяють вгамуванню, заспокоєнню емоційних збуджень, переживань учасників взаємодій у процесі задоволення потреб кожним з них.



### 3. Відношення темпераменту і характеру людини

Незважаючи на давню історію вивчення сутності характеру і на численну наукову літературу, присвячену цьому питанню, вирішення його й дотепер залишається дискусійним. Розбіжності стосуються природи рис характеру: чи природжені вони чи набуті в результаті виховання або якою мірою формування рис характеру базується на природжених задатках і що вони собою являють. Звідси безпосередньо випливає питання зв'язку характеру з темпераментом.

Щодо наявності зв'язку характеру з темпераментом у науковців розбіжностей немає. Але погляди на природу характеру різні. Більшість науковців дотримуються думки про те, що характер являє собою набуту соціальну властивість з фізіологічним підґрунтям. Поширеним є визначення: "Характер (від грецьк. *charakter* – відбиток, чеканка, риса) – складна психічна властивість, яка утворює одну з підструктур особистості і є "сплавом" конституційно заданих властивостей людської психіки з виховуючим впливом середовища" [9, с.143]. У цьому визначенні характеру все ж додаткового тлумачення потребує механізм відношення вроджених і набутих властивостей, виражених поняттям "сплав".

Аналіз поведінки людей при задоволенні своїх потреб свідчить про те, що вроджені і набуті властивості істотно незалежні. За висловом В. Крутецького: "Фізіологічна основа характеру – сплав рис типу нервової системи і складних стійких систем тимчасових зв'язків, вироблених у результаті індивідуального життєвого досвіду, виховання. У цьому сплаві системи тимчасових зв'язків відіграють важливішу роль, ніж тип нервової системи, оскільки тип не визначає ні характеру в цілому, ані окремих його рис. На базі будь-якого типу нервової системи можна сформулювати всі суспільно цінні якості особистості. Вплив же типу проявляється у тому, що формування вказаних систем зв'язків відбувається по-різному у представників різних типів нервової системи, і проявляються ці системи зв'язків по-різному, залежно від типу (наприклад, рішучість буде виражена по-різному у нестриманого і спокійного типів)" [3, с.198].

Відзначимо, що типи темпераментів є наслідком комбінації певних природжених властивостей нервової системи, таких, наприклад, як сила, швидкість, лабільність нервових реакцій, що проявляються психічно в різних ступенях емоційної збуджуваності, вразливості, переживання тощо. Такі психічні прояви нервової системи час-

то пов'язуються з рисами характеру людини. Так, відомі типології людей А. Личко і К. Леонгарда за акцентуаціями характеру, що включають шизоїдний, епілептоїдний, істероїдний, циклоїдний та інші типи, мають генетично-спадкове походження і не піддаються виховним впливам. Водночас характер людини виховується, формується у процесі соціалізації і має морально-етичну природу. Оскільки зовні властивості темпераменту і характеру проявляються у "сплаві", то спостерігати їх у більш-менш виокремленому вигляді важко і неможливо, а спроби розведення їх статистичними методами, зокрема методом факторного аналізу, без попереднього підбору емпіричних характеристик за фізіологічною і соціальною природою призводять до "сплавових" факторів. Тому ми поділяємо застереження Ю. Гіпенрейтер [2, с. 266] про те, що існуюче застосування факторних досліджень особистості, коли у перелік конкретно вимірюваних властивостей включені також особливості нервової системи, такі як темп, ритм, імпульсивність, вразливість, і більш "змістовні" властивості характеру властивості, такі як ініціативність, стійкість, відповідальність, толерантність, кооперативність, призводить до "змішування темпераменту з характером". Тип нервової системи залежно від своєї пластичності чи імпульсивності, інерційності чи чутливості тощо позначається на формі, але не на змісті рис характеру. "Темперамент впливає на форму прояву характеру, своєрідно забарвлюючи ті чи інші його риси. Так, наполегливість у холерика виражається у кипучій діяльності, у флегматика – у спокійній діловитості. Те ж стосується і працелюбства: холерик працює енергійно, пристрасно, флегматик – методично, не поспішаючи" [3, с. 198].

Отже, слід погодитися з розумінням І. Павловим темперамента як генотипу і характеру як фенотипу. Природно говорити про різні типи нервової системи у певного виду тварин, але напевно чи можна виявити у них різні риси характеру, так само як не можна говорити про їхню мораль. Якщо тип нервової системи організму людини є властивістю природженою, то риса характеру особистості є властивістю, набутою в результаті соціалізації.

Водночас з типом нервової системи людина, як і тварина, успадковує першу сигнальну систему мозку. Зазначимо, що регулятивну функцію людини у ціннісному середовищі на основі сигналів, що надходять до органів чуттів безпосередньо – сигналів кольору, звуку, запаху тощо,



виконує перша сигнальна система, а представлених у знаковій системі мови — друга сигнальна система мозку. Перша відображає спадкові особливості людини, а друга — набуті у процесі соціалізації. При певному переважанні першої сигнальної системи мозку формується художній тип особистості, а при переважанні другої сигнальної системи — мисленнєвий. Діяльність сфери свідомості особистості базується на спільній дії цих сигнальних систем, і спільна дія їх зумовлює художньо-мисленнєвий тип особистості.

Людина відрізняється від тварини наявністю другої сигнальної системи мозку, яка є складовою мотиваційної сфери свідомості особистості і на базі якої формуються всі її соціогенні параметри: соціогенні потреби, соціальні настанови і риси характеру. “Слід підкреслити, що оскільки друга сигнальна система є, — відмічав І. Павлов, — вищим регулятором поведінки людини, вказані системи зв'язків формуються під дією не тільки безпосередніх сигналів, а й під дією друго-сигнальних, тобто словесних, подразників (вказівок, вимог інших людей і своєрідних “само-наказів”)” [3, с. 198].

Згідно із вченням І. Павлова, звична поведінка людини — це система міцно закріплених реакцій як відповідь людини на багаторазово повторювані впливи оточуючого соціального середовища. Ці реакції зумовлені мотивами задоволення потреб певної особи під час взаємодії з суб'єктами з їхніми мотивами задоволення подібних потреб.

#### **4. Необхідна і достатня умови формування рис характеру**

Соціальна настанова як регулюючий діяльність чинник щодо задоволення потреб за своїм змістом відображає певний регламент, по суті, зразок, принцип, взірць, ціннісний орієнтир, моральна норма (правова норма розглядається як конституційована моральна норма) тощо, тобто соціальна настанова є родовим поняттям відносно останніх як видових. Класифіковані за соціальними інституціями й стратифіковані за статусом безліч конкретних соціальних настанов, наприклад, у формі прав і обов'язків працівника установи або підприємства, члена громадської або політичної організації, аматорської студії тощо, можуть бути ще узагальнені в родові поняття вищого порядку — в універсальні абстрактні соціальні (моральні) настанови.

Моральна природа рис характеру вказує на спорідненість їх сутності зі змістовими соціальними настановами. Останні є інтеріоризацією зовнішніх соціальних настанов і проявляються

у конкретних випадках задоволення відповідних потреб. Кожна соціальна настанова особистості є спряженою із зовнішньою соціальною настановою, оскільки є її відображенням. Зовнішні соціальні настанови ранжовані від настанов регуляції стосунків буденного життя до настанов-регуляторів суспільних відносин, зумовлених провідною національною ідеологією держави. Світоглядні та універсальні моральні норми є результатом генералізації безлічі соціальних настанов. По суті, це об'єктивні принципи регуляції діяльності щодо задоволення потреб, які під дією мотивів діяльності набувають суб'єктивного характеру, стають рисами характеру. На світоглядний і моральний аспекти рис характеру звертав увагу Л. Рубінштейн: “Оскільки той чи інший світогляд, переходячи у переконання людини, в його моральні уявлення та ідеали, регулює його поведінку, він, відбиваючись у свідомості людини і реалізуючись в її поведінці, бере істотну участь у формуванні її характеру... Систематично спонукаючи людину поступати певним чином, світогляд, мораль ніби осідають і закріплюються в її характері у вигляді звичок — звичних способів моральної поведінки” [6, с. 624].

Оскільки властивості характеру полярні, про що йтиметься далі, то у конкретної людини вони можуть відповідати ідеологічним моральним принципам суспільства або суперечити їм. “Так, деякі риси характеру можуть бути сумісні з певними моральними принципами й переконаннями, інколи навіть обов'язково супроводять їх, — зазначає Н. Лейтес. — В інших випадках вони можуть не відповідати панівним у цьому соціальному середовищі поглядам, правам і принципам” [5, с. 422]. Тут ідеться про спорідненість рис характеру з моральними принципами, причому з моральними принципами суспільства, в якому формується особистість.

Логічно припустити, що узагальнені соціальні настанови як абстрактні правила взаємовідносин людей систематизовані у деякому зведеному універсальному соціальному (моральному) кодексі, складеному на основі документів про права людини, розділів конституцій країн про права, свободи й обов'язки громадян, заповідей Біблії, різних правил поведіння та неписаних правил у формі звичаїв і традицій тощо. По суті, моральні норми, відображені у такому універсальному кодексі, є переліком генералізованих конкретних об'єктивних зовнішніх формальних і неформальних соціальних (моральних) настанов. Такий моральний кодекс загалом регулює



життєдіяльність людей без ураження прав і свобод один одного. Гіпотетично людина, яка у процесі соціалізації інтеріоризувала весь комплекс універсальних моральних норм (генералізованих соціальних настанов), є ідеальною.

Але чи можна назвати інтеріоризовані генералізовані соціальні (моральні) настанови рисами характеру? Таке розуміння рис характеру зустрічається в науковій літературі. Наприклад, в одному з польських підручників читаємо: “Протягом життя людини формується система соціальних настанов (*postaw*)... Є серед них соціальні настанови одиничних вчинків, є також соціальні настанови ширші, які визначають загальні засади поведінки. Ті загальні соціальні настанови зумовлюють ставлення людини до інших людей, до праці, до самого себе. Пов’язані в компактну цілість, вони утворюють комплекс соціальних настанов, окреслений часто як характер” [13, с. 196].

Для визначення сутності рис характеру мають бути наведені необхідні і достатні умови. Справді, риси характеру мають моральну природу. Думку про те, що риси характеру мають морально-етичне підґрунтя, поділяють багато психологів. Так, Л. Х’елл і Д. Зіглер, аналізуючи концепцію характеру К. Олпорта, зазначають: “Слово “характер” традиційно викликає асоціацію з деяким моральним стандартом чи системою цінностей, відповідно до яких оцінюються вчинки особистості. Наприклад, коли ми чуємо, що у когось “хороший характер”, то в даному випадку йдеться про те, що особистісні якості цієї особи соціально і/чи етично бажані. Таким чином, характер й насправді є поняттям етичним” [10, с. 274]. Звідси виходить, що морально-етичне підґрунтя є ядром, основою будь-якої риси характеру.

Отже, в основі риси характеру міститься певна морально-етична норма, і це є необхідною умовою її визначення. Але для повного визначення риси характеру цієї умови недостатньо.

Справді, при дотриманні необхідних соціальних настанов (моральних норм) ця особа спроможна задовольнити деяку свою мотивовану потребу за відсутності помітного чинення перешкод з боку інших осіб, що спираються на ці ж норми при задоволенні подібних власних потреб, керуючись власними мотивами. У протилежному разі для ефективної реалізації своєї потреби ця особа має подолати перешкоди, мотивуючи свої дії інколи на свою користь, інколи на користь іншої сторони, проявляючи характер. Так, у прикладі побутового типу відповідно до моральної норми молоді люди мають поступатися місцем у транс-

порті літнім жінкам. Реально юнак може поступитися місцем, не задовольнивши своєї психогенної потреби у комфортніших умовах поїздки, задовольнившись вдячністю з боку якоїсь літньої пасажирки. При цьому мотиви його вчинку можуть бути такими: 1) “жінкам незалежно від віку внаслідок їх особливого положення у суспільстві як “слабої статі” я завжди поступаюся місцем”; 2) “я більше отримую задоволення, поступившись жінці місцем, ніж від задоволення своєї психогенної потреби в деякій комфортності”; 3) “якщо б у моєму квитку був вказаний номер місця для сидіння в автобусі, то все одно я поступився б місцем жінці”. У цих випадках формуються такі риси, як альтруїзм, благородство, сердечність, цнотливість тощо. Якщо юнак не поступився місцем жінці, то мотиви виправдання свого вчинку можуть бути такими: 1) “місця у міському транспорті не нумеровані, тобто ні за ким не закріплені, що дає мені однакове з усіма право зайняти місце”; 2) “я їду стомлений з роботи додому і потребую відпочинку”; 3) “я почуваю себе нездоровим після бенкету з друзями”. Генералізація мотивів у подібних вчинках закріплюється у людини як риса характеру: егоїзм, безсердечність, черствість тощо.

На цьому прикладі бачимо, що риса характеру є конкретним значенням за інтенсивністю на шкалі полярної властивості характеру, в центрі якої знаходиться деяка моральна норма:

*альтруїзм — норма моралі про надання допомоги слабшим — егоїзм.*

Можна назвати інші пари крайніх виявлень видових властивостей характеру відносно родових властивостей “альтруїзм — егоїзм”, “добро — зло”, “вольовитість — безвольність”, “чесність — нечесність”, “моральність — аморальність” тощо.

Інтеріоризуючи ту чи іншу моральну норму, людина приміряє її до значущості власних мотивів, які забезпечують ефективну реалізацію своїх потреб. Узгоджуючи норми морального кодексу з мотивами задоволення своїх потреб, особистість суб’єктивно пристосовує їх до свого розуміння, в результаті чого домінуючий мотив видозмінює певну моральну (соціальну) настанову, започатковуючи рису характеру. У результаті генералізації подібних за значущістю мотивів задоволення потреб в ситуаціях з певним морально-етичним підґрунтям викристалізовується і закріплюється у психіці людини відповідна риса характеру. Якби всі люди однаково інтеріоризували зовнішні моральні настанови без суб’єктивного заломлення під впливом гами мотивів, то у всіх людей був би однаковий характер у вигляді



комплексу універсальних моральних настанов (норм, ідеалів, стандартів). Різноманітність характерів зумовлена саме різноманітністю суб'єктивних мотивів задоволення безлічі потреб. Отже, суб'єктивне заломлення соціальних настанов (моральних норм) людиною в позитивний чи негативний бік у результаті генералізації мотивів задоволення своїх потреб становить сутність рис характеру. Якщо необхідною умовою формування риси характеру було моральне підґрунтя, то достатньою умовою є генералізація мотивів задоволення особою своїх потреб.

Близьке розуміння сутності і генези рис характеру, без врахування необхідної, а лише достатньої умови, знаходимо у Л. Рубінштейна [6; 7]. "Спонука, мотив — це властивість характеру в її генезі. Для того щоб мотив (спонука) став особистісною властивістю, закріпленою за особистістю, "стереотипізованим" в ній, він має генералізуватись відносно ситуації, в якій він спочатку з'явився, поширившись на всі ситуації, однорідні з першою, в істотних відносно особистості рисах. Властивість характеру — це, врешті-решт, і є тенденцією, спонукою, мотивом, що закономірно з'являється у цієї людини за однорідних умов... Витоки характеру людини і ключ до його формування — у спонукках і мотивах її діяльності. Ситуаційно зумовлений мотив або спонука до того чи іншого вчинку — це і є особистісною рисою характеру в її генезі" [7, с. 237].

Регулюючим параметром при задоволенні потреби є соціальна (моральна) настанова-регламент, яка передбачає ставлення конкретної особи до інших осіб з їхніми потребами. Дотримання моральної норми у процесі задоволення своєї потреби обов'язкове для особи з будь-яким характером (як і з будь-яким темпераментом). Це є необхідною моральною умовою вчинку, яка регулює взаємовідносини причетних до нього осіб, але недостатня — потрібна ще мотивація цією особою свого вчинку, яка б суб'єктивно обґрунтовувала пріоритетність задоволення нею своєї потреби порівняно з реалізацією потреб-цілей інших осіб. Наприклад, особистість реалізує біогенну потребу у питній воді за умов її дефіциту в оточенні інших осіб з цією ж потребою або задовольняє соціогенну потребу у виданні свого твору за умов критики опонентів чи конкурсу з іншими особами, ґрунтуючись на моральній нормі поведінки в такій ситуації, проявляє наполегливість, твердість, егоїзм, або навпаки, — поступливість, м'якість, альтруїзм.

Отже, *риса характеру особистості — це відносно стійка її властивість, сформована су-*

*б'єктивною генералізацією споріднених мотивів-спонук задоволення низки приблизно рівнозначних потреб навколо стресневої соціальної (моральної) настанови в подібних ситуаціях впливів мотивів задоволення потреб інших суб'єктів, і яка проявляється як суб'єктивне ставлення, емоційно забарвлене залежно від темпераменту, до предмета потреби, до себе або до іншої особи.*

Певні риси характеру такої особи проявляються у суперечливих ситуаціях унаслідок зіткнення потреб-цілей різних суб'єктів і є результатом прийняття нею мотивованого рішення щодо реалізації, задоволення своєї потреби залежно від її значущості з максимальним ефектом, мінімізавши можливий перешкоджаючий вплив свого рішення на процес задоволення потреб інших суб'єктів.

Характер особистості у принципі являє собою комплекс рис характеру, суб'єктивно забарвлений у кожної людини переважаючою мотивацією дій щодо задоволення своїх потреб. Характер є інтегрованим поняттям, як і особистість, але остання включає також інші соціогенні параметри: крім рис характеру ще соціогенні потреби і соціальні настанови.

Однаковий склад характеру зумовлений однакою для всіх складом універсального соціального (морального) кодексу, який включав би комплекс можливих генералізованих соціальних настанов, а полярність і відмінність рис характеру за інтенсивністю — суб'єктивним способом їх інтеріоризації залежно від типу генералізованих мотивів задоволення потреб людини у взаємовідносинах з іншими суб'єктами.

Хоча було сказано про рису характеру як стійку властивість особистості, все ж у різних ситуаціях вона може проявлятися по-різному. Лінія поведінки різних осіб, детермінована однаковою потребою-ціллю і регульована однією і тією ж соціальною настановою-регламентом, вирізнятиметься залежно від значущості мотивів цієї потреби, закладених у певних рисах характеру. Ми поділяємо думку Л. Рубінштейна про те, що одна й та сама риса характеру залежно від життєвої значущості певної потреби-цілі та її мотивації проявляється у цієї особи по-різному: "Деяка людина виявляється в буденних життєвих ситуаціях як така, що має сильний характер; вона проявляє твердість і наполегливість в усьому, що стосується побутових справ і питань; але та сама людина виявляє зразу ж повну невизначеність, безхребетність, коли справа торкнеться питань іншого — принципового плану. Інший, який здається спочатку безхарактерним



унаслідок своєї податливості в питаннях буденного життя, для неї незначущих, поки вони не торкаються істотних для нього сфер, раптом розкривається як сильний характер — твердий, непохитний, коли перед ним постають істотні, значущі для нього питання, цілі. І одна, й інша особа мають формально ніби однаково сильні характери — у розумінні визначеності, твердості, непохитності, кожна — у своїй сфері відносин, але у однієї з них характер, по суті, дріб'язковий, а у іншої — більш-менш визначний” [6, с. 621].

Виходячи з визначення рис характеру як результату формування універсальних моральних норм (настанов), які становлять їх базові принципи, в умовах дії генералізованих мотивів задоволення потреб можна стверджувати, що типологія рис характеру має складну структуру, а саме вона класифікована за типами моральних норм і стратифікована за інтенсивністю генералізації мотивів.

Існує кілька класифікацій універсальних моральних норм (універсальних соціальних настанов) за різними основами, наприклад за соціальними інституціями. Це означає, що риси характеру теж можна класифікувати за цією ж основою, тобто у однієї і тієї ж особи під дією різних мотивів задоволення відповідних потреб у різних соціальних інституціях на базі однієї і тієї ж моральної норми можуть сформуватись полярно різні риси характеру. Наприклад, на базі моральної норми бути ввічливим у стосунках з людьми у процесі задоволення потреб одна й та сама особа може бути грубою на роботі і цнотливою вдома або в колі друзів.

За іншою основою моральні норми, а водночас і риси характеру поділяють на такі, що виражають ставлення до справ і предметів потреб (бережливість — марнотратство, працелюбство — лінощі, акуратність — недбалість), до інших людей (колективізм — індивідуалізм, альтруїзм — егоїзм, чемність — грубість) і до самого себе (скромність — хвалькуватість, самокритичність — зарозумілість, самоповага — самоприниження).

За іншим варіантом класифікації виділяють в окремий блок вольові властивості з полярних рис характеру (цілеспрямованість — безцільність, наполегливість — в'ялість, самостійність — залежність, рішучість — нерішучість, витримка — нестриманість, мужність — боязливість, дисциплінованість — недисциплінованість).

#### **5. Відношення соціальної настанови, риси характеру і ставлення**

Окремого пояснення потребує відношення понять “соціальна настанова” і “ставлення”, ос-

кільки соціальна настанова є параметром особистості, а ставлення — ні, і водночас вони виконують регулюючу функцію у процесі задоволення потреб з впливом на них рис характеру.

Існують розбіжності у тлумаченні поняття “соціальна настанова”. Більшість науковців виділяють у особистості регулюючий параметр, який має регламентуючу функцію в міжособистісних стосунках суб'єктів у процесі задоволення їх потреб. Відомі психологи У. Томас і Ф. Знанецький ввели у вжиток наділене такою функцією поняття “ставлення” (“атитюд”). Унаслідок відсутності у російській мові адекватного відповідника термін “атитюд” перекладено терміном “социальная установка” з двох можливих варіантів “установка” і “отношение”.

Зіставляючи цей термін з існуючим у вжитку “установка” (за Д. Узнадзе), деякі вітчизняні автори роблять акцент не стільки на регулюючій функції цього нормативно-смыслового параметра, скільки на готовності особистості до розпочатку дії щодо задоволення потреби в підходящих умовах. Зауважимо, що за регулятивно-детерміністською теорією виникнення готовності особистості до розпочатку дії зумовлене домінантною потребою, або домінантою Ухтомського, тобто переключенням людини з однієї потреби на іншу і актуалізацією останньої як домінантної, що можна трактувати як виникнення психічної установки до її задоволення. Зважимо в цьому сенсі також на думку П. Симонова, що “практична домінанта як вектор, що визначає поведінку, близька до поняття установки Д. Н. Узнадзе” [8, с. 143].

Фактично незалежно від появи в науковій літературі терміну “атитюд” у працях А. Лазурського, В. М'ясіщева, Б. Ананьєва та інших дослідників при описанні подібної характеристики особистості використовується термін “відношення”. Ці автори розглядають окрему рису характеру як генералізацію подібних відношень або до себе, або до інших людей, або до предметів оточення. “Структурною інтеграцією відношень є саме характер особистості”, — зауважує Б. Ананьєв і підсумовує: “Особистість у цьому розумінні є суб'єкт відношень” [1, с. 143]. Оскільки поняття “відношення” має морально-етичну основу і виконує регулюючу функцію у процесі задоволення мотивованих потреб суб'єкта, то, на нашу думку, воно близьке, але не тотожне поняттю “ставлення” (“атитюд”). Річ у тім, що у цих авторів нічого не говориться про роль мотивів-спонук у формуванні рис характеру, але їх розуміння поняття “відношення” не виключає наявності в них



і мотивів-спонук до діяльності щодо задоволення тієї чи іншої потреби.

В україномовній вжиток з російськомовної наукової літератури термін “атитюд” перекладено як “соціальна настанова” поряд з перекладом з англійської “ставлення”. Хоча ці два терміни — “ставлення” і “соціальна настанова” — є прямий і опосередкований через російську мову переклад англійського терміну “атитюд” і, здавалося б, є синонімами, ми відповідні поняття розводимо, керуючись положенням теорії кваліметрії про зв’язок опосередковано вимірюваних — інтенсивних, і безпосередньо вимірюваних — екстенсивних властивостей явищ і речей [11]. Згідно з теорією кваліметрії екстенсивні властивості є явними і вимірюються за допомогою еталонних мір; інтенсивні властивості неяви і вимірюються опосередковано через екстенсивні властивості. Отже, виявлення неявних або латентних властивостей можливе лише через спостереження явних властивостей. Це стосується і соціогенних параметрів особистості.

Поняття “соціальна настанова” тут розглядається як інтеріоризований смисловий регулюючий діяльність щодо задоволення домінуючої потреби параметр особистості, а не як психічний стан готовності до розпочатку дії, позначений терміном “установка”. За визначенням регулятивно-детерміністської теорії “соціальна настанова або внутрішня смислова соціальна настанова є інтеріоризована, формальна чи неформальна, зовнішня соціальна настанова, яка стала її внутрішнім особистісним моральним (і правовим) принципом регуляції ставлень до самої себе, до інших осіб і соціальних суб’єктів (громад, організацій, держав) у процесі задоволення своїх матеріальних та ідеальних (духовних) потреб” [12, с. 73]. А поняття “ставлення” ( $x$ ) виражає реалізацію соціальної настанови ( $\xi$ ) в реальній ситуації як ступінь переконання у справедливості регламентуючої норми, принципу, правила, що становить зміст цієї соціальної настанови. Ця залежність стосовно задоволення потреби  $w$  передається функцією  $\xi = f(w, x)$ , де  $w$  — параметр особистості, а  $x$  — змінна величина. Наприклад, за відомою методикою шкалограмного аналізу Гутмана ступінь інтенсивності соціальної настанови  $\xi_i$  (інтенсивної величини) визначається із прямо пропорційної залежності  $\xi_i = k(w) x_i$  шляхом підрахунку кількості відповідей “Так”  $x_i$  на низку дихотомічних питань (екстенсивного показника), що розкривають зміст соціальної настанови (подібно температуру як інтенсивну величину визначають вимірюванням подовження ртутного

стовпчика термометра — екстенсивної величини) [11, с. 106].

Отже, соціальна настанова як параметр мотиваційної сфери свідомості є латентною властивістю особистості, а ставлення є її проявом у вербальній формі чи у формі вчинку або низки вчинків. Додамо, що за наведеним нами визначенням [12, с. 67] соціальна настанова є смисловою і як морально-етичний параметр відображає деяку формальну чи неформальну норму взаємовідносин суб’єктів у процесі задоволення їх матеріальних та ідеальних потреб.

Залежність соціальних настанов і ставлень  $\xi = f(w, x)$  є універсальною для всіх осіб, якби вони мали однакові риси характеру  $t_i$ , що проявляються у процесі задоволення потреби  $w$ . Але реально люди вирізняються саме рисами характеру, тому в наведеній залежності соціальної настанови  $\xi$  і ставлення  $x$  в ситуації задоволення потреби  $w$  треба врахувати ще комплекс рис характеру  $t_i(x)$  конкретної особи, які, у свою чергу, проявляються у показнику ставлення  $x$ :  $\xi = f[w, t_i(x), x]$ . Отже, вимірюваний показник ставлення  $x$  вказує не просто ступінь переконання цієї особи в необхідності дотримуватись соціальної (моральної) настанови  $\xi$  у процесі задоволення певної потреби  $w$ , але ступінь переконання в цій настанові з урахуванням деяких рис характеру  $t_i(x)$  цієї особи. Таким чином, при задоволенні подібних потреб люди у взаємодії між собою керуються однаковими правилами, моральними нормами (соціальними настановами), але їхня поведінка різниться залежно від особливостей характеру, тип якого зумовлений генералізацією мотивів попереднього досвіду задоволення різних за значущістю своїх потреб.

## 6. Формування характеру у процесі соціалізації

Проблема формування характеру є складовою формування особистості, тобто формування комплексу притаманних їй властивостей. Цей комплекс містить властивості соціогенної природи: соціогенні потреби, соціальні настанови і риси характеру. Завдання виховання полягає саме у формуванні цього комплексу властивостей, згармонізованих з комплексом природжених властивостей — темпераменту, здібностей та біо- і психогенних потреб. Всі ці властивості ув’язуються в полімотиваційні програми життєдіяльності людини або в ситуаційні сполучення з метою задоволення матеріальних і духовних потреб.

Риси характеру формуються спонтанно в ситуаціях задоволення потреб у стосунках з інши-



ми суб'єктами і цілеспрямовано шляхом штучного реального або гіпотетичного створення подібних ситуацій, в яких, орієнтуючись на певні моральні принципи, людина має мотивувати свої рішення. Це положення важливе для виховання характеру.

Виховання характеру базується на розумінні його сутності та механізмів формування. За наведеним вище тлумаченням риси характеру ґрунтуються на моральних принципах і завдяки генералізації мотивів утворюють стійкі психічні утворення. Для педагогічної практики особливо важливим і актуальним є розуміння механізмів формування характеру, на що наголошував Л. Рубінштейн: "Дослідження характеру і його формування, до цього часу мало просунуте, мало б зосередитися насамперед на цій проблемі — проблемі переходу ситуаційно, збігом обставин породжених мотивів (спонук) у стійкі особистісні спонуки. Цим у педагогічному плані визначається і основна лінія виховної роботи щодо формування характеру. Вихідне тут — відбір і прищеплення належних мотивів шляхом їх генералізації і стереотипізації, переходу у звички" [6, с. 633].

Незважаючи на наближення рис характеру до звичок, все ж проявлення їх може істотно вирізнятися залежно від життєвої значущості цієї потреби, тобто від мотивації її суб'єктом (так, поступлива особа щодо місця в автобусі, нехтуючи психогенною потребою у комфортності поїздки, проявляє непоступливість щодо місця роботи на біржі праці, пов'язаною з життєвою потребою у самозбереженні, у забезпеченні свого існування). Виходячи з того що мотиви є вербалізацією потреб, тобто вербальною спонукою чи обґрунтуванням рішення до розпочатку спрямованих на їх задоволення дій, можна стверджувати, що риси характеру мають смислову основу. Риси характеру є генералізацією смислів, що містяться в моральних нормах і мотивах. А це означає, що формування рис характеру можливе шляхом виховання і самовиховання на рівні інтеріоризації смислових соціальних (моральних) настанов і вербальних спонук (мотивів).

Звернемо увагу на те, що Л. Рубінштейн підкреслював першорядне значення свідомості у формуванні характеру, відхиливши теорії про вродженість рис характеру або про набуття їх у ранньому дитинстві: "У процесі розвитку характеру роки раннього дитинства відіграють істотну роль... Однак в корені помилкова точка зору тих психологів, котрі (як З. Фрейд і А. Адлер)

вважають, що в ранньому дитинстві характер дитини ніби остаточно фіксується. Це помилкова точка зору на розвиток характеру, яка, не стверджуючи його природженості, практично приходиться до такого ж майже обмежених можливостей чинення дії на формування характеру, як і теорія природженості характеру. Вона пов'язана в корені неправильним розумінням ролі свідомості у формуванні характеру. Визнання ролі свідомості, моментів ідейного порядку і ролі світогляду у формуванні характеру з необхідністю призводить в генетичному плані до визнання ролі не тільки молодших, а й старших вікових проміжків як періоду свідомої організованої роботи над характером" [6, с. 631].

Риси характеру, як і інші соціогенні властивості, є латентними утвореннями системи вищих психічних функцій людини, і проявляються вони у вербальних і невербальних формах поведінки. І навпаки, виховання латентних соціогенних властивостей відбувається вербальними і невербальними методами, тобто шляхом мовленнєвого і вчинкового впливів. Риси характеру зароджуються з первинних спонук задоволення потреб у ранньому дитинстві. "Кожен дійовий мотив поведінки, який набуває стійкості, — це в потенції майбутня риса характеру в її генезі..., — писав Л. Рубінштейн. — Шлях до формування характеру лежить тому через формування належних мотивів поведінки і організацію направлених на їх закріплення вчинків" [6, с. 622]. Ця заключна фраза служить провідною ідеєю для педагогіки у справі організації виховання окремих рис і характеру загалом дітей і молоді. Це є одним з важливих компонентів соціалізації особистості.



## Література

1. *Ананьев Б. Г.* Некоторые черты психологической структуры личности // Психология личности: Тексты. — М., 1982.
2. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию. — М., 1999.
3. *Крутецкий В. А.* Психология. — М., 1986.
4. *Мотив социальный* // Энцикл. социол. словарь / Под ред. Г. В. Осипова. — М., 1995.
5. *Общая психология* / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1986.
6. *Рубинштейн Л. С.* Основы общей психологии. — СПб., 2000.



7. Рубинштейн Л. С. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. — Самара, 1999.
8. Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность. — М., 1984.
9. Характер // Психология личности: Слов.-справ. / Под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. — К., 2001.
10. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб., 1997.
11. Циба В. Т. Основы теории кваліметрії. — К., 1997.
12. Циба В. Т. Соціологія особистості: системний підхід — К., 2000.
13. Przetacznikowa M., Makiello-Jarza G. Psychologia ogolna. — Warszawa, 1975.



*І. О. ЛАСТОВЧЕНКО, аспірант*

*(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)*

## **ЗМІНИ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА В УКРАЇНІ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДІ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 34–36

Наш час — епоха надскладних змін, спричених багатьма факторами. Серед них — перевищення населенням Землі позначки 6 млрд осіб і його зростання на дві особи щосекунди, збільшення кількості незалежних держав та урізноманітнення соціокультурних умов, у яких формуються їх молоді покоління. Удосконалення засобів зв'язку, поява всепланетного телебачення і мережі Інтернет створили винятково складну мозаїку поєднання безлічі різноманітних процесів і змін соціокультурного впливу на молодь у кожній точці суходолу.

Ці різноманітні зміни торкнулися і України, яка відновила свою незалежність унаслідок розпаду величезної багатонаціональної радянської імперії і краху комуністичного соціального експерименту в умовах помітного загострення суперництва на її території кількох світових релігій.

Серед науковців немає єдності у поясненні основних рушійних сил зазначених змін. Окремі дослідники визначальним вважають зіткнення груп націй чи мегаетносів (наприклад, слов'янського і германського) [4]. Більш поширеною є так звана цивілізаційна точка зору, відповідно до якої основним сучасним чинником змін глобального масштабу є суперництво євроатлантичної та азійсько-борейської цивілізацій. У першу входить більшість держав “золотого мільярду” (члени Європейського Союзу, США, Канада та ін.), а до другої належать Росія і країни азійського континенту (у тому числі арабські) [2]. Євроатлантична цивілізація відзначається чіткою орієнтацією на людину як найвищу цінність буття. На цьому ґрунтуються ідеали всіх її суспільних процесів: демократія, громадянське суспільство, ринкова економіка, приватна власність, правова дер-

жава. Саме ця цивілізація стала ініціатором створення наднаціонального законодавства у вигляді конвенцій про права людини і захист дітей, які були підтримані переважною більшістю країн — членів ООН.

Вищим пріоритетом азійсько-борейської цивілізації залишається централізована держава, яка має визначальний вплив на всі суспільно-економічні процеси, включаючи засади і межі діяльності кожного індивіда. Тут не йдеться про цінність кожної особи — вона лише пішак в іграх можновладців, складова величезної ієрархії, аналогом якої у природі є мурашник.

Одним з варіантів цього підходу є поділ світу не по меридіану (Захід — Схід), а по горизонталі паралелей — багата Північ і бідний Південь.

Всі ці точки зору мають право на існування, але відзначаються обмеженими евристичними можливостями, пояснюючи лише частину світових подій (насамперед регіональні явища). Ми схилиємося до того, що культурно-релігійні впливи слід розглядати як чинники другого плану, віддавши першість глобальній тенденції руху всіх народів і країн по східцях поступової і невблаганної еволюції і зміни суспільств — аграрного, індустріального й постіндустріального (інформаційного) [3].

Відтак, всі країни світу поділяються на три групи з різним соціокультурним середовищем, що визначається насамперед тим, який саме спосіб виробництва, розподілу і споживання домінує на їх теренах — сільськогосподарський, промисловий чи високотехнологічно-інформаційний. Суспільні цінності, щоденне життя і тенденції розвитку визначаються в них саме типом суспільства, збудованим впливом політики і релігії, а також кілько-



ма іншими чинниками (наприклад, появою екологічних загроз існуванню всіх націй та їх стійкому розвитку).

З часу формального зникнення СРСР пройшов надто нетривалий період, щоб говорити про повну трансформацію в Україні всього створеного у радянські часи соціокультурного середовища. Пересічні громадяни все ще вбачають у “державі” і піклувальницю, і годувальницю, зберігаючи переконання у марності власних зусиль щодо розв’язання особистих проблем і поліпшення якості життя.

Керівні кола, погодившись на початку 90-х років ХХ ст. ввести апробовані у демократичних країнах принципи розподілу законодавчої, адміністративної та судової влади, за старою радянською звичкою безперервно намагаються будь-що відбудувати звичну для них одну ієрархію-піраміду. Президент постійно робить кроки до скорочення повноважень Верховної Ради й перетворення її на слухняний “оркестр”, проте законодавці, у свою чергу, не залишаються в боргу. Спільно і нарізно ці дві гілки влади досить успішно обмежують автономію системи суддівства, примушуючи діяти її за власним сценарієм.

Суспільно-громадянська активність більшості населення неприпустимо низька, а основне — зберігається його виражена безпорадність щодо ефективного впливу на суспільне життя, політичні й економічні зміни. Маючи вже понад 120 політичних партій, Україна у багато разів поступається розвиненим демократичним країнам за рівнем участі населення у діяльності цих важливих політичних інституцій. Як відомо, всі ці партії надто малі, серед них немає жодної масової.

Мало змінилася успадкована від СРСР “радянська культура”, хоч зникнення “залізної завіси” створило сприятливі передумови для проникнення і широкого поширення у кіно, на радіо і телебаченні далеко не найкращих комерційних зразків мас- і поп-культури Заходу, діяльності емісарів релігій і сект з усього світу. Сформовані в умовах існування монополії держави на всі інформаційні, естетичні й культурні впливи, навчені бездумній довірі до кожного друкованого слова чи екранного кадру, громадяни України не встигли набути імунітету до негативних, неправдивих чи свідомо перекручених повідомлень, чуток і пліток, які потоком поринули на них з десятків каналів радіо і телебачення. Система освіти не отримала належної уваги і підтримки, тому лише у майбутньому вона зможе розв’язати важке завдання підготов-

ки нових поколінь до життя і діяльності у подібному складному соціокультурному середовищі, що потребує від них високих здібностей до критичного аналізу й навичок селекцій та оцінювання інформації.

Всі ми страждаємо від радянського спадку у сфері нормативів і зразків індивідуальної діяльності, зокрема від “партійної дисципліни”, ультимативної вимоги підкорення власних думок і пріоритетів колективним. Облудне гасло “демократичного централізму” (типово радянське поєднання двох полярно-несумісних понять) побутувало в СРСР в діяльності всіх видів колективів — від піонерського загону до надгігантської і всепроникної партійної ієрархії. Його вплив не викоренений і досі, а розпад цих структур призвів до стану повної безпорадності більшість нашого населення, яке звикло підкорятися і діяти за наказами і вказівками.

Керівники системи освіти України мають звернути найпильнішу увагу на зміст і методи навчання, орієнтуючи їх на формування особистої автономії, незалежності та громадської активності українців. Демократичний устрій, на відміну від примітивно-ієрархічного, не може утворюватись сам собою без свідомої діяльності членів цього соціуму [1]. Це явище робить імперативом включення в систему освіти спеціальних предметів (типу “Демократичне громадянство”, “Людина і соціум” та ін.), пристосованих до формування у молоді навичок ефективної діяльності у правовій і демократичній державі. На жаль, в Україні це завдання ще далеко від розв’язання, тому програми зарубіжної допомоги слід вітати і всіляко підтримувати.

Ми вважаємо, що комуністична ідеологія в СРСР була офіційною релігією (хоч для позначення якої використовувався термін “вчення”), що й пояснює видатну активність його керівних і силових структур у боротьбі на всій території країни з усіма іншими релігіями — від католицизму на Заході до тотемізму чи інших примітивних вірувань на Сході. Крах цієї основи радянської духовності й моралі створив певний вакуум, заповнення якого відбувається нині суперечливо і хаотично. Це виявляється в багатьох аспектах, зокрема у підвищенні активності й нетолерантному суперництві одразу кількох релігійних конфесій. Відтак, громадянсько-демократична освіта має одним із завдань релігійно-моральне навчання, формування наукових знань у цій сфері для створення надійного бар’єру на шляху втягування молоді в агресивні та антигуманні секти і групи.





### **Література**

1. Дольник В. Р. Этологические экскурсии по запретным садам гуманитариев // Природа. — 1993. — № 1-3.

2. Панарин А. Жизненный мир и агрессия рациональности // Вестн. высш. шк. (Alma mater). — 2000. — № 7. — С. 3-11; №8. — С. 34-39.

3. Тоффлер Э. Третья волна. — М.: АСТ, 1999. — 784 с.

4. Щёкин Г. НАТО — альянс обреченных // Персонал. — 1999. — № 3. — С. 2-7.



## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ В ОСВІТІ

УДК 139.923:316.6

*Л. М. КАРАМУШКА, д-р психол. наук  
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)*

### ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА, ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 37–39

Одним із важливих чинників підвищення ефективності управління закладами середньої освіти є психологічна готовність керівників до управління ними. Нами проведено дослідження, в якому обгрунтовано теоретико-методологічні підходи до розуміння сутності психологічної готовності до управління, розкрито її зміст, структуру та основні компоненти, охарактеризовано соціально-психологічні чинники її розвитку.

На підставі розгляду основних підходів до вивчення психологічної готовності особистості — *функціонального* (Ф. Генон, Е. Ільїн, Н. Левітов, В. Нерсесян, А. Пуні, В. Пушкін) та *особистісного* (К. Дурай-Новакова, М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Моляко, В. Сластелін) — зроблено висновки, що дослідження психологічної готовності

до управління доцільно здійснювати в рамках особистісного підходу, згідно з яким готовність розуміється як результат підготовки до певного виду діяльності.

З метою дослідження конкретного змісту та структури психологічної готовності керівників до управління, а також виявлення основних тенденцій її розвитку та чинників, які впливають на цей процес, нами було проведено заключний (констатуючий) етап емпіричного дослідження. Цей етап, що складався з кількох підетапів, проводився на курсах і семінарах перепідготовки керівників системи середньої освіти різних категорій. Під час проведення дослідження використовувалися такі методи: експертна оцінка; “мозковий штурм”; опитування (анкетування та інтерв’ювання); контент-аналіз; аналіз документів.



Усього до участі в дослідженні було залучено 1250 керівників закладів середньої освіти.

Результати першого підетапу дослідження (*теоретико-емпіричного*), спрямованого на визначення сутності психологічної готовності до управління, показали, що психологічна готовність керівників закладів середньої освіти до управління містить комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених психологічних якостей, які забезпечують успішність управління. Встановлено, що до структури психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління входять чотири основні компоненти:

- *мотиваційний* – сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням управління (соціальні, власне управлінські, педагогічні, особистісного розвитку та зовнішньої привабливості);

- *когнітивний* – сукупність знань, необхідних для управління (загальноуправлінські та психологічні);

- *операційний* – сукупність умінь та навичок практичного розв'язання управлінських завдань (власне управлінські та психологічні);

- *особистісний* – сукупність важливих для управління особистісних якостей (пов'язаних зі ставленням до предмета діяльності, процесу виконання діяльності, інших учасників діяльності, самого себе, суспільства). Зазначені компоненти та відповідні підгрупи елементів детально проаналізовано та описано в дослідженні.

Другий підетап дослідження (*констатуючий*) було спрямовано на виявлення значущості для керівників системи середньої освіти елементів, які входять до структури психологічної готовності. З цією метою було здійснено спеціальне опитування керівників та проведено факторний аналіз отриманих даних за допомогою методу "Varimax-обертання" (використовувалась комп'ютерна програма ОСА).

Результати такого аналізу показали, що у свідомості керівників існує певна *психосемантична структура готовності до управління*, утворена п'ятьма двополюсними факторами:

- 1) *творчість* (інноваційний, творчий підхід до управління – традиційний, відтворювально-регулятивний підхід);

- 2) *системність* (менеджерський, системний підхід до управління – вузькопедагогічний, однібічний підхід);

- 3) *прогностичність* (проективний, прогностичний підхід до управління – виконавський, контролюючий підхід);

- 4) *гуманність* (гуманістичний, особистісно зорієнтований підхід до управління – ідеологічний, політично зорієнтований підхід);

- 5) *психологізація* (психолого-управлінський, внутрішній підхід до управління – формально-управлінський, зовнішній підхід).

У процесі аналізу ступеня значущості для керівників елементів психологічної готовності, що утворили перший і другий полюси факторів загалом (ці полюси умовно було названо "позитивним" і "негативним"), було виокремлено три групи керівників: "прогресивні", "консервативні" та "потенційно прогресивні".

Перша група – "прогресивні" керівники (32,78 %) – виявила орієнтованість на "позитивний" полюс факторів. Можна говорити про те, що це найбільш прогресивно налаштовані, творчі, з вираженим інноваційним потенціалом керівники, які адекватно і вчасно реагують на соціальні зміни, що відбуваються в суспільстві, і відповідно намагаються забезпечити ефективність управління в освіті з урахуванням кращих вітчизняних та міжнародних досягнень. Ці керівники становлять реальну основу для здійснення позитивних змін у системі середньої освіти в Україні.

Друга група – "консервативні" керівники (21,89 %) – зорієнтована на протилежний ("негативний") полюс факторів. Можна припустити, що вони характеризуються застарілими, стереотипними настановами щодо змісту та особливостей управління закладами середньої освіти в сучасних умовах, ригідністю управлінського мислення, орієнтацією здебільшого на виконавсько-контролюючий підхід в управлінні без урахування інноваційних і демократично-гуманістичних тенденцій. Було висловлено припущення, що такий групі керівників досить важко адаптуватися до соціальних змін, які відбуваються сьогодні в суспільстві, а частина їх може скласти основу для виявлення регресивних тенденцій у діяльності освітніх закладів у разі виникнення певних соціально-політичних катаклізмів.

Третю групу ("потенційно прогресивні" керівники) складає решта опитаних (45,33 %), яких можна вважати належними до середньої групи. На нашу думку, саме ця група керівників (найбільша серед опитаних) повинна бути в центрі уваги у процесі подальшого формування психологічної готовності керівників до управління.

Вивчення *ієрархії значущості для керівників складових готовності*, які належать до конкрет-



них факторів, довело, що перше місце за значущістю для керівників посідає фактор “системність”. Друге місце (з невеликим відривом між собою) посіли кілька факторів – “гуманізація”, “творчість”, “прогностичність”. Вони до попереднього вектора додають ще кілька, які загалом відображають конкретний зміст професійного, менеджерського підходу до управління. І лише третє місце посідає фактор “психологізація”, який “поглиблює” прояви професійного, менеджерського підходу до управління, тобто пов’язує його із сутністю людини та її індивідуальними і соціально-психологічними характеристиками.

Дослідження *соціально-психологічних чинників*, які впливають на розвиток психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління, показало, що такі чинники можна поділити на три рівні:

- 1) чинники макрорівня (регіон, де міститься заклад середньої освіти);
- 2) чинники мезорівня (тип навчального закладу, мова викладання);
- 3) чинники мікрорівня (стать, вік, стаж управлінської діяльності керівників).

Статистично значущі відмінності між показниками різних категорій керівників за конкретними елементами психологічної готовності до управління визначалися за допомогою *t*-критерію Стьюдента.

На основі встановлення статистично значущих відмінностей між різними групами керівників було зроблено такий висновок: чинники, які належать до макро- та мезорівня, більше впливають на розвиток психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління, ніж такі, що належать до мікрорівня. Щодо останніх доведено, що на виявлення психологічної готовності керівників найбільше впливає їхня стать, значно менше – вік, практично не впливає – стаж управлінської діяльності. Це, зокрема, може сприяти подоланню досить поширених в управлінській практиці стереотипів, нібито стаж управлінської діяльності є провідним чинником ефективності управління, а також усвідомленню та врахуванню керівниками ролі таких чинників, як творчість, інноваційний підхід, зацікавленість у роботі, що можуть виявлятися і в керівників, які лише розпочинають свою управлінську діяльність.

Міру значущості для керівників складових психологічної готовності до управління та характер впливу відповідних психологічних факторів необхідно враховувати у процесі організації діяльності освітніх організацій, а також у процесі післядипломної підготовки керівників. Зокрема, слід посилювати значущість для керівників складових готовності, які належать до “позитивного” полюса зазначених факторів, особливо таких, що належать до фактора “психологізація”.



*Л. М. КАРАМУШКА, д-р психол. наук*

*Т. В. ЗАЙЧИКОВА, наук. співроб.*

*(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)*

## **ВПЛИВ СИНДРОМУ “ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ” НА ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 40–42

Про наявність великої кількості стресорів у педагогічній діяльності давно вже відомо із зарубіжних і вітчизняних досліджень. Професія педагога насичена багатьма стресогенами, серед яких такі, як соціальна оцінка, невизначеність, повсякденна рутинна тощо. Прояви стресу в роботі вчителя різноманітні і багаточисельні. Серед найрозповсюджених можна виокремити фрустрованість, підвищену тривожність, виснаженість і “емоційне вигорання”. Вітчизняні дослідники до переліку стресових реакцій вчителів зараховують понад чотирнадцять різних проявів. Водночас зазначимо, що нині існує невелика кількість робіт, у яких досить повно розкривається проблема стресостійкості вчителя, описується різноманітність проявів професійного стресу в педагогічній діяльності, пропонуються шляхи його подолання.

Синдром “професійного вигорання” — один із проявів стресу, з яким стикається педагог у власній професійній діяльності. Цей термін є узагальненням наслідків тривалого робочого стресу і певних видів професійної кризи. Оскільки дані сучасних досліджень наочно свідчать, що “професійне вигорання” можна відрізнити від інших форм стресу як концептуально, так і емпірично, виникла необхідність у систематичних наукових дослідженнях цього синдрому.

Поняття “емоційне вигорання” ввів американський психіатр Х. Фрейденберг у 1974 р. для характеристики психічного стану здорових людей, що постійно перебувають у стані інтенсивного спілкування з клієнтами, пацієнтами, в емоційно напруженому стані при наданні професійної допомоги. З 1974 р. в літературі з’явилася

понад 2500 статей і книг присвячених синдрому “емоційного вигорання”. Але переважна більшість із них носить описовий і епізодичний характер, недостатньо висвітлюються науково-практичні дослідження в цій галузі. Зазначимо, що й дотепер триває розробка цього синдрому, а нині він вже удостоєний діагностичного статусу — МКБ-10: Z73 — проблеми, пов’язані з труднощами управління власним життям.

Основною причиною емоційного вигорання Л. Китаєв-Смик вважає психологічну, душевну перевтому. Особливо швидко і помітно воно настає при надмірному навантаженні у людей, які внаслідок виконання професійних обов’язків повинні “дарувати” клієнтам тепло своєї душі. Жертвами “вигорання” насамперед стають психотерапевти, лікарі та вчителі, тобто професіонали, яким у процесі спілкування доводиться ввічливо, з душевною теплотою обслуговувати інших людей. “Вигорання — плата за співчуття” — так назвала американський психолог К. Маслач свою книгу, у якій навела результати досліджень цього явища. Численні прояви “вигорання” можна поділити на три типи.

Перший тип — “збіднення”, “згасання” емоцій, коли зникає гострота почуттів і переживань. З’являється відчуття нудьги, ніщо не хвилює, не приносить задоволення. Слабшають почуття до найближчих, найдорожчих людей. Навіть улюблена їжа стає прісною.

Другий тип — *виникнення конфліктів на роботі*. Спочатку ці прояви приховані. У колі колег професіонал, що почав “вигорати”, може із зневагою розповідати про деяких своїх співробітників, клієнтів, учнів тощо. Потім він починає



відчувати неприязнь до них. Спочатку він ще може стримувати роздратування, але воно стає дедалі сильнішим і все менше піддається контролю. При цьому його жертвою може стати невинна людина, яка чекала від професіонала допомоги або хоча б доброзичливого ставлення.

Третій тип — *втрата уявлень про цінності життя*. Це найбільш соціально і економічно небезпечний тип для суспільства. Людина за звичкою може зберігати і апломб, і респектабельність, але ставлення до всього стає у неї цинічним, ніщо її не хвилює, все стає байдужим, а серце — закритим від інших.

У межах науково-дослідної теми лабораторії психології управління нами було проведено дослідження ступеня та особливостей прояву синдрому “професійного вигорання” у працівників закладів середньої освіти.

У дослідженні взяли участь 189 осіб з шести шкіл різних регіонів України. Дослідження проводилося за “Методикою діагностики рівня емоційного вигорання” В. Бойка. Методика дала змогу оцінити прояви синдрому за 12 основними симптомами, що зазвичай супроводжують професійне вигорання, а також з’ясувати, яка з трьох фаз розвитку синдрому (напруження, резистенція і виснаження) є найпоширеною у педагогічних колективах. За В. Бойком фазу “напруження” характеризують такі симптоми:

1. Переживання психотравмуючих обставин.
2. Невдоволеність собою.
3. “Загнаність у клітку”.
4. Тривога і депресія.

До фази “резистенція” належать симптоми:

5. Неадекватне вибіркове емоційне реагування.
6. Емоційно-моральна дезорієнтація.
7. Розширення сфери економії емоцій.
8. Редукція професійних обов’язків.

Фаза “виснаження” охоплює такі симптоми:

9. Емоційний дефіцит.
10. Емоційна відстороненість.
11. Особистісна відстороненість (деперсоналізація).
12. Психосоматичні та психовегетативні порушення.

У результаті дослідження ми отримали дані, які свідчать про те, що переважна більшість педагогів дійсно перебуває під тиском професійних стресів і вже має сформований, або у стадії формування, синдром “професійного вигорання”. Спираючись на розподіл В. Бойка, можна вважати, що у педагогів домінуючою в синдромі є фаза “резистенція” — 84 % педагогів перебувають на

стадії інтенсивного розвитку фази, у 37 % із них ця фаза вже сформувалась.

Отримані в ході дослідження дані свідчать про те, що у фазі “резистенція”, та й взагалі в усюму синдромі “професійного вигорання”, у педагогів домінують такі симптоми, як неадекватне вибіркове емоційне реагування, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов’язків.

Звідси випливає, що переважну кількість професійних стресів у педагогічній діяльності провокує фактор підвищеного емоційного напруження, в якому постійно перебуває вчитель. Цей фактор знайшов свій прояв у зазначених вище домінуючих симптомах.

85 % опитуваних відчувають на собі дію симптому “неадекватного вибіркового емоційного реагування”. Він проявляється в тому, що людина вже не може контролювати вплив свого настрою на міжособистісну взаємодію та професійні справи, у неї можливі неконтрольовані прояви негативних емоцій, у спілкуванні вона стає більш різкою, дратівливою, емоційно закритою.

Педагогічна професія характеризується постійною емоційно напруженою комунікативною взаємодією з учнями, колегами, тому у переважній більшості педагогів (63 % опитуваних) з часом розвивається симптом розширення сфери економії емоцій. Він проявляється в тому, що людина намагається максимально скорочувати комунікативний бік взаємодії, як на роботі, так і вдома. Їй все більше хочеться побути на самоті, вона не бажає спілкуватися, когось бачити, емоційно напружена взаємодія починає надмірно її втомлювати.

Ще одним симптомом, що домінує в синдромі “професійного вигорання” у педагогів, є редукція професійних обов’язків. 73 % опитаних відчувають на собі дію цього симптому, який проявляється у прагненні педагога максимально зменшити час ділової взаємодії з колегами, учнями, якомога менше приділяти увагу активній професійній діяльності, звести свої професійні обов’язки до мінімуму тощо.

Отже, як бачимо, синдром “професійного вигорання” проявляється у переважній більшості працівників закладів середньої освіти. Це дуже тривожний факт, тому що в системі середньої освіти від особистості педагога, його професійної діяльності безпосередньо залежать психічне здоров’я та рівень знань учнів, яких він навчає і з якими спілкується. Звідси випливає, що наявність синдрому шкодить не тільки педагогу, а



й негативно впливає на його взаємодію з учнями, стає причиною прояву в деяких з них іншого негативного синдрому – шкільної дезадаптації. Тому особливо актуальним стає питання про подальше вивчення та наукову розробку цього синдрому, щоб знайти ефективні методи його профілактики та подолання його негативної дії.

За кордоном розроблюються методи профілактики “вигорання”, що спрямовані на усунення “стресу життя”. “Вигорання” зазвичай вдається

уникнути, якщо колектив і сім’я підтримують в людині впевненість у тому, що незважаючи на скрутні умови життя і праці вона зможе вистояти і проявити себе гідно. Але навіть за підтримки з боку інших людина передусім повинна замислитись над тим, що саме в повсякденному житті призводить її до такого стану. Вона має знайти можливість змінити цей стан, оскільки від цього залежатимуть її професійний розвиток, самопочуття і взаємостосунки з оточуючими.



*М. Ф. БАБІЙ, канд. психол. наук, доц.  
(Волинський державний університет ім. Лесі Українки, м. Луцьк)*

## **КОНТЕКСТНО-МОДУЛЬНА СУБ'ЄКТ-ОРІЄНТОВАНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ: ПРОГРЕСИВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 43–45

Умови навчання у вищому закладі освіти більшою мірою, ніж у школі, вимагають від студентів умінь самостійно організувати власну навчальну діяльність, вміння вчитися. Важливо сформувати у них цілісну структуру діяльності у взаємозв'язку з усіма складовими її компонентів. Це допоможе слухачам знаходити прийнятні способи організації всієї системи навчальних дій, які забезпечать ефективне засвоєння соціального досвіду. Уміння вчитися можна задати як ступінь оволодіння способами засвоєння цього досвіду, а конкретний зміст цього вміння розкриватиметься шляхом виявлення складу і структури дій, що входять у структуру цього виду активності. У такому разі актуальним завданням для викладачів у галузі культури розумової праці буде навчити студентів учитися. Вони мають виступати не тільки в ролі джерел знань, а й у ролі консультантів з питань організації самостійних практичних дій студентів.

Сучасна тенденція організації навчального процесу у вищих закладах освіти передбачає передавання соціального досвіду, зміст якого залежить від специфіки майбутньої професії. Вона передбачає дві форми подачі матеріалу: лекційна і практично-консультативна. Перша має на меті ознайомити слухачів з певними теоретичними і практичними положеннями, що відкриті і відомі в науковому світі. Це, по суті, пасивне сприйняття матеріалу студентом, оскільки його завданням є конспектування того, що подає лектор.

Практично-консультативна форма передбачає перевірку теоретичних знань і формування відповідних навичок залежно від конкретного навчального предмету.

Таке формування знань не може не викликати занепокоєння, бо студент не вчиться, а накопичує певний багаж знань. Практика життя перевіряє їх життєвість і визначає пріоритет самих знань, які необхідні у професійній діяльності. А звідси можливе й розчарування здобутою професією, злість на викладача за те, що не сформував необхідні навички. І доводиться молодому спеціалісту роками самостійно (нерідко повному) опанувати практику професійної діяльності, бо сформований досвід не забезпечує необхідну якість і не дає належного ефекту.

Студент, що навчається на психологічному факультеті, отримує безліч навичок, які йому, можливо, стануть в нагоді у професійній діяльності. Але саме тут криється основний недолік традиційної системи навчання та фахової підготовки у вищих закладах освіти. Варто врахувати, що кожен студент є окремою індивідуальністю з притаманними йому індивідуальними можливостями, на базі яких і варто формувати певні професійні навички. Хтось мріє працювати в галузі медичної психології, дехто має інтерес до соціальної психології та хоче використати сформований досвід саме у цій сфері.

Психологічний факультет пропонує майбутньому психологу не тільки теоретичні знання, а й навички: діагностування, консультування, пси-



хотерапії, психокорекції і т. ін. Вони формуються після певного теоретичного курсу, під час засвоєння якого студента знайомлять з тим, що він має засвоїти, знати і вміти.

Сучасний підхід до організації навчання у вищих закладах освіти передбачає освітньо-кваліфікаційну підготовку бакалаврів, спеціалістів, магістрів. Така побудова навчального процесу на сучасному етапі є цілком виправданою. Сучасне життя ставить значно конкретніші завдання, розв'язати які професійно можливо лише за умов умілого володіння конкретними знаннями і навичками.

Перші три курси націлені на формування загальних теоретичних знань. На четвертому і п'ятому йде безпосередня поглиблена професійна підготовка майбутнього фахівця. Існуючі підходи втратили свою досконалість і вимагають змін на більш прогресивні. Контекстно-модульне навчання є тією формою, яка має прийти на зміну застарілим і підняти професійну підготовку на більш високий щабель.

Сутність її полягає в тому, що змінюється механізм засвоєння знань. Знання — це перевірений практикою результат пізнання дійсності, правдиве її відбиття людиною як керівництво до дії. Знання — це не кодована мовою мозкових структур інформація. Щоб інформація перетворилася у знання, студент повинен зрозуміти її смисл, тобто будувати свій минулий досвід з урахуванням отриманого нового змісту в ситуаціях, які в цій інформації відбиті. Знання є підструктурою особистості, яка включає не тільки відбиття предметів об'єктивної дійсності, а й дійове відношення до них. Інформація, що засвоєна формально, як це має місце у наш час, немов закриває перед людиною можливість практичних дій. Звідси і виникає у студента відчуття непотрібності накопичення інформації про запас, а звідси й непотрібності процесу навчання.

Щоб стати теоретично і практично компетентним, студенту необхідно здійснити подвійний перехід: інформація → думка, думка → дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію осмисленим знанням.

Таким чином, щоб отримати статус знання, інформацію з самого початку необхідно "примірювати" до дії, засвоювати в її контексті. Працюючи вчуть і вчуть — працюючи. Потрібно, щоб кожне введене поняття перебудовувало структуру минулого досвіду студента, щоб проглядалися його зв'язки із ситуаціями майбутнього професійного використання.

Моделювання зв'язків і відносин дасть змогу подолати розрив між навчанням і практикою та досягти високого професійного рівня. У навчаючих моделях повною мірою задаватиметься предметно-професійний і соціальний контекст майбутнього спеціаліста. Особистісне бачення перетвориться в соціальні цінності, у систему відношень до суспільства, праці, до самого себе.

Студентам-психологам, які уявляють себе спеціалістами у певній сфері, необхідно створити умови для контекстно-модульної підготовки. З цією метою потрібно створити модулі, які охоплюють певний професійний напрямок. У системі модуля входить набір проблем, з якими має ознайомитись студент і які має розв'язати. У процесі знайомства слухач спочатку усвідомлює, наскільки він теоретично і практично підготовлений до розв'язання цих проблем. У разі неспроможності розв'язати конкретні завдання студент повинен самостійно ознайомитися з матеріалом, поглиблено вивчати наукову літературу. Далі він визначає підходи, робить спроби розв'язати поставлені проблеми. Їх розв'язання не тільки збагатить наявний досвід, а й сформує відповідні навички, а також покаже, наскільки майбутній спеціаліст готовий до вирішення складних питань під час професійної діяльності. Це виправдано, оскільки спеціаліст у професійній діяльності діє інакше. Потрапляючи в ту чи іншу ситуацію, професіонал повинен визначитися в ній, проаналізувати ситуацію, перевірити наявні дані, визначити, наскільки вони його задовольняють, чи не зайві та суперечливі, наскільки стосуються справи, можливо, потрібна додаткова інформація і т. ін. При цьому він самовизначається у плані спроможності діяти позитивно, передбачаючи наслідки дій. Після аналізу ситуації студент-психолог формулює завдання, яке не нав'язане зверху, а є особисто значущим, оскільки логічно сформульоване. Потім він розв'язує його, доводячи цим істинність рішення, власну компетенцію і якість виконаних дій.

Це і є та модель, або схема суб'єкт-орієнтованих дій, вчинків майбутнього спеціаліста, яка служить узагальненою моделлю пізнавальної діяльності студента в активному навчанні контекстного типу. Тут моделюється повний цикл мислення — від зародження проблемної ситуації, що породжена пізнавальною мотивацією, до знаходження способів розв'язання проблеми і доведення її вірності. У традиційному навчанні ця модель має дещо скорочений вигляд, оскільки всю теоретичну роботу виконує викладач, який



розробляє систему практичних занять. Свої можливості студенти зможуть визначити здебільшого формальною перевіркою рішень задач з відповіддю.

Процес перетворення студента у спеціаліста, магістра має контролювати не тільки викладач, а й сам студент за зрозумілими для нього критеріями. Основою останніх є професійна здатність розв'язувати завдання та проблеми, що визначені в моделях.

В умовах контекстно-модульної суб'єкт-орієнтованої кваліфікаційної підготовки втілюються наступні принципи: послідовність моделювання у формах навчальної діяльності студента цілісного змісту і умов майбутньої професійної

діяльності; зв'язок теорії та практики, проблемності; єдність навчання і практики.

Така форма навчання найкраще підходить для підготовки спеціалістів і магістрів з психології. Підготовка за цими професійно-кваліфікаційними рівнями має на меті формування конкретних знань і навичок у певній галузі психології. Контекстно-модульне навчання забезпечить найвищий якісний рівень підготовки.

Зазначений підхід до організації навчального процесу у вищих закладах освіти різних рівнів акредитації й форм власності є актуальним, оскільки за ним активно впроваджується дистанційне та модульне навчання, яке потребує нового продуктивного підходу у підготовці фахівців.



**О. І. БОНДАРЧУК**, канд. психол. наук, проф.  
(Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ)

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ КЕРІВНИХ КАДРІВ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 46–47

Однією з важливих умов оптимізації управління закладами освіти є орієнтація їх керівників на професійне вдосконалення, що актуалізує необхідність розвитку відповідних мотивів.

Психологічний аналіз наукових досліджень із зазначеної проблеми свідчить, що всі мотиви професійного вдосконалення керівників освітніх установ можна поділити на зовнішні та внутрішні відносно змісту і процесу професійного вдосконалення [4]. **Зовнішніми мотивами**, які спонукають керівників освіти до професійного вдосконалення, можна вважати *широкі соціальні мотиви* (мотиви обов'язку і відповідальності перед суспільством за підвищення якості навчання, виховання і розвитку підростаючих поколінь), *престижні мотиви* (прагнення досягти визнання керівництва, громадськості, педколективу шляхом впровадження нових підходів в управлінні, створення нових типів навчальних закладів тощо), *прагматичні мотиви* (здобуття певних пільг, більших матеріальних і соціальних можливостей, уникнення неприємностей, які можуть виникнути з боку керівництва в разі зниження якості навчально-виховного процесу тощо).

**Внутрішніми мотивами** можна насамперед вважати *власне управлінські мотиви*, що мають безпосереднє відношення до вдосконалення змісту, процесу і результату реалізації управлінських функцій (планування, організації, контролю), а також *мотиви самоактуалізації* у професійній діяльності, *особистісного зростання* загалом. Останні мотиви, на нашу думку, відіграють особливо важливу роль у прагненні керівників освіти до професійного вдосконалення.

Водночас проведені дослідження свідчать про значне переважання мотивів управлінської діяльності, які пов'язані насамперед з контрольною функцією управління, а також зовнішніх мотивів, пов'язаних з можливістю широких соціальних контактів, додаткових пільг тощо [2; 4].

У зв'язку з цим очевидною є необхідність спеціальної підготовки керівників освіти, спрямованої на розвиток внутрішніх мотивів професійного вдосконалення, передусім мотивів особистісного зростання. Розв'язання цього завдання ускладнюється існуванням соціально-психологічних проблем, які зумовлені особливостями становлення управлінців в освіті загалом. До цих проблем можна, по-перше, зарахувати відсутність цілеспрямованої психологічної підготовки менеджерів освіти до управлінської діяльності. Як правило, керівником в освіті призначається особа, яка навчалася за спеціальністю "вчитель" і має досить низький рівень компетентності в галузі психології управління. Проведений нами аналіз програм, навчально-тематичних планів, форм і методів підготовки освітян свідчить, що вони часто спрямовані не стільки на створення умов для особистісного зростання, творчості в майбутній професійній діяльності, скільки на передавання фахових знань, умінь, навичок на репродуктивному рівні. Аналогічна картина, як правило, спостерігається і в системі післядипломної освіти, яка загалом повинна бути зорієнтована, на нашу думку, на вдосконалення професійної майстерності керівників саме через створення умов для розвитку їхнього творчого потенціалу.



По-друге, слід урахувати, що стиль управління в освіті (як і в інших галузях) ґрунтується на досвіді переважно авторитарного керівництва, який зумовлює наявність у значної кількості керівників відповідних норм і стандартів поведінки. В ієрархії мотивів управлінської діяльності таких керівників, як правило, переважають зовнішні мотиви управлінської діяльності. У поєднанні з високим рівнем тривожності, який виявлений нами у більшості освітян, це веде до зростання тенденції зберігати звичний стиль управління, до придушення або взагалі унеможливлення прагнення до самоактуалізації у професійній діяльності.

По-третє, як свідчать результати досліджень [1–3], значна кількість керівників освіти має недостатньо високий рівень психологічної компетентності взагалі, що зумовлює ускладнення в самопізнанні, самоаналізі, саморегуляції власних особистісних якостей, необхідних для оптимізації процесу управління, а також може призвести до професійної деформації особистості взагалі, яка, зокрема, виявляється у відчутті керівником своєї постійної правоти, нездатності сприймати думку, відмінну від власної.

По-четверте, досить серйозною проблемою є недостатній розвиток психологічної служби в системі освіти. При цьому через практичну відсутність у системі підготовки психологів відповідних контексту зазначеної проблеми спецкурсів досить незначна кількість фахівців (практичних психологів шкіл) здатна надати кваліфіковану психологічну допомогу керівникам освіти.

Зауважимо, що у вітчизняних дослідженнях психологічних основ оптимізації управління в освіті [2; 3] показана принципова можливість розв'язання цих проблем, зокрема, завдяки спеціальній психологічній підготовці керівників і практичних психологів шкіл у системі післядипломної освіти, а також наданню психологічної допомоги керівникам безпосередньо в умовах діяльності конкретних освітніх закладів. Відповідну роботу, на нашу думку, доцільно проводити у кілька етапів. Так, у процесі безпосередньо-

го підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти в інститутах післядипломної освіти можна виокремити *діагностичний етап* (визначення вихідного рівня мотивації управлінців до професійного вдосконалення і корекції індивідуальних програм їхньої підготовки) і *розвивальний етап* (актуалізації мотивів самопізнання, саморегуляції, саморозвитку, насамперед через використання активних форм і методів навчання — ділових ігор, тематичних дискусій, соціально психологічних тренінгів тощо).

*Етап закріплення і розвитку конструктивних особистісних новоутворень* реалізується в міжкурсовий період у процесі управлінської діяльності керівників закладів освіти під час їхньої самоосвіти, у тісній взаємодії з психологічною службою закладу, інститутами післядипломної освіти.

Попередній аналіз результатів впровадження такого підходу у процесі підвищення кваліфікації керівників середніх загальноосвітніх шкіл у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти свідчить про його доцільність і ефективність, можливість піднесення підготовки керівних кадрів освіти на якісно новий рівень.



## Література

1. Бондарчук О. І. Дослідження особливостей психологічної компетентності керівників шкіл // Післядипломна освіта керівних кадрів: проблеми розвитку: Матеріали звітної наук.-практ. конф. — К.: Вид-во УІПКККО, 1997. — С. 230–231.
2. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: Моногр. — К.: Ніка-Центр, 2000. — 332 с.
3. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
4. Психологічні чинники оптимізації управління середньою освітою: Наук.-метод. посіб. / За ред. Л. М. Карамушки. — К.: Вид-во Ін-ту психології АПН України, 1997. — 152 с.



*И. С. БАХОВ, докторант*

*(Межрегиональная Академия управления персоналом, г. Киев)*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 48–51

Процесс обучения представляет собой в известном смысле образец управления, ибо управлять каким-либо объектом — значит оказывать на него воздействие с целью привести его в планируемое состояние. Объектом обучения в высшей школе является студент. Процесс обучения в вузе можно рассматривать как динамичную управляемую информационную систему.

Управление учебным процессом в вузе носит многоступенчатый характер, осуществляется на целом ряде уровней subordinированными друг с другом управляющими устройствами. Одним из уровней управления является система “преподаватель — студент”. Это простейшая система, где совершается действительный процесс обучения. Она характеризуется тем, что на ее уровне проявляются все основные закономерности управления учебным процессом вуза.

Процесс обучения студента в высшем учебном заведении включает три взаимодействующих элемента: преподаватель — студент — учебный материал (предусмотренная программой учебная информация, необходимая будущему специалисту и передаваемая ему в виде знаний, умений и навыков). Главная управляющая роль принадлежит здесь преподавателю. Студент в процессе обучения выступает как главный носитель познавательной деятельности, как ее субъект.

Учебный процесс можно рассматривать как социальный процесс передачи опыта. “Достижения истории развития человеческих способностей, — пишет А. Леонтьев, — не просто даны человеку в ... объективных явлениях материальной и духовной культуры, а лишь заданы в них.

Чтобы овладеть этими достижениями, чтобы сделать их своими способностями, “органами своей индивидуальности”, человек должен вступить в отношение к явлениям окружающего мира через других людей, т. е. в процесс общения с ними. В этом процессе субъект научается адекватной деятельности” [3].

Здесь заслуживают внимания следующие два момента. Во-первых, важно, что личность может социально накопленные способности человечества превратить в свои способности только в процессе общения. Это тем более относится к способностям в области специальной профессиональной деятельности. Подготовка специалиста высшей квалификации в вузе осуществляется при помощи преподавателя как посредствующего звена между обучаемыми студентами и учебной информацией, аккумулирующей специальный опыт в данной области. Взаимодействие студента с преподавателем — это и есть необходимый при обучении момент общения. Во-вторых, обязательным моментом обучения в высшей школе является процесс научения учащегося деятельности, адекватной деятельности обучающего.

Познавательную деятельность можно рассматривать в более широком и более узком смысле. В более широком смысле — это освоение личностью социального опыта; в узком — это система действий по усвоению знаний, умений и навыков, а также эмоционально-ценностных отношений. Она проявляется в использовании информации в умственных действиях по обработке этой информации: наблюдении, сравнении, обобщении, раскрытии понятий, отборе и классификации



предметов и их свойств, запоминании получаемой информации, формировании высказываний и других действий.

Центральным звеном управления познавательной деятельностью студентов является умственное действие — основная структурная единица деятельности. Только определенная последовательность умственных действий приводит к достижению целей. Управление, в конечном счете, сводится к определению последовательности действий.

В настоящее время высшая школа интенсивно решает задачу активизации учебного процесса. Активизацию можно рассматривать как целеустремленную деятельность преподавателя по совершенствованию содержания, способов подачи учебного материала с целью возбуждения интереса, повышения мыслительной активности, творчества, самостоятельности студентов. Активность познавательной деятельности понимается как особое качество деятельности, в котором проявляется личность студента с его отношением к содержанию и характеру деятельности, стремлением мобилизовать усилия на достижение познавательных целей. Обычно, говоря об активизации обучения, имеют в виду в основном активизацию мышления. Однако учение — это не только результат работы мышления: результаты учения зависят от согласованности действий других психических процессов (восприятия, внимания, памяти воображения, воли) и проявления личностных свойств человека (интереса, целеустремленности, любознательности). Поэтому необходимо активизировать все психические процессы и свойства личности и наиболее полно использовать интеллектуально-психические силы и способности студента.

Здесь следует отметить необходимость учета индивидуально-психологических особенностей как определения способностей, отличающих одного человека от другого и проявляющихся в успешности деятельности. С психологической точки зрения способности можно рассматривать как свойство мозга, на основе которого реализуется конкретная психическая функция. Каждое свойство является сущностной характеристикой функциональной системы. Речь идет о свойстве, ради которого конкретная функциональная система и формировалась в процессе эволюционного развития человека, например о свойстве адекватно отражать объективный мир (восприятие) или свойстве запечатлеть внешние воздействия (память) и т. д.

Мнемические способности можно определить как свойства функциональных систем, реализующие функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии осуществления деятельности.

Операционные механизмы мнемических способностей — мнемические действия или мнемические приемы, т. е. набор способов обработки запоминаемого материала, который ведет к увеличению продуктивности процессов памяти и сводится к следующему:

- повышению скорости запоминания и воспроизведения;
- увеличению объема запоминания и воспроизведения;
- повышению точности запоминания и воспроизведения;
- увеличению прочности запоминания и сохранения;
- повышению вероятности правильного запоминания.

Мнемические действия или приемы возникают вследствие индивидуального развития и жизненного опыта, формируясь в тех или иных видах научения [1].

В качестве операционных механизмов мнемических способностей необходимо определить следующие способы обработки информации: план, классификация, структурирование, систематизация, схематизация, аналогии, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация материала, ассоциация, повторение.

Изучение мнемических способностей, анализ литературы по психологии памяти позволяют выделить следующие *способы обработки информации*.

**Группировка** — разбиение материала на группы по каким-либо основаниям (смыслу, ассоциациям, законам гештальта и т. д.).

**Опорные пункты** — выделение какого-либо краткого пункта, служащего опорой более широкого содержания (тезисы, заголовки, вопросы, образы излагаемого в тексте, примеры, цифровые данные, сравнения, имена, эпитеты, незнакомые или малознакомые слова, чем-либо выделяющиеся выражения, эмоциональная реакция субъекта и т. д.).

**Мнемический план** — совокупность опорных пунктов.

**Классификация** — распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, груп-



пам, разрядам на основе определенных общих признаков.

**Структурирование** — установление взаимного расположения частей, составляющих целое, внутреннего строения запоминаемого.

**Систематизация** — установление определенного порядка в расположении частей целого и связей между ними.

**Схематизация** — изображение или описание чего-либо в основных чертах или упрощенное представление запоминаемой информации.

**Аналогии** — установление сходства, подобия в определенных отношениях предметов, явлений, понятий, в целом различных.

**Мнемотехнические приемы** — совокупность готовых, известных способов запоминания.

**Перекодирование** — вербализация или проговаривание, называние, представление информации на основе семантических, фонематических признаков и т. д.

**Достраивание запоминаемого материала** — привнесение чего-либо в запоминаемое субъектом: использование вербальных посредников; объединение и привнесение чего-либо по ситуативным признакам; распределение по местам (метод локальной привязки, или метод мест).

**Серийная организация материала** — установление или построение различных последовательностей; распределение по объему, распределение по времени, упорядочение в пространстве и т. д.

**Ассоциация** — установление связей по сходству, смежности или противоположности и т. д.

**Повторение** как сознательно контролируемые или неконтролируемые процессы циркуляции информации целесообразно выделить в качестве отдельного способа запоминания, учитывая его универсальность и фундаментальность.

Два универсальных способа сохранения информации — *повторение* и *ассоциация* — по существу не являются обработкой или организацией материала. Роль целенаправленной обработки здесь очень мала, поэтому их можно рассматривать как средства или условия организации запоминания. Приведенные рассуждения дают основание говорить о многоуровневой памяти, поэтому, очевидно, она будет функционировать только с помощью динамичной совокупности или системы действий, которыми можно описать ее строение.

Реализация почти каждого мнемического приема может рассматриваться как имеющая определенное строение деятельность, для выполнения которой необходимы мыслительные, мнемиче-

ческие, перцептивные способности, способности к представлению и воображению, речь. Очевидно, нельзя выделить прием, который можно реализовать с помощью одной способности, но следует отметить доминирующую роль той или иной способности.

С этой точки зрения наиболее сложные способы организации информации — структурирование, систематизация, схематизация, аналогия. При этом доминируют анализ, синтез, сравнение, обобщение, выявление сути явления при совершенно необходимой перцептивной, мнемической обработке материала.

Процессы классификации, составление мнемического плана, выделение опорных пунктов также представляют собой сложные способы организации материала. В частности, при классификации материал группируется по определенным, общим, известным признакам, поэтому требования к уровню развития мыслительных способностей не очень высоки. Выделение опорных пунктов и соединение их в план могут совершаться по разным основаниям: теме, тезисам, примерам, новизне, эмоциональной реакции и др. Поэтому такие приемы могут быть не столь зависимы от мыслительной обработки, хотя и требуют ее.

При использовании мнемотехнических приемов как готовых способов запоминания основная нагрузка ложится на память. Хотя в случае, например, локализации по местам эффективность запоминания и воспроизведения будет в значительной степени определяться способностями личности к представлениям и воображению.

При образном или понятийном перекодировании, а также в случае представления вербального текста в виде картин результативность использования мнемических приемов будет определяться в значительной степени способностями к представлениям. В случае необходимости назвать запоминаемое или достроить предложение, рассказ с помощью вербальных посредников становятся наиболее ощутимыми роль речи, богатство языка, развитие вербального интеллекта.

Виды мнемических приемов, которые были затронуты, можно рассматривать как крупные, сложные, без труда дробящиеся на более элементарные составляющие способы организации материала. Соотношение составляющих может и должно меняться (и благодаря этому в совокупности со всеми остальными составляющими память оказывается результативной) в зависимос-



ти от ряда условий: цели и задачи мнемической деятельности; вида запомиаемого материала; характера деятельности; уровня развития мнемических способностей личности и т. д.

Традиционно повторение как элемент психической деятельности связывалось с памятью и рассматривалось как способ сохранения информации. Хотя повторение — это, скорее, механизм, присущий процессам познания, который может выступать условием выполнения и мнемических способностей, трудности материала, дефицита времени а также может стать доминирующим способом запоминания.

Выделенные мнемические приемы представляют собой возможный набор способов организации материала. Чем более разнообразными приемами владеет человек, тем более динамична и эффективна его память.



### Литература

1. *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания. — М., 1960.
2. *Дмитриева М. С.* Управление учебным процессом в высшей школе. — Новосибирск, 1971.
3. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. — М., 1959.
4. *Леонтьев А. Н.* Развитие памяти. — М., 1981.
5. *Роговин М. С.* Проблемы теории памяти: Науч.-метод. пособие для преп. — М., 1977.
6. *Смирнов А. А.* Проблемы психологии памяти. — М., 1966.
7. *Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения в вузе.* — Иркутск, 1985.
8. *Управление познавательной деятельностью учащихся* / Под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. — М.: Изд-во МГУ, 1972.



## ВИТОКИ МОРАЛЬНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ВЗАЄМОДІЙ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 52–58

Останніми роками психологи досить часто порушують питання самоактуалізації, самореалізації та особистісного зростання молоді людини. При цьому в полі зору науковців перебуває не актуалізований аспект того, що особистісний розвиток тісно пов'язаний з моральним зростанням молоді, з регуляцією їх міжособистісних взаємин. Однак і психологія управління приділяє обмаль уваги утвердженню у власних межах поняття “регуляція” взаємодій підліткової особистості. Особливо це стосується критичного, перехідного і важкого вікового періоду у плані особистісного становлення.

Як відомо, саме у період дорослішання в особистості з'являється низка таких новоутворень, як здатність довільно приймати рішення, можливість рольового самовизначення як представника референтної групи та суспільства через прийняття певної моральної позиції, усвідомлення власної наступності завдяки здатності охоплювати не тільки модус реальності (взаємин, поведінки), а й модус потенційності (належного, ідеального), рефлексія особистісного простору та спроби творити власну філософію буття тощо. Зазначені властивості у формуванні власної особистості сприяють як управлінню своєю поведінкою, так і регуляції міжособистісних взаємодій. Все ж, щоб особистість підліткового віку досягла успіхів у самореалізації, їй необхідна компетентна допомога дорослого (наставника, посередника, психолога), який, у свою чергу, повинен мати наукові орієнтири та ґрунтовні знання щодо вирішення питань регуляції взаємодіями (спілкуванням, взаєминами, поведінкою). Безсумнівно, що управління власною особистістю тісно узгоджено з розвитком і регуляцією міжособистісних взаємин. Останні тоді набувають цінності, коли вони за своєю суттю є

моральними. На жаль, ця проблематика майже не представлена в теоретичних та експериментальних доробках сучасних психологів, зокрема серед актуалізованих соціально-психологічних проблем управління діяльністю та поведінкою зростаючої особистості.

Індиферентність до розв'язання проблем моралі — одна з характерних примет сучасного часу. Моральні колізії, які обговорюються на екранах телевізорів чи на сторінках газет і журналів, не викликають живого відгуку в суспільстві. Така загальна тенденція трохи почала змінюватися лише на початку третього тисячоліття, оскільки виявилось очевидне для всіх: моральний розвиток людини паралельно із соціальним — єдиний з духовним розвитком. В освітянському середовищі нагальним стало відродження аспектів морального виховання підліткової особистості. Теперішнє життя молодого покоління через різні економічні та соціально-політичні обставини перенасичене явищами морального порядку, які розташовані в дихотомії категорій добра і зла. Причому останній полюс, на жаль, претендує на домінуючу позицію. У зв'язку з цим зростаюча особистість не лише осмислює всі буттєві перипетії, а й “всмоктує” в себе, як губка, соціальні негаразди, дестабілізуючи явища та інноваційні потоки різнобічної інформації переважно зі змістом морального ризику.

На основі психологічного аналізу проблеми “моральна регуляція поведінки” ми мали можливість упевнитися не тільки в тому, що особистісне зростання у підлітковому віці безпосередньо співвідноситься з моральним зростанням, а й змогли виявити та цілісно представити варіанти розуміння першого і другого понять. При цьому варто відмітити, що чіткого їх визначення у наукових джерелах не знайдено, проте опи-



сові характеристики змісту цих понять є, що й визначає їх розуміння.

Загалом особистісне зростання підлітка — це зміна способів самосприйняття ним власного внутрішнього світу: що більше виявляє він у собі нових потенцій, то більше зростає. Крім того, зростання особистості — це відчуття нею самої себе, відкритість тому, що відбувається усередині, розуміння й прийняття себе такою, яка є; це просування до персональної ідентичності. Зазначений процес є також поступовим і послідовним сходженням особистості підлітка до найвищих потреб і цінностей. Це самовираження внутрішнього, глибинного “Я” підлітка, його самості, що знаменує реалізацію прихованих потенцій та здібностей; це здатність до постійного вибору.

Моральне зростання особистості підлітка являє собою цілісний, динамічний процес актуалізації зсередини, із самості самоціннісного: життєвості, свободи, відповідальності, справедливості, совісті. Це процес сходження до опанування морально-духовних взаємодій, тенденція до досягнення свободи й відповідальності вчинку, можливість приймати морально-відповідальні рішення.

Як особистісне, так і моральне зростання підлітка передбачає опанування нових цінностей, здійснення вільного (відповідального) вибору, визнання та прийняття іншої людини. Це спрямованість на альтруїстичне ставлення до “ближніх” і “дальніх”, на добро для всіх людей, можливість об'єктивно сприймати власний нормативно-ціннісний образ самого себе, здатність рефлексувати власні особистісні якості, урегульовувати поведінку відповідно з осмисленими морально-духовними цінностями.

Змістовний аналіз процесу особистісного та морального зростання підлітка підвів нас до визначення психологічної основи цього процесу, якою, згідно з аргументами і доводами багатьох науковців, є самосвідомість як така. Проте цей аналіз не дав відповіді на питання: чим зумовлена специфіка морального у процесі самоусвідомлення особистістю підлітка самої себе і що служить першоджерелом цього психологічного утворення.

До зазначеного ми висуваємо **перше припущення**: тісне співвідношення смислового поля конструктивів особистісне зростання і моральне зростання дає підстави визначити за психологічну основу особистісного зростання підлітка процес становлення його моральної самосвідомості.

Зрозуміти сутність процесу особистісного зростання у період дорослішання, на нашу думку, можна лише тоді, коли буде простежений гене-

зис моральної самосвідомості особистості підлітка.

У зв'язку з цим ми висуваємо **друге припущення**: особистісне зростання підлітка, акумулюючи у своїй основі процес становлення моральної самосвідомості, має моральні витoki.

Підкреслимо, це положення акцентує на тому, що початок, витoki — це дещо інше, ніж основа. Адже ніхто не сумнівається в тому, що Земля є основою дому, втім, вона не є його початком. Звичайно, що перше каміння, закладене у фундамент дому, й стане його початком.

Безперечно, що витoki особистісного зростання треба шукати у генезисі моральної самосвідомості, відстежуючи її першооснову. Моральна самосвідомість, у свою чергу, зароджується в надрах моральної свідомості та моралі. Витoki останньої є тими наріжними каміннями, від яких беруть свій початок моральні взаємини і моральна діяльність особистості, її моральна свідомість й самосвідомість. На нашу думку, усвідомлення моральних витоків особистісного зростання і апеляція до них у перехідному віці як до енергетичної першооснови моральної самосвідомості дадуть змогу значно ширше актуалізувати морально-духовні потенціали особистості підлітка.

Узагальнивши наші попередні наукові інтерпретації, ми висуваємо **третє припущення**: моральні витoki особистісного зростання представлені в аксіологічному вимірі — як безумовне ціннісне ставлення до іншого.

Моделювання генетичного плану становлення моральної самосвідомості підлітка вимагає представити допоміжні знання з етики й “психології моралі”.

Здійснюючи пошук витоків особистісного зростання підлітка в моральній свідомості, не можна обминути саму сутність моралі. У сучасній етиці та психології існує різне її розуміння. Все ж процес тлумачення сутності моралі залежить від того, як представлена її природа. Окремі вчені стверджують її еволюційне, природне походження [7], інші вважають, що мораль дана людині зверху — від Абсолюту, Бога, Логосу [2], а є й такі, що розкривають та аналізують її суспільно-історичну сутність [15].

Стислою ілюстрацією першої парадигми може бути наступна орієнтаційна лінія. Всі цінності життя, в тому числі й моральні, походять від вигідного, від блага. Саме цінності демонструють розвинутість ставлень між суб'єктивним і об'єктивним та характеризують удосконалення як особистості, так і світу засвоєних предметів. Цінність як благо за своїм походженням є природним яви-



щем, хоча в еволюційному процесі вона досягає такої значущості для людини, що починає впливати на формування вигідного, нормативно спрямовуючи становлення цінностей вищого гатунку [12].

Продовженням цієї філософської лінії є психологічна думка про те, що людині притаманні еволюційні конструктивні сили, які спонукають її до самореалізації, і від цього прагнення у неї розвивається власна система цінностей. Найкраща можливість перебудови, нівелювання егоцентричних чи деструктивних сил особистості знаходиться в ній самій. Шлях до цієї мети проходить через “вічне” зростання, усвідомлення й розуміння самої себе. У цьому разі робота над собою стає не просто первинним моральним обов’язком, але водночас в самому реальному сенсі — початком, привілеєм морального [14].

Сьогодні стало помітним відходження деяких філософів, які віддають данину у своїй творчості моральності, від своїх попередніх уподобань [6]. Інноваційною у пострадянському просторі стала тенденція виведення моралі з-під опіки соціальності. Це виражено тезою: мораль не соціальна за своєю природою, але соціальна у своїх формах. Її формотворення виявляється через соціальні відносини, міжособистісні ставлення, через соціальну діяльність і поведінку, вона також санкціонується за допомогою соціально-психологічних механізмів. Все ж сутність цього феномену не залежить від суспільних інтересів і відносин. Щодо витоків моралі, то постулюється їх природний, передсоціальний характер.

Мораль, за таким підходом, тлумачиться як духовна компенсація втрати родової безневинності людини — безневинності передісторичного (збереженого у мові, архетипах, міфах, фольклорі) та немовлячого (збереженого у підсвідомих очікуваннях) існування. Не з материнства як такого зростає мораль. Але здійснюване материнство являє собою безпосереднє, тобто не фіксоване нормативною й ціннісною свідомістю, здійснення заповіді любові. Досвід материнства збагачується і одухотворюється в культурі. Дитячий досвід переживання любові матері (чи тієї турботливої людини, яка її заміняє) формує у людини неусвідомлену потребу у такому ставленні. Неусвідомлена потреба переживання любові — це і є первісний досвід, який надалі перегукується зі збереженими у культурі вищими цінностями, це і є безумовний — у цьому сенсі абсолютний — початок моралі [1].

Різко протилежною до попередньої ідеї є така, що задається наступними питаннями: якщо мо-

раль є певною проблемою зі своїм одвічним ви-током (неусвідомленим переживанням любові), тобто така, що йде з простору душі, то як вона досягає ціннісної об’єктивності, як відбувається перевтілення внутрішньоособистісного в об’єктивне, як лише в мені народжена і мені притаманна любов стає зрозумілою всім іншим. Цими питаннями заперечується можливість самої процедури об’єктивації неусвідомленої любові. Крім того, постулат ставлення матері до дитини визнається не як початок, першоджерело, а як основа моралі. Уже самим фактом народження дитина виокремлюється від матері. Відразу ж у матері виникає потреба в єдності з дитиною, потреба у позитивному емоційному ставленні до неї, що і служить основою любові (як соціального феномена) до немовля. З часом і в дитини зароджуються позитивні переживання до матері. Це й є підсвідома та свідомо любов до іншого, а тому мораль не стільки передбачає цю єдність, скільки актуалізує факт існування іншого: “Я — Інший”. Любов — не просто психофізичний, чуттєвий аспект життя; це те, що примушує пізнавати Іншого; це пристрасний потяг, який захоплює Мене до пізнання Тебе як Іншого. Тому мораль завжди спрямована на Інших і в своїх витоках передбачає усвідомлену любов до Іншого, точніше, цінність Іншого як такого. Це положення обґрунтовується тим, що і “золоте правило” моралі, і “заповідь любові” вимагають не просто любити ближнього “як самого себе”, а як Самого себе — Іншого, що перебуває переді мною як дзеркало [7].

Представники суспільно-історичної позиції запевняють, що мораль є людським феноменом, а не природним фактом. Було б дуже добре, якби природа, зокрема людська, утримувала в собі гарантії моральності. Але факти не підтверджують цього. Можна заперечувати те, що історія не дає ніяких гарантій, що саме соціальний механізм стимулює аморальність у формах, яких не знає навіть тваринний світ. Дійсно, історія таких гарантій не дає, але в моральності вони можливі. Адже історію творять люди, а природа їм дана. Точніше, якщо гарантії моральності можливі, то тільки в історії. І один з доказів цього — поява самої моралі як ідеалу людяності, гуманістичного вектора суспільного розвитку [10; 15].

Нам імпонує остання позиція, в межах якої треба визнати, що людина як така являє собою нерозривну єдність суб’єктивного, індивідуального і об’єктивного, соціального. Моральне ж має свої витoki в соціальній природі людського. Підтвердженням обраної нами парадигми може



стати наступна психологічна позиція. Немовля вже за фактом свого народження є не твариною, а людиною, хоч ще тільки такою, яка починає свій життєвий шлях, тобто є належною до роду людського. Ще до народження такого немовля, наприкінці внутрішньоутробного розвитку, у нього з'являються найпростіші психічні явища — чуттєві враження. Інакше кажучи, вже первісно його психіка являє собою нерозривну єдність природного і соціального. Всі інші психічні явища людини утримують у собі хоча б елементарний аспект відношення, ставлення, а це означає, що він є оцінним. Це ставлення до людей, предметів, подій і т. ін., яке визначає оцінку їх значущості (цінності) для конкретного індивіда. Зрозуміло, що в такій оцінко-ціннісній функції ставлення індивіда до інших людей та довкілля кореняться витоки моралі [3; 9; 11].

Взагалі сутність моралі пов'язана з регуляцією суспільного життя людей. Проте вона не тільки регулює людські взаємини, поведінку, свідомість, а й виступає відносно цих форм як оцінко-нормативний спосіб життєіснування. До того ж вона представляє ціннісний вимір — прагнення до блага, досконалості та добра для всіх людей.

Ми розглядаємо мораль як різновид духовного засвоєння дійсності, як ціннісно-імперативний спосіб опанування світу, пов'язаний з виробленням духовних цінностей та нормативних вимог, що спрямовують і регулюють взаємодії людей у довкіллі. Значною мірою, на нашу думку, мораль містить у собі індивідуалізуючий початок, який корелює з обраним способом життя особистості та з її особливими соціальними якостями. Так, особистість, сповідуючи добродійний спосіб життя, як правило, несе в собі цілий комплекс мотивації, в якій моральні цінності здатні змінювати інші (прагматичні, гедоністичні, егоїстичні) мотиви її буття. Самореалізація на основі моральних цінностей стає реальним поясненням того, чому особистість є моральною не тільки для суспільства, а й для самої себе. Така особистість не здатна нівелювати необхідні обмеження, що виходять з категорії “належного”, оскільки їх ігнорування може легко підштовхнути її у процесі самореалізації на шлях використання “Іншого” як засобу або спрямувати на ілюзорне уявлення свого інтересу як інтересу всього людства.

У всьому своїй якості, згідно з Аристотелем, людина добродійна, якщо вона дотримується розумної міри [2]. Такою мірою є моральна норма. Норми моралі ми розглядаємо як своєрідні первісні “клітинки” моральності, з яких утворюється будівля моральної системи суспільства.

Це певні зразки (еталони, стандарти, мірило) поведінки індивіда в соціумі та певні вимоги (приписи, веління), що регулюють взаємодії людей в оточуючому світі. Джерела моральних норм як ціннісних уявлень людини різноманітні. Ними можуть бути, по-перше, звичаї, традиції, суспільна думка; по-друге, реальні моральні взаємини; по-третє, моральна свідомість певної історичної епохи (етичні погляди моралістів, міфологія, суспільна ідеологія); по-четверте, одна норма може бути виведена з іншої як наслідок імплікації. Моральні норми оформляються, артикулюються й озвучуються самосвідомістю певного історичного часу.

Існують позиції вчених, згідно з якими в основі кожної моральної норми лежить акт безпосереднього ставлення до іншого [4; 6; 7]. У такому разі її тлумачення пов'язане з розумінням природи моралі. Кожна моральна норма витікає з імпульсу, інсайту, в момент якого одна людина виявила співчуття до іншої. Як стверджує М. Бубер, усі людські уявлення і поняття спочатку мали характер безпосереднього ставлення [5]. Саме моральні норми містять у знятому вигляді момент безпосереднього сприйняття іншого.

Відношення між нормою і співпереживанням можна порівняти з відношенням між культурою і життям [8]. Співпереживання — безпосереднє і ситуативне. Норма прагне закріпити, упорядкувати, оформити, узаконити первісний інсайт як момент взаєморозуміння іншого. Слово, жест, акт дії, зчинивши магію відкриття іншого, стали тим місточком, який пов'язав Я і Ти. А потім цей жест, слово, ритуал, багаторазово повторюючись, набуває певної об'єктивної форми, закріплюється ходом культурного розвитку і стає загальнозначущою нормою. І відбувається зворотний зв'язок. Норма як еталон, цінність починає веліти. І ми вже судимо про моральність не за здатністю людини ставитися до іншого безпосередньо, а за тим, як вона дотримується моральних норм.

Як ерзаці, цінності морального ставлення до іншого, норми, перетворившись у “чисту” форму, приходять людині на допомогу у спілкуванні з “дальніми”. Людина не замислюється щоразу над тим, як поводитися, що говорити, коли вступає у спілкування. Вона не має потреби кожного разу “відчувати” внутрішній світ “Іншого”. Людині достатньо проявити до нього “нормовану” уважність [6].

Отже, кожна моральна норма в потенції містить у собі первісний досвід безумовного, ціннісного ставлення до “Іншого”, і вона здатна відроджувати його знову й знову. Якщо мораль-



на норма наповнює міжособистісні взаємини, поведінку і свідомість особистості, то вона щоразу наповнює їх витоками морального — безумовним прийняттям “Іншого”.

Генезис становлення моральної норми у психології виховання представлений І. Бехом. Постулюючи особистісно зорієнтований підхід, учений визначає механізм становлення моральної “Я” вихованця. Цей механізм пов’язаний із засвоєнням моральної норми. Умовою усвідомлення моральної норми служить “виховна ситуація”, в якій особистість дитини у стосунках з дорослим засвоює соціальну цінність належного. Це відбувається внаслідок створення психологічних умов емоційності моральної норми, а саме, коли у вихованця актуалізуються когнітивно-емоційні знання про неї. Лише такі знання набувають особистісної значущості, які емоційно переживаються. Щоб така ситуація відбулася, необхідно презентувати моральну норму не як поняття, а як конкретний вчинок, події чи їх наочні моделі, акцентуючи увагу вихованців навколо моральних колізій чи перипетій, які відбуваються з ними. Моральна норма, за таким підходом, закріплюється у свідомості дітей у поєднанні наочно-образного і понятійного компонентів, з’являючись як узагальнене уявлення — образ належного вчинку, а за змістом — як поняття про цей феномен. Згідно з позицією І. Бека, лише емоційно насичені та пережиті знання про моральну норму можуть спонукати особистість до відповідального (свободного) вчинку. Звідси випливає, що саме “співпереживання... слід вважати дійовим механізмом моральних норм” [3, с. 125].

Співпереживання автор цієї концепції розглядає як провідний конструкт міжособистісних ставлень, розвинена форма якого має два пізнавальні компоненти: вміння виділяти і називати емоції, які переживає “Інший”, та здатність приймати його точку зору. Емоційний компонент цього утворення визначений як здібність до душевного відгуку. У результаті емоційного переживання вихованцем моральної норми вона набуває для нього особистісного смислу, стає безумовною цінністю і трансформується у суспільно значущі вчинки, здійснювані ним. Вчинки формують у дитини особистісні цінності (моральні якості), які служать регуляторами моральної поведінки. При цьому відмічається, що моральна поведінка (дії, вчинки) і смислові переживання її наслідків здійснюються на основі певного рівня розвитку свідомості й самосвідомості вихованця. Акцент робиться на тому, що хоч емоційне та смислове переживання і є ключем моральних надбань, але

породження новоутворень моральної свідомості — мотивів вихованця — відбувається тільки внаслідок самостійної внутрішньої роботи його самосвідомості — “Я” особистості [3].

З метою розвитку у вихованця морально-духовної самосвідомості (смислу образу “Я”) виховні впливи повинні забезпечити найбільшу цінність власних особистісних властивостей, тих, які дитина вважає в собі особливо значущими.

У процесі розвитку конкретного й узагальненого образу “Я” вихованця важливо предметом його усвідомлення зробити інтеріоризовані ним етичні норми, які домінують на той час у структурі самосвідомості. Усвідомлення моральних норм, за положеннями вченого, відбувається в результаті сприйняття власного вчинку як наслідку моральних мотивів. Моральний мотив — це народжувана особистісна властивість, що потребує усвідомлення через якісний зв’язок, точніше, якісну характеристику вчинка. Під останньою розуміється адекватна якості особистості дитини оцінка вчинку. Така характеристика вчинку надає можливість особистості вихованця вважати ту чи іншу властивість належною до себе, розглядати її як свою якість, а вчинок — як її результат. Це також приводить до осмислення вихованцем як власних якостей (особистісних цінностей), так і власної особистості загалом.

Вчинок, мотивом якого є моральна норма, за своєю сутністю є моральним. Психологічна природа морального вчинку така, що сам акт здійснення вчинку справляє зворотну дію на детермінуючий його моральний мотив, дещо збільшуючи його спонукальну силу, а також і стійкість. Умовами таких трансформацій є наступне:

- когнітивна самооцінка власних надбань, яка дає поштовх виникненню емоційно-ціннісного ставлення до моральних норм;
- цілеспрямоване створення вихователем навколо вихованця атмосфери підтримки, похвали, акцентування на успіху та заохочення до проявлених ним позитивних моральних якостей;
- надання особистісній цінності актуалізованого стану: постійності, міцності, домінантності через сильний мотиваційний вплив — ситуацію соціального очікування іншими позитивного вчинку.

До висунутих вище положень ученого логічним стає висновок: особистісна цінність створюється вчинками [3].

У наукових джерелах підкреслюється наступне: зростання підростаючої особистості рівнозначне не лише моральному, такому, що має об’єктивну природу та суб’єктивний вибір, воно



одночасно рівнозначне й духовному, яке містить загальний культурний та індивідуальний творчий потенціал. Точніше, зростання особистості — це постійне самовдосконалення як своїх зовнішніх, об'єктивних форм взаємодій (взаємостосунків, поведінки) відповідно із загальними соціальними імперативами, так і внутрішніх суб'єктивних форм (свідомості та самосвідомості) відповідно з духовними цінностями [3; 4; 7; 8; 11; 13].

Лаконічно доведемо формулу суб'єктивних взаємодій. Моральна свідомість — це специфічна форма духовної культури, яка спирається на загальнонавживані моральні норми і цінності, ідеали і принципи, поняття добра і зла, совісті й гідності, справедливості й відповідальності. Роль моральної свідомості полягає в тому, що завдяки їй відбувається регуляція поведінки та взаємин. За допомогою неї здійснюються моральні санкції (схвалення чи засудження вчинків), які мають духовний характер і які є не матеріальною мірою суспільної відплати (нагороди чи покарання), а моральними оцінками. Останні індивід самостійно усвідомлює, внутрішньо сприймає і відповідно з ними спрямовує свої дії, мотивує, контролює та обґрунтовує свої вчинки, планує і виробляє власну позицію та лінію поведінки в межах референтної спільноти, офіційної групи чи всього суспільства. Моральною свідомістю володіє кожна особистість внаслідок того, що вона людина, яка живе і діє в суспільстві собі подібних. За своєю природою моральна свідомість є масовою, загальною, всеохоплюючою, залишаючись водночас глибоко особистісною, індивідуальною.

Моральна свідомість, відображаючи дійсність, невід'ємною частиною якої є сама особистість, спрямована не тільки на усвідомлення предметного світу, а й на усвідомлення самої себе. Згадаймо у зв'язку з цим тезу І. Сеченова про те, що до кожного предметного відчуття постійно примішується самовідчуття як найпростіша форма самосвідомості. Жоден феномен моральної свідомості не виникає у "чистому" вигляді, тобто без морально-духовної самосвідомості з певною формою та ступенем її прояву [10].

Історично та онтогенетично моральна свідомість та самосвідомість виникають і розвиваються сумісно, але не синхронно, поступово набуваючи відносної незалежності одна від одної. На різних стадіях онтогенетичного розвитку особистості моральна свідомість випереджає моральну самосвідомість. Все ж імпліцитно чи експліцитно остання завжди є невід'ємним атрибутом

(формою, ознакою, показником, категорією) першої як її домінантний чи субдомінантний стан. І раніше чи пізніше у кожній конкретній людині настає момент, коли вона звертає свій погляд на себе, робить предметом усвідомлення власну свідомість — принаймні для того, щоб скоригувати власні цілі й ціннісні орієнтації, власні способи освоєння буття, тобто здійснити відносно своєї свідомості ту ж саму роботу пізнання, корекції й контролю, яку ця свідомість здійснює щодо відображуваних нею предметів зовнішнього світу.

Взагалі моральна свідомість — це не лише осмислення певних проблем та обставин життя з точки зору моральних цінностей та імперативів, що їх приймає конкретна особистість, це і власна самооцінка останньої, і спроба її розібратися у справедливості й обґрунтованості моральних засад, якими вона керується. Іншими словами, моральна самосвідомість людини співвідноситься з моральною свідомістю таким чином, як ця остання — з дійсністю, котру вона відображає. Зрештою, моральна самосвідомість є специфічною формою моральної свідомості, предметом якої є вона сама, а також особистість як її носій. Основними функціями цього феномену є осмислення, спрямування, контролювання, санкціонування та критичний перегляд моральних настанов особистості як суб'єкта життєіснування.

У контексті пошуку витоків особистісного розвитку підростаючої людини та у процесі презентації моральної регуляції взаємодій, через якісну характеристику яких можна простежити джерела й засади становлення (самореалізації, самоактуалізації, самовдосконалення) індивіда, ми дійшли до власне субдомінантної основи особистісного зростання — моральної самосвідомості.

У ході теоретичного аналізу ми довели, що виток моральної регуляції осмислюються у ціннісному вимірі як безумовне ставлення до "Іншого" і є невід'ємним конструюючим елементом всіх форм взаємодій — взаємин, діяльності, спілкування, свідомості та моральної самосвідомості зокрема.

У підсумку до зазначеного ми підтримуємо позицію відомої дослідниці моральної самосвідомості Т. Флоренської, яка стверджує, що саме у підлітковому віці стає помітним зростання досвіду моральної свідомості й регуляції поведінки. Особистість підлітка стає здатною до морального самопізнання та самоставлення. Старші підлітки відкривають самі у собі психологічні "механізми" таких форм моральної самосвідомості,



як власна гідність, совість, сором. Одним з таких "механізмів" є конфлікт між егоїстичним "Я" та альтруїстичним "Я", що відбувається у внутрішньому світі особистості цього віку. Перше "Я" переслідує суто власні інтереси, друге — протистоїть йому і спрямоване на ціннісне ставлення до інших людей [13].

Загалом специфіка особистісного зростання в період дорослішання полягає у тому, що процеси самоусвідомлення, самоствердження, самовираження й самореалізації підлітка набувають нового якісного змісту. Цей період онтогенезу ознаменується розширенням смислових меж складного особистісного утворення — моральної свідомості. Остання служить засадою якісно нової рефлексивної субдомінанти — морально-духовної самосвідомості підлітка. Звідси випливає, що основною метою наших подальших пошуків повинно стати теоретичне обґрунтування та експериментальне дослідження моральної самосвідомості підлітка як основи його особистісного зростання.



#### Література

1. *Апресян Р. Г.* Идея морали и базовые нормативно-этические программы. — М.: РОССПЭН, 1995. — 348 с.
2. *Аристотель.* Сочинения.: В 4 т. — М., 1983. — Т. 1: Большая этика. — С. 324–332.
3. *Бех І. Д.* Особистісно-зорієнтоване виховання. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
4. *Библер В. С.* Философско-психологические предположения. Школы диалога культур. — М.: РОССПЭН, 1998. — 215 с.
5. *Бубер М.* Я и Ты. Диалог // Два образа веры. — М., 1995. — С. 15–124.
6. *Етичні норми і цінності: проблема обґрунтування / Т. Г. Аболіна, А. М. Ермоленко, О. О. Кисильова, В. А. Малахов.* — К.: СтилоС, 1997. — 243 с.
7. *Идея морали: теория, норма, смысл // Человек.* — 1997. — №2. — С. 76–88.
8. *Каган М. С.* Философия культуры. — СПб.: Петрополис, 1996. — 416 с.
9. *Кон И. С.* Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности. — М.: Наука, 1979. — С. 85–113.
10. *Малахов В. А.* Этика. — К.: Либідь, 2000. — 384 с.
11. *Психология и этика: опыт построения дискуссии.* — Самара: Издат. дом "БАХРАХ", 1999. — 128 с.
12. *Титаренко А. И.* Нравственные проблемы развития личности. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 144 с.
13. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии: наука о душе. — М.: Владос, 2001. — 208 с.
14. *Хорни К.* Невроз и личностный рост. — М.: Смысл, 1998. — 375 с.
15. *Этика: новые старые проблемы: Сб. науч. тр.* — М.: Гардарики, 1999. — 255 с.



**М. И. БАЙРАМУКОВ**, канд. психол. наук, директор школы № 17  
(г. Черкесск, Россия)

## **СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ШКОЛЕ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 59–61

В реализации управленческих функций менеджера — директора школы различают два аспекта:

- влияние на межличностные отношения субъектов педагогической деятельности, проявляющиеся в процессах их взаимодействия, сотрудничества, конкуренции, борьбы, противостояния и т. п.;
- оптимизация объективных условий совместной деятельности, заданных ее программой, целями, коммуникативной и функциональной структурами связей, социальным престижем и т. п.

При этом стержневой компонент деятельности менеджера — его организаторская функция охватывает упорядочивание всех видов взаимодействия учителей между собой и с руководителем в соответствии с требованиями к достаточно эффективному педагогическому процессу, а также дисциплинирование с целью персонификации социальных ролей участников совместной деятельности и координирования их усилий (Р. Шакуров).

Управленческое общение — это та сторона деятельности директора школы, которая непосредственно направлена на оптимизацию коммуникативных, интерактивных и перцептивных процессов с использованием непосредственного взаимодействия руководителя с субъектами педагогической деятельности.

Управленческое общение следует рассматривать как средство регулирования деловых отношений в коллективе, т. е. развития и совершенствования функционально-ролевой структуры конкретной профессиональной деятельности. При этом “средой” для его реализации являются личные отношения, к которым заведомо непримени-

мы такие понятия, как “организация”, “регламентирование” и т. п. Это спонтанно возникающие симпатии, антипатии и все их “производные”, психологическую основу которых образуют определенные социальные установки, механизмы стереотипного мышления, в том числе этнические предрассудки и предубеждения. Стихийно возникающие на такой почве негативные отношения, как правило, неадекватные, играют деструктивную роль в организации деятельности профессионального коллектива.

Уровень (качество) управленческого общения определяется чистотой прямых и обратных связей в системе субъект-объектных отношений, что предполагает точное восприятие подчиненными содержания объяснений и требований руководителя. При этом необходима согласованность не только рациональных компонентов взаимодействия. Соответственно к реализации управленческого общения предъявляются определенные требования (Н. Коломинский):

1. Однопорядковый уровень компетентности, общность профессионального языка субъекта и объекта управленческой деятельности.
2. Учет индивидуально-психологических особенностей подчиненного при общении с ним руководителя (интеллектуальное развитие, возраст, пол, этническая принадлежность).
3. Полнота информации, необходимой для успешного выполнения задания, требования, поставленного руководителем перед подчиненными.
4. Логическая обоснованность с точки зрения подчиненного тех задач, которые ставит перед ними руководитель.
5. Согласованность мотивов поиска решения задачи (руководителя и подчиненных).



6. Положительное отношение подчиненного к личности руководителя, предъявляющего требования.

При этом существуют объективные трудности в организации управленческого общения в школе, связанные с профессиональной спецификой деятельности педагогических коллективов.

Результаты нашего исследования дают возможность представить указанные трудности следующим образом:

1. Трудности общего и конкретного представления целей управления, связанные с тем, что педагогическая цель всегда сориентирована на личность ребенка, для которой невозможно однозначно определить критерии интеллектуального, физического и морального развития, дать их точное описание.
2. Гарантированный в заданных пределах уровень компетентности субъектов педагогической деятельности, их интеллектуального и общего развития, отсутствие «ножниц» в профессиональной подготовке руководителя и подчиненных и связанный с этим высокий уровень легитимности должностного авторитета менеджера.
3. Тесная связь и зависимость конечного результата в педагогическом менеджменте от психологических механизмов взаимодействия субъектов совместной деятельности, решающая роль в ней личности как главной фигуры коммуникативных процессов. Вследствие большой значимости фактора субъективности снижаются вероятность надежного прогнозирования по многим направлениям работы школы и точность разрабатываемых прогнозов.
4. Существенные различия коммуникативных процессов на первом (руководитель — учитель) и втором (учитель — учащиеся) уровнях управления при условии их тесной функциональной взаимосвязи (информационное обеспечение решений, принимаемых на первом уровне, исходит от второго уровня).
5. Отсроченность результатов педагогической деятельности затрудняет объективное и своевременное оценивание профессионализма учителя и эффективности его повседневной работы, приводит к снижению уровня реализации контрольной функции управления.
6. Особенности средств и «орудий» труда учителя, к которым относят его компетентность, речь, имидж, способность влиять на психику другого человека (Н. Кузьмина). Эти «орудия»

труда по сути нестабильны, утрачивают свое конкретное значение при переходе от одной педагогической ситуации к другой, что создает определенные трудности в управленческом общении.

7. Двойственная природа компетентности учителей-предметников, т. е. сочетание психолого-педагогических знаний и знаний из области конкретной науки, что препятствует кооперированию усилий учителей разных специальностей, осуществляющих автономные действия в общем процессе управления учением и развитием учащихся, их нравственного становления. В связи с этим возникают определенные осложнения в профессиональном взаимодействии различных специалистов, в достижении концептуального (психолого-педагогического) единства всех звеньев учебно-воспитательного процесса и управления им.
8. Преобладание женщин в структуре педагогических кадров, которое часто приводит к нарастанию стихии личных отношений, их преобладанию над деловыми отношениями.
9. Тенденция к преобладанию граничных состояний социально-психологического климата в подколлективе. Характерны либо очень тесные, близкие к семейственным, личные отношения, интенсивность которых многократно превышает интенсивность деловых отношений; либо коллектив находится в состоянии напряжения и частых конфликтов на профессиональной почве, с доминированием настроений соперничества, жесткой взаимной критики с «переходом на личности».
10. Влияние функционально-ролевой идентификации на личность учителя («профессиональная деформация личности»). Учитель, постоянно кого-то «обучающий», «поучающий», «наставляющий», «карающий» и т. п., усваивает соответствующие формы авторитарного поведения, которые со временем закрепляются на подсознательном уровне. В результате неоправданно завышается его самооценка, утрачивается способность объективно оценивать свой труд.
11. Зависимость социального статуса педагогического работника не столько от его профессионализма, сколько от экономической и политической ситуации в стране. Неблагоприятные социально-экономические условия, в которых находится система образования, негативно влияют на «Я-концепцию» личности педагога, искажают ее, разрушая внутренние опоры



самоактуализации, являются одной из распространенных причин негуманного отношения учителей к детям.

Действие каждого из названных факторов по сути является конфликтогенным. При этом, как свидетельствуют результаты нашего исследования, конфликты в деловых отношениях членов педколлектива имеют типичную мотивационную основу — в ней доминируют мотивы самоутверждения и самоактуализации.

В период реформирования образования поводов для столкновений различных педагогических подходов, взглядов, систем оказывается намного больше, чем в годы следования устоявшимся традициям в обучении и воспитании детей.

Сам факт возникновения конфликтов на профессиональной почве психологи считают вполне нормальным (В. Зигерт и Л. Ланг). При этом уже разработаны и успешно используются на практике методы преобразования деструктивного конфликта в конструктивный. Наличие конфликтогенных ситуаций может значительно ос-

ложнить деятельность руководителя, не снижая ее эффективность. Однако из практики известно, что в полиэтническом коллективе любой повод для противостояния, столкновения мнений в процессе профессионального взаимодействия часто служит катализатором негативных эмоциональных реакций этнического происхождения. Реальность этого факта подтверждена серией специальных экспериментов, проведенных автором в 1996–1999 гг. на базе четырех школ Карачаево-Черкесской Республики. Полученные данные также свидетельствуют, что влияние этнопсихологического фактора на управленческое общение может быть существенно снижено за счет рационализации отношений в процессе общей профессиональной деятельности. Этому служат рефлексия эмоциональных состояний в общении, осознание реальных (исторических) причин их появления, объективная оценка смысла межэтнических автоматизмов и этнического фаворитизма с позиций современного научного знания.



**М. М. МАРУСИНЕЦЬ**, канд. психол. наук, доц.  
(Педагогічний коледж, м. Мукачів)

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 62–64

Особливість реформи шкільної освіти полягає в тому, що вона не обмежується змінами навчальних технологій, матеріальної бази та нормативного забезпечення, а ще й передбачає значну трансформацію функціональних ролей усіх учасників педагогічного процесу. При цьому відбувається зміщення акцентів у бік актуалізації особистості учнів, їхніх творчих можливостей, розвитку душевних, духовних сил тощо.

У діяльності вчителя усе більшого значення набуває реалізація специфічної функції — управління розвитком дитини, що є підставою для погляду на педагогічну діяльність як на педагогічний менеджмент (*Н. Коломінський, В. Симонов, Т. Куриленко та ін.*).

З теорії управління відомо, що енергетика професійних дій зумовлюється ставленням суб'єкта до наміченої цілі та його соціально-рольовою ідентифікацією, а характер насичення трудових функцій — індивідуально-психологічними рисами і пов'язаними з ними емоційно-реактивними станами. Це знаходить свій вираз:

1) у переживанні значущості як суб'єктивно усвідомленої цінності цієї трудової діяльності;

2) у переживанні відповідальності як міри того впливу, який може утворити суб'єкт на процес і результати своєї діяльності (*В. Казмиренко*).

Отже, коли йдеться про формування у студентів педагогічного коледжу позитивної мотивації до вчительської праці, зовсім недостатньо виділяти або інтерес до вивчення профілюючих дисциплін, або любов до дітей, або наявність організаторських чи дидактичних здібностей і т. ін. Навіть коли дія того чи іншого з цих факторів не викликає сумніву, закріплення особистості у

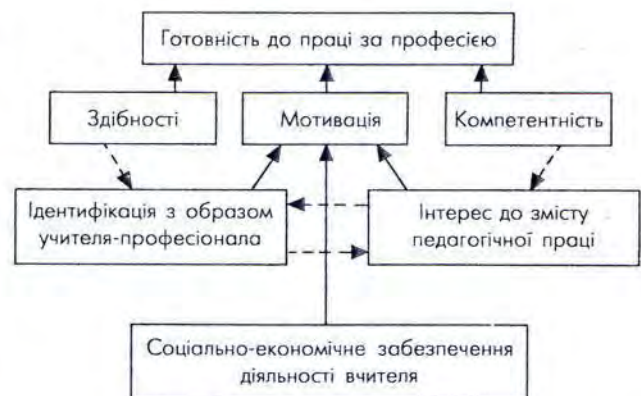
професії досить часто не відбувається. Пояснити це можна тим, що мотиваційну основу психологічної готовності майбутніх вчителів до праці обумовлюють не окремі фактори чи довільні їх поєднання, а сумарний результат одноразової дії трьох груп факторів:

I. Інтерес до змісту педагогічної праці.

II. Ідентифікація з образом учителя-професіонала, уявлення про себе як висококваліфікованого педагога.

III. Соціально-економічне забезпечення діяльності вчителя.

З'ясувати відносну роль цих груп факторів допомагає наведена схема.



Значення ідентифікації у професійному самовизначенні зумовлюється тим, що у свідомості особистості та її почуттях (за їх наявністю) існують утворення, які здатні стимулювати активність суб'єкта в напрямку актуалізації себе як професіонала. Щодо професії вчителя мотивуючу функцію здійснюють:



- наявність в “Я-концепції” компонентів соціально-рольової належності до сфери педагогічної праці;
- досить високий рейтинг професіоналізму у структурі цінностей особистості;
- адекватний зміст образу ідеального вчителя;
- позитивна оцінка власних здібностей до педагогічної праці, певний рівень домагань у ній;
- потреба самореалізації у спеціальній галузі знань і усвідомлення потенційних можливостей її задоволення у зв'язку з педагогічною діяльністю (математика, іноземна мова, музика, малювання і т. ін.) (Т. Панчук).

Отже, успішність оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, бажання працювати саме за цією професією безпосередньо залежать від суб'єктивного ставлення до неї, від того, яке значення і можливості для себе вбачає молода людина у цій професійній діяльності. Ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності є найзмістовнішою характеристикою професійного самовизначення. Залежно від того, чи збігається “образ Я” особистості з образом професіонала (ідеальний варіант), можна робити висновок щодо рівня професійного самовизначення, про його точність і завершеність. Зовні це виявляється у тому, що особистість:

- усвідомлює наявність у себе здібностей до педагогічної діяльності та сприймає це як важливу свою характеристику, індивідуальну відмінність, якою слід скористатися, налагоджуючи самостійне життя;
- визнає у себе досить стійкий інтерес до роботи з дітьми, до можливості професійно керувати розвитком особистості інших людей;
- виявляє позитивну установку на соціальну роль вчителя, на загальнокультурне і спеціальне значення психолого-педагогічної освіти.

У реальних умовах педагогічного коледжу виявилось (дані 1999–2000 навчального року), що студенти I–II курсів не в змозі аналізувати свої здібності, індивідуальні особливості мислення, спілкування з іншими людьми, своє ставлення до багатьох проблем організації роботи школи і т. ін. Для підлітків 15–16 років це цілком нормальне явище, адже у цьому віці самосвідомість і рефлексивні здібності людини ще тільки формуються (Л. Божович). Щоб активізувати процес і зорієнтувати його в напрямку, важливому з погляду професійного самовизначення, необхідно забезпечити систематичне, цілеспрямоване керівництво формуванням мотиваційних компо-

нентів, які мають найбільше значення в усвідомленні покликання. У зв'язку з цим дорослі мають торкатись інтимних сторін психічного життя молоді людини і, щоб не нашкодити, робити це потрібно з великим тактом і глибоким розумінням справи. Було б величезною помилкою намагатися сформуванню адекватні ставлення підлітка до себе, до цінностей цивілізованого світу, до інших людей, до праці взагалі, до професії, практикуючи натиск, засудження, критику, примус.

Формування необхідних у цьому випадку соціальних установок як системи певних ставлень охоплює також вплив на когнітивну і емоційну сфери особистості студента, поступовий перехід від примітивно-побутових до психологічно обґрунтованих, більш зрілих суджень та вчинків, що зорієнтовані на визначення і визнання суб'єктивної цінності педагогічної праці. Успішне розв'язання цієї проблеми вимагає використання найрізноманітніших засобів впливу — від певного спрямування змісту теоретичних і практичних занять, педагогічної практики, надання якомога більшої самостійності студентам у різних видах навчальної, суспільної, культурно-масової роботи до коригування самооцінок і взаємооцінок, підвищення загальної психологічної культури як основи самопізнання, установлення доброзичливих взаєностосунків викладачів і студентів — на основі поваги до особистості молодих людей, розуміння їхніх запитів, устремлень, смаків, потреб, надій.

У соціальній психології встановлено, що аргументи викликають більш значні зміни ати-тюдів, коли вони надходять від високооцінюваних осіб — добре вихованих, культурних, чесних, ерудованих, талановитих тощо (Л. Рос, Р. Нісбет). Відповідно довіра молоді до думки і оцінок викладачів, відкритість до сприймання їхнього впливу може бути дуже великою, коли авторитет педагога зумовлюється не лише його соціальною роллю, а й неформальним статусом у структурі міжособистісних стосунків із студентами.

З усього арсеналу засобів і методів формування психологічної готовності студентів до педагогічної праці на практиці надають перевагу розширенню їхніх знань, додатковій інформації про зміст і особливості цієї професії. Отже, передусім відбувається вплив на когнітивні складові самосвідомості молоді людини, тоді як більш важливі у цьому віці емоційні компоненти залишаються поза увагою.



Динаміка емоційної складової атитюду спостерігається лише у процесі активної міжособистісної взаємодії, характер якої визначає спрямованість зумовлених нею змін. Намагаючись сформулювати у студентів позитивне ставлення до педагогічної діяльності, а основне — до себе як до вчителя (вихователя), необхідно створити позитивне емоційне тло взаємодії керівників коледжу, викладачів і студентів, що відкриває можливість впливати на оцінні ставлення молодих людей вже на рівні їхніх почуттів.

Сприятливий психологічний клімат у навчальному закладі слід розглядати як важливий фактор формування професійної ідентифікації сту-

дентів — основного компонента мотивації до педагогічної праці майбутніх учителів.

Педагогічне управління процесами професійної ідентифікації студентів коледжу є водночас і дуже відповідальним, і надзвичайно складним завданням, для розв'язання якого потрібна відповідна психологічна компетентність керівників і викладачів, необхідне глибоке розуміння ними сутності проблеми та адекватна оцінка її практичного значення. Ця проблема потребує також глибокої соціально-психологічної розробки як важливий і актуальний напрямок вивчення самосвідомості людини.



## РОЗВИТОК САМОАКТУАЛІЗОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВІ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 65–67

Оптимізація соціально-психологічного клімату (СПК) в колективі є важливим резервом підвищення ефективності групової динаміки. Соціально-психологічний клімат є найбільш цілісною психологічною характеристикою групи, що пов'язана з особливостями відображення групою окремих об'єктів (явищ і процесів), які мають безпосереднє відношення до сумісної групової діяльності. До таких об'єктів відображення належать взаємостосунки "за горизонталлю" і "за вертикаллю", зміст діяльності, деякі ситуативні елементи діяльності тощо.

Для розробки заходів з оптимізації СПК необхідно діагностувати його рівень розвитку й особливості як емпіричні показники, а також виявляти такі фактори, що можуть бути використані для коригування і розвитку психологічного клімату.

Одним з найзначущих об'єктів відображення СПК є структура і якість робочих стосунків в організації.

Структура робочих стосунків в організації безпосередньо зумовлює можливості організації управляти або, як мінімум, упорядковувати інформаційні потоки, особливо в соціально-економічному просторі, що змінюється. Якість робочих взаємостосунків (задоволеність роботою) є критерієм організаційної ефективності і зводиться до особистої задоволеності результатами своєї праці.

Структура і якість робочих взаємостосунків — це системні якості організації. Вони відображають специфічні особливості архітектури (структури) і поведінки (динаміку) цієї організації як

соціально-економічної системи у зовнішньому і внутрішньому просторі.

В емпіричному дослідженні ми застосували підхід В. Шутса, який описує робочі взаємостосунки за такими критеріями: відкритість, приєднання, контроль, значущість, компетентність, привабливість [1]. Цей підхід не тільки ознайомлює з критеріями аналізу робочих взаємостосунків, а й надає можливість порівняти уявлення реальних та ідеальних взаємостосунків в організації.

Експеримент проводився серед працівників одного із навчальних закладів м. Чернівці, загальна вибірка якого склала 115 респондентів. Одержані результати свідчили, що розходження в оцінках між реальними та ідеальними робочими стосунками за кожним із критеріїв не перевищує 30 % (таблиця). Це свідчить про адаптивний варіант, тобто уявлення про ідеальні робочі взаємостосунки більшою мірою відповідають реальним (тим, що були взяті за основу).

**Розходження між ідеальними  
і реальними оцінками**

Критерій	Оцінка, %
Я відкритий	0,094
Зі мною відкриті	12,345
Я приєдную	0,094
Мене приєднують	2,184
Я контролюю	7,692
Мене контролюють	-9,591
Я значущий	9,306
Мене вважають значущим	7,217
Я компетентний	6,077
Мене вважають компетентним	4,653
Я привабливий	4,558
Мене вважають привабливим	4,748



Аналіз результатів виявив найбільш проблемні місця в робочих стосунках і показав наявність у членів колективу прагнення до визнання більшої значущості з боку оточуючих, що не відповідає власному бажаному рівню значущості навіть в ідеалі: “Я значущий” — 50 % реальної оцінки, 60 % ідеальної; “Мене вважають значущим” — 62 % реальної оцінки, 68 % ідеальної.

Працівники цієї організації хочуть мати можливість більшого контролю і бути компетентнішими (хоча навіть в ідеалі бути компетентним хочеться меншою мірою, ніж вважали б інші: “Я компетентний” — 48 % реальної оцінки, 55 % ідеальної; “Мене вважають компетентним” — 57 % реальної оцінки, 61 % ідеальної).

Викладене свідчить про наявність у досліджуваному колективі тенденції до зовнішньої (надної) компетентності й значущості. Бажання не “бути”, а “видаватися” завжди пов’язане з наявністю компенсаторного механізму, який обов’язково призводить до негативних проявів поведінки в колективі і до закритості, нещирості у стосунках між колегами, зосередженості не на підвищенні ефективності власної праці, а на тому, що інший працює гірше за тебе і т. ін.

Ліквідувати компенсаторний механізм, почуття декотрої неповноцінності, внутрішні конфлікти можна шляхом розвитку і формування у членів колективу властивостей самоактуалізованої особистості, яка характеризується такими якостями [2, с. 13–14]:

- свідомо контролює своє життя (хоч і не завжди раціонально), управляє своєю поведінкою і розпоряджається власною долею;
- знає свої сильні й слабкі сторони, свої достоїнства й недоліки, не змішує соціальні ролі із своїм справжнім “Я”;
- не є жертвою реальних або уявних конфліктів, що були у минулому;
- орієнтується на майбутні цілі, чітко усвідомлює сьогоднішнє і живе у ньому;
- перед спокоєм і стабільністю надає перевагу зверненню до нових ідей і нового досвіду.

У принципі кожна людина може досягти самоактуалізації, але це не відбувається з кожним тільки тому, що процес самореалізації вимагає наявності певної долі мужності, щоб перебороти себе, пізнати себе, пересилити біль у пошуку своєї ідентичності [3, с. 242].

Процес самореалізації, що призводить до набуття внутрішньої єдності, тільки в особливо сприятливих випадках є результатом стихійного росту і визрівання, а зазвичай це заслужена на-

города, що отримана завдяки роботі над собою, вихованню, лікуванню тощо.

За А. Маслоу, здійсненню самоактуалізації перешкоджають в багатьох випадках наявні в кожній людині регресивні тенденції, в основі яких лежать страх, ворожнеча або лінь [4, с. 158].

Прямуювання шляхом розвитку автоматично тягне за собою необхідність прийняти на себе відповідальність, а це може викликати тривогу. Звідси впливає очевидний спосіб ухилитися від відповідальності і пов’язаної з нею тривоги, тобто уникати розвитку.

Тенденцію до самореалізації часто придушує соціальне і культурне оточення, нав’язуючи нам вибір певних норм. Культура, що панує в суспільстві, окрім очевидного впливу на процес формування потреб визначає і суспільну оцінку того чи іншого вибору.

Ще одна перешкода для самоактуалізації — це сильний негативний вплив, що здійснюється потребами безпеки. Процес зростання потребує постійної готовності ризикувати, помилятися, відмовлятися від старих звичок. Це вимагає мужності. Тому все, що посилює страх і тривогу людини, збільшує також і тенденцію повернення до пошуку безпеки і захисту. Значна ж більшість людей схильна до збереження старих звичок, старого стилю поведінки. Світ перебуває у неперервному русі, оскільки завжди новий, він постійно змінює свої форми і обриси. Реалізація ж потреби в самоактуалізації вимагає відкритості новим ідеям і досвіду.

Отже, умовою виникнення процесу розвитку людини є почуття безпеки і свободи. К. Роджерс стверджує, що потенційна можливість і тенденція людини рухатися вперед до зрілості у відповідному психологічному кліматі здійснюється і стає актуальною. Це проявляється у здатності людини розуміти ті боки свого життя і самої себе, що причиняють їй біль і незадоволення. Прямуювання тенденції до зрілості полягає у прагненні перебудувати свою особистість і своє ставлення до життя, зробивши його більш зрілим [5]. А. Маслоу також стверджує: “Саме сприятливе середовище є одним із перших факторів самоактуалізації і здоров’я. Надавши організму можливість самоактуалізації, воно подібно доброму наставникові відступає в тінь, щоб дозволити йому самому вершити вибір відповідно до власних бажань і вимог (залишаючи за собою право слідкувати за тим, щоб він враховував бажання і вимоги інших людей) [4, с. 364].

Таким чином, теоретичне узагальнення і аналіз емпіричного дослідження доводять, що покращи-



ти СПК в колективі можна шляхом психокорекційної роботи (консультування, тренінги, психотерапія тощо), спрямованої на розвиток і формування у членів організації властивостей самоактуалізованої особистості, з одного боку, і створення для цього зовнішніх умов (доброзичливих стосунків, взаємоповаги, безпеки, свободи) — з іншого.



### Література

1. *Анализ структуры и качества рабочих отношений в организации // Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие / В. Д. Ба-*

*лин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др.; Под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. — СПб.: Питер, 2000. — С. 455–459.*

2. *Вівчарик Т. П. Психологічні механізми самореалізації жінки (на прикладі жіночої молоді, включеної у творчу професійну діяльність): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — К., 2000. — 20 с.*

3. *Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики: Пер. с англ. / Науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н. Н. Акулиной. — СПб.: Евразия, 1997. — 430 с.*

4. *Маслоу А. Г. Мотивация и личность: Пер. с англ., Вступ. ст. Н. Н. Акулиной. — СПб.: Евразия, 1999. — 478 с.*

5. *Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. — М.: Прогресс, Универс, 1994. — 480 с.*



Т. Л. ВАЛЬЧУК, канд. техн. наук, докторант МАУП  
(Киевский институт связи Украинской государственной академии связи им. А. С. Попова)

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТА С. ДЕЛЛИНГЕР В ОПТИМИЗАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 68–72

В соответствии с определением П. Друкера “Менеджмент — это особый вид деятельности, превращающий неорганизованную толпу в эффективную, целеустремленную и производительную группу”. При этом основной закон П. Друкера управления таким коллективом звучит (в виде мотто): “Doing the right things right” (“Делай правильные вещи правильно”) [2]. В терминах кибернетической теории создания и управления системами произвольной (технической, биологической, социальной) природы, а также теории стратегического менеджмента [1] эти системы являются открытыми, сложными (часто превышающие возможности их моделирования с помощью потенциальных вычислительных средств — Transcomputable) и функционирующими в агрессивной (конкурентной) среде в условиях внутренней и внешней информационной неопределенности. Кроме того, нормально функционирующая открытая система должна обладать свойством синергии ( $S$ ), т. е. способностью в результате взаимодействия подсистем, конкретных личностей производить эффект, который является существенно большим, чем сумма эффектов, производимых независимыми частями системы. В метафорической нотации свойство синергии можно записать так:  $S = 1 + 1 = 3, 4, \dots, N$  [3].

Для того чтобы создать и использовать рациональный (возможно, оптимальный) социальный коллектив с упомянутыми выше свойствами, необходимы инструменты, идентифицирующие общие и специальные характеристики конкретной личности как члена коллектива. В современной психологии и менеджменте суще-

ствует большое количество тестов, методик и других инструментов диагностирования личности, как общих, так и специальных психологических и социально-психологических.

Целями исследования являются:

1. Проверка чувствительности “геометрических” составляющих вектора НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТИП ЛИЧНОСТИ.
2. Исследование статистических особенностей вектора типа личности с учетом составляющих, названных “модулянтами” вектора, для социальных коллективов, например коллективов студентов.
3. Получение новых знаний о специальных свойствах и возможностях психометрического теста С. Деллингера.
4. Разработка и верификация программной системы НЕЙРО, ориентированной на конечного (непрограммирующего) пользователя, например менеджера, для автоматизации обработки первичной информации. (В качестве вычислительно-визуализирующей и программной среды выбрана широко распространенная в мире среда *MATLAB 5.3x*.)

Результаты и рекомендации исследований могут быть использованы в различных областях (менеджменте, образовании, самоусовершенствовании и т. д.) с целью:

- быстрой идентификации нейропсихологического типа личности, характеризующего определяющее поведение личности;
- прогнозирования сценариев поведения личности в типовых ситуациях;
- рационализации (оптимизации) структур и выработки алгоритмов тактического и стратеги-



ческого управления социальными коллективами и т. д.

Зная структуру и характеристики коллектива, имея конкретную цель его функционирования на определенный период, а также обладая объективной информацией о типе и возможностях каждого члена коллектива, можно создавать рациональную структуру коллектива и проектировать специальные тактики и стратегии его функционирования, разрабатывать стратегии специального образования или самоусовершенствования, в которых возможности каждого члена используются рациональным образом.

Одним из эффективных критериев тестирования кадрового состава предприятий является психометрический тест С. Деллингер, который широко используется в США. За последние годы в США более 100 тыс. студентов высших учебных заведений из области менеджмента и маркетинга были ознакомлены с тестом [4]. Широко распространены таблицы, в которых были представлены положительные и отрицательные характеристики конкретных типов личности, отождествляемых с конкретными геометрическими фигурами — а не векторами, состоящими из пяти разных фигур-составляющих [4; 5]. С помощью свойств, указанных в этих таблицах, можно интерпретировать и прогнозировать поведение конкретной личности. Авторы относящихся к тесту работ утверждают, что приблизительно в 85 % случаев результаты теста являются объективными. Однако задачи, сформулированные в разделе ЦЕЛИ ИССЛЕДОВАНИЙ, ожидают своего решения.

Тест С. Деллингер основывается на тезисе о том, что человек отождествляет себя с определенной геометрической фигурой [4], а это может значить, что человек обладает психологическим механизмом, который вызывает позитивные и/или негативные эмоции при наблюдении за конкретными простыми геометрическими фигурами. Эти эмоции появляются произвольно после рождения человека, а во время подрастания и развития формируют определенные типы рефлексов. Нейропсихологическим механизмом формирования рефлексов является взаимодействие функциональных подсистем мозга, которое направлено вначале на гомеостазис и адаптацию к внешним условиям, а потом и на продолжение психической активности личности в сторону удовлетворения биогенных, социальных и других потребностей. Это означает, что конкретная геометрическая фигура может быть психологическим следом некоторых свойств личности.

Технология проведения теста С. Деллингер выглядит следующим образом:

- Тестируемая личность должна находиться в психологическом состоянии 0 или + 0,25 (т. е. нейтральное состояние или состояние удовлетворения). У тестируемого не должно быть чувства боязни либо отрицательного отношения к результатам тестирования. Тестируемый должен представить свои правдивые характеристики, а не те, которыми хотел бы обладать.
- Тестируемой личности предоставляется неупорядоченное множество из пяти геометрических фигур: ПРЯМОУГОЛЬНИК — “R” (англ. *RECTANGLE*), КВАДРАТ — “Q” (англ. *SQUARE*), ТРЕУГОЛЬНИК — “T” (англ. *TRIANGLE*), ЗИГЗАГ — “Z” (англ. *ZIGZAG*), ОКРУЖНОСТЬ — “C” (англ. *CIRCLE*). Наименования фигур должны быть представлены одновременно в виде индексов и геометрических фигур.
- Тестируемый должен самостоятельно (!) и после тщательного самоанализа выбрать фигуру, с которой он себя отождествляет, т. е. может сказать, что **эта фигура есть Я**. После этого выбранной фигуре присваивает номер 1. Далее из оставшихся четырех фигур тестируемый выбирает фигуру, которая отождествляется с противоположностью его характера, т. е. **очень не нравится**, и приписывает ей номер 5. Оставшимся трем фигурам необходимо присвоить номера 2, 3, 4 в соответствии со степенью вызываемых эмоций “**нравится/не нравится**”. Такой пятиэлементный вектор личности назовем “чистым” вектором. Однако встречаются более сложные типы личности, векторы которых будем называть модулированными. В этом случае в соответствующей(щих) позиции(ях) вектора необходимо вписать в виде дроби “модулированные”, т. е. сложные, составляющие, состоящие из двух или трех фигур, например Q/R, T/C/R. При этом вектор не может состоять менее чем из трех элементов, а каждый элемент может состоять из одной, двух или трех фигур. В случае формирования модулированного вектора необходимо также соблюсти порядок модулирующих фигур, а также порядковых элементов вектора в соответствии с критерием собственного самоотождествления тестируемого с соответствующими геометрическими фигурами.

Исследованы были 259 студентов второго и третьего курсов технических специальностей. Возраст студентов: 20–35 лет. В эксперименте участвовали студенты дневной формы обуче-



ния — 133, из них 28 женщин, студенты вечерней формы обучения — 34, из них 5 женщин, студенты заочной формы обучения — 92, из них 10 женщин. С психологической и менеджерской трактовкой характеристик типов личности тестируемых предварительно не знакомили.

Для автоматизации обработки первичных данных эксперимента была разработана программная система *НЕЙРО*, ориентированная на конечного пользователя, т. е. на непрограммирующего специалиста в своей области, а конкретно на менеджера. Объем кода на языке программирования *MATLAB v.5.3x* составляет около 3500 команд. Кроме интерфейса пользователя система реализует три специальных алгоритма определения статистических особенностей вектора нейропсихологического типа личности для указываемых классов тестируемых, а также визуализации результатов ответа на вопрос.

В качестве среды для вычислений, визуализации и программирования выбрана современная научно-техническая среда *MATLAB v.5.3x*, которая в настоящее время для подобных целей используется более чем в 2000 лучших университетах мира. Производительность программиста в этой среде наивысшая: две команды *MATLAB* соответствуют приблизительно 70 командам языка *Си*.

В программе *НЕЙРО* был разработан современный интерфейс пользователя, вид главного меню которого приведен на рис. 1, а также разработаны специальные алгоритмы:

- Алгоритм А1 вычисления статистик составляющих векторов нейропсихологических типов личности в соответствии с номерами позиций векторов и с учетом случаев модулирования составляющих и векторов.
- Алгоритм А2 вычисления статистик векторов личности с сортировкой векторов и с учетом случаев модулирования.
- Алгоритм А3 визуализации результатов работы алгоритмов А1 и А2.

Активизация системы наступает после вписывания названия *НЕЙРО* в главном окне *MATLAB* (см. рис. 1).

В опции *Запись матрицы первичных данных* после нажатия клавиши мыши можно вводить первичные данные: наименование файла, в который будут записаны данные; количество записываемых рекордов; минимальный возраст личностей, подлежащих статистике; максимальный возраст личности; имя и фамилия; возраст; пол; составляющая вектора на первой позиции; состав-

ляющая вектора на второй позиции; составляющая вектора на третьей позиции; составляющая вектора на четвертой позиции; составляющая вектора на пятой позиции; другие данные. Выбор опции *Вычисление статистик составляющих вектора* дает возможность вычислять полные статистики составляющих векторов, а также типов чистых и модулированных векторов. Опции *Визуализация...* (7 и 8) позволяют высветить полную и специальную информацию об интересующих векторах.

СТАТИСТИКА ТИПОВ ЛИЧНОСТИ
1. Считывание данных из матрицы
2. Запись матрицы первичных данных
3. Просматривание матрицы данных
4. Модификация матрицы
5. Увеличение матрицы данных
6. Вычисление статистик составляющих вектора
7. Визуализация результатов статистики
8. Визуализация статистик заданных векторов
9. Выход из системы НЕЙРО

Рис. 1. Окно главного меню системы *НЕЙРО* в среде *MATLAB 5.3x*

Пример и интерпретация алгоритма А1 приведены на рис. 2. С помощью алгоритма А1 вычисляется количество конкретных составляющих на всех позициях вектора с целью проверки чувствительности теста С. Деллингер, а также для исследования статистики типов векторов личности в специальных социальных коллективах.

Программа вычисляет количество и процент встречаемости конкретных составляющих вектора на всех позициях для полного множества первичных данных эксперимента: в случае, если встречается конкретная фигура, то активизируется счетчик, который суммирует количество данных фигур на каждой позиции; обращается также внимание на возраст и пол тестируемой личности.

Необходимо отметить следующее:

1) возможно появление на конкретных позициях вектора двух или более типов геометрических фигур, например CZ на первой позиции, QT — на второй, RZ — на пятой. Такие случаи могут быть при малом количестве объектов статистики;



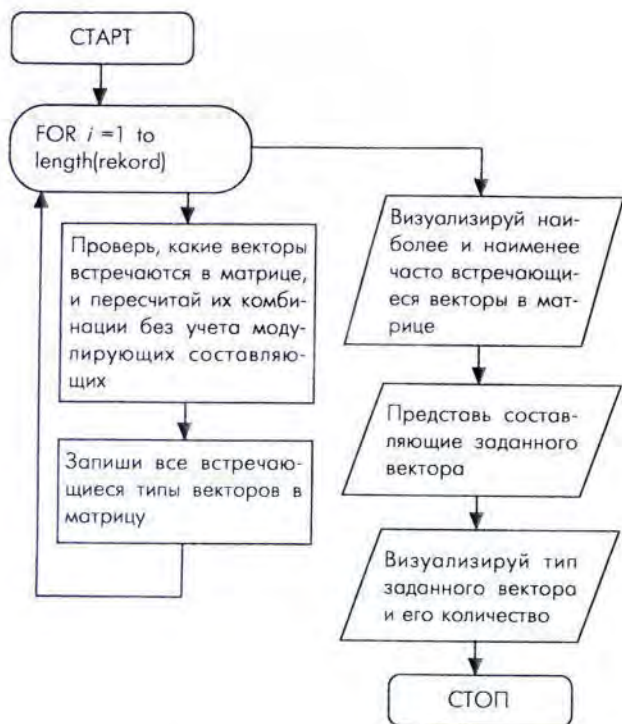


Рис. 2. Алгоритм вычисления статистик составляющих векторов типа личности

2) возможно появление на конкретных позициях двойной или тройной модуляции составляющей на позиции.

В случае отсутствия модуляции вектора личности он состоит из пяти линейно объединенных составляющих Q, R, Z, T, C в виде их произвольной комбинации. В случае модулированных векторов длина вектора уменьшается вследствие образования дробных составляющих в соответствии с условием сохранения количества элементарных составляющих, равного пяти: [Q/R, Z, T, C], [Q/R/Z, T, C], [Q, R/Z/T, C], [Q, R, Z, T/C] и др.

Исходя из наших исследований можно сделать следующие выводы:

1. Тест С. Деллингер в некоторой мере подтверждает гипотезу о существовании нейропсихологических типов личности, которые можно идентифицировать на основе отождествления себя с известными геометрическими фигурами. Это вытекает из того факта, что вероятности появления каждого типа фигур на позициях вектора от 1 до 5 не являются равными, а значит, доставляемая исследователю информация не является белым шумом, т. е. содержит информацию о психогеометрическом типе личности.
2. Результаты исследования статистической структуры векторов типа личности являются

объективными. Вектор типа личности — конкретная последовательность фигур, отображающая главные характеристики поведения личности, мериторически отражает известные психологические типы личности для конкретных личностей. В этой связи можно сказать, что наиболее часто встречающейся составляющей на первой позиции вектора есть составляющая Q (Квадрат), в то время как наиболее часто встречающейся составляющей на пятой позиции вектора есть составляющая Z (Зигзаг). Характеристические особенности составляющих вектора личностей, сформулированные психологами, часто используются в практике менеджмента, образования, медицины.

3. Структуры векторов личности мужчин и женщин отличаются существенно.
4. Можно математически оценить статистические пределы толерантности составляющих и вектора.
5. Разработанная система НЕЙРО существенно облегчает проведение экспериментов и извлечение полезной информации при проведении геометрического теста С. Деллингер. Можно получить точную статистику структуры коллектива, определить наиболее часто и наиболее редко встречающиеся типы векторов в заданном социальном коллективе с учетом возраста, пола и других требований.
6. Характеристической положительной особенностью проведенного исследования является тот факт, что тестируемые заблаговременно не были проинформированы о значении психологической интерпретации свойств личностей, соотносимых с конкретными фигурами. Выполнение упомянутого условия позволяет получить более точные результаты статистики нейропсихологической структуры исследуемого коллектива. В противном случае можно сконструировать оценочный функционал, с помощью которого можно удалить либо существенно уменьшить эффект субъективности, вносимый тестируемым.
7. Существенными свойствами векторов личности, которые не затронуты при исследовании, следует считать ранговые корреляции между векторами, соответствующие парам позиций вектора. Коэффициенты ранговой корреляции могут быть использованы в качестве весов конкретных составляющих вектора при его психологической интерпретации.

В существующем виде тест С. Деллингер можно также эффективно использовать при планировании современных технологий высшего образования, при лечении и т. д.





---

### Литература

1. Ансофф И. Стратегическое управление. — М.: Экономика, 1989. — 519 с.
2. Коломинский Н. Диагностика в работе менеджера персонала: психологический тест // Персонал. — 1999. — № 3. — С. 74–76.
3. Панченко Е. Управление в квадрате // Персонал. — 1998. — № 2. — С. 34–40.
4. Щёкин Г. В. Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению. — К.: МАУП, 2001. — 616 с.
5. Щёкин Г. В. Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента. — К.: МАУП, 1999. — 400 с.



**М. М. ЗАБРОЦЬКИЙ**, канд. пед. наук, проф.  
(Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОСВІДОМОСТІ ДИРЕКТОРІВ ШКІЛ ЗОНИ РАДІОЕКОЛОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 73–74

Мета нашого дослідження полягала у вивченні особливостей самосвідомості директорів шкіл, які працюють і проживають на території, належної до зони радіоекологічного контролю. У дослідженні взяли участь 33 особи, яким було запропоновано виконати тест “20-ти висловлювань”. Отримані результати порівнювали з даними контрольної групи (69 директорів).

Загальна кількість відповідей респондентів змінювалася від 3 до 19 (середнє значення для експериментальної групи склало 12, а для контрольної – 18 відповідей). Для ілюстрації наведемо кілька типових прикладів: “Я не завжди впевнена у собі, болісно реаую на зауваження інших, буваю нестриманою, чесна і добра, хороша мама, не жадібна, не вмю обманювати”; “Я – директор, учитель, дочка, жінка, людина, добра і справедлива, дещо лінива, мама, уважна і чуйна, чесна, дружина, порядна, вихована, холерик, серйозна, внутрішньо зібрана”; “Я – жінка, добросовісна у роботі, вимоглива до себе, директор школи, мама, вчитель, люблю музику, поезію, неврівноважена в окремих випадках, нещасна, невдаха, дружина, бабуся, інколи сварлива, довірлива, люблю дітей” тощо.

Усі самохарактеристики було поділено на дві категорії: об’єктивні, у яких респондент відносив себе до певної соціальної групи (професійної, сімейної, статевої, вікової і т. ін.), та суб’єктивні, коли називалися специфічні ознаки і якості. У рамках кожної категорії, у свою чергу, були виокремлені різні групи самохарактеристик (у таблиці наводяться дані про вагу кожної з цих груп самохарактеристик).

Вагу кожної групи самохарактеристик  $N$  для різних категорій респондентів визначали за формулою  $N = A / B$ , де  $A$  – кількість відповідних самохарактеристик;  $B$  – кількість респондентів певної категорії.

### Особливості самосвідомості директорів шкіл

Категорія самохарактеристик	Вага групи	
	експериментальної	контрольної
Соціальні та професійні ролі	0,25	2,38
Міжособові та сімейні ролі	1,56	1,06
Фізичний стан, зовнішність	0,81	0,52
Якості, які характеризують ставлення до людей; комунікативні уміння	3,75	4,33
Якості, які характеризують ставлення до діяльності	1,81	2,30
Індивідуально-типологічні якості	1,94	3,38
Якості, які характеризують ставлення до суспільства	0,25	0,33
Екстравагантні та випадкові характеристики	2,40	1,60

Типовими прикладами самохарактеристик першого типу були “вчитель”, “директор”, “жінка”, “дружина”, “мати”, “чоловік” тощо, причому вага “соціальних і професійних ролей” в експериментальній групі дуже мала (0,25 проти 2,38 у контрольній групі), а домінуючими є “міжособові та сімейні ролі” (1,56 проти 1,06 у контрольній групі).

У психологічній літературі відмічається наявність зв’язку між емоційними проблемами і



негараздами індивіда і тим, що у відповідях на цей тест він дуже мало або й зовсім не використовує об'єктивні самохарактеристики. Показники індивідуальних "локусних балів" (кількість об'єктивних самохарактеристик, названих респондентом) для експериментальної групи склали 0 – 5, а для контрольної – 6–8.

Нагадаємо, що респонденти схильні вичерпувати запас своїх об'єктивних характеристик до того, як будуть (якщо взагалі будуть) називатись суб'єктивні характеристики. У нашому випадку цей порядок порушили 65,0 % респондентів експериментальної групи (у контрольній групі – 12,0 %).

Більшість самохарактеристик, названих респондентами, належать до категорії "суб'єктивних". Характерні приклади останніх: "чесна", "добра", "не вмю обманювати", "внутрішньо зібраний", "добрсовісний у роботі", "вимоглива до себе", "неврівноважена" тощо.

Кидається у вічі та обставина, що серед суб'єктивних характеристик домінуючими є "якості, які характеризують ставлення до інших людей; комунікативні уміння" (вага для експериментальної групи – 3,75, а для контрольної – 4,33 бала). На наш погляд тут ми маємо справу з відображенням у самосвідомості директорів тієї обставини, що управлінська і педагогічна діяльність носять соціономічний характер, і тому спілкування для них є професійно істотною стороною. Цікаво, що у контрольній групі серед останніх набагато частіше зустрічаються негативні (вага 0,35 бала проти 0,13 у експериментальній групі; приклади: "злопам'ятна", "байдужа", "егоїстична" та ін.). Ми схильні це інтерпретувати тим значенням, яке має спілкування для представників експериментальної групи, що підтверджується уточнюючими бесідами.

Характерною особливістю експериментальної групи є велика вага "екстравагантних і випадкових характеристик" (2,4 бала проти 1,6 у контрольній групі; приклади: "люблю в'язати", "Козеріг", "люблю літо" і т. ін.).

Вага "індивідуально-типологічних якостей" в експериментальній групі значно менша, ніж у контрольній (1,94 проти 3,38 бала). Однак відмінність не лише у цьому. Серед цих якостей респонденти з експериментальної групи частіше називають такі, що пов'язані з так званою навченою беспорядністю (їх вага склали 1,5 бала проти 1,06 у контрольній групі; приклади: "пасивний", "беззахисна", "неврівноважена", "залежна від інших", "знервований" тощо); водночас у контрольній групі домінують інші, пов'язані з оптимістичним світосприйняттям (2,32 бала проти 0,44 в експериментальній групі; приклади: "активний", "веселий", "врівноважена", "спокійна", "енергійна", "стримана" тощо).

За двома останніми параметрами ("якості, які характеризують ставлення до діяльності" та "якості, які характеризують ставлення до суспільства") відмінності між експериментальною та контрольною групами носять несуттєвий характер, відображаючи лише ту обставину, що респонденти з першої назвали загалом меншу кількість самохарактеристик. Кидається у вічі, по-перше, дуже мала вага "якостей, які характеризують ставлення до суспільства" (0,25 бала – в експериментальній групі і 0,33 – у контрольній групі; приклади: "патріот", "законослухняний" тощо), по-друге, виражене домінування серед "якостей, які характеризують ставлення до діяльності", позитивних (1,69 бала – в експериментальній групі, 1,64 – у контрольній групі; приклади: "кмітливий", "компетентний", "розумна", "старанна", "винахідлива", "працелюбна" тощо).

Отримані результати можна інтерпретувати як виявлення певних деформацій самосвідомості респондентів з експериментальної групи (слабке проникнення у власну особистість, страх перед рефлексією своїх психологічних особливостей, низький рівень ідентифікації власного "Я" з виконуваними професійними та соціальними ролями, звуження поля особистісної самосвідомості, наявність симптомів емоційної нестабільності тощо).



**О. І. ЗЮЗЬКО***(Обласний інститут підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти, м.Чернігів)*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 75–77

Сучасна освітня політика повинна бути розроблена не на принципах теоретичної регламентації із заздалегідь встановленими нормами і стандартами, а на засадах гнучкої системи, яка б передбачала еволюційну реформацію застарілих методів управління і поступове впровадження елементів нової парадигми освіти.

На цьому етапі можливе існування елементів несумісності нової та старої систем освіти. У такому разі слід передбачити плани поступового переходу на нову систему.

Основна несумісність буде полягати у невідповідності стереотипів керівників старої системи новим вимогам. З погляду соціально-психологічних підходів перебудова стереотипів керівників по вже відпрацьованих стандартах — надзвичайно важливе завдання, яке на практиці розв'язується лише в окремих випадках.

Нинішня система освіти носить адміністративний характер з відповідним стандартом мислення і керівництвом. Залишилися старі підходи у прийнятті рішень, розв'язанні проблем, застосуванні основних принципів. Стереотип мислення не дає змогу особистості приймати відповідні рішення самостійно, відшукувати шляхи розв'язання проблем, не чекаючи команди чи вказівки зверху. Якщо Міністерство освіти і науки прийняло низку документів, що дозволяли багато проблем розв'язувати на нижчих рівнях, то в управлінських структурах до них почали ставитися з "обережністю". Вирішуючи ті чи інші питання, все ж намагалися погоджувати їх з вищестоящими структурами.

Сучасні проблеми освіти вимагають нових принципів підходу в організації своєї діяльності.

Першим принципом організації системи освіти є **необхідність, точність поставлених освітніх цілей**. Усі вони повинні прийматися на рівні управління освіти області, координуватися надсистемою (Міністерством освіти і науки) та узгоджуватися з підсистемою (районними, міськими відділами та установами освіти). Об'єднання цілей та ідеалів є саме тим необхідним елементом зв'язку, цементацією системи освіти області.

Основні цілі та ідеали повинні призначатися не на короткостроковий період, а на тривалу перспективу, осмислюватися з вищого погляду, бути справжнім дороговказом в освітній діяльності.

Із психологічної точки зору наявність ідеалу, прагнення до окреслених вершин завжди окриляють людину, спонукають до діяльності. Об'єднання цілей та ідеалів завжди дає досить вагомі результати.

Постановка та усвідомлення мети можуть мати різні джерела. Одним із них є вимоги суспільства до результатів освітньої діяльності. Це може бути відображено у відповідних структурах (урядових постановах, інструкціях та інших документах галузевих міністерств), а може просто бути певним об'єктивним суспільним фактором. У своїй основі кожне прогресивне явище містить низку нерозв'язаних протиріч.

Отже, усвідомлення кінцевої мети — це розв'язання протиріччя, що виникає між бажанням досягти відповідного стану системи та реальним її становищем на цей час.

Другим важливим принципом є **зосередження, концентрація професійної діяльності**. Добір кадрів обласного рівня здійснюється таким чином, щоб працівник проходив практично всі низові та проміжні ланки. Якщо відповідний



працівник послідовно проходить всі етапи на керівній посаді, то це ще більше підносить компетентність і професіоналізм управлінської системи.

Досить важливо за принципом концентрації професійної діяльності мати високопрофесійний консультативний апарат. Навіть позаштатний, але в межах своєї системи. Бажано користуватися не тільки досвідом управління за якийсь останній час, а й знаннями, які сьогодні знає обмежене коло, а завтра будуть відомі всій системі.

Із принципом концентрації професійних зусиль тісно пов'язаний **принцип науковості** в підході до керівництва системою. Досить часто паперовий бум, вирішення поточних питань не дають змоги дійти до наукових узагальнень та розробок. Відрив практичної діяльності від наукових досягнень обмежує вибір підходів до стратегічного і тактичного розв'язання проблем управління і значно зменшує можливості досягнення поставлених цілей і виконання завдань.

Принцип наукового підходу можна також вважати соціально-психологічним, оскільки він не тільки озброює керівника новими підходами, технологією, методикою у виробничій діяльності, а й підносить людину, створює психологічний стан, що забезпечує високі результати і продуктивність праці.

**Принцип справедливого, об'єктивного відношення до результатів діяльності працівників** управління системою — необхідний підхід щодо активізації людського фактора. Цей принцип забезпечує психологічну єдність колективної діяльності. Так, дослідження, проведені серед працівників районних і міських відділів освіти, засвідчили, що 80 % їх вважають об'єктивність у відношенні до підлеглих вагомим принципом організації управління. Нормальні взаємовідносини забезпечують становлення стійкого доброзичливого морально-психологічного клімату в колективі.

Для управління системою необхідно залучати таких спеціалістів, які мають інтуїцію, спостережливі, добре розуміють справу.

Впровадження **принципа позитивізму** є основною умовою досягнення цілей і виконання завдань. Один з негативних боків адміністративної системи полягав у тому, що керівник або перевіряючий відшукували якомога більше недоліків і усуванням їх виправляли стан справ. Такий підхід ігнорував соціально-психологічні фактори. Негативізм не тільки принижував людину, а й "психологічно" тиснув на особистість, гальмував її прагнення до активної, творчої діяльності.

Тільки домінування позитивних факторів підносить людину, дає можливість їй зрозуміти свою значущість, здійснювати максимальний вплив на результати діяльності. Навіть на проміжних стадіях виконання завдань заохочення завжди було важливою умовою активізації діяльності підлеглих.

У багатьох випадках керівникові складніше знайти позитивні моменти, ніж бачити недоліки.

Важливим соціально-психологічним принципом управління освітою на обласному рівні є **принцип створення умов** у широкому розумінні цього слова. Маються на увазі умови, що забезпечують розкриття особистісного потенціалу працівників, їхніх професійних знань, накопичення досвіду, здібностей. Цьому сприяє делегування підлеглим частини повноважень керівника, тобто передавання їм виконання окремих управлінських завдань. В деяких випадках можуть виникати думки про спробу керівника перекласти його роботу на підлеглих. У керівника обласного управління можуть бути дії і протилежного спрямування, тобто він намагається всі обов'язки влаштувати тільки самостійно. Але такий підхід гальмує принципи виконання основної функції керівника. Техніка делегування повноважень передбачає добір працівників, розподіл сфер впливу, консультування, контроль та оцінку їхньої діяльності.

Делегувати необхідно спеціалізовану діяльність відповідно до розподілу службових обов'язків, який передбачає виконання певної практичної роботи з урахуванням досвіду кожного з працівників. Бажано доручити підлеглим виконувати всю підготовчу роботу, а керівникові залишитися найважливіша функція — прийняття рішень.

Такого ж спрямування буде **принцип раціональної організації праці в колективі, системі**. Цей принцип передбачає конкретні дії: звільнення працівників від другорядної малокорисної роботи; зведення до мінімуму кількості засідань, нарад, колегій, зібрань з обговорення планування та ін.; "захист" працівників від різного роду поточних справ — звітів, термінових довідок, підготовка яких потребує досить багато часу і відволікає від виконання основних завдань.

Освітня система сьогодні відчуває на собі всезростаючий вплив "паперового буму". Так, в останні 10 років тільки за обліком кількість виданої інформації зросла в 2,3 рази. Впроваджується практика інформування про виконання постанов, рішень вищестоящих організацій щоквартально і навіть щомісячно.



**Принцип реалізації волі колективу** дає можливість зробити поворот в управлінні освітою від адміністрування до нової парадигми управління. Насамперед він є основною умовою руйнування негативних мотивів, що гальмують активність працівників, їхню участь в управлінській діяльності, унесенні пропозицій до розробки і реалізації рішень, викритті недоліків у роботі, впровадженні критики.

Кожна пропозиція, ідея, новий підхід, критичне зауваження повинні бути розглянуті і прийняті для вдосконалення діяльності або вмотивовано колегіально спростосовані.

Якщо в системі панують упереджене ставлення до критики, негативізм до ідей, припозицій працівників, то ніякі інші заходи не зможуть перетворити систему в самоуправляючий організм.

Управлінська активність повинна заохочуватися, а не каратися.

Проведені дослідження серед працівників управління свідчать, що серед мотивів, які сприяють участі в управлінській діяльності, є такі:

- почуття відповідальності за стан справ у системі — 36 %;
- бажання вносити елементи новизни у діяльність системи — 8 %;
- бажання бути неформальним виконавцем волі керівника — 14 %;
- прагнення піднести імідж своєї організації — 18 %;
- прагнення до визнання своєї особистості — 24 %.

**Принцип повноважень і відповідальності** забезпечує знання кожним працівником своїх обо-

в'язків і прав. Керівник має турбуватися про створення соціального, службового та персонального статусів своїх співробітників.

*Соціальний статус* — це дотримання конституційних прав і обов'язків, громадських повноважень.

*Службовий статус* — це регламентація службових прав і обов'язків, систематична і справедлива оцінка особистісно-ділових якостей.

*Персональний статус* — це задоволеність працівником своїми відносинами у групі, можливостями прояву своїх здібностей.

Діяльність людей тримається на встановленні, розподілі обов'язків між членами колективу, дотриманні їх виконання. Чіткий деталізований розподіл виконавчих функцій в організації підвищує персональну відповідальність кожного працівника і зумовлює **дисциплінально-розподільчий принцип**.

Суспільні утворення, у тому числі освіта, сьогодні не мають стабільної форми, вони змінюються у процесі перетворень. Характер суспільства повністю залежить від того, що творчі люди думають і що роблять. Активним і творчим людям потрібно дати максимум можливостей для вільного виявлення їхніх планів, намірів, задумів, прагнень.

Будь-які обмеження і бар'єри для творчої діяльності повинні бути усунені. Функціонування суспільства визначатиметься не ідеологіями і доктринами, а внутрішніми інтересами всіх членів суспільства. Упровадження соціально-психологічних принципів організації системи дасть можливість певною мірою розв'язати проблему функціонування системи у нових умовах.



**О. І. ЗЮЗЬКО**

(Обласний інститут підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти, м. Чернігів)

## **ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕЗЕРВІВ В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 78–80

Функція управління освітою на регіональному рівні являє собою цілеспрямований вплив на регулювання стану функціонування системи, забезпечення виконання виробничих і соціальних завдань.

*Виробнича цільова функція* управління, за Р. Шакуровим [3], підпорядкована соціальному замовленню на навчання та виховання дітей як кінцевому результату діяльності.

Основні виробничі завдання на регіональному рівні такі:

- реалізація державної політики в галузі освіти;
- контроль за дотриманням актів законодавства з питань освіти, забезпеченням закладами освіти державних вимог щодо змісту, рівня та обсягу дошкільної, позашкільної, загальної середньої та професійно-технічної освіти незалежно від їх підпорядкування і форм власності;
- організація кадрового і науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу;
- розробка прогнозів розвитку мережі закладів освіти;
- управління підвідомчими закладами та установами освіти, що належать до сфери управління, організація їх кадрового і матеріально-фінансового забезпечення.

*Соціальна цільова функція* орієнтована на інтереси педагогів, створення відповідних соціально-побутових умов, комфортних умов праці, сприятливого мікроклімату в колективі.

Крім цільових, за Р. Шакуровим [3], є ще одна група функцій — *соціально-психологічних*, до яких належать організація колективу, його активізація (стимулювання), згуртування, вдосконалення, розвиток самоврядування.

Саме соціально-психологічні підходи в управлінні спрямовані на формування у колективів таких станів, які необхідні для забезпечення високопродуктивної діяльності.

Керівник у системі управління розглядається як об'єкт і суб'єкт організації системи. Функції управлінські та соціально-психологічні здебільшого зливаються.

Дослідження, об'єктами яких були завідуючі районними та міськими відділами освіти, дають змогу оцінити значущість соціально-психологічного фактора у системі освіти.

За результатами досліджень прослідковується тенденція, що з віком і досвідом роль управлінських функцій зменшується і більше уваги приділяється соціально-психологічним функціям.

Ця закономірність дає змогу зробити висновок, що під час підготовки резерву кадрів, а також у роботі з новопризначеними керівниками першочергову увагу слід приділяти соціально-психологічним факторам в управлінні, розкриттю їх сутності, впливу на кінцеві результати, врахуванню на різних стадіях прийняття та реалізації управлінських рішень. Саме врахування соціально-психологічних факторів допоможе сформувати вірний стиль керівництва.

Найбільш вагомою та об'ємною є організаційна функція управління. Під організацією тут розуміють упорядкування відносин і дій, а також забезпечення розумного погодження взаємовідносин.

Основним напрямком є робота із завідуючими районними та міськими відділами освіти, що має свої особливості. Нині в законодавчому плані — це структурні підрозділи районних ад-



міністрацій, міських Рад. Це покладає надзвичайно важливе завдання на обласне управління освіти щодо створення організаційної структури, пошуку тих зв'язків, які б забезпечили єдність системи.

Досить важливою соціально-психологічною функцією управління є згуртування керівників і працівників відділів у єдиний колектив, який буде мати свою цілісність як самостійне об'єднання людей. Складність цього завдання полягає в тому, що кожний колектив відділу працює як самостійна одиниця і часто тривалий час не має зв'язку з іншими колективами, тобто відсутня концепція педагогічного спілкування.

Проведене вивчення та аналіз заходів, спрямованих на забезпечення психологічної єдності системи, дають змогу визначити такі напрямки діяльності:

- організацію проведення зборів обласного рівня ввести в систему роботи та забезпечити їх соціально-психологічне спрямування;
- розширити комунікативний бік діяльності під час проведення різних зборів (нарад, колегій, інструктивно-методичних конференцій, олімпіад тощо);
- залучити засоби масової інформації до взаємoinформування про діяльність відділів;
- налагодити внутрішньосистемне інформування (за допомогою факсової мережі, електронної пошти);
- запровадити випуск відомчих періодичних видань.

У системі освіти є низка об'єктивних закономірностей, що не залежать від волі та свідомості людей. Саме вони визначають співвідношення частин, ритмічність діяльності всієї системи. До них належать, зокрема, закономірність співвідношення навчальної та виховної функції, вивчення природничо-математичних дисциплін та опанування духовних цінностей, інформаційний "вибух" і можливості засвоєння відповідного рівня знань індивідуумом.

В управлінській діяльності мається на увазі співвідношення централізованої і децентралізованої систем управління. Це означає, що дія закономірностей на систему проявляється як середній результат зіткнення, перехрещення різних сил, маси випадкових факторів. Ця дія прокладає собі шлях, як тенденція. Людина може прискорити або сповільнити процес, але вплинути на об'єктивні закономірності вона не може.

Наприклад, ринкова стихія управляє не тільки виробництвом, а й поведінкою людей, їхнім соціальним життям. Людина не вільна у виборі не-

зважаючи на уявну свободу її дій. Пристосуватися до цих дій можна, але змінити неможливо.

Крім цього, на управління освітою впливають фактори, пов'язані з доцільною, свідомою перетворюючою діяльністю людей. З цією метою формуються суб'єкти управління (сукупність органів і організацій) для забезпечення виконання запрограмованих цілей.

Якщо ці закономірності розвитку не усвідомлені, добре не засвоєні, то вони не впроваджуватимуться в управлінській діяльності. На противагу цьому діють стихійні регулятори. Саме співвідношення дії стихійних регуляторів і рівня засвоєння закономірностей визначає різні рівні управління.

На обласному рівні управління системою освіти можна виокремити три рівні:

- **трансформаційний** — обласна структура виконує роль передавача та автоматичного виконавця відповідних програм, рішень, вказівок, положень, завдань, власних розробок та вищестоящих структур, часом не враховуючи особливостей району, не змінюючи встановлених правил;
- **інформаційно-аналітичний** — керівництво, відповідальні працівники при розробці рішень, реалізації програм враховують специфічні особливості, вносять відповідні поправки, здійснюють аналіз результатів, вивчають можливості впровадження окремих напрямків та положень, здійснюють моделювання системи на основі аналітичних даних;
- **системно-творчий** — керівник здатний усвідомлювати закони розвитку системи освіти, у межах діючих закономірностей вносити елементи творчості в роботу всіх рівнів, усвідомлювати модель випереджаючого розвитку.

Управління освітою на демократичних засадах передбачає пошуки нових підходів до комплектування керівних кадрів. Керівники всіх рівнів системи освіти призначаються в адміністративному порядку. Все це породжує багато проблем, негативно впливає на функціонування системи, гальмує її розвиток.

Виборність і колегіальність у доборі керівних кадрів, вивчення їхніх особистісних і професійних якостей сприятимуть скороченню плінності кадрів, невиправданому і випадковому їх призначенню, усуненню протекціонізму. Як свідчать докази науковців, система виборності загалом виправдовує себе, має низку переваг перед системою призначення. Із розвитком демократичних принципів таку систему доцільно запровадити в усій системі освіти.



За всієї значущості централізованого управління таке положення створює базу для свавілля, а часом веде до безкарності керівника, оскільки не функціонує дійова система контролю за його діяльністю.

Ідея виборності спрямована не стільки на розширення колегіальності в управлінні, скільки на зміцнення єдиноначальності в управлінні, уникнення зловживань владою, дотримання об'єктивності.

Отже, виборність забезпечує підсилення основ управління. Доповнення монокерівництва колегіальністю, як важливий аспект демократизації управління, може виражатися в самих різних формах:

- безпосередній вибір керівника колективом шляхом відкритого або таємного голосування;
- через багатоступінчасті вибори (конференція, виборна комісія, колегіальний орган управління тощо);
- надання колективу на звітних конференціях чи зборах права вирішувати питання про заміну або продовження повноважень призначеного керівника;
- поєднання функцій монокерівництва з функціями колегіальності.

Принцип виборності на відміну від принципу призначення означав би ефективний контроль за діяльністю керівника як зверху, так і знизу. Загалом система виборності сприяла б реалізації внутрішніх творчих можливостей колективу, відповідності позицій формальних і неформальних лідерів.

Претендент на керівну посаду повинен бути не тільки професійно ерудованим, але, що надзвичайно важливо, бути далекоглядним, бачити перспективу розвитку освіти в нових умовах, мати особисту програму розвитку, впроваджувати методи її реалізації.

Як свідчить тестування працівників районних і міських відділів освіти, діяльність працівників

освіти обласного рівня обмежують наступні фактори:

- нечітко визначені освітні перспективні цілі та ідеали — 25 %;
- відсутність умінь і навичок роботи з людьми — 14 %;
- неврахування соціально-психологічних факторів у процесі прийняття та виконання рішень — 20 %;
- недостатня творчість у роботі — 16 %;
- неврахування в роботі зворотної соціально-психологічної інформації — 15 %;
- інші фактори (належать до психології управління: зупинений саморозвиток, невпевненість особистих цілей, невміння навчати, управляти собою тощо) — 10 %.

Аналізуючи ці дані, можна визначити напрямки самоосвіти працівників та спрямувати зусилля на подолання недоліків у запровадженні соціально-психологічних підходів в управлінській діяльності.

В умовах побудови демократичного суспільства і впровадження ринкової економіки всі суспільні інституції переходять від керівництва до менеджменту, тобто від директивного до ситуаційного прийняття рішень на засадах доцільності застосування соціально-психологічних підходів.



## Література

1. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом (опыт системного исследования). — 2-е изд., доп. — М.: Политиздат, 1973.
2. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). — К., 2000.
3. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. — М.: Просвещение, 1990.



**Г. В. ДЬЯКОНОВ**, канд. психол. наук, доц.  
(Кировоградское отделение МАУП)

## ДИАЛОГ — ПАРАДИГМА ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ И МЕНЕДЖМЕНТА

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 81–83

Парадигма диалога представляет собой кардинальный подход — теоретический, методологический, эвристический, организационно-методический, который формируется в современной философии, культурологии, религиозно-духовной философии, экзистенциальной феноменологии, социологии. Сущностные особенности диалога пронизывают гуманистическую психологию и гуманистическую психотерапию как отечественную, так и зарубежную, и выявляют богатые возможности в различных сферах теоретической и практической психологии и психотерапии.

Большая часть исследований в области психологии диалога посвящена межличностному диалогу и внутреннему диалогу личности, а к исследованию проблем психологии управления и менеджмента диалогическая методология практически не применялась. Такая ситуация объясняется двумя главными причинами: реальным содержанием проблем психологии управления и менеджмента (на первый взгляд, далеким от логики и идеалов диалога) и неразработанностью диалогической методологии в психологии управления и менеджмента. Исходя из этого в настоящей работе исследуются возможности диалогического подхода, диалогической парадигмы в области психологии управления и менеджмента.

Диалог — это экзистенциальная встреча человека с человеком, в которой раскрывается подлинная и глубинная сущность каждого из них. **Диалог — это процесс и событие со-бытия, само-бытия и ино-бытия человека и других людей.** Категориальное, “диа-бытийное” определение диалога позволяет выделить пять основных плоскостей теоретико-методологического анализа диалогической архитектоники психологии управления и менеджмента и раскрыть ряд системно-диалогических характеристик психологии управления и менеджмента.

В плане “процесса” диалог выступает как разворачивание субъективной актуальности бытия в ситуативно-динамическом хронотопе “здесь и теперь”. Это существование характеризуется неопределенностью и свободой, динамичностью и спонтанностью, ситуативностью и самопротиворечивостью, проективностью и интроективностью, интерактивностью и рефлексивностью и др. В плоскости “процесса” психология управления и менеджмента изучает:

- закономерности, приемы, технологии управленческого общения и решения проблем;
- особенности и этапы управленческого влияния и взаимодействия руководителя-менеджера с сотрудниками;
- динамику производственного сотрудничества и конфронтации;
- динамику формирования групповых ценностей, взглядов, ориентаций и способов влияния на них;
- организационно-психологические особенности коллегиального принятия решений;
- некоторые технологии управленческо-менеджерской манипуляции коллективом и сотрудниками;
- специфические управленческо-менеджерские процессы (идентификация — индивидуация, поляризация — согласие, амбивалентность — противоречивость и др.).

Кроме того, в теории диалога существует ряд принципов и закономерностей, исследование которых в сфере управления и менеджмента может обогатить научно-практические представления о процессах и методах психологии управления и менеджмента (актуальность — интенциональность, аутентичность — идентичность, синхрония — диахрония, парадоксальность — катастрофичность, восходящие — нисходящие влияния и др.).



В плане “события” диалог рассматривается как субъективно-значимое, завершено-целостное взаимодействие-взаимопереживание, наполненное актуальным и перспективным жизненным смыслом. В событийности результируются итоги личностной активности руководителя-менеджера и/или коллектива сотрудников. В плоскости “события” психология управления и менеджмента может исследовать:

- природу и формы личностных и групповых изменений, этапы и формы движения руководителя-менеджера и/или группы по ступеням личностного или группового развития;
- закономерности изменения или формирования производственной группы;
- этапы и движения коллектива к высшим уровням эффективности, к подлинному состоянию “команды”;
- динамику становления некоторых традиций, ценностей, функциональных органов производственного коллектива, фирмы, предприятия.

В плане “со-бытия” диалог есть многогранный феномен психологии интерсубъектного взаимодействия, т. е. феномен общения и совместной деятельности. Диалогические взаимоотношения пронизаны верой в позитивное начало человека и человечества, они доброжелательны и доверительны, искренни и эмоционально-лично открыты, свободны от морально-ценностного оценивания и характеризуются безусловным принятием другого человека. В плоскости “со-бытия” психология управления и менеджмента может исследовать:

- процессы управления внутригрупповой интеграцией и дифференциацией;
- особенности формирования производственной группы как коллективного субъекта деятельности, стратегии и тактики деловых взаимоотношений;
- способы организации общения руководителя с подчиненными и в коллективе сотрудников предприятия;
- организация демократических форм со-управления и само-управления;
- зависимость стиля управленческой деятельности и стиля делового и личностного общения среди сотрудников;
- формирование технологий принятия группового решения;
- выдвижение лидеров, делегирование полномочий, соотношение манипулятивных и диалого-гуманистических стратегий управления и др.

В плане “само-бытия” диалог выступает как онтологическое условие возможности человечес-

кого существования и выражается в отношении к самому себе и собеседнику (партнеру, сотруднику) как к активному субъекту. В диалоге “Я проявляю и признаю себя и другого человека единственным, уникальным в этом мире, принимаю его как самоценность” само-бытийность каждого человека заключается в творческом характере его активности в мире и отношениях с людьми, а также в экзистенциальной полноте ответственности за свои действия, поступки, деяния. В плоскости “само-бытия” психология управления и менеджмента может изучать:

- психологические особенности личности руководителя или менеджера; стиль его управленческой деятельности, оценку профессиональных и деловых качеств менеджера;
- определение общих и специальных способностей к управленческой деятельности;
- стратегии построения деловой карьеры;
- формирование лидеров и активистов предприятия;
- психологические ценности и смысл управленческо-менеджерской деятельности;
- психологические основы саморегуляции и саморазвития руководителя и менеджера;
- выявление коммуникативных, организаторских, конструктивных способностей менеджера.

В плане “ино-бытия” диалог предстает со стороны потенциально-трансцендентных особенностей и закономерностей. В плоскости “ино-бытия”:

- зарождаются конструктивно-эвристические проекты и способы их воплощения;
- раскрываются глубинные потенциалы человеческого “со-бытия” и “само-бытия”;
- происходят фундаментальные и парадоксальные трансформации (бифуркации) субъектов производственной деятельности — руководителей, менеджеров, сотрудников, производственных групп и коллективов.

Пространство “ино-бытия” руководителя, менеджера или группы — это пространство свободы и самоактуализации, постижения своих ограничений и выхода за их пределы, обретения высших ценностей бытия в единении со своими сотрудниками и в контексте социально-человеческого всеединства. Конечно, эта сфера психологии управления и менеджмента является наименее исследованной, более того, проблематичным является сам по себе взгляд на деятельность руководителя и менеджера с данной точки зрения. К числу некоторых явлений в этой сфере можно отнести гуманистические тренинги само-



актуализации руководителей и менеджеров, формирование у них гуманистически-духовного мировоззрения. Впрочем, ясно, что почти любые стратегии ориентации процессов управления и менеджмента в трансцендентно-духовном направлении по сути противоположны традиционным ценностям и ориентациям производственного управления и менеджмента, ориентированным на продукт, эффект, а не на духовно-гуманистическое развитие.

Методический потенциал психологии диалога в психологии управления и менеджмента обусловлен тем, что диалогическое отношение к другому человеку и миру является изначально отношением реально-практическим, актуально-жизненным. Благодаря этому фундаментальному обстоятельству методический потенциал диалога в области психологии управления и менеджмента развивается как широкий спектр традиционных и нетрадиционных — диалогических — методов практического психологического исследования. К традиционным методам психологии управления и менеджмента относятся методы психологического наблюдения, экс-

перимента, диагностики, отбора кадров, проектирования деятельности, исследования и формирования профессионально-личностных качеств руководителя, менеджера, эффективного члена команды. В дополнение к традиционным методам объектно-позитивистского исследования можно разрабатывать новые диалогические методы, процедуры, технологии исследования и практического действия: диалогическое анкетирование, диалогическое тестирование, герменевтические методы, методы “мягкой”, “качественной” социологии, социально-гуманистических тренингов.

В методологическом плане, если исходить из представлений гуманистической психологии (Э. Фромм, А. Маслоу, К. Роджерс) и intersubjectно-диалогической ориентации в психологии (М. Бахтин, М. Бубер, Т. Флоренская, Г. Ковалев), можно выделить три парадигмы, три подхода в понимании психологии управления и менеджмента: рыночно-манипулятивный (объектный), инструментально-индивидуалистический (субъектный) и гуманистически-продуктивный (intersubjectный, диалогический).



**Г. В. ДЬЯКОНОВ**, канд. психол. наук, доц.  
**Н. А. СВИРЕНЬ**, канд. техн. наук, академик УТА  
**В. М. НЫРКО**, засл. учитель Украины  
 (Кировоградское отделение МАУП)

## ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 84–87

Проблема самопрезентации остро актуальна и представляет собой одну из кардинальных тенденций современной жизни: политической, экономической, культурной, образовательной. Задача самопрезентации стоит перед многими индивидуальными и групповыми субъектами: гражданами, фирмами, учреждениями, сообществами, партиями.

Феномен самопрезентации многим представляется самоочевидным явлением нашей жизни. На наш взгляд, назрела необходимость теоретического осмысления проблемы самопрезентации. Исходя из методологических представлений гуманистической психологии (Э. Фромм, А. Маслоу, К. Роджерс и др.) и интерсубъектно-диалогической психологии (А. Бодалев, Г. Ковалев, Т. Флоренская и др.) мы выделяем три парадигмы, три подхода в понимании явления самопрезентации: объектно-рыночный, субъектно-менеджерский и интерсубъектно-продуктивный (диалогический). Эти подходы также воплощают в себе три уровня методологического анализа феномена самопрезентации. Сущностное содержание и особенности каждого подхода задаются доминирующей логико-теоретической установкой (объектной, субъектной, интерсубъектной), которая определяет личностно-этическое и психотехническое содержание каждого из подходов.

В основе **объектно-рыночного подхода** лежит логико-теоретическая установка естественнонаучного метода, согласно которому психические явления рассматриваются как чувственно-предметная реальность, как вещи, которые можно наблюдать, измерять, оценивать, подвергать эксперименту. Психические явления подчиняются детерминизму, они закономерны, воспроизводи-

мы, типичны — не уникальны. Предметно-вещная логика диктует понимание самопрезентации как некое обладание, а точнее, как умение предъявить некое обладание (безотносительно к тому, насколько оно подлинно). Осмысливая познание по объектной логике, человек и самого себя превращает в объект, а вслед за этим и других людей понимает как объекты, как некие вещи. Здесь открывается прямой путь к “рыночному” пониманию самопрезентации, которое определяет личностно-этическое намерение на данном уровне анализа.

Яркую характеристику “рыночной” ориентации дает Э. Фромм в работе “Человек для самого себя” (с. 65–74)\*. В условиях современного рынка люди взаимодействуют не как конкретные личности, и даже не как представители социально-функциональных ролей, а как носители абстрактной меновой стоимости на всеобщем “рынке личностей”. Все люди становятся товаром или, точнее, каждый становится и товаром, и продавцом. При этом профессиональная квалификация и личные достоинства оказываются вторичными, главное определяется способностью человека “подать себя” как привлекательный, современный, модный товар. “Рыночная” ориентация превращает самопрезентацию в важнейший стержень жизни любого человека; отныне цель заключается не в развитии подлинной личности и творчества человека, а в построении имиджа, респектабельности, “товарности”, конкурентоспособности. Действительные человеческие и социальные ценности размываются и отступа-

\* Фромм Э. Человек для самого себя // Психианализ и этика. — М.: Республика, 1993. — 415 с.



ют перед давлением мощных механизмов “массового иллюзорного сознания”: социальных стереотипов, подражания, внушения, конформности. Мода и реклама, шоу и конкурс становятся законодателями общественной и личной жизни, которая превращается во всеобщую “ярмарку личностей”.

Главное — не быть, а иметь. Цель оправдывает средства. Эти мировоззренческие и нравственные установки определяют культ потребления и обладания, порождают культуру массового гедонизма, цинизма, агрессии и манипуляции.

Психотехническая стратегия объектно-рыночного подхода к самопрезентации опирается прежде всего на технологию коррекции и управления поведением. Весьма популярны диагностические процедуры (тесты, анкеты, шкалы, опросники), выявляющие базовые компоненты самопрезентации: желание и умение добиваться своего, нацеленность на успех, способность влиять на других людей (распоряжаться, приказывать, управлять, проводить свою линию), внушать уважение, демонстрировать респектабельность, уверенность, решительность, энергичность и др. Неизменной частью программ самопрезентации является усвоение сведений о психологии общения и взаимовлияния людей: здесь раскрываются “секреты” и “законы” внешней и внутренней привлекательности, роль невербального общения, отрабатываются простые транзакции. Информационно-обучающие методы популяризируют модные технологии достижения успеха в бизнесе и менеджменте. В последнее время все больше практикуются семинары и тренинги освоения базовых умений менеджмента и самопрезентации, основанные на методах императивно-манипулятивного влияния.

Логико-теоретическая установка субъектно-менеджерского подхода исходит из понимания человека как индивидуальности, избирательно реагирующей на ситуации бизнеса и состояния “рынка личностей”. Такой человек является субъектом управления (менеджмента) собой и другими людьми, он умеет быстро адаптироваться и организовывать рациональное функционирование себя и других людей. Субъект-менеджер хорошо подготовлен к сложным явлениям в жизни, бизнесе и менеджменте, но его логико-теоретическая позиция односторонняя и монологична; для него реально и существенно лишь то, что отвечает его интересам и потребностям, что соответствует его взглядам и установкам. Вследствие субъектного эгоцентризма менеджерская логика порождает и транслирует этику конкурен-

тно-агрессивных взаимоотношений, которые становятся разрушительными для окружающих людей, социальной и природной среды.

Личностно-этическое измерение субъектно-менеджерского подхода представляет собой драматическое поле противоречий между “демократическими основами рынка жизни” (равенство граждан, цивилизованные формы и нормы производства, бизнеса, маркетинга) и конкурентно-эгоцентрическими формами и механизмами жизни, главными из которых становятся такие, как борьба, соревнование, культ достижения и успеха, накопление атрибутов престижа, рейтинга. Субъектно-менеджерский уровень мировоззрения и ментальности сохраняет многие базовые черты объектно-рыночного подхода (“овеществление личностей”, “отоваривание отношений”, имиджи вместо личностей и др.), но делает формы социальной агрессии, конкуренции, эксплуатации, манипуляции более тонкими, изощренными, замаскированными идеями самовыражения индивидуальности, больших прав на свободу для “сильных” или “талантливых” личностей. Культ достижения, престижа, успеха, силы, популярности становится верховным регулятором человеческих отношений. Личность отныне приобретает ценность, но рассматривается с инструментальной точки зрения, и менеджер субъектного уровня весьма заинтересован в том, чтобы “разобраться” в психологии человека, чтобы “получить” доступ к научной “механике и инженерии личности”. Для построения стратегии самопрезентации (индивидуального или группового субъекта) становятся необходимы научные знания об индивидуальности человека, индивидуальных стилях общения и деятельности, о концепциях структуры личности как субъекта менеджерской самоактуализации.

Естественно, психотехническая составляющая субъектно-менеджерского подхода связана с формированием моделей и технологий самопрезентации посредством организации обучения, воспитания и самообразования, которые могут быть реализованы в институционально-воспитательном, учебно-развивающем и индивидуально-формирующем планах. Первое направление формирования самопрезентации реализуется с помощью конкретных обучающих программ для разных контингентов участников и слушателей (разного уровня сложности и длительности). Второе направление развития самопрезентации осуществляется в системе целей, средств и методов организации воспитательного процесса в условиях конкретных институциональных учреждений образования (в



специализированных школах, гимназиях, лицеях, кружках и факультетах бизнеса и менеджмента для подростков и юношества и т. п.). Третье направление развития самопрезентации — это путь самообразования и саморазвития (который может опираться на институциональную поддержку). Во всех этих направлениях используются программы развития интегральных характеристик индивидуальности: когнитивного стиля, коммуникативного репертуара, стиля эмоционального реагирования (экспрессии), повышения эмоциональной энергетика, овладения приемами эвристического, творческого мышления. Практикуется более глубокое изучение технологии “человеческих отношений” (паблик рилейшнз), расширяется круг умений публичного, ораторского общения. Широко применяются формы активного обучения и общения: проблемные диалоги, ролевые игры, деловые игры, дискуссии, дебаты, конкурсы, конференции, презентации. Все чаще для развития самопрезентации используются методы индивидуального психологического консультирования, транзактной психологии и психотерапии, бихевиорально-рациональной психотерапии. Применяются методы традиционной саморегуляции: самоорганизация, самоубеждение, самоконтроль, ауто-тренинг и др.

Подлинные возможности научного исследования и перспективы эффективного практического использования самопрезентации открываются на уровне **интерсубъектно-продуктивной методологии**. Ее логико-теоретическая установка состоит в том, что на место эгоцентрического, одностороннего (объектного, субъектного) отношения к другим людям приходит децентрированное, двухстороннее (субъект-субъектное, интерсубъектное) отношение к людям и самому себе. Ограниченная, закрытая, монологическая парадигма воздействия сменяется трансцендентно-открытой, диалогической парадигмой взаимодействия, взаимораскрытия, взаимоутверждения, сотрудничества, понимания.

Личностно-этическое измерение интерпретации самопрезентации на интерсубъектно-продуктивному (диалогическом) уровне зиждется на понимании диалога как уникального “события” и “самобытия” его участников. В ходе самопрезентации участники выступают как подлинно равноправные партнеры, субъекты, которые открыты друг другу, способны к личностной самоактуализации, несут друг другу энергию оптимизма, свободы, спонтанности, взаимодействие партнеров по взаимопрезентационному диалогу пронизано уважением, заботой, взаимной ответ-

ственностью, доверием, оно приближается к проявлениям подлинной человеческой любви и порождает атмосферу духовности. Э. Фромм называет такие отношения продуктивными в отличие от непродуктивных ориентаций потребительства, эксплуатации, накопительства и рыночности. Самопрезентация на диалогически-продуктивном уровне становится моментом встречи и первых человеческих впечатлений друг о друге участников взаимодействия, но в этом первом впечатлении раскрываются сущностные и универсальные всечеловеческие достоинства партнеров. Самопрезентация разворачивается на границе контакта между людьми, в этом трансцендентном пространстве порождается и осуществляется человеческая сущность. Самопрезентация — это “здесь и теперь” самоактуализации личностей партнеров. Неспецифичность самопредъявления себя на “ярмарке личностей” (на объектном уровне), которая несла в себе пустоту и интенцию негативной изменчивости (как измены), воплощается на новом уровне (интерсубъектно-продуктивном) как возможность раскрытия универсальности и осуществления свободы человека. “Товарно-рыночный” антураж становится отныне средством, формой, языком взаимодействия и выражения человеческой сущности партнеров по самопрезентации. Самопредъявление личности поднимается до уровня духовного общения, духовного единения, настоящего откровения и открывает души и сердца для обращения к высоким всечеловеческим смыслам и ценностям. Примерами таких незабываемых встреч являются встречи с яркими представителями духовности — деятелями религии, культуры, искусства, науки, художественного и народного творчества. Всем памятливы высокодуховные самопрезентации первооткрывателей “педагогике сотрудничества”, энтузиастов новых форм обучения, воспитания, образования. Волнующими и глубокими были встречи с такими зарубежными психологами-гуманистами, как К. Роджерс, В. Сатир, Дж. Бьюдженталь, А. Минделл, С. Гроф. Общение с такими людьми — это не просто самопрезентация крупной личности, это всечеловеческое событие, это самопрезентация Человека Человеку.

Психотехническое измерение интерсубъектно-продуктивной самопрезентации столь же просто, сколь и сложно, поскольку ее целью является — ни много, ни мало! — предъявление Личности, Человека как субъекта диалогически-продуктивных чувств и отношений.

Психотехника интерсубъектной самопрезентации связана с разнообразными технологиями,



направленными на развитие диалогической интенции, личностной рефлексии, гештальтистского самоосознавания, эмпатии и децентрации, нелинейно-релятивного мышления, творческой медитации, полифонического сознания и др. В становлении диалогически-продуктивного стиля жизни важную роль играют серьезные занятия разными видами творчества — научного, художественного, производственного, менеджера. Сохраняют свое влияние методы самовоспитания, которые могут приобретать сложный характер литературно-организованной рефлексии и самоосознавания (творческие заготовки, этюды, дневники, письма) или вливаться в конкретные формы жизни и творчества человека. В последнее время становятся популярными методы психотерапии (клиент-центрированной,

психодраматической, гештальт-терапии и др). Однако главная особенность диалогической самопрезентации заключается в исчезновении грани между самопрезентацией и самоактуализацией. Самопрезентация перестает быть имитацией или демонстрацией заученных и натренированных форм и приемов поведения, она становится естественным и постоянным выражением самоактуализации человека. Не иметь и не казаться, а **быть самим собой** — “здесь и теперь”, — т. е. жить подлинно и естественно, спонтанно и открыто, творчески и ответственно, в каждом мгновении и ситуации. В этом, наверное, и заключается “секрет” самопрезентации как самоактуализации, которая — диалектически, парадоксально — превращается в самоактуализацию как самопрезентацию.



*М. О. СВІРЕНЬ, канд. техн. наук, академік УТА*

*С. А. БОЛСУН, аспірант ЦПППО*

*М. М. ПЕТРЕНКО, канд. техн. наук, проф.*

*(Кіровоградське відділення МАУП)*

*В. Т. СОЛОДКОВ, канд. іст. наук, проф.*

*(Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ)*

## КОНФЛІКТ І ЛОГІКА ЛЮДСЬКОГО РОЗВИТКУ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 88–90

Проблема конфлікту у людському суспільстві є досить значною з давніх-давен. Це зумовлено загальними закономірностями філософського спрямування, що лежать в основі будь-якого конфлікту, та його психологічною природою. У процесі назрівання конфліктної ситуації, безпосереднього зіткнення, поширення і пригашення емоцій, що наявні у конфлікті, яскраво проявляються протиріччя у поглядах, думках, позиціях, стосунках, переконаннях, ідеях. Згідно із законами філософії саме протиріччя сприяють розвитку і руху вдосконалення і розквіту людського життя. Ось чому від конфлікту як суспільно-об'єктивного явища повністю залежить прогрес. Відомо, що нормальний людський розвиток якнайкраще здійснюється там, де члени суспільства невпинно і послідовно розв'язують протиріччя, що неминуче з'являються у процесі життєдіяльності.

Виходячи з цінності конфліктів, які допомагають долати різноманітні проблеми, що є об'єктивною дійсністю, слід, на наш погляд, їх розглянути. Значущість ролі конфліктів полягає ще й у тому, що вони стимулюють психічну сферу індивідуума. Будь-який змістовний інцидент сприяє розширенню світогляду людини. Розмірковуючи над проблемою, вона зосереджує свою увагу на тому чи іншому факті, пригадує аналогічні ситуації та варіанти виходу із складного становища, намагається співставляти, порівнювати та аналізувати хід подій, виражає гамму почуттів і певне ставлення до того, що відбувається. Сама ситуація спонукає до рефлексії. У ході роздумів над самим собою людина намагається уявити картину примирення і свою роль у цьому, подальше розгортання ситуації, передбачити і спрогнозувати свою поведінку. Відшуковуючи

аргументи для доказу своєї позиції, людина займається активною розумовою діяльністю, тобто відбувається інтенсивний психічний розвиток особистості. У цьому також вбачаємо корисність конфлікту як соціально-психологічного феномену.

Проте доводиться констатувати, що нерідко у свідомості людини конфлікти сприймаються як достатньо непривабливе, неприємне і загалом негативне явище. Це здебільшого зумовлено тим, що будь-який конфлікт обов'язково супроводжують емоції, що проявляються далеко не завжди коректно. Як наслідок, конфлікт переростає у сварку, розширюються його межі, доводяться до крайності протидії чи протистояння, протиборства чи навіть до розриву всіляких стосунків. У таких випадках, як правило, емоції верховодять над розумом. Саме тому гостро і досить актуально стоїть питання культури конфліктної взаємодії, зокрема емоційної культури. Окрім того, неабияке значення має техніка конфліктної взаємодії, тобто вправність у розв'язанні конфліктів. Високий рівень культури і техніки перетворить конфлікт у дійовий фактор розвитку. Однак нині важко сказати, що сучасній системі людських взаємовідносин властиві лояльність, абсолютна культура і гармонія. В епоху глобальних протиріч у всіх сферах людського буття конфліктні ситуації загострюються, ускладнюються і затягуються внаслідок дефіциту культури і техніки їх розв'язання та через об'єктивні обставини кризового суспільства. На сучасному етапі в Україні мають місце всі чи майже всі види конфліктів: економічні, політичні, соціальні та духовні. Щоб спрямувати їх у нормальне русло конфліктної взаємодії, необхідні серйозні зусилля як з боку



владних структур, управлінського корпусу, так із боку професіоналів — психологів, соціологів, конфліктологів. Без глибокого аналізу причин, що провокують виникнення конфліктних ситуацій, неможливо правомірно розв'язати той чи інший інцидент. При поверховому розгляді конфлікт здебільшого “заганяється” всередину до нового спалаху емоцій. Саме тому необхідно чітко виявляти природу виникнення конфліктів у тому чи іншому людському соціумі з урахуванням специфіки діяльності людей, їхньої статі, віку, соціальної належності тощо. Такий підхід дає можливість повністю маніпулювати конфліктними ситуаціями, спрямовуючи їх на позитивний розв'язок і розвиток соціуму.

Для прикладу розглянемо педагогічні конфлікти. Не секрет, що у педагогічних колективах передконфліктні та конфліктні ситуації — не поодинокі явище. Такі ситуації зумовлені не тільки наявністю загальних різнопланових протиріч, що притаманні будь-якому трудовому колективу, а й специфікою педагогічного середовища. Стосовно першого слід зазначити, що оскільки заклади освіти переважно знаходяться на державному утриманні, а забезпечення нині загалом не задовільне, це призводить до досить низького рівня матеріально-технічного забезпечення і навіть до зубожіння шкіл, дитячих дошкільних і позашкільних закладів та значної частини педагогічних працівників. На цьому тлі нерідко відбуваються соціально-економічні зіткнення, наприклад, при затримці заробітної плати, під час розподілу навчального навантаження або присвоєння кваліфікаційних категорій і звань, при вимогах адміністрації працювати високо-ефективно за мізерну платню, під час добровільно-примусового залучення батьків до ремонту школи, придбання обладнання для школи і занадто дорогих підручників тощо.

Стосовно специфіки педагогічного середовища варто детальніше її розшифрувати і виокремити низку суттєвих особливостей. Педагогічна система з-поміж інших вирізняється багатством взаємовідносин. Окрім тих, що характерні для будь-якого колективу, тобто взаємодії у площині “адміністратор — підлеглий”, “працівник — працівник”, в освітньому просторі реально існують ще й такі: “вчитель — учень”, “вчитель — батьки учнів”, “учень — учень”, “молодший школяр — старшокласник”, “вчитель — методичні працівники”, “директор — управління освіти”, “учень — батьки”, “педагог — шефи”. Кожна особистість в цій системі унікальна, неповторна, оскільки має власний внутрішній світ, погляди, інтереси.

У зв'язку з цим необхідний виважений підхід до кожного, але це зробити досить складно. Тому надмірна кількість та інтенсивність комунікативних зв'язків можуть спричинити конфлікти. У закладах освіти пліч-о-пліч співпрацюють дорослі і діти. Віковий бар'єр також може спричинити зіткнення, оскільки давно відомо, що проблема батьків і дітей вічна, як світ.

Загальний емоційний настрій у колективі також більшою чи меншою мірою впливає на кожного члена. Спостереження свідчать, що педагоги переважно незадоволені оцінкою їхньої діяльності як професіоналів та особистостей з боку і держави, і оточуючих. Престиж цієї професії неухильно падає, породжуючи відповідне ставлення до педагогів. Це нерідко викликає депресивний стан, роздратування, мінорний настрій загалом у педагогічному колективі. Таким чином, втрата мажорного настрою — досить поширене явище у закладах освіти не тільки серед педагогів, а й серед учнів та їхніх батьків, які усвідомлюють зниження престижу знань у суспільстві на нинішньому етапі. Саме тому вимоги педагогів до дітей стосовно якості навчання нерідко викликають незадоволення і навіть є приводом до конфлікту.

Сучасній школі притаманна ще одна проблема — невпинно зменшується кількість вчителів-чоловіків. Наявність у сьогоденних школах вчителів-чоловіків у кількості 2–8 % загальної кількості свідчить про те, що ситуація тут склалася достатньо серйозна з різних аспектів, у тому числі з погляду виникнення конфліктів. У зв'язку з цим слід згадати, що саме в жіночому колективі реальною є тенденція до загострення конфліктних ситуацій, оскільки у жінок яскравіше виражені емоційність, імпульсивність, сенситивність і вразливість. Отже, одна з причин виникнення великої кількості конфліктів, емоційно забарвлених, криється саме у переважанні жінок у складі педагогічних працівників. Певною мірою саме педагогічна діяльність накладає відбиток на особистість вчителя, який потім впливає на взаємовідносини з колегами, батьками та учнями. Унаслідок цього проявляються дидактизм, повчальний тон, схильність до висування вимог, читання нотацій, зауважень.

Абстрагуючись від різноманітних психологічних особливостей кожного педагога, зазначимо, що типовим є нервово напруження, пов'язане із відповідальністю за вихованців, необхідністю постійно перебувати у центрі уваги, інтенсивною розумовою діяльністю тощо. Все це зумовлює високий рівень тривожності серед учителів. Крім



того, характерним є те, що, з одного боку, у них не повністю реалізовані лідерські якості, а з іншого — їм необхідно постійно реалізовувати організаторські функції. Найвною є також жіноча дискримінація, оскільки переважна більшість директорів — це чоловіки. Виникає парадоксальна ситуація, коли через незнання або напівзнання психології жінки-виконавиці створюються конфліктні ситуації. Вплив зазначених чинників досить часто призводить до психічної втоми педагогів, емоційного виснаження, зниження самоконтролю і регулятивної функції психіки, що породжує конфлікти, схожі на сварку, які далекі від взаємозбагачення і взаєморозвитку сторін. Все це дає підставу стверджувати, що тільки глибокий аналіз причин, що можуть визвати конфлікт, дає змогу оптимально управляти ситуацією, запобігати дрібним конфліктам та вправно розв'язувати змістовні, які розвивають душу і розум людини. Керівник освітнього закладу спроможний здійснювати нормальну діяльність в колективі, якщо він не тільки зуміє зрозуміти природу конфлікту, а й буде цілеспрямовано працювати над усуненням його причин. Наприклад, він повинен аргументовано, об'єктивно і справедливо розподілити навчальне навантаження, намагаючись у деяких випадках знайти компромісне рішення, яке задовольнить усіх.

Щоб навчитися правильно розв'язувати конфлікти, необхідна всебічна психологічна підготовка керівників будь-якого рангу і будь-якої сфери людської діяльності. Крім того, у процесі підвищення кваліфікації менеджерів по роботі із персоналом слід ширше запроваджувати регулярне проведення психологічного тренінгу із проблем конфліктології. Звичайно, періодичне оновлення теоретичних знань не завадить кожному керівнику. На наш погляд, результативним буде

введення у штатний розклад всіх без винятку установ, організацій і підприємств посад психологів. Ясна річ, залучати до цієї роботи потрібно тільки висококваліфікованих спеціалістів. У співпраці із психологом кожен менеджер має навчитись:

- ставитись до конфліктів як до джерела інформації, засобу пізнання, важливого чинника розвитку членів колективу;
- бути зразком високої культури спілкування, конфліктної взаємодії;
- захищати права членів колективу, їх людську гідність;
- запобігати дрібним конфліктним зіткненням, зумовленим психофізичним станом людей;
- долати звичку орієнтуватися на зовнішній бік конкретних ситуацій, оскільки конфлікт має глибоке психологічне підґрунтя;
- бути відповідальним за нестабільну обстановку у трудовому колективі;
- не обирати для себе роль "Третейського судді", краще навчити цьому інших;
- контролювати прояв емоцій учасників інциденту, а якщо це можливо, нейтралізувати їх;
- вибирати найоптимальніші способи розв'язання конкретних конфліктів;
- виявляти значущість ситуації для сторін, втягнутих у конфлікт;
- мистецьки примиряти працівників, втягнутих у конфлікт;
- вибирати найоптимальніший власний стиль поведінки;
- гуманістично спрямовувати конфлікти.

Отже, конфлікти стають ціннішими і кориснішими для людей тоді, коли вони сприяють їхньому розвитку. Саме тому треба навчитися грамотно і культурно управляти будь-якими конфліктними ситуаціями.



*Г. В. ДЬЯКОНОВ, канд. психол. наук, доц.  
(Кировоградское отделение МАУП)*

## **ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ В ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ И МЕНЕДЖЕРОВ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 91–92

Парадигма диалога, в основе которой лежат идеи философии, культуры и науки, выдвинутые такими мыслителями XX в., как М. Бахтин, М. Бубер, С. Франк, В. Библер, Э. Левинас и др., все более утверждается в современной психологической реальности — в теории, методологии, практике, психотерапии. Многолетний опыт обучения практических психологов, а также теоретико-концептуальное видение принципов, закономерностей и путей профессиональной подготовки привели нас к осознанию необходимости введения курса «Диалогический практикум», направленного на развитие диалогической культуры будущих специалистов-психологов и менеджеров.

Основной целью диалогического практикума является формирование общих теоретических представлений о диалоге и диалогической парадигме и практическое освоение исходных методов и технологий диалогического исследования в практической психологии.

Главные задачи диалогического практикума:

- изучение основных теоретических представлений о диалогической парадигме в современной философии и психологии;
- усвоение основных принципов, закономерностей и особенностей психологии диалогического взаимодействия;
- формирование практических умений и навыков диалогической работы, которые сочетают в себе особенности методик исследовательской и практико-коррекционной работы;
- овладение знаниями, умениями и навыками ведения диалога и собственного проектирования и конструирования диалогических методов практико-исследовательской работы;

- изучение современных способов практического применения основных форм и методов диалогической работы;
- овладение групповыми способами диалогической работы как во время учебных занятий, так и в процессе собственных исследований.

Диалогический практикум органично связан с такими учебными дисциплинами, как общая психология, социальная психология, социология, возрастная и педагогическая психология, психология общения и конфликта, психодиагностика, экспериментальная психология и др. Данный курс создает основы для диалогического понимания многих учебных дисциплин психокоррекционного и психотерапевтического направления: психотерапии, гуманистической психологии, психологического консультирования, психокоррекции, психологии семьи, психологии трудного ребенка и др.

Основу учебного плана составляют такие темы курса:

- Диалог в жизни, науке, культуре;
- Метод беседы в диалоге;
- Диалогическое анкетирование;
- Методы наблюдения в диалоге;
- Диалог и дневник;
- Диалог и моральные чувства;
- Методы контент-анализа в диалогическом исследовании;
- Некоторые методы внутреннего диалога;
- Альтернативная дискуссия;
- Групповая дискуссия;
- Ролевая дискуссия;
- Деловые игры;
- Психологическое консультирование;
- Психологический тренинг.



Важнейшей особенностью диалогического практикума является создание постоянной атмосферы диалогического общения со студентами, а также предоставление им достаточно большой свободы в выборе содержания и направления занятий. В этом плане приведенный выше перечень базовых тем учебного курса является скорее ориентировочным, нежели нормативным. Опыт двухлетнего преподавания данного курса показывает, что, как правило, свободно-спонтанная активность студентов охватывает большинство ориентировочных тем и они получают достаточно продуктивное развитие.

Высвобождение эмоционально-познавательной спонтанности и свобода реального выбора путей и содержания изучаемого материала обеспечивают усвоение главной идеи диалога — для постижения диалога важно быть в диалоге, а не говорить о нем. Ясно, что такая установка развивает мышление и общение как формы практического поведения, отношения и действия.

Опыт проведения диалогического практикума свидетельствует о том, что индивидуально изучение учебного материала в разных группах проявляется по-разному; различными оказываются более или менее спонтанные группо-

вые решения и открытия, связанные с содержательно-предметными представлениями о различных формах и видах диалога и с организационно-методическими особенностями этих форм и видов.

В результате участия в практикуме студенты начинают видеть и понимать, что знания о диалоге (как и знания вообще) они не могут получить в готовом виде от преподавателя или из учебных пособий. Их следует вырабатывать в процессе личного участия и совместно-группового учебно-коммуникативного диалога студентов и преподавателя. При этом студенты обнаруживают темы и проблемы, сами определяют (текущие и стратегические) цели обучения, выбирают формы проработки и усвоения материала как на аудиторных занятиях, так и в ходе самостоятельного выполнения творческих внеплановых заданий. Конечно, для некоторых студентов подобная форма обучения жизни в учебном предмете — общении оказывается неожиданной, а иногда и сложной. Однако в целом, по мнению студентов, диалогический практикум является интересным, оригинальным и практически-полезным способом индивидуального и группового обучения, мышления и общения.



Л. П. ДЯДЕЧКО, канд. екон. наук, доц.  
(Донецький інститут туристичного бізнесу)

## РОЛЬ КЕЙС-МЕТОДУ НАВЧАННЯ В МЕНЕДЖМЕНТ-ОСВІТІ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 93–94

Загально визнано, що високий рівень розвитку країн з ринковою економікою забезпечується якістю освіти, ефективністю науки та прогресивністю культури. В Японії, наприклад, економічне диво сталося незважаючи на бідність країни на природні ресурси і завдяки тому, що 80 % продуктивного багатства було зосереджено у формі людського капіталу – знаннях та кваліфікації працівників [1]. У забезпеченні такого багатства освіта посідає перше місце, тобто є основною умовою розвитку науки і культури. Але й культуру при цьому слід розглядати в широкому розумінні: як рівень розвитку виробництва та побутової інфраструктури, творчих сил і здібностей людини.

Для України сьогодні підвищення якості підготовки фахівців усіх напрямків діяльності стає поряд з пошуками джерел інвестування найважливішою проблемою. Деякі заходи в розв'язанні цієї проблеми вже накреслено. У посланні Президента України Л. Кучми до Верховної Ради України стратегічним пріоритетом соціально-економічного розвитку країни на 2000–2004 рр. визначено зростання інтелектуального потенціалу України. Отже, рушійною силою розвитку країни визначається інтелектуалізація економічної діяльності, яка потребує вдосконалення освіти взагалі і фахового навчання зокрема.

Особливої уваги суспільства заслуговують становлення ефективної системи менеджмент-освіти, підготовка менеджерів, компетентних не лише у сфері економічної діяльності, а й у питаннях культури, етики, моралі, психічного і фізичного здоров'я. У менеджера повинно бути розвинене філософське мислення, яке б дозволяло йому добре розумітися на сучасних теоріях розвитку економіки.

Реформування економіки України викликає необхідність підвищення якості підготовки фахівців для бізнесу, бо, як показало дослідження, бізнесмени-працедавці надають перевагу досвіду підприємницької діяльності, а не наявності вищої освіти. Вища освіта, на думку менеджерів з досвідом роботи, не є гарантією підприємницьких умінь і володіння навичками аналізу ситуацій та прийняття ефективних управлінських рішень в умовах високої динаміки ринку та його глобалізації. Тому підвищення уваги при підготовці менеджерів до набуття ними умінь і практичних навичок обґрунтування управлінських рішень стає, безперечно, актуальним завданням для кожного економічного навчального закладу країни. Це потребує усвідомлення кожним викладачем необхідності застосування інтерактивних форм і прогресивних методів навчання, які б забезпечили глибокий зв'язок економічної теорії з практикою господарської діяльності, виховували у майбутніх фахівців прагнення до самоосвіти та невпинного вдосконалення професійних умінь і навичок.

Навіть за умов, коли базовою стратегією діяльності більшості підприємницьких структур в Україні все ще залишається стратегія виживання, підготовка менеджерів повинна ґрунтуватися на стратегії розвитку підприємств у реальних умовах господарювання. Підготовка менеджерів такого гатунку потребує перегляду навчальних програм у напрямку поглиблення практичної підготовки, застосування прогресивних методів бізнес-освіти.

Щоб не залишитися на узбіччі загальноцивілізаційних процесів, вища освіта в Україні, особливо бізнес-освіта, повинна базуватися на досягнутих світовою практикою прогресивних мето-



дах навчання і, зокрема, на методі з використанням ситуаційних вправ (кейс-методі).

Для поширення цього методу необхідно здолати передусім консерватизм викладачів старого гарту і навчити молоде покоління його застосовувати.

Незважаючи на різні оцінки цього методу він має, на наше переконання, переваги над традиційними методами — звичними для всіх лекціями та практичними (семінарськими) заняттями з однією правильною відповіддю на поставлене питання або завдання.

На відміну від традиційного завдання ситуаційна вправа ґрунтується на розповіді про реальну управлінську проблему — господарську ситуацію, що виникла чи може виникнути перед менеджером у різних сферах діяльності та вимагає управлінського рішення, яке найчастіше не буває однозначним, єдино можливим. І хоча кейс-метод має багато спільного з діловими іграми, розв'язанням чітко сформульованих завдань та іншими традиційними методами, його переваги полягають у навчанні майбутнього управлінця справлятися з нестандартними ситуаціями самостійно, навіть без резюме викладача. Не можна не погодитись із твердженням, що "цей метод розвиває вміння вирішувати проблеми, аналітично мислити й робити раціональні висновки" [2].

Слід також зазначити, що ефективність кейс-методу залежить від активності обговорення си-

туації в аудиторії, рівня домашньої підготовки студентів і вміння викладача викликати дискусію та бажання учасників дискусії обстоювати свої пропозиції щодо розв'язання ситуації. Кінцевим результатом дискусій навколо ситуаційної вправи є дослідницька діяльність студентів як найактивніша форма навчання.

З метою забезпечення якісного менеджменту у сфері туризму та задоволення потреб туристичного бізнесу у фахівцях високого рівня кваліфікації Донецький інститут туристичного бізнесу застосовує метод навчання за допомогою ситуаційних вправ під час вивчення економіки туризму, маркетингу, менеджменту, інвестиційної діяльності тощо. При цьому він використовує кейси, які розроблені викладачами інституту або Центром інновацій та розвитку.

Наслідки застосування цього методу проявляються у підвищенні якості виконання дипломних робіт і в отриманні навичок прийняття всебічно обґрунтованих практичних рішень з менеджменту в туризмі.



#### Література

1. Святоцький О. Кити, які роблять державу високорозвиненою // Уряд. кур'єр. — 2001. — № 84. — С. 14.
2. Як викладати ситуаційні вправи / За ред. О. І. Сидоренка. — К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. — 64 с.



## РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 95–97

В нынешних экономических, социальных и политических условиях необходимость существенного подъема уровня психологической грамотности актуализируется не только для самых широких слоев населения, но и для отдельных слоев, групп, в том числе для профессионалов непсихологического профиля, что автоматически требует повышения уровня, с одной стороны, профессионального психологического образования и психологической науки в целом, с другой — эффективности процессов управления организациями.

Содержание деятельности школьного психолога или психологических служб по психологическому просвещению в средних и высших учебных заведениях достаточно подробно описано в работах [2; 3; 5].

Отмечая общие характерные особенности деятельности психолога-просветителя в учебных заведениях, авторы выделяют и существенные отличия в работе по психологическому просвещению в средней и высшей школе как по форме и методам, так и по целям и задачам. Анализ литературных данных позволяет говорить о некоторой закономерности: общее в деятельности по психологическому просвещению в различных организациях просвещения касается управленческого персонала, уровней управления, деятельности организации; в то же время специфика в деятельности психолога обнаруживается на уровне работы с отдельными группами или категориями в каждом конкретном учреждении.

В литературе достаточно широко представлены исследования психологических факторов, определяющих и влияющих на функционирова-

ние различных организаций. В то же время практически отсутствуют работы по проблемам психологического просвещения в коммерческих организациях.

Эффективность управления любой организацией в современных условиях в значительной мере зависит от уровня психологических знаний руководителя, направленных на обеспечение процесса управления.

Отметим особенности деятельности организации. В данном случае это не просто совместная деятельность людей, добровольно объединенных общими интересами или целями. Эта деятельность подчинена правилам конкретной организации, в которой работники выполняют совместную работу в соответствии с определенными требованиями и нормами правового, экономического и технического характера.

Правила, нормы, требования предполагают особые психологические отношения между людьми, которые существуют только в организации, т. е. в условиях, когда действия каждого сотрудника закреплены определенными нормами, подчинены определенному порядку и задачам данной организации.

Практическая психология экономики и бизнеса в основном связана с проблемами подбора и управления кадрами, обеспечения рекламной деятельности, изучения рынка товаров и услуг, ведения переговоров, с социально-психологическими тренингами персонала фирм.

Психологическое просвещение призвано обеспечить благоприятные условия для выполнения специалистами-профессионалами их основной деятельности, психологическую готовность к работе в организации и менеджменте, повысить



психологическую грамотность участников этого вида деятельности, создать необходимые предпосылки для эффективной работы организации.

В своей деятельности психолог-просветитель должен учитывать специфические особенности современной организации [1]:

- психологические предпосылки создания организации (внешние и внутренние функции организации; организация процесса работы; принципы постановки целей);
- психологические особенности управления (личностные характеристики руководителя; стиль управленческой деятельности; управление инновациями);
- социально-психологическую структуру организации (тип структуры; наличие формальных и неформальных групп; характер конфликтов);
- психологические характеристики персонала (профессиональные и личностные качества сотрудников);
- имидж организации.

К важным психологическим проблемам управления, детерминирующим многие недостатки, трудности и проблемы в деятельности менеджеров [4], можно отнести:

- понимание природы управленческих процессов;
- четкое представление об ответственности менеджера и ее распределение по уровням ответственности;
- умение руководителя общаться, устно и письменно выражать свои мысли, выступать перед коллективом, влиять на подчиненных;
- оптимизация коммуникативных возможностей личности, необходимых для организации продуктивного взаимодействия с другими людьми в практической деятельности и межличностных отношениях; согласование интересов всех участников процесса функционирования организации.

Указанные общие предпосылки и проблемы психологии управления в целом и психологическое содержание индивидуальных особенностей руководителя и сотрудников организации, их влияние на эффективность деятельности организации носят общий характер, т. е. они присущи и учебным заведениям.

Все это позволяет нам определить *общие задачи деятельности психолога*, психологической службы по психологическому просвещению в любой организации:

- повышать общий уровень психологических знаний сотрудников организации; знакомить их с новейшими достижениями психологических исследований;

- обеспечивать интерес сотрудников организации к психологическим знаниям, расширять их понимание возможностей психолога и социально-психологических служб для решения проблем данной организации; помогать ориентироваться в постановке вопроса при обращении к психологу;
- повышать психологическую компетентность и культуру в целом с целью совершенствования их возможностей самостоятельно разрешать собственные проблемы и конфликты, возникающие в организации и семье;
- повышать общий психологический уровень знаний и культуру руководителей организации с целью улучшения управления организацией, повышения эффективности деятельности сотрудников и организации в целом; совершенствования взаимоотношений в коллективе и самосовершенствования.

Как и в рассматриваемом нами случае учебных заведений, в деятельности психолога-просветителя в какой-либо другой организации существуют определенные аспекты, связанные с проблемами определенных групп и категорий данной организации, со спецификой структуры, задач, деятельности организации, с проблемами управления и т. д. *Специфические задачи* психологического просвещения в данной конкретной организации должны быть сформулированы с учетом всех этих особенностей.

Межличностные отношения в организации мы условно делим на два вида: "горизонтальные" и "вертикальные", т. е. в соответствии с горизонтальной и вертикальной структурой системы управления.

Исходя из этого психологическое просвещение оказывает помощь в разрешении "*горизонтальных проблем*": профессионал — в группе профессионалов организации; сотрудник — в коллективе производственного подразделения организации; неформальная психологическая группа — в коллективе организации и т. п.; "*вертикальных проблем*": личность — руководитель; начальник — группа подчиненных; сотрудник, руководитель низшего звена — сотрудник, руководитель высшего звена управления и т. д.

Рассматривая общую стратегическую направленность деятельности психолога по психологическому просвещению, можно предложить следующую классификацию видов просвещения в организации: учебно-ориентированное; социально-ориентированное; проблемно-ориентированное.

*Учебно-ориентированное просвещение.* Цель — повысить общий уровень психологических зна-



ний среди населения, т. е. работников любой организации независимо от их служебного положения, вида или характера деятельности.

*Социально-ориентированное просвещение* имеет четкую социальную направленность на повышение психологических знаний среди определенных групп в организации и содействует разрешению проблем типа: Я — среди людей; Я как профессионал — среди профессионалов; Я — член группы, общества; группа — в обществе и т. д.

*Проблемно-ориентированное просвещение* направлено на разъяснение руководителям, членам коллектива возможностей психологии при разрешении определенных организационных проблем, служит для формирования психологической компетентности руководителей и сотрудников по проблемам управления.

Методы и формы проведения психологического просвещения зависят от выбранной психологом стратегии просвещения.



## Литература

1. Данчева О. В., Швалб Ю. М. Практична психологія в економіці та бізнесі: Навч. посіб. — К.: Лібра, 1998. — 270 с.
2. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопр. теории и практики. — М.: Педагогика, 1991. — 232 с.
3. Кісарчук З. Просвітницька і профілактична робота // Основи практичної психології: Підруч. / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. — К.: Либідь, 1999. — С. 256–266.
4. Коломинский Н. Л. Теоретико-методологические и методические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров // Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: Сб. науч. тр. Прил. к журн. "Персонал". — 2000. — №3 (8). — С. 7–10.
5. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред. М. К. Тутушкиной. — СПб.: Дидактика Плюс, 1998. — 348 с.



*Н. М. КОНОНЕНКО, керівник районної психологічної служби відділу освіти  
(Кобеляцька райдержадміністрація Полтавської області)*

## ОСОБИСТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА І УПРАВЛІННЯ УЧНІВСЬКИМ КОЛЕКТИВОМ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 98–101

Важливою умовою підвищення ефективності навчально-виховного процесу в установах освіти є оптимізація управлінської діяльності керівників шкіл в управлінні школою як системою, а також педагогів в управлінні учнівськими колективами.

М. Битянова [1] виокремлює два блоки психологічних параметрів, які розглядаються як умови ефективного педагогічного управління учнівським колективом:

1. Різні функціональні аспекти управлінської діяльності педагога.

2. Соціально-оціночні та рефлексивно-оціночні навички педагога, самооцінка стилю ставлень, особистісні якості педагога.

Складові першого блоку здебільшого впливають безпосередньо. Складові другого блоку частіше впливають опосередковано, через функціональні аспекти взаємодії.

Ефективність управлінської діяльності вчителя, як стверджують Л. Карамушка і Є. Рогов [3; 5], залежить від психолого-педагогічної компетентності педагога, яка є однією з важливих умов соціально-педагогічної адекватності сприйняття педагогом різних психологічних аспектів своєї педагогічної взаємодії.

Для дослідження адекватності сприйняття педагогом варіантів своєї педагогічної взаємодії нами було використано тест Т. Лірі. За цим тестом, який базується на тому, що особистість проявляється в поведінці, актуалізований у процесі взаємодії з оточуючими, можна систематизувати емпіричні спостереження у вигляді восьми варіантів міжособистісної взаємодії (октантів) [2; 4].

Дослідженням, яке було проведено протягом 2000–2001 навчального року у школах Полтавської та Дніпропетровської областей, охопили 21

педагога та 557 учнів-старшокласників. Узагальнені результати дослідження засвідчили, що педагоги стикаються із значними труднощами із набуття ними та використанням у взаємодії з дітьми навичок рефлексивно-регулятивного плану.

У процесі дослідження за тестом Лірі було вивчено ставлення класного керівника до свого актуального "Я" та сприйняття класного керівника учнями (табл. 1).

Таблиця 1

**Оцінювання класним керівником свого актуального "Я" та сприйняття його учнями (значення у балах)**

Клас, класний керівник	Октанти							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Клас 1	11,78	7,12	6,73	3,23	5,23	6,56	10,62	9,34
Класний керівник	5	4	7	5	5	9	13	13
Клас 2	9,42	6,35	6,85	3,35	8,78	8,64	11,70	11,30
Класний керівник	5	6	8	2	3	5	10	8
Клас 3	11,80	5,02	7,40	5,43	6,42	9,11	9,80	9,03
Класний керівник	10	5	6	4	5	8	10	10
Клас 4	9,81	8,07	8,61	6,54	7,14	8,47	9,00	8,54
Класний керівник	10	7	8	3	8	8	10	9
Клас 5	11,62	7,39	7,77	4,39	6,03	7,93	10,71	11,16
Класний керівник	7	4	7	0	5	6	13	10
Клас 6	10,81	6,00	6,42	3,01	6,23	8,00	10,81	11,41
Класний керівник	5	3	6	6	10	10	10	12
Клас 7	8,03	7,06	6,09	3,09	6,01	7,05	10,10	8,09
Класний керівник	5	5	5	5	7	8	13	10



Закінчення табл. 1

Клас 8	10,84	5,84	6,08	2,12	7,04	7,60	11,56	12,04
Класний керівник	6	2	8	11	11	9	6	6
Клас 9	12,42	7,11	7,12	2,63	6,41	9,12	12,20	10,02
Класний керівник	2	5	8	5	7	3	7	10
Клас 10	12,30	7,51	7,13	4,12	5,30	7,52	11,71	10,70
Класний керівник	6	7	8	3	3	5	9	8
Клас 11	9,31	9,90	9,61	11,20	6,61	8,50	6,92	7,83
Класний керівник	6	4	6	5	8	5	10	12
Клас 12	12,52	7,82	7,91	4,00	7,60	8,53	11,60	11,31
Класний керівник	3	3	4	4	6	5	10	12
Клас 13	9,41	4,02	4,81	2,80	5,61	5,62	7,40	6,63
Класний керівник	8	5	5	3	10	8	9	12
Клас 14	12,93	7,93	8,70	7,04	4,71	7,91	9,80	10,22
Класний керівник	9	7	9	4	6	4	9	10
Клас 15	10,40	5,81	5,92	2,23	6,04	7,72	10,71	10,80
Класний керівник	5	6	5	4	8	7	8	12
Клас 16	9,00	8,04	11,71	6,79	4,64	6,39	6,07	6,25
Класний керівник	6	1	5	7	10	7	7	3
Клас 17	10,80	6,52	7,19	5,10	7,29	6,00	9,48	11,14
Класний керівник	5	7	8	10	7	5	6	10
Клас 18	12,14	7,57	7,57	4,05	5,00	8,28	11,43	10,38
Класний керівник	3	9	6	12	4	8	6	1
Клас 19	11,27	7,45	7,73	5,55	6,36	7,00	8,36	9,36
Класний керівник	12	6	6	1	4	9	11	12
Клас 20	10,93	7,53	7,60	8,33	9,40	11,20	13,53	13,33
Класний керівник	4	3	7	9	11	7	14	14
Клас 21	10,83	7,20	7,77	4,27	6,00	8,33	11,03	11,27
Класний керівник	14	9	5	2	5	9	12	12

*Примітка.* Октанти: 1 – владно-лідуючий; 2 – незалежно-домінуючий; 3 – прямолінійно-агресивний; 4 – недовірко-скептичний; 5 – покірно-сором'язливий; 6 – залежно-слухняний; 7 – співробітницько-конвенційний; 8 – відповідально-великодушний.

Максимальна оцінка рівня за кожним октантом дорівнює 16 балів, але вона поділена на чотири ступеня вираженості ставлення [2; 4]: *адаптована поведінка*: 0–4 бали – низький; 5–8 балів – помірний; 9–12 балів – високий; *екстремальна поведінка до патології*: 13–16 балів – екстремальний.

Здійснено змістовну характеристику наведених вище даних (табл. 2).

Таблиця 2

**Змістова характеристика типів міжособистісних стосунків класних керівників (з погляду учнів і класних керівників)**

Октант	Зміст системи стосунків класних керівників	Оцінка учнями, %	Зміст системи міжособистісних стосунків	Оцінка класними керівниками, %
1. Владно-лідуючий	Нетерпимість до критики, переоцінка власних можливостей Здібності наставника і організатора Догматизм і деспотичність	76,2 4,8 19,0	Здібності наставника і організатора Нетерпимість до критики, переоцінка власних можливостей Прагнення дати поради Догматизм і деспотичність	57,2 19,0 19,0 4,8
2. Незалежно-домінуючий	Схильність до змагання, суперництва Виокремленість позиції у групі Впевненість і незалежність	85,7 9,5 4,8	Схильність до змагання, суперництва Впевненість і незалежність Виокремленість позиції у групі	52,4 38,1 9,5
3. Прямолінійно-агресивний	Наполегливість у досягненні мети Надмірна впертість, недружелюбність	81,0 19,0	Наполегливість у досягненні мети Надмірна впертість, недружелюбність Щирість, безпосередність	90,6 4,8 4,8
4. Недовірко-скептичний	Реалістичність у судженнях Наполегливість у досягненні мети Образливість, недовірливість, схильність до критиканства	57,1 33,3 9,6	Реалістичність у судженнях Наполегливість у досягненні мети Образливість, недовірливість, схильність до критиканства	52,4 28,6 19,0
5. Покірно-сором'язливий	Виконання чужих обов'язків з бажанням Завищене почуття провини, самознищення	85,7 14,3	Виконання чужих обов'язків з бажанням Скромність, сором'язливість Завищене почуття провини, самознищення	52,4 23,8 23,8
6. Залежно-слухняний	Потребує допомоги Надконформність	52,4 47,6	Потребує допомоги Надконформність Потребує довіри з боку оточуючих	61,9 28,6 9,5
7. Співробітницько-конвенційний	Компромісна поведінка Дружелюбність Нестриманість у проявах дружелюбності	71,4 23,8 4,8	Компромісна поведінка Нестриманість у проявах дружелюбності Дружелюбність	52,4 28,6 19,0



8. Відповідально-великодушний	Гіперсоціальні установки	76,2	Гіперсоціальні установки	57,1
	М'якосердечність, надобов'язковість	19,0	Альтруїзм	19,0
	Альтруїзм	4,8	М'якосердечність, надобов'язковість	14,3
			Виражено готовність допомогати і співчувати оточуючим	9,6

Наведені дані свідчать, що типовими проявами у поведінці вчителів є нетерпимість до критики, переоцінка власних можливостей, наполегливість у досягненні мети. Досить характерними є догматизм і деспотичність, трапляються, з одного боку, виокремленість позиції вчителя при взаємодії з класом, надмірна впертість, недружелюбність, з іншого — виконання чужих обов'язків з бажанням, образливість і недовірливість, потреба в допомозі, надконформність, завищене почуття провини, компромісна поведінка, яка наближається до нестриманості у проявах дружелюбності, гіперсоціальні установки.

Непоследовність у поведінці вчителів від авторитарності до надмірної опіки над дітьми негативно впливає на формування в учнівських колективах самостійності, відповідальності, організованості.

Недостатньо розвинені у вчителів рефлексивно-регулятивні можливості. Там, де 76,2 % учнів бачать у поведінці вчителя нетерпимість до критики, переоцінку власних можливостей, вчителі вбачають здібності наставника і організатора (57,2 %). Недостатньо точно прогнозують вчителі оцінки дітей щодо таких якостей, як впевненість і незалежність, образливість і недовірливість, конформність, скромність, сором'язливість.

Результати діагностування було проаналізовано за двома основними факторами: домінування — дружелюбність (табл. 3 і рисунок) [2].

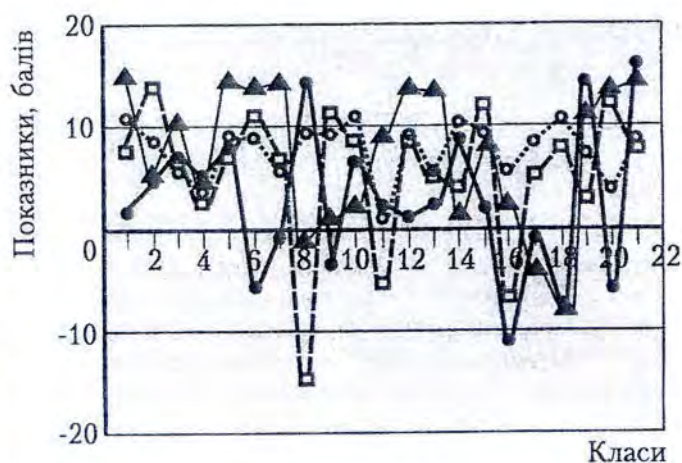
На думку учнів, домінування є переважачим варіантом міжособистісних стосунків у 13 класних керівників (61,3 %), на думку вчителів, — у 6 класних керівників (28,6 %).

Вірно спрогнозовані класними керівниками показники учнів щодо переважання домінування і дружелюбності лише у двох класах (10 і 21), що становить 9,5 %.

Наші дані дослідження оцінки учнями варіантів міжособистісних стосунків класних керівників з учнями загалом збігаються з результатами діагностики, отриманими М. То-

**Типи міжособистісних стосунків класного керівника з учнями за факторами "домінування — дружелюбність"**  
(з погляду учнів і класних керівників)  
(значення у балах)

Клас	Фактор			
	Домінування		Дружелюбність	
	Учні	Вчителі	Учні	Вчителі
1	11,22	2,10	7,78	15,10
2	8,84	5,50	13,02	5,50
3	5,15	7,62	7,72	10,42
4	3,78	5,50	2,08	6,90
5	9,99	8,60	8,05	14,40
6	9,08	-5,70	11,68	13,10
7	5,53	-0,60	7,52	13,60
8	9,52	13,66	-13,40	-0,60
9	9,78	-2,90	11,82	1,10
10	11,62	7,90	9,22	3,10
11	1,30	2,20	-6,06	9,60
12	9,52	1,20	9,30	13,00
13	5,34	2,20	6,38	12,40
14	10,44	9,30	4,30	2,10
15	9,09	1,90	12,25	9,30
16	5,14	-11,00	-7,17	3,40
17	8,10	-0,60	6,15	-3,40
18	11,07	-8,00	8,79	-8,40
19	7,89	13,60	2,98	11,80
20	3,39	-6,30	12,07	13,30
21	8,95	16,00	8,55	14,00



**Типи міжособистісних стосунків класного керівника з учнями:**

- домінування (учні);
- дружелюбність (учні);
- домінування (вчителі);
- ▲— дружелюбність (вчителі)



бою [6]. Учні відмічають насамперед високий ступінь прояву у класних керівників владно-домінуючого компонента стилю взаємодії з учнями, хоча самі класні керівники оцінюють такий ступінь прояву вдвічі нижчим, ніж учні.

Отже, у виборі оптимальних варіантів міжособистісних стосунків класних керівників з учнями існують певні проблеми. У вчителів недостатньо розвинені навички рефлексивно-регулятивного плану, що залежить від психолого-педагогічної компетентності педагога.

Ефективність управлінської діяльності вчителя істотно залежить від рівня оволодіння ним психолого-педагогічними знаннями. Такі знання вчителі можуть одержувати не тільки шляхом самоосвіти, а й завдяки використанню організованих форм навчання (колективних та індивідуальних) у тісній взаємодії з психологічною службою.



## Література

1. *Битянова М. Р.* Личностные особенности классного руководителя и эффективность руководства коллективом старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1991.
2. *Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом: Учеб. пособие для студ. вузов.* — СПб.: Лань, 1999.
3. *Карамушка Л. М.* Психологія управління закладами середньої освіти: Моногр. — К.: Ніка-Центр, 2000.
4. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер, 1999.
5. *Рогов Е. И.* Личность учителя: теория и практика: Учеб. пособие для студ. вузов. — Ростов н/Д.: Феникс, 1996.
6. *Тоба М. В.* Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — К., 1999.



*О. С. КСЕНЗОВ, канд. техн. наук*

*Н. І. ОРЛЯНСЬКА, викладач*

*(Запорізький авіаційний коледж ім. О. Г. Івченка)*

## **УПРАВЛІННЯ ВИЩИМ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ ДРУГОГО РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ: ДОСВІД І ПРОБЛЕМИ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 102–103

Реформа вищої освіти визначила необхідність створення в Україні вищих закладів освіти (ВЗО) нового типу. Насамперед до них належать коледжі. Поява у числі навчальних закладів України коледжів є позитивним явищем, яке свідчить про тенденцію до подальшої інтернаціоналізації вищої освіти в європейських країнах, про намагання будувати структуру вищої освіти нашої держави за європейськими зразками. Подібні навчальні заклади поширені в багатьох країнах Заходу, однак для України це зовсім новий тип вищого закладу.

Аналіз практичної діяльності коледжів за роки їх існування виявив низку проблем і протиріч в їх організаційній будові, вирішенні питань нормативно-правового забезпечення, комплектуванні науково-педагогічними кадрами, організації наукової роботи тощо.

Зупинимось на деяких із цих проблем.

### **1. Недоліки діючої нормативно-правової бази реформування вищої освіти в Україні**

Більшість прийнятих нормативно-правових документів стосовно вищої освіти вирізняються незавершеністю і нерідко протирічать один одному.

1.1. Механічне і невиправдане об'єднання свого часу в одну групу по організації навчального процесу [3], по структурі управління [2], оплаті праці викладачів [1] та інших аспектах вищих закладів освіти I–II рівнів акредитації, хоча по завданням, що вирішуються, підготовка фахівців, насамперед бакалаврів, у коледжі, без сумніву, ближче до вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, а не до технікумів (училищ). Об'єднання ВЗО II рівня акредитації в одну групу з ВЗО I рівня привело до однакових нормативно-правових вимог (структура вищого

закладу, органи управління закладом, планування роботи викладачів, умови прийому студентів тощо).

1.2. Загальною проблемою для всіх ВЗО II–IV рівнів акредитації є невизначеність із статусом бакалавра в багатьох галузях економіки України.

1.3. Існує нормативна невизначеність і відсутня правова захищеність випускника коледжу при його бажанні продовжувати навчання у ВЗО III–IV рівня акредитації. Сьогодні кожний коледж розв'язує проблему продовження навчання своїх випускників самостійно.

1.4. Студенти коледжу не мають права на відсрочку від служби у Збройних Силах України.

1.5. Немає вкрай необхідного розгорнутого державного Положення про вищий заклад освіти II рівня акредитації.

### **2. Проблеми організаційної будови**

2.1. Проблемним залишається питання щодо того, щоб вищий навчальний заклад, яким є коледж, забезпечував “здобуття базової вищої освіти за напрямком підготовки та кваліфікації бакалавра” і водночас мав права на створення кафедр, деканатів та інших організаційно-управлінських структур, характерних для ВЗО.

2.2. Існуючий перелік вимог до акредитації коледжів передбачає обов'язкову наявність у коледжах науково-педагогічних кадрів із вченими ступенями. Однак до числа учасників навчально-виховного процесу в коледжі не входять науково-педагогічні працівники. До того ж вони не мають рівних можливостей з викладачами ВЗО III–IV рівнів акредитації.

Така ситуація призводить до появи нових проблем:



- Як визначитись із науковою діяльністю в коледжі?
- Як організувати науково-дослідницьку роботу студентів?
- Як поповнювати викладацький склад молодими вченими?

Аналізуючи досвід роботи коледжів і враховуючи вищезгадані проблеми, можна дійти висновку, що ВЗО II рівня акредитації поки ще не посіли відповідного місця в системі вищої освіти України.

Зазначимо, що при створенні в Україні системи коледжів, аналогічної у США і Англії, не було враховано низку принципових положень позитивного характеру, що визначають статус, організаційну структуру, кадрову політику, організацію

наукової роботи та деякі питання організації навчального процесу.



### Література

1. *Норми часу для розрахунку і обліку навчальної роботи викладачів вищих закладів освіти I і II рівнів акредитації*: Затв. наказом Міносвіти України від 13 березня 1998 р. № 103.
2. *Положення про державний вищий заклад освіти*: Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р. № 1074.
3. *Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах*: Затв. наказом Міносвіти України від 2 червня 1993 р. № 161.



Ю. А. КУСТОВА, аспірант

(Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, м. Київ)

## ПРОВІДНІ ЦІННОСТІ ПІДЛІТКІВ ТА УПРАВЛІННЯ ЇХ ВИБОРОМ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 104–108

Радикальні зміни у політичній, економічній та духовній сферах нашого суспільства призводять до істотних перетворень у психології сучасної людини. Це виявляється у зламі старих стереотипів, різких змінах суспільної думки та ціннісних пріоритетів, знаходженні нових орієнтирів особистісного вибору та прийнятті неординарних рішень в окремих життєвих ситуаціях. Проблемні ситуації у суспільному просторі дорослих людей впливають на розвиток свідомості підростаючого покоління. При цьому рівень соціальних взаємодій найбільше впливає на зміст соціалізації особистості періоду дорослішання. Інтенсивно відбуваються кризисні моменти також і на становленні самосвідомості особистості підліткового віку. Оскільки події теперішнього буття не дають підліткам твердої основи становлення особистісної та соціальної ідентичності, індивідуальної та суспільної відповідальності, особистісного та морального вибору, рольового та ціннісного самовизначення, то достатньо гострим постає аспект вивчення як проблеми моральної самосвідомості, так і співвідношення ціннісних орієнтацій у сучасних підлітків.

Для вікової психології в умовах сучасності актуальним є контекст моральної самосвідомості, що вимагає подальшого вивчення пріоритетних цінностей підлітків. У ній широко використовується поняття "цінність", що трактується як психологічне утворення, залежне від ступеня значущості для особистості специфічних рис предметів та явищ оточуючої дійсності [14]. Інше часто вживане поняття "ціннісна орієнтація" розглядається як складне соціально-психологічне утворення, що визначає й характеризує спрямованість та активність особистості, утворюючи зміст її позицій, вчинків та поведінки загалом [4].

Саме перехідний вік характеризується інтенсивним формуванням ціннісних уявлень, які визначають спрямованість діяльності та взаємодій підлітків і активізують вибір засобів реалізації їхніх прагматичних і духовних потреб. У цьому віці проявляється інтерес до таких моральних понять, як "честь", "гідність", "справедливість", котрі підлітки прагнуть асимілювати із взаємостосунків з дорослими.

Аналіз наукових джерел свідчить, що зарубіжні вчені приділяють увагу соціально-психологічним факторам, які впливають на процес становлення цінностей підлітків. Так, американський психолог Ф. Райс указує на те, що існує тісний зв'язок між привласненням суспільних цінностей та їх подальшим засвоєнням. Такий факт пояснюється ідентифікацією цінностей підлітків з цінностями дорослих (батьків, учителів). Це також підтверджує наступне: якщо школа, засоби масової комунікації та однолітки мають рівнозначні цінності з батьківськими, тоді ступінь їх засвоєння підлітками достатньо високий [11].

Зазначимо, що підпорядкованість ціннісних уявлень не є стабільною, їй властива певна динаміка: домінуючі цінності можуть стати підпорядкованими, і навпаки. Все ж у процесі становлення особистості домінування в її структурі тих чи інших ціннісних уявлень залежить від змісту її потреб, домагань та розвитку самосвідомості загалом. Крім цього, цінності набувають певної ієрархії залежно від тих соціальних умов, у яких перебуває особистість [6; 9].

Вивчення динаміки засвоєння цінностей, здійснюване Н. Фельдманом, показало, що цінності у молодших підлітків майже збігаються з цінностями батьків. У середньому підлітковому віці спостерігається розбалансованість такого спів-



відношення, тобто рівнозначні показники є лише з окремих цінностей. Проте у старших підлітків знову з'являються показники, що свідчать про тісний взаємозв'язок їхніх цінностей з цінностями батьків [12].

Х. Ремшмідт відмічає, що розвиток цінностей у період дорослішання характеризується їх ускладненням, деперсоніфікацією та зростаючою лібералізацією. При цьому низка суспільних цінностей (взаємодопомога, самовіддача, співробітництво) тимчасово втрачає свою актуальність. Все ж у цей період починають переважати абстрактні поняття, які дають можливість інтерналізувати сутнісний зміст духовних цінностей. Актуальними виявляються такі цінності: потреба в незалежності, автономності і формування авторитету, соціального статусу; економічна самостійність. Зазначимо, що розташування цих цінностей залежить від ступеня їх значущості для підлітків [12].

Порівняльний аналіз результатів експериментальних даних свідчить, що співвідношення ціннісних орієнтирів підлітків, представлених російськими вченими, відрізняється від ієрархічних показників, якими оперують західноєвропейські та американські вчені відносно підлітків цього ж віку. Так, дослідження, проведене А. Ліхтарниковим, виявило в учнів такі показники співвідношення ціннісних переваг, як воля, незалежність, здоров'я, почуття особистої гідності, впевненість, безпека родини, дружба [7]. Відомі підліткознавці А. Прихожан та Н. Толстих установили, що основною цінністю сучасного підлітка є він сам. Вони також підкреслюють, що особистість цього віку зорієнтована на ідеали, які традиційно вважалися індивідуалістичними, причому їй притаманні такі цінності, як прагнення до добробуту, практичність та реалістичність поглядів [10]. О. Тихомандрицька, яка вивчала ієрархію цінностей у старших підлітків, виявила найважливіші цінності (з точки зору досліджених), які розташовувалися в порядку зменшення їх значущості: безпека родини, вірна дружба, воля, здоров'я, любов, цікаве наповнене життя, змістовність існування, успіх (досягнення цілей), інтелект і цілеспрямованість. Крім цього, вчена акцентує увагу на тому, що у такому віці підліток орієнтується на універсальні цінності, тобто особистість може регулювати свої дії та вчинки відповідно із сутнісним змістом указаних цінностей [13].

Українські вчені зосередили увагу навколо питань узгодженості пріоритетних цінностей

підлітків з їх соціальним статусом. Л. Кулагіна відмічає, що підлітки з низьким соціальним статусом основними цінностями вважають веселе життя, можливість безтурботно проводити час і бути сміливим. Досліджувані, які мають середній соціальний статус, віддають перевагу цінностям іншого характеру, серед яких інформативними є хороші друзі та здоров'я. Підлітки з високим соціальним статусом, які значно самостійніші та незалежніші, домінуючими цінностями вважають щасливе сімейне життя та цікаву роботу [1]. За показниками анкетування Н. Гусякової можна зазначити, що підліткам важко дати визначення таким моральним поняттям, як "гідність", "совість", "людяність". Проаналізовані вченою відповіді вказують, що зміст останніх носить описовий характер. До того ж підлітки вважають, що сучасній людині притаманні такі ціннісні якості, як розум, уміння спілкуватися, доброта, цілеспрямованість, справедливість [3].

Здійснений аналіз теоретичного матеріалу показав протиріччя в ієрархії цінностей підлітків. У зв'язку з цим необхідно експериментально дослідити співвідношення цінностей та визначити серед них домінуючі в учнів підліткового віку. Потрібно також скласти корекційну програму і визначити способи вибору ціннісних орієнтирів у період дорослішання.

У процесі дослідження домінуючих цінностей у сучасних підлітків ми використовували "Методику домінуючих ціннісних орієнтацій", розроблену Х. Ніємі та адаптовану М. Гінзбург. З метою уточнення змістовного конструкту вказаних змінних застосовували метод індивідуальної бесіди. До експерименту були залучені учні восьмих класів середньої школи № 3 м. Суми – всього 67 осіб (з них 33 дівчини і 34 хлопця). Судження опитувальника відображають 17 ціннісних орієнтацій і поділені на групи таким чином: альтруїстичні, суспільно-політичні, моральні, визнання з боку оточуючих, саморозвиток, матеріальні, відпочинок, навчання, професійні, соціальний статус, сімейно-побутові, інтимне спілкування, взаємини з дорослими, зовнішня привабливість, самостійність, творчість, наявність мети і сенсу життя. Всі судження мали диференційовані оцінки (за ступенем зменшення їх значущості для досліджуваних), завдяки чому можна було виявити у підлітків ієрархію ціннісних орієнтацій та класифікувати останні на дві групи згідно з високими та низькими ранговими показниками. До групи ціннісних орієнтацій високого рангу увійшли такі: інтимне спілкування,



визнання з боку оточуючих, саморозвиток, сімейно-побутові, моральні, професійні, альтруїстичні, взаємовідносини з дорослими. До групи низького рангу належали такі цінності, як навчання, творчість, соціальний статус.

Виявлені ціннісні орієнтації відображають прагнення сучасних підлітків до емоційного та інтимного спілкування з друзями, близькими людьми, бажання мати гарні стосунки з батьками, вчителями, потребу поважливого ставлення оточуючих до власної особистості, надію мати родину та дітей. Високого рангу також набули саморозвиток і професійні цінності, що свідчать про те, наскільки важливі для підлітків такі цінності, як придбання професії, цікава робота і розвиток своїх здібностей. Низький ранг таких ціннісних орієнтацій, як творчість та соціальний статус, можна пояснити тим, що досліджувані ще не мають чітких уявлень про ті типи діяльності, що охоплюють ці поняття. Можна сказати, що серед підлітків існує категорія таких, які мають низьку мотивацію досягнення, низький рівень домагань та індивідуально ставляться до визнання. Звертають увагу протиріччя у структурі ціннісної системи підлітків: з одного боку, для них є важливими професійні цінності, визначення професії та саморозвиток, з іншого — нівелювання навчання, творчості та соціального статусу.

Якісний аналіз засвідчив, що моральні цінності посідають одне з провідних місць у системі ціннісних орієнтацій підлітків. До кожного судження, яке характеризує моральні цінності, ми підготували питання, які дали змогу з'ясувати розуміння підлітками морально-етичних понять. Індивідуальна бесіда з ними містила серію тематичних питань. Наприклад:

1. "Головне в житті — виконувати свої обов'язки". Чи згоден (або не згоден) ти з цим судженням?
2. Чи завжди ти виконуєш свої обов'язки? Чому?
3. Що примушує тебе виконувати свої обов'язки?
  - а) страх перед покаранням батьками;
  - б) бажання, щоб тебе похвалили;
  - в) прагнення справдити очікування оточуючих;
  - г) інший варіант.
4. "Головне в житті — робити добро". Чи згоден (або не згоден) ти з цим судженням?
5. Як ти розумієш "добро"?
6. Пригадай, що доброго ти зробив за минулий день?
7. "Головне в житті — бути відповідальною людиною". Чи згоден (або не згоден) ти з цим судженням?

8. Як ти розумієш словосполучення "бути відповідальним"?

9. В яких ситуаціях ти буваєш відповідальним?

10. Як ти вважаєш, чи важко бути відповідальним? Чому?

11. "Головне в житті — бути совісною людиною". Чи згоден (або не згоден) ти з цим судженням?

12. Спробуй пояснити, що таке "совість"?

13. Наведи приклади, коли у тебе виникало почуття совісті. Чи довго тривало це почуття?

14. Якщо у людини загострене почуття совісті, це гарно чи погано? Чому?

У процесі міжособистісних контактів психолога з підлітками визначився невідомий інтерес до питань, що обговорювались. Відмічалось хвилювання під час спогадів тих або інших життєвих ситуацій, пов'язаних з моральним вибором, бажання обговорювати ці питання, прагнення якомога детальніше висловити свої думки. Зробимо якісний аналіз відповідей учнів підліткового віку.

Практично всі підлітки орієнтуються в таких моральних поняттях, як "добро", "совість", "відповідальність", "обов'язок". Однак, незважаючи на правильне розуміння вказаних моральних понять, близько 32 % підлітків не вважають їх провідними цінностями. Підтверджують це такі висловлювання учнів: "У певних ситуаціях життя люди змушені здійснювати негативні вчинки. Якщо при цьому орієнтуватися на совість, знижується власна самооцінка", "Треба діяти не за совістю, а за тими правилами, які встановлює життя", "З совістю далеко не просунешся", "Почуття совісті не є головним", "Так, я повинен бути відповідальним, але не завжди у вчинках я буваю таким".

Відповіді на питання "Як ти вважаєш, гарно чи погано, коли у людини загострене почуття совісті?" ми поділили на дві групи. Підлітки, які увійшли в першу групу (23 % досліджуваних), вважають загострене почуття совісті недоліком. Ось типові відповіді учнів цієї групи: "Це погано, бо така людина закомплексована", "Цій людині не позаздриш", "Таких людей можна використовувати у власних цілях", "Такі люди дуже уразливі". Підлітки другої групи (77 %) вважають загострене почуття совісті позитивною якістю, але у себе цієї якості не відмічають.

На питання "Чому ти виконуєш свої обов'язки?" близько 17 % досліджуваних відповіли так: "Страх покарання з боку батьків"; близько 26 % підлітків обрали відповідь: "Бажання, щоб тебе похвалили". Варіант відповіді "Прагнення справдити очікування оточуючих" обрали 57 % дос-



ліджуваних, які відмічали, що сприймають свої обов'язки як належне. Підтверджують це такі висловлювання: "Я знаю, що повинна це робити", "У житті так повинно бути", "Мені належить це робити для себе", "Потрібно щоб був загальний порядок", "Якщо людина не буде виконувати свої обов'язки, вона не буде корисна суспільству".

Отже, підлітки загалом демонструють адекватні цінності та моральні уявлення, визначають їх важливість для суспільства, але водночас здебільшого ігнорують необхідність дотримуватись деяких моральних принципів у власному повсякденному житті. З одного боку, це свідчить про незрілість їхніх моральних установок, з іншого — виходячи із реалій сьогодення та розуміння їх досліджуваними можна визнати адекватною думку про те, що "жити за совістю — важко і навіть небезпечно". Основними мотивами виконання своїх обов'язків у підлітків є не стільки поняття обов'язку, скільки страх покарання або бажання отримати похвалу.

Притаманні деяким досліджуваним почуття сором'язливості та уразливості не давали їм можливості брати активну участь у загальних дискусіях та обговорювати потаємне. Ця категорія підлітків розкривається у процесі діалогічного спілкування під час психологічного консультування. Індивідуальне консультування підлітка психолог завжди повинен наповнити загальними принципами та спеціальними методами корекції ціннісних орієнтацій, які ми представляємо нижче.

До основних принципів психологічного консультування належать емпатійне слухання, принцип активізації пам'яті та мислення, принцип підкріплення [8; 15]. Для підвищення ефективності роботи з підлітками, що мають амбівалентні ціннісні орієнтації, за відсутності у них стійкої мотивації до ціннісних виборів важливо застосувати такі способи: усвідомлення суперечності між духовним і реальним "Я" [15]; проектування моральних ситуацій [5]; пояснення цінностей [11]; трансформації ціннісних уявлень [2]. Процес управління вибором цінностей потребує розглядання змісту цих способів і прийомів.

Під час *емпатійного слухання* консультант психологічно ототожнює себе з підлітком, водночас залишаючись у своїй ролі. Психолог сприймає особистість підлітка такою, якою вона є, і своїм ставленням дає їй відчуття атмосфери по-благливості, щоб підліток міг вільно проявляти свої почуття. Такий спосіб сприяє створенню атмосфери безумовного прийняття щирості та відкритості, допомагає підлітку "розкритися", а

тому подібний діалог здатен зробити суттєвий психотерапевтичний вплив.

*Принцип активізації мислення та пам'яті* підлітка містить засоби, з використанням яких когнітивні процеси учня стають продуктивніші, зокрема його мнемічно-мислиннева цілісність корелює з обговорюваною проблемою, активізуючи пошук оптимального практичного рішення. У результаті використання зазначеного методу підліток відкриває для себе і те, що раніше було приховано від його свідомості, тобто він точніше пригадує факти та події, що роз'яснюють проблему.

*Принцип підкріплення* пов'язаний з тим, що, слухаючи підлітка, психолог час від часу словами, жестами, мімікою, пантомімікою та іншими екстра- і паралінгвістичними засобами висловлює згоду з повідомленнями досліджуваного, схвалюючи та підтримуючи його.

*Спосіб усвідомлення суперечності між духовним і реальним "Я"* націлює консультанта на те, щоб допомогти підлітку розібратися в своєму внутрішньому світі, залишаючи за партнером з контакту свободу вибору.

За допомогою *способу проектування моральних ситуацій* психолог пропонує підлітку зануритися у конкретну ситуацію, яка містить моральну ділему. Цей спосіб підводить до того, що моральна сутність явищ дійсно розкриється лише тоді, коли особистість буде здатна долати труднощі самостійно. Використання виховних ситуацій з моральним змістом є стрижньовим моментом роботи при переведенні моральних знань у переконання та вчинки.

Використовуючи *спосіб пояснення цінностей*, психолог разом з підлітком розглядає не зміст моральних пріоритетів, а можливість їх прикладання до конкретної ситуації. Основними прийомами цього способу є оволодіння вмінням правильно оцінити свої внутрішні переконання та вчинки, здобуття здатності зважувати всі "за" і "проти" у процесі прийняття довільного рішення, опанування антиципації можливих наслідків рішення та здійснення завдяки цьому особистісного вибору, засвоєння засобів досягнення поставлених цілей, які не є суперечливими із суспільними моральними імперативами.

Важливо спиратися на *спосіб трансформації ціннісних уявлень*. У процесі індивідуальної консультації психолог безпосередньо під час спілкування з особистістю підлітка намагається підвищити значущість того, що, здається, не має для неї цінності. Подібна переоцінка та переорієнтація корисна тим, для кого характерні особисті негативні переживання, кому заважають не стіль-



ки життєві події, скільки особисті страждання. З цією категорією підлітків варто вести розмову про те, що будь-який досвід, навіть той, що викликає страждання, має велику цінність. Лише долаючи труднощі, людина розвивається і посправжньому починає розуміти себе та інших. Адже прийняття потаємних сторін своєї особистості, помилок та прорахунків "загартовує душу", надає мудрості, вчить сприймати себе таким, яким ти є насправді.



### Література

1. Булах І. С., Кулагіна Л. М. Особливості соціального вибору ціннісних орієнтацій у підлітків // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості: Зб. наук. ст. — К.: Дрогобич, 1998. — С. 46–51.
2. Горностай П. П., Васьковская С. В. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. — К.: Наук. думка, 1995. — 128 с.
3. Гусякова Н. І. Ідеальні ціннісні орієнтації сучасних підлітків // Рідна школа. — 1993. — №8. — С.11–14.
4. Кириллова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопр. психологии. — 2000. — № 4. — С. 29–37.
5. Коч Л. А. Креативная этика. Психология освоения подростками этических норм и понятий. — М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2000. — 192 с.
6. Малько Н. А. Ціннісні орієнтації як чинник становлення особистості // Психологія: Зб. наук. пр. — 1993. — Вип. 1(4). — С. 10–15.
7. Наш проблемный подросток: Учеб. пособие. — СПб.: Союз, 1998. — 141 с.
8. Немов Р. С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 528 с.
9. Осьмак Л. П. Ціннісні уявлення і самоствердження підлітків // Рідна школа. — 1992. — № 3. — С. 55–61.
10. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Подросток в учебнике и в жизни. — М.: Знание, 1990. — 80 с.
11. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб.: Питер, 2000. — 624 с.
12. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем. — М.: Мир, 1994. — 320 с.
13. Тихомандрицкая О. Н. Ценности современного подростка // Школьный психолог. — 1999. — № 13. — С. 10.
14. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Педагогика, 1987. — 184 с.
15. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 208 с.



**Т. В. КУЗНЕЦОВА**, канд. екон. наук, доц.  
(Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ)

## КУЛЬТУРО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИХ КАДРІВ ОСВІТИ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 109–111

Проблеми підготовки керівних кадрів освіти набули особливого значення в період освітянської кризи в Україні, завдяки чому їх почали вивчати багатомірно, залучаючи також філософський і культурно-психологічний аспект бачення.

Коли дитина з'являється на світ, а точніше, в інформаційний простір, вона згодом дізнається не тільки про повітря, яким дихає, про воду, яку п'є, а й про інформацію, яку споживає і відтворює. Спочатку інформацію надають батьки та рідні, потім учителі та викладачі, з якими конкурують інші джерела, особливо засоби масової інформації, тощо. Те, яку інформацію споживатиме нове покоління, — буде воно отруєним, хворим або навчиться орієнтуватися у світі інформації та видобувати її самостійно, — багато в чому залежить від управлінців освіти.

Ще з давніх часів, проникаючи у таємниці життя, генії усвідомили роль інформації у людському житті. Вони передали свої знання забутою нами мовою символів, знаків та образів, в яких персоніфікували (опоетузували, одухотворили, обожили) першопричини соціального життя — взаємодію протилежних полюсів енерго-інформаційного простору, тобто Дух і Матерію. Назвали їх Небом і Землею, добрим і злим казковими чарівниками, які весь час точать суперечки між собою, по черзі перемагаючи один одного, або Днем і Ніччю, Сонцем і Місяцем, чи світлим космічним та темним земним магами, які вчать людей правилам поведінки. Наприклад, жити відповідно до закону гармонії, або розвиваючої взаємодії із природою, культурою, іншою людиною, самим собою, чи виживати будь-яким чином. Опоетизація полюсів інформаційного простору, витоками якої стало обоження природного циклу, сил фізичної, а потім психічної природи, була продовжена персоніфікацією засобів передавання інформації, тобто сил соціальної природи, зо-

крема одухотворенням Слова. Згодом виникає вчення про Слово, яке не тільки переносить будь-яку інформацію, а й як культурно-психологічний засіб її передавання стає окремою, самостійною інформацією (інформацією про інформацію). Не випадково продуктом художньо-образного пізнання світу є усвідомлення того, що мова — це матір людини та людства, а її син — слово — це учитель і творець світу, насамперед того світу інформації, в якому народжується дитина і оволодіває завдяки освіті мистецтвом стати і бути людиною.

Продуктом раціонально-логічного способу пізнання, зокрема, в психології є відкриття того, що мова формує другу сигнальну систему, яка виникає в історичному розвитку суспільства як "надзвичайна надбавка", що вносить новий принцип в роботу центральної нервової системи, оскільки дає змогу у процесах праці і мовного спілкування віддзеркалювати світ в узагальненій формі\*. А нею може бути як художній образ, так і поняття. Отже, мова — це засіб людського спілкування, розумової діяльності, мислення, вираження самосвідомості особистості, передавання інформації тощо. Культура і освіта є не тільки похідними від язика і мови, а й самостійно впливають на їх подальший розвиток, використовуючи для цього людську психіку. Усвідомлюючи роль язика мови і слова в еволюції людства, обожнюючи їх соціальну життєтворчу силу, наші пращури будували їм храми, які були і музеями культурного надбання, і просвітницькими центрами, що оберігали духовну Традицію.

Сучасна культура, як ніколи, чекає від освіти такої соціалізації нових поколінь, внаслідок якої вони змогли б досягти Традиції. Традицією

\* *Краткий психологический словарь* / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — Ростов н/Д., 1999.



психологи називають такі засоби відтворення правил, норм поведінки, відносин між людьми, які історично склалися під впливом певних умов життя, досвіду використання інформації і стали духовним законом для людства. Тобто Традиція знаходиться на верхівці піраміди людських знань і досвіду, на вершині культури — до неї треба підніматись у процесі розвитку власної культуро-психологічної рефлексії. Адже Традиція є інформацією про те, як користуватися інформацією, як протистояти світовій масовій культурі, тотальній і маніпулятивній у своїй основі, тобто масовому гіпнозу і навіюванню, або тому темному чарівнику-мономагу, сучасне ім'я якого "ринок", "базар", "гроші", тій віртуальній реальності, яка перетворює людину на її раба, на живий товар.

Початок третього тисячоліття — це не тільки усвідомлення незворотності інформаційних війн, інформаційної та спричиненої нею загальносвітової освітянської кризи, зумовленої насамперед тим, що обсяг інформації, виробленої людством, кожного року подвоюється. Це також і перехід від постіндустріального суспільства до інформаційного, для якого притаманні глобалізація, інформатизація, інтеграція і в якому інформація стає пріоритетною серед усіх інших культурних цінностей, перетворюючись на їх підґрунтя.

Людина ХХІ ст. потенційно здатна стати універсальною, або глобальною людиною у тому розумінні, що завдяки освіті може увібрати в себе і переосмислити досвід, накопичений людством протягом усієї його історії розвитку, подібно до того, як зародок у материнському лоні проходить усі основні етапи розвитку живого на Землі. Отже, саме освіта має залучити молоде покоління до світової культури, до її скарбниці знань та досвіду, допомогти краще зрозуміти культурно-психологічний внесок свого народу в загальну скарбницю здобутків, його сучасне історичне завдання.

У певному розумінні освіта має навчити людину берегти і примножувати своє здоров'я, накопичувати знання, багатовимірно мислити, відчувати глибину свого існування або перебування у житті, відчувати своє призначення, зберігати дух пошуку істини, любові і вдячності до життя та реалізувати свій творчий потенціал натхнення на благо іншої людини. Не випадково у дзеркалі суспільної свідомості образ духовного вчителя, генія, творця, який уособлює Батьківщину та світову культуру, виникає набагато частіше, ніж образи царів та королів. Маючи великі права і можливості впливати на майбутнє кожної

людини і людства загалом, освіта повинна також бути відповідальною за те, що заважає дитині користуватись кращими зразками світової культури, Традиції. І нехтування цією відповідальністю керівниками освіти має сприйматись як злочин перед своїм народом.

Парадоксальна відмова від осмислення цієї проблеми свідчить про невігластво або страх перед майбутнім. Якщо немає духовних інвестицій, засівання соціокультурними генами універсуму пам'яті людини, тобто пам'яті майбутнього, то стають неможливими поновлення і розвиток сучасного. Не випадково найважливішими знаннями, навичками і вміннями у ХХІ ст. вважається культура психічних станів дорослої людини, культура творчості почуттів, почуттів розуму, волі, вміння проростати крізь хмари масової свідомості й відкривати істинну реальність, отримувати ту інформацію, яку чекаєш усе своє життя.

Водночас розуміння проблем освіти як найважливіших проблем держави, суспільства і людства загалом поки що не стало не тільки здобутком масової свідомості, а подекуди й професійної свідомості освітян. Саме тому носіями сучасного світогляду мають бути передусім керівні кадри освіти. Адже саме вони не тільки повинні розумітися на філософських, культуро-психологічних ідеологіях і політиці у галузі освіти, а й бути відповідальними за їх впровадження у практику освітянської діяльності.

Управлінець освіти поставлений наодинці перед глобальним магом "гроші", який вимагає від молодої людини тієї товарної якості, що має попит на ринку праці. Йому конче потрібна така система світоглядних ідей, яка б зумовила методологію не тільки навчання (передавання знань, вироблення навичок і вмінь) та виховання (формування системи відношень до природи, до культури, до людини, до себе, до Бога), а й освіти як системи розвитку самоусвідомлення, взірців для наслідування, відповідно до яких утворюються ідеальні уявлення, світогляд і стає можливим самовиховання.

Українська освіта конче потребує свого реформування ще й тому, що єдиним об'єктом уваги навчальних дисциплін у її учнів та студентів ще й досі залишається тільки зовнішній світ, тобто інша половина інформаційного космосу (внутрішній всесвіт людини), закритого від них. Як може цей факт охарактеризувати справжній управлінець освітою як не інформаційну війну проти свого народу і своєї культури. Адже у дитини мають бути обернена увага та локус-контроль не тільки на зовнішній, а й на внутрішній світ.



Колись слово “культура” використовувалось у розумінні обробки землі. Пізніше воно почало означати обробку і психічного ґрунту (культура почуттів, мислення, волевиявлення, станів, поведінки). Згодом воно почало означати й обробку інформації та її передавання наступним поколінням, тобто просвітницьку, педагогічну та освітянську культуру (у тому числі підготовку ке-

рівних кадрів). Адже саме від культури (обробки) освіти та управління освітою залежить відтворення самої культури, існування народу і держави. Культура проектування людиною себе і свого життя у майбутнє може скластися тільки завдяки такій освіті, яка стане синтезом і оволодіє мовами і науки, і релігії, і філософії, і мистецтва, тобто мовами культури.



## **УПРАВЛІННЯ І СИТУАЦІЇ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 112–115

Соціально-економічна ситуація в нашій державі залишається складною. Непослідовність у здійсненні реформ, відставання у проведенні структурних перетворень і низька якість управлінської роботи на всіх рівнях уповільнюють стабілізаційні процеси. В Україні зберігається соціальне напруження.

Для держави, яка обрала шлях розвитку повноцінних ринкових відносин, які б відповідали існуючим у розвинених цивілізованих країнах, особливо важливим є використання нових, найефективніших методів управління. Невід'ємною складовою процесу управління та однією з фундаментальних проблем економіки, а також загальної та прикладної психології є дослідження проблеми прийняття рішення або здійснення вибору. Важливість вивчення процесів вибору визначається об'єктивною роллю, яку вони грають в організації діяльності та поведінки. Ці процеси посідають центральне місце у структурі діяльності, впливають вирішальним чином на її результативні та процесуальні характеристики. Тому будь-які психологічні дослідження, що ставлять своєю кінцевою метою прикладну оптимізацію управління, а також інші завдання прикладного плану і не вивчають процеси вибору, можна вважати неповними й незавершеними. Потенціал прикладної психологічної оптимізації може вважатися повністю реалізованим лише за умови розкриття і врахування психологічних закономірностей організації процесів вибору. В останніх найповніше виявляються як загальні закономірності організації психіки й властиві суб'єкту величезні потенційні можливості, так і притаманні йому обмеження.

Справді, характерною особливістю людини є її унікальна здатність здійснювати вибір у кри-

тичних умовах (невизначеність, наявність багатьох важко порівнювальних критеріїв й неявних альтернатив, жорсткий дефіцит часу, відповідальність). Однак саме у процесах вибору якнайвиразніше виявляються властиві суб'єкту специфічні особливості переробки інформації – так званий феномен “відхилення від раціональності” у виборі. Цей феномен полягає в неможливості реалізації раціоналістичних процедур прийняття рішення у зв'язку з обмеженими можливостями оперативної переробки інформації, урахування ймовірних характеристик ситуацій, встановлення впливу емоційно-вольових чинників та деформації вибору під впливом соціально-психологічних детермінант. Тому проблема вибору, яка органічно взаємопов'язана з багатьма іншими фундаментальними психологічними проблемами, грає важливу роль в їх розв'язанні.

У контексті вивчення управлінської діяльності зазначені фактори не тільки зберігають свою правомірність, а й набувають додаткової значущості. Процеси вибору в управлінській та організаційній діяльності є складними та багатими психологічним змістом типами професійних рішень, в яких всі закономірності загального плану представлені експліцитно, розгорнуто і рельєфно. Саме в цьому типі рішень початковий предмет вивчення психологічної теорії вибору представлений у своєму максимально розгорнутому і повному вигляді, що додає його вивченню теоретичну та методологічну значущість. Одночасно він характеризується і посиленням прикладної значущості досліджень, що проводяться. Основною причиною цього є загальновідомий факт узгодженості психологічної “ціни помилки” у процесі прийняття рішення в індивідуальній виконавській та управлінській діяль-



ності. В останньому випадку ця “ціна” на кілька порядків вище. Оптимізація управління загалом і його важливої ланки — процесів управлінського вибору, зокрема, є об’єктивно значущим аспектом забезпечення ефективного функціонування вже не лише окремих суб’єктів, а й великих організаційно-професійних структур. У свою чергу така оптимізація корелює з усім спектром прикладних психологічних проблем.

Взагалі дослідження проблеми прийняття рішення актуально також у зв’язку з такою фундаментальною проблемою, як структурно-функціональна організація психічних процесів. Як відомо, одним із самих гострих і важких її питань є питання про механізми і закономірності цілісного, системного функціонування психічних процесів. У процесах прийняття рішення ця цілісна організація виявляється особливо виразно, оскільки саме прийняття рішення є єдністю пізнавальних, емоційних, вольових і мотиваційних процесів. Унаслідок цього дослідження структури прийняття рішення може значно сприяти розв’язанню проблеми структурно-функціональної організації психічних процесів. В аспекті вивчення управлінських рішень цей план дослідження також набуває нового вимірювання, оскільки дає змогу включити в дослідження організації прийняття рішення детермінанти специфічного міжособового, інтерсуб’єктного типу. Управлінські рішення об’єктивно розгортаються під визначальним впливом інтерсуб’єктної детермінації, а тому відкривають реальну можливість дослідження закономірностей включення комунікативних детермінант та феноменів спілкування.

Безліч “точок зіткнення” існує між проблемою прийняття управлінського рішення та проблемою суб’єктивного вибору особистості. Це дослідження вольових властивостей особистості, проблем локусу контролю, вивчення індивідуальних відмінностей процесів прийняття рішення залежно від особистісних властивостей тощо. Причому зв’язок цей двосторонній. З одного боку, великий теоретичний інтерес викликає вивчення особистісної детермінації процесів прийняття рішення. Але, з іншого боку, не менш важливо врахувати й те, що існує обернена детермінація: особистість не тільки виявляється у виборі, а й формується, розвивається через вибір, а також через прийняття відповідальності, пов’язаної з ним, і через активність, що реалізує його. Унаслідок цього з’ясування механізмів суб’єктивного вибору як основна проблема психології прийняття рішення — це водночас і проблема розвитку особистості, її соціалізації. Процеси прийняття

управлінських рішень, залишаючись глибоко особистісними актами вибору, одночасно будуються і розгортаються під визначальним впливом міжособистісної детермінації й тому є вже процесами міжособистісного вибору. У цьому аспекті набувають чинності фактори соціальної діяльності особистості, а саме пов’язані зі сферою моральності останньої [1].

Потреби практики настійно вимагають дослідження питань моралі та ролі морального вибору у процесі управлінської діяльності. Ці потреби зростають у зв’язку з тим, що саме останнім часом з особливою гостротою виявилась низка чинників, які ще більше посилюють значущість зазначеної проблематики і примушують розглядати її як пріоритетний напрямок психологічних досліджень. Передусім це перетворення у сфері соціального устрою, що змінився (і продовжує змінюватися) та зумовлює зміни нормативної бази управління, зростання її варіативності, а часто і невизначеність. Посилюється поліморфізм структур виробництва та суспільних інститутів; крім того, ускладнення зазнають і об’єкти управлінських впливів — колективи, групи, організації; зростає особиста свобода їх членів. Важливу роль грає також висунення на перший план переважно економічних методів і форм управління внаслідок відмови від традиційних командно-адміністративних методів. Забуваючи відому маркетингову істину, що основний капітал — це люди, управлінці нерідко досягають результатів, які могли б бути набагато кращими при врахуванні особливостей моральної мотивації особи. У маркетингу прийнято виокремлювати низку моральних мотивів, які можуть впливати на здійснення вибору суб’єктом діяльності. До них належать мотиви справедливості, порядності, чесності та ін. [2].

Проте необхідно наголосити, що всі зазначені універсальні моральні якості формуються як мотиви діяльності не у дорослому, а у перехідному віці. При цьому визначальну роль у становленні мотиваційно-вольової сфери особистості цього віку відіграє дорослий, або в економічній термінології — особа, що має право приймати рішення або наділена владою. Сенситивність підліткового віку зумовлює той факт, що старша за віком людина сприймається не лише як носій інформації, а й як суб’єкт моралі, моральної діяльності. Підлітки оцінюють мотиви управлінського рішення й роблять висновки (нерідко проєктуючи його на весь дорослий світ) про переважну цінність визначеного фактору в людському житті. Його роль часто заміщають економічні чинники.



Така ситуація є джерелом моральних конфліктів, зумовлених тим, що інтерналізовані моральні норми нерідко протирічать діям, що ґрунтуються лише на економічній необхідності або користі. У внутрішньому світі школяра така розбіжність викликає емоційний дисбаланс, перетворюючись в моральну дилему, яку треба вирішувати через моральний вибір — надання переваги одному з діючих мотивів. Здійснення такого морального вибору є досить критичним й може викликати такі порушення особистісної організації, як відмова або заперечення моральних цінностей взагалі та компенсаторна орієнтація лише на економічні цінності. Нерідко з проблемами морального характеру підлітки звертаються до психолога, який для них є людиною, що все може й знає “як робити правильно, а як ні”. Унаслідок такого ставлення дії останнього набувають моделюючого характеру, суттєво впливають на подальшу поведінку підлітка, а отже, набувають управлінського характеру.

Допомагаючи підліткам розв'язувати морально-конфліктні дилеми, психолог передусім повинен звертати увагу на те, щоб сам процес розв'язання йшов від самих підлітків, а не від його особи. При цьому основним мотивом здійснення самостійного вибору підлітками буде їхня особистісна відповідальність на противагу почуття провини, яке є показником залежності від волі дорослого. На рівні самосвідомості це виявляється як чітка диференціація підлітками власного “Я” від “інших”, розуміння ними власних мотивів, бажань і прагнень.

Для дослідження ролі психолога як управлінця при розв'язанні підлітками моральних конфліктів ми провели серію експериментів. При цьому перша частина експерименту мала проєктивний характер та стосувалася “третьої” особи. Основним завданням цього етапу було з'ясування ціннісних пріоритетів підлітків шляхом здійснення ними ситуативного морального вибору. Досліджуваним пропонувалося 11 ситуацій з можливими варіантами їх розв'язання. Обираючи будь-яке з них, підлітки мали пояснити мотиви такого рішення. Виявилось, що переважна більшість опитаних (74 %) здійснює вибір з позиції “так робить більшість”, “такий в нас дурний світ”, “у нашому суспільстві інакше не можна”. Таким чином, у випадку, коли ситуація стосувалася третьої особи, моральний конфлікт, закладений самою умовою, нівелювався безпорадною залежністю від більшості, слабкою диференціацією учасників конфлікту, тобто “не баченням” ролі та “внеску” кожного з них у розв'язання

проблеми. На наш погляд, така позиція зумовлена передусім психологічними особливостями сприймання цієї групою підлітків самих себе, а саме низьким рівнем розвитку самосвідомості та нерозвиненою здатністю до самоаналізу.

Виявлена категорія підлітків (13 %), які здійснювали свій вибір на підставі норм “це справедливо” і “так треба робити”. Проте ми вважаємо, що при цьому рівень їх особистісного розвитку відповідає рівню учасників першої групи, оскільки обидві категорії досліджуваних сприймають норми поведінки як нав'язані зі сторони, тобто примусові. Virізняється лише змістовний компонент норм.

Було також встановлено певну кількість учасників (3 %), які формували свої відповіді, спираючись на власну точку зору і використовуючи мовні звороти типу “Я би...”. Проте такі висловлювання носили різко агресивний характер, що скоріш за все можна пов'язати з негативізмом, завищеним рівнем вимог до іншого поряд зі слабким контролем власної поведінки.

Отже, перша частина експерименту дала змогу констатувати, що в ситуаціях морального вибору, які стосуються інших осіб, більшість підлітків обирають шлях найменшого опору, тобто використовуючи думку більшості за еталон, не бажаючи критично ставитися до подій, що описуються в завданні.

Децю іншою була ситуація у другій частині експерименту, який було проведено у вигляді тренінгу. Учасникам було запропоновано дві гри: “Катастрофа на човні” та “Два в'язні”. Завданням першої гри було за критичних умов затоплення човна вибрати когось з команди, хто мав покинути його, що було тотожне загибелі. Учасники другої гри мали не домовляючись здійснити спонтанний вибір між кількома альтернативами: звільнитися за рахунок іншого; залишити термін заточення однаковим для обох в'язнів; звільнити іншого за умови подовження власного строку перебування у в'язниці. Результати експерименту показали, що переважна більшість підлітків (74 %) залежала у своїх міркуваннях від думки оточуючих й посіла пасивну позицію, очікуючи готового рішення від лідера команди. Близько 12 % досліджуваних майже одразу запропонували себе у “жертви” катастрофи, пояснюючи це відсутністю загального сенсу життя. Така тенденція спостерігалася здебільшого серед учасників експерименту, які перебували в опозиції до лідерів, намагаючись весь час здійснювати вчинки, протилежні “офіційно прийнятим” у групі. Як правило, лідер групи оперував у своїх



міркуваннях найвищими гуманістичними цінностями (добро, справедливість тощо). Проте в кожному конкретному випадку його рішення набували особистісного забарвлення: наприклад, для одних справедливим вважалося рішення потонути разом; для інших — викинути за борт найбільш неслухняного, але зберегти життя останніх.

У кожній з експериментальних груп існувала невелика кількість людей (близько 10%), які починали шукати альтернативні варіанти порятунку (викинути великі речі, сконструювати допоміжні плаваючі пристрої тощо).

Загалом експеримент підтвердив той факт, що процес управління досить просто здійснюється серед залежних від думки більшості груп підлітків. При цьому останні не відчувають ніякої

відповідальності за подальший розв'язок подій, не виявляють ініціативності, самостійності. У цьому разі психолог повинен розширити межі самосвідомості цих підлітків, що, на нашу думку, відбувається через розв'язання підлітками внутрішнього конфлікту між їхнім бажаним та реальним "Я".



### Література

1. *Данько Т. П.* Управление маркетингом (методологический аспект): Учеб. пособие. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 280 с.
2. *Ламбен Ж. Ж.* Стратегический маркетинг. Пер. с фр. — СПб.: Наука, 1996. — 589 с.



Л. П. МАТЯШ-ЗАЯЦ, аспірант

(Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, м. Київ)

## ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ТА КОМУНІКАТИВНІ НАХИЛИ І УМІННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 116–117

Різноманітні конфлікти є невід'ємною складовою нашого повсякденного життя. Виходячи з того що у більшості людей сформований стійкий негативний стереотип щодо конфліктів можна стверджувати, що проблема профілактики конфліктів набуває у наш час особливої актуальності.

Серед чинників, які спричиняють міжособистісні конфлікти, виокремлюють об'єктивні та суб'єктивні.

До *об'єктивних чинників* виникнення конфліктів належать несприятливі умови праці, недоліки в організації виробничого процесу, дисбаланс між правами та обов'язками, нечітке їх визначення, відсутність або недостатність матеріально-технічної бази для успішного виконання діяльності. Зазначені чинники не залежать від учасників конфліктної ситуації. До *суб'єктивних чинників* виникнення конфліктів належать неправильні дії однієї або обох сторін конфлікту, порушення професійної етики, трудової чи навчальної дисципліни, посадових інструкцій і т. ін.

Окрім того, існує низка ситуативних і характерологічних передумов, які сприяють виникненню конфліктних ситуацій.

До характерологічних передумов виникнення конфліктів належать стійкі якості та риси характеру, які можуть за певних умов спричинити зіткнення особистості з тими, хто її оточує, викликати негативне ставлення до неї, антипатію, бажання суперечити, протидіяти. Такі якості та риси характеру не виникають самі по собі, вони є наслідком впливу на особистість найближчого соціального середовища, виховання.

До суб'єктивних характерологічних передумов виникнення конфліктів належать:

- конфліктність як сукупність стійких якостей особистості, які визначаються частотою виникнення конфліктів та участю у них людини;
- негнучкість, ригідність характеру, тобто нездатність змінювати свою поведінку, співвідносячи її з вимогами наявної ситуації;
- недостатній рівень розвитку емпатії як здатності до співчуття та співпереживання;
- високий рівень соціальних домагань, бажання здобути авторитет у оточуючих, підвищити свій соціальний статус;
- нездатність своєчасно усвідомити різноманітні соціальні відносини та передбачити шляхи їх розвитку;
- надмірний конформізм або негативізм;
- неадекватна самооцінка;
- невпевненість у правильності прийнятого рішення, нездатність своєчасно його прийняти, що може мати особливе значення для організації ефективного управління.

На наш погляд, остання передумова тісно пов'язана з рівнем розвитку у особистості комунікативних та організаторських здібностей, які забезпечують ефективність управлінської діяльності.

Одне з основних завдань, яке виконує особистість у ранньому юнацькому віці, — вибір майбутньої професії. Недостатність життєвого досвіду та відсутність професійних знань можуть спричинити неадекватну оцінку власних умінь і нахилів до організаторської та комунікативної



діяльності. Водночас наявність таких здібностей може стати запорукою успішного професійного самовизначення та оволодіння професійними знаннями.

У майбутній професійній діяльності керівників середньої ланки особливого значення набувають організаторські та комунікативні нахили та уміння, які можуть стати передумовою успішного подолання різноманітних конфліктних ситуацій, оскільки вони відіграють важливу роль в організації продуктивного спілкування у виробничому колективі. Тому один з аспектів нашого дослідження ми присвятили вивченню саме цієї проблеми.

В опитуванні взяли участь 112 студентів, які навчались на 1–2-му курсах Київського електро-механічного технікуму ім. М. Островського (71 юнак та 41 дівчина). Дослідження проводилося за методикою КОС-1 (комунікативні та організаторські нахили й уміння). У результаті опитування ми отримали дані, наведені у табл. 1 і 2.

Таблиця 1

Рівень розвитку	Комунікативні уміння і нахили			
	Юнаки		Дівчата	
	Кількість	%	Кількість	%
1 – низький	22	30,99	5	12,20
2 – нижчий за середній	25	35,21	9	21,95
3 – середній	9	12,68	5	12,20
4 – високий	12	16,90	13	31,71
5 – дуже високий	3	4,23	9	21,95

Таблиця 2

Рівень розвитку	Організаторські уміння і нахили			
	Юнаки		Дівчата	
	Кількість	%	Кількість	%
1 – низький	31	43,66	9	21,95
2 – нижчий за середній	19	26,76	5	12,20
3 – середній	12	16,90	9	21,95
4 – високий	3	4,23	11	26,83
5 – дуже високий	6	8,45	7	17,07

Таким чином, з даних наведених таблиць ми бачимо, що свої комунікативні уміння і нахили юнаки та дівчата оцінюють дещо по-різному. Більшість юнаків оцінюють їх як низькі або нижчі за середні, водночас дівчата оцінюють їх більш високо – переважна частина дівчат свої комунікативні уміння і нахили оцінює як високі та дуже високі. Аналогічна ситуація склалася і з оцінюванням організаторських умінь і нахилів.

Пояснюється це, на наш погляд, різним досвідом міжособистісного спілкування у юнаків та дівчат, а також деякими їхніми особистісними особливостями, зокрема рівнем критичності по відношенню до себе та іншими факторами. У зв'язку з цим потрібні подальші спеціальні дослідження та створення відповідної системи підготовки управлінських кадрів з метою підвищення їх комунікативної та організаторської підготовки.



*Л. Є. МУЛИК**(Рівненське представництво МАУП)*

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 118–119

Система вищої освіти, що діє сьогодні в Україні, формувалась протягом кількох десятиліть, коли і структура, і зміст, і форми управління визначались адміністративно і безальтернативно.

Після здобуття незалежності в суверенній Україні розпочався процес державотворення. Важливою його складовою є формування та втілення в життя власної політики в галузі вищої освіти. Вона спрямована на досягнення українською вищою освітою сучасного світового рівня, відродження її самобутності, національного характеру, оновлення її змісту, форм і методів навчання, організаційних засад побудови та діяльності, примноження інтелектуального потенціалу України та внеску у розбудову економіки, науки і культури країни, підвищення добробуту її народу.

Нині у галузі вищої освіти долається державна монополія, забезпечується її багатоукладність, урізноманітнюються джерела фінансування, вдосконалюються і демократизуються форми управління, розширюються права вищих навчальних закладів, яким надається значна автономія. Реорганізуються існуючі та створюються навчальні заклади різних типів.

Реформа освіти в Україні постійно потребує прогресивних змін у міжнародному співробітництві, інтеграції національної вищої освіти у світовий освітній простір.

Водночас вища освіта України потребує глибокого системного реформування з метою збереження її потенціалу та обсягів підготовки фахівців, посилення державної підтримки її пріоритетних напрямів, приведення у відповідність з найважливішими світовими досягненнями, що безпосередньо пов'язано з якістю управління освітою.

У свою чергу реформування управління освітою в Україні вимагає реальної, а не деклара-

тивної зміни принципових установок і формування нової управлінської культури.

У зв'язку з викладеним структура управління вищою освітою потребує окремого правового забезпечення. Адже управління освітою як наукова галузь у нашій країні ніколи не розглядалась. Були намагання ввести такий напрям, як школознавство, що зводилось до трактування документів інструктивно-методичного характеру. Не було також створено цілісної теорії управління освітою та вищою освітою зокрема, де були враховані інтереси держави, громадськості, принципи системності, розподілу та делегування повноважень, контролю тощо. Управління та політика контролю часто базуються на хибній уяві про існування прямої залежності продуктивності системи вищої освіти від суми витрат на цю систему. Тим, хто приймає рішення і встановлює рівень ресурсів, які виділяються вищій освіті, зручніше контролювати саме витрати і вважати, що з наданням відповідних ресурсів одразу поліпшиться робота цієї системи. Реальність же вносить певні корективи до таких уявлень. Наприклад, витрати на потреби освіти у США за останні 10 років зросли на 100 млрд дол. (при фактично сталій кількості тих, хто навчається), але навряд чи можна стверджувати, що це сприяло значному підвищенню ефективності системи освіти.

Через правове поле держави розв'язується така важлива проблема, як створення однакових умов діяльності вищих навчальних закладів, заснованих на різних формах власності. З одного боку, відсутність відповідних правових механізмів призводить до відсутності контролю і відповідних засобів впливу суспільства і держави на окремі приватні заклади освіти. З іншого боку, правова невизначеність неприбуткового статусу освітньої



діяльності породжує низку інших ускладнень, які спричинюють до виникнення проблем фінансового і майнового характеру, переведення діяльності частини вищих закладів освіти у сферу "тіньової економіки" тощо.

Водночас не можна ігнорувати гостру потребу національної вищої освіти в інвестиціях. Адже сучасна вища освіта розглядає витрати на освіту як інвестиції в людський фактор — найважливіший із факторів економічного зростання. Незалежно від спрямованості інвестицій однією із найважливіших проблем їх здійснення є пошук можливих джерел фінансування, тобто розв'язання проблем ліквідності. Можливість залучення кредитних ресурсів до інвестування у процес навчання виглядає лише гіпотетичною. Серед низки причин недостатнього зростання інвестицій в освіту одними з найважливіших є брак вільних коштів і високий ступінь ризику, який важко застрахувати. За сучасних умов для системи вищої освіти потрібен принципово новий фінансовий механізм, який зміг би ефективно поєднати зусилля держави з потребами і можливостями суспільства і особи. Але нові правила фінансування не можуть бути запроваджені і навіть запропоновані, якщо функціонуватимуть колишня система оподаткування та старий механізм фінансування установ та системи оплати праці.

Альтернативними шляхами фінансування можуть бути такі:

- впровадження ваучерної освіти;
- створення спеціалізованих освітніх фондів;
- суттєві пільги в оподаткуванні вищих навчальних закладів;
- цільові урядові дотації на закупівлю підручників, навчальних посібників, методичної літератури тощо;

- розробка програми залучення позабюджетних коштів;
- подання вищим навчальним закладам в постійне користування земельних ділянок для розвитку навчальних та підсобних господарств.

Управління вищою освітою повинно спрямовуватись на організацію та забезпечення оптимальних умов функціонування галузі вищої освіти, створення системного механізму її саморегуляції на загальнонаціональному, регіональному, місцевому рівнях та у вищих навчальних закладах і наукових установах.

У реформуванні управління освітою вирішальним має стати забезпечення тісного співробітництва органів державного управління освітою всіх рівнів, навчально-виховних закладів, наукових установ, місцевого самоврядування та їх відповідальності у межах повноважень; створення цілісної системи управління освітою в Україні, в тому числі вищою, якій були б властиві гнучкість, демократизм, мобільність, здатність до самоорганізації. У реформуванні управління вищою освітою надзвичайно важливим має стати досягнення чіткого розмежування управлінських рівнів, виокремлення освітніх підсистем в межах галузі, визначення взаємозв'язків і впливів підсистем на систему загалом, вирішення структурних елементів освітніх підсистем тощо.

Успішне розв'язання цих завдань залежить від рівня управління і управлінців, здатних ефективно забезпечити відповідність навчання і виховання суспільним потребам, запитам особистості і світовим досягненням в умовах інтеграційних процесів, що відбуваються в освіті.



**В. Ф. ОРЛОВ**, канд. пед. наук, доц.

(Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, м. Київ)

## **ВИХОВНИЙ ВПЛИВ УПРАВЛІНЦЯ НА ПЕДАГОГІЧНИЙ ПЕРСОНАЛ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 120–123

*Виховний вплив та організація ефективної взаємодії управлінців, педагогів і психологів спирається на усвідомлення членами педагогічного колективу зв'язків навчального закладу із "зовнішнім" світом; осмислення, аналіз, розробку і прийняття педагогами і управлінцями цілей і цінностей навчального закладу як соціальної і освітньої організації.*

Необхідність реформування освітньої системи України зумовлена соціальними змінами у суспільстві й відображає загальну тенденцію ускладнення суспільної практики. Проявами цього явища є зміни питомого коефіцієнта творчості, розвиток психолого-педагогічних та інформативних технологій. Звідси випливає потреба в людях творчих, нестандартно мислячих, що і визначає спрямованість основного вектора розвитку освіти — гуманізацію.

Новий зміст освіти породжує необхідність змін усіх компонентів і ланок освітнього процесу: методів і форм подання і сприйняття навчального матеріалу, організації розумової діяльності, стилю взаємостосунків, формування нових позицій вчителя і учня, зміни у системі управління навчально-виховним процесом. Невідповідність структурних компонентів навчально-виховного процесу загострить існуючі проблеми, посилить деструктивні процеси. Розв'язати цю проблему має система управління освітою, зокрема керівництво навчальних закладів.

Система управління освітою в ідеалі повинна управляти розвитком, випереджати, планувати і здійснювати ці зміни, коригувати взаємодію всіх ланок і компонентів освітньої системи. Для управління навчальним закладом потрібна особистість, що сама пройшла системну, методологічно орієнтовану і предметно конкретну підготовку, а також здатна здійснювати виховний вплив на членів педагогічного колек-

тиву. Сучасній освіті потрібен управлінець, який вміє підбирати кадри, згуртовувати колектив, спрямовувати його на нові досягнення, на впровадження інновацій, ефективних навчально-виховних технологій, а також формувати у свідомості своїх колег громадянську свідомість і потребу у професійному самовдосконаленні, розвитку особистих професійних якостей педагога. К. Ушинський називав директора головним вихователем школи. В. Сухомлинський писав, що директор здійснює виховний вплив на учнів через учителів, його роль "бути вчителем учителів, учити науці і мистецтву виховання" [8, с. 11]. Водночас "управління, — за словами В. Ерхарда, — це насамперед розмова" [2, с. 29–50], тобто спілкування, яке вимагає від керівника умінь слухати та говорити, переконувати та наказувати, давати пораду, виступати перед аудиторією, впливати на підлеглих, управляти груповою діяльністю в ситуаціях прийняття рішень [3]. Коло комунікативних умінь керівника досить широке. Сюди належать вміння керувати вчинками та логікою мислення людей у бажаному напрямі, враховувати специфіку стилю життя людей та їхні особливості залежно від віку, рівня освіти, ціннісних орієнтацій, загальної культури, національності, мотивів діяльності, кола інтересів; володіння власними емоціями, мовою, жестами, мімікою, інтонацією; регулювати процес спілкування між групами працівників і на міжособовому рівні [1].



Традиційною формою виховного впливу на педагогічний персонал у навчальних закладах вважається методична робота. Вона розглядається як "цілісна система взаємопов'язаних дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації, професійної майстерності кожного викладача та майстра виробничого навчання, на вдосконалення навчально-виховного процесу, що ґрунтується на досягненнях науки, передового педагогічного досвіду, на конкретному аналізі навчально-виховного процесу" [4, с. 41]. З метою підвищення кваліфікації та педагогічної майстерності, обміну педагогічним досвідом адміністрація навчальних закладів, як правило, планує проведення низки заходів — педагогічних рад, відкритих уроків, інструктивно-методичних нарад, семінарів, предметних тижнів, методичних консультацій, роботу творчих груп тощо. До нетрадиційних заходів належать фестивалі педагогічних ідей і знахідок, клуби творчих педагогів, ярмарки педагогічної творчості, проблемний стіл, методичний ринг та ін. Щоб раціонально спланувати роботу адміністрації та методичних служб навчальних закладів, правильно визначити найактуальніші проблеми окремих етапів навчально-виховного процесу, керівництво проводить діагностування та моніторинг. Водночас зазначені заходи не гарантують розв'язання проблем. Часто-густо вони несуть на собі відбиток формалізму і не досягають рівня особистісних переживань, а отже, ефективність таких заходів, їх виховний вплив є досить обмеженими.

Якісні зміни, що відбуваються в освіті, у змісті і методах організації навчально-виховного процесу, вимагають суттєвих змін в організаційно-управлінській сфері, а також цілях, методах і технологіях роботи психологічної служби освітніх закладів. Якщо раніше директори замовляли консалтингове забезпечення змісту і методів навчання, навчальні програми для педагогів і батьків, психологічну діагностику учнів і вчителів, то сьогодні все частіше до психологів звертаються по допомогу у виробленні концепції розвитку навчального закладу, розвитку професійної майстерності та психологічної компетентності педагогів. Все більшого значення керівники освітніх закладів, інститутів підвищення кваліфікації, методисти, педагоги надають нині вдосконаленню професійної майстерності та підвищенню психологічної компетентності.

У системі методичної роботи функціонують індивідуальні форми (самоосвіта і робота за індивідуальним планом, індивідуальні наукові дослідження тощо). Вони можуть бути досить дійо-

вими на особистісному рівні, коли спрямовані на професійне самовдосконалення, розвиток професійної свідомості, але за умов чіткої особистісної і соціальної вмотивованості.

Процес розвитку професійної свідомості не допускає формалізму. Його дійовою рушійною силою є особистісна професійно-педагогічна рефлексія, тобто самопізнання, оцінка і аналіз власного професійного "Я", пошуки особистісного сенсу і методологічних сутностей професійної діяльності, від смислу окремих дій і вчинків до сутності й смислу професійної управлінської та педагогічної діяльності, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і відповідно високий рівень професіоналізму. Професійну рефлексію можна вважати специфічним видом педагогічної технології, що здійснюється на особистісному рівні. У відповідності з особистісною парадигмою вона є не лише одним із методів самопізнання і самовдосконалення, а й невід'ємним компонентом, внутрішнім змістом будь-якої навчально-виховної технології. Рефлексивність є тут однією із суттєвих характеристик готовності вчителя до професійної діяльності, показником переходу її на особистісно-смісловий рівень. Рефлексія у професійному становленні майбутнього вчителя є засобом і самоціллю навчання. Вона представляє собою процес і зміст самопізнання, джерело особистісного досвіду, фактор актуалізації професійного становлення і розвитку професійної культури.

Цей механізм, досить детально розроблений психологами, водночас недостатньо використовується у педагогічній практиці. Розробка і розповсюдження педагогічних технологій рефлексивної дії, спрямованих на професійне самовдосконалення, — це веління часу. Воно буде відбуватися разом із гуманізацією професійної освіти. На жаль, гальмування реформ у галузі освіти стримує рух і в цьому напрямку.

Управління у процесі педагогічної комунікації повинно відповідати внутрішній об'єктивній логіці поведінки суб'єктів навчально-виховного процесу, на яких спрямовано гуманістично орієнтований вплив, тобто законам його самодетермінації, саморуху і розвитку. Тому виховний вплив слід розглядати не ізольовано, сам по собі, а в тій системі відношень, де він здійснюється, або де планується його здійснювати.

Сутність цього підходу розкривається у наступній структурно-системній інтерпретації:

- управління на рівні психіки базується, з одного боку, на прагненні індивіда до діяльності, на потребі його у спілкуванні, а з іншого —



припускає психологічну установку, навички, реакцію на сенсорно-перцептивні сигнали;

- управління на рівні свідомості використовує зв'язок знань із відображенням, переживанням, а також волевое зусилля, довільну увагу, самосвідомість (рефлексію), пам'ять, уяву, моменти соціалізації тощо;
- управління на особистісному рівні робить акцент на темпераменті, характері, здібностях, потребах, інтересах, переконаннях, ідеалах тощо;
- управління на рівні діяльності здебільшого будується на інтеріоризації та екстеріоризації (це вважається інтегративним рівнем управління) [7, с. 193–194].

Реалізацію теоретико-методологічних ідей організаційно-управлінського плану, впровадження науково-методичних розробок у практику управління педагогічним персоналом і здійснення виховного впливу стримує недостатня обізнаність управлінців у цій галузі знань. Їх надійним помічником щодо цього має стати практичний психолог. Його участь в організації виховного впливу не повинна обмежуватися діагностуванням і консультуванням. До завдань, які покликаний розв'язувати практичний психолог, за Л. Тобіасом, належать [9]:

- удосконалення практики добору кадрів і зниження рівня їх плінності;
- модернізація організаційної структури;
- підтримка співробітників у розвитку їхніх професійних якостей, досягнення відповідності між внутрішньою будовою людини та її роботою;
- формування єдиної команди, здійснення розумної політики заохочення та покарання в організації, поліпшення психологічного клімату, формування доброзичливої атмосфери у колективі, усунення конфліктів.

Досвід практичного психолога в галузі управлінсько-організаційної практичної психології допоможе визначити психологічні особливості організаційної ситуації та індивідуальні особливості її суб'єктів, внести позитивні зміни у процес функціонування навчального закладу загалом і його структурних компонентів, оптимізувати взаємодію на різних рівнях організаційної системи, забезпечити профілактику небажаних форм поведінки. Ефективним засобом перетворення діяльності педагогічного колективу, мотивації творчої діяльності вчителів, їхнього саморозвитку і професійного самовдосконалення стають інтерактивні форми виховного впливу, зокрема мотиваційні та соціально-психологічні тренінги.

*Мотиваційний тренінг* звернений, як правило, до тих, хто керує людьми і у своїй діяльності неминуче стикається із необхідністю розв'язання різноманітних мотиваційних завдань. Управлінцю доводиться спонукати людей до виконання професійних обов'язків, приводити спрямованість дій персоналу у відповідність із завданнями навчального закладу, орієнтувати їх на досягнення певних результатів, надихати і підтримувати їхню енергію і наполегливість, допомагати їм долати апатію і втомленість.

Ефективне розв'язання мотиваційних завдань ускладнюється тим, що мотивація як система мотивів конкретної людини існує за власними законами, не завжди зрозумілими і такими, що не завжди піддаються регуляції ззовні. Всебічне розкриття причин, якими пояснюється та чи інша поведінка людини, її дії і вчинки, неодмінно передбачає аналіз тих психологічних моментів, якими вони визначаються, тобто аналіз сукупності мотивів, якими зумовлюється конкретна поведінка. Мета мотиваційного тренінгу – оволодіння методами активізації мотивів людини, використання енергії актуально діючих мотивів, створення і підсилення робочої мотивації.

*Соціально-психологічний тренінг* розглядається як галузь практичної психології, що орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності у спілкуванні [5]. Виховний вплив управлінця на педагогічний персонал виходить далеко за межі компетентності у спілкуванні. У наш час у літературі і практичній діяльності тренінг трактується значно ширше, ніж кілька років тому. Так, відомий спеціаліст у галузі нейролінгвістичного програмування і акмеології А. Ситніков дає таке визначення тренінгу: "Тренінги (навчаючі ігри) є синтетичною антропотехнікою, що поєднує у собі навчальну та ігрову діяльність, яка здійснюється в умовах моделювання різних ігрових ситуацій..." [6, с. 144]. При цьому під антропотехнікою він розуміє таку складову акмеологічної практики, яка спрямована на перетворення "природно даних людині здібностей" (М. Мамардашвілі) і формування їх на основі культурного феномена професійної майстерності. Він виокремлює три основні антропотехніки: наuczіння, учіння та гру.

Розширення меж використання цього поняття пов'язано із збільшенням діапазону цілей, зокрема організаційно-управлінських. Тренінг має сприяти переходу від ієрархічно-вертикальних структур управління до самоорганізуючих, горизонтальних, у відповідності до світових тенденцій



розвитку управління. Таким чином, робиться ставка на особистісну ініціативу, самостійність, відповідальність суб'єктів управління, їхню здібність до професійного і особистісного зростання, до розвитку організації. Сучасна організаційно-управлінська система і психологічні служби освіти керуються у своїй роботі тезою: "Розвиток організації — через розвиток персоналу". На думку Л. Урвіка, одного з провідних спеціалістів в теорії управлінського консультування, "єдина робота, яка гідна виконання консультантом, — це робота, яка вчить клієнтів та їхній персонал, як самим краще керувати". Такий підхід спрямовано на розвиток власних творчих сил організації, спирається на власний досвід персоналу і управлінців, сприяє формуванню індивідуального стилю управлінської діяльності. Основою сучасної організаційно-управлінської системи стає запуск механізмів самоорганізації та саморозвитку. Роль практичного психолога в налагодженні організаційно-управлінської системи полягає у його взаємодії із ключовими фігурами управлінської команди, сприянні їхньому професійному становленню як управлінців нового покоління, у використанні таких методів роботи, які дають змогу органічно поєднувати дослідження, навчання і практичне рішення.

Пріоритети участі практичного психолога в організаційно-управлінській діяльності повинні належати не методам збирання соціологічної і соціально-психологічної інформації, а глибинному зануренню в уявлення суб'єктів навчально-виховного процесу, спільний з ними аналіз ме-

тодів їхньої роботи через різні форми організації рефлексивного середовища.



### Література

1. Берестова Л. И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1994. — 73 с.
2. Качура А. В. О Вернере Эрхарде и его методе социально-психологического тренинга // Пять дней с Вернером Эрхардом. — М.: Знание, 1987. — С. 29–50.
3. Лопатин Г. С., Лопухина Е. В. Психология делового общения руководителя. — М.: АНХ при СМ СССР, 1983. — 110 с.
4. Полак Л. Б. Навчально-виховний процес у закладах профтехосвіти: управлінський аспект. — К.: Вища шк., 1999. — 112 с.
5. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
6. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии. — М.: Технол. шк. бизнеса, 1996. — 428 с.
7. Сосновский Г. В., Сосновский В. И. Особенности организации процесса управления в педагогической коммуникации // Интеллектуальные инновации в обществе и развитие образования. — Новосибирск: Изд-во Ин-та филос. и права СО РАН, 1997. — 243 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — К.: Рад. шк., 1981. — 382 с.
9. Тобиас Л. Психологическое консультирование и менеджмент: Взгляд клинициста: Пер. с англ. — М.: Класс, 1997. — 160 с.

*Educational influence and organization of effective cooperation between administration, teachers and psychologists is based on realization by the pedagogical staff of the connections of their educational institution with the real world. Teachers and administration should understand, analyse and develop the educational and social aims and values of their educational institution.*



*М. О. КОЦЬ, канд. психол. наук, докторант  
(Волинський державний університет ім. Лесі Українки, м. Луцьк)*

## **ГУМАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 124–126

Проблема взаємодії є однією з центральних у психології. Це пов'язано з її значним впливом на процес становлення особистості, оскільки саме через взаємодію відбувається взаємозв'язок членів групи, при якому дії однієї зі сторін викликають дії з боку інших. Саме за обраним типом взаємодії людина налагоджує стосунки з іншими людьми, що визначають її потреби, інтереси, мотиви поведінки. Тому у цьому контексті важливою є проблема спілкування і взаємодії, зумовлена специфікою педагогічної діяльності.

У процесі професійної підготовки в майбутнього педагога мають бути сформовані такі особистісні якості, які сприяли б ефективній його адаптації до сучасних умов навчально-виховного процесу у школі. Тому і сам процес фахової підготовки має відбуватись з урахуванням особливого ставлення до людини, яке базується на гуманістичних основах. При цьому важливим є завдання допомогти майбутнім педагогам усвідомити себе як індивідуальність, свої можливості, здібності до налагодження ефективного спілкування, прояву самостійності, ініціативи та ін. Тобто у процесі підготовки педагога має повністю розкритись його власний духовний потенціал.

У психологічній літературі діяльність студентів трактується як своєрідна за своїми цілями й завданнями, змістом, труднощами, особливостями перебігу психічних процесів, проявами мотивації, зумовленої професійною спрямованістю.

Формування професійної педагогічної спрямованості безпосередньо пов'язане з професійним покликанням. Покликання до професії може бути смислоутворюючим мотивом як педагогічної, так і навчальної діяльності. Критерієм оцінки рівня

мотиваційної готовності до педагогічної діяльності поряд з іншими характеристиками можна вважати ступінь розвитку системи потреб і мотивів, а саме характер потреб і способи їх задоволення, склад і зміст переважаючої мотивації та зв'язок її з поведінкою особистості.

До потреб, що реалізуються в діяльності вчителя, і певною мірою в навчально-професійній діяльності майбутніх педагогів у вищому закладі освіти, на думку К. Вербової і С. Кондратьєвої [1], належать:

- потреба сенсу життя;
- потреба творчості;
- потреба контакту;
- потреба у визнанні, в увазі з боку оточуючих;
- потреба у процесуальному характері діяльності;
- потреба у власній значущості;
- потреба в самовдосконаленні.

Вагомим є вплив інтеракцій на розвиток мотиваційної сфери студентів. Це зумовлено тим, що процеси взаємодії і взаємовпливу в них розвивають мисленнєві процеси, волю, здатність до управління і підпорядкування, уміння розуміти людей та інші необхідні для майбутньої професійної якості.

Студентська група — один із різновидів соціальних груп, які існують в суспільстві. Саме через такі малі групи особистість контактує з більш широкими соціальними спільнотами. У кожній такій групі, як правило, є специфічна система взаємин, еталони поведінки, психологічна атмосфера. Безпосереднє спілкування студентів у групі призводить до того, що між ними виникають певні взаємовідносини, з'являються мікрогрупи,



об'єднані загальною темою, цілями спілкування, симпатіями один до одного.

Процес гуманізації педагогічної взаємодії у вітчизняній психології трактується не просто як процес забезпечення передавання знань, умінь, навичок від педагога до студента, а як процес спільного особистісного зростання і особистісного розвитку. Так, А. Орлов виокремлює такі принципи побудови стратегії і тактики педагогічної взаємодії: принцип діалогізації, персоналізації, проблематизації та індивідуалізації. При цьому автор зауважує, що справжня реалізація будь-якого із цих принципів неможлива без реалізації інших. Провідним серед них є принцип діалогізації [5]. Діалогічна педагогічна взаємодія розгортається в умовах адекватного, когнітивного складного відображення учасниками педагогічного процесу, позитивного особистісного ставлення один до одного [2].

Необхідною умовою діалогізації міжособистісних взаємодій у навчальному процесі є формування гуманістичної сутності, згідно з якою домінуючими мотивами педагогічної діяльності є мотиви саморозвитку особистості. Діалогічне спілкування передбачає спільне бачення, обговорення ситуації. Не обов'язково погляди й оцінки мають збігатися. Тут важливим є сам факт спільної спрямованості до розв'язання проблем [6].

Т. Флоренська вбачає у діалогічній педагогічній взаємодії такий процес, коли у педагога відсутнє почуття зверхності, але при цьому відчувається перевага знань, досвіду і його особистості [7].

Виходячи з викладеного очевидно, що однією з умов особистісного і професійного зростання майбутнього педагога є налагодження ефективних взаємодій, зокрема в системі "викладач — студент". Тому відповідно до цього можна поставити наступні запитання: що охоплює в собі гуманістична сутність особистості? Якими є особливості перебігу взаємодії викладача і студента? Так, Т. Лук'янченко, аналізуючи проблему формування гуманістичної свідомості особистості [3], указує на необхідність високого рівня оволодіння знаннями про гуманізм і гуманність; гуманістичних поглядів, уявлень, переконань, які відображають особистісне ставлення до цінностей гуманізму; гуманних почуттів: співпереживань, любові; гуманістичних ідеалів як результатів переконань.

Гуманістична свідомість особистості, на думку автора, слугує гарантією гуманної поведінки завдяки збагаченню гуманістичної мотивації, розширенню уявлень, на основі яких формується

особистісний смисл гуманного ставлення до людей. Морально-практична діяльність, яка здійснюється у процесі педагогічних взаємодій, має спрямовуватись на формування уявлень про гуманне ставлення до людей як засобу потреби в дружбі, товаришуванні, самоствердженні у колективі; про гуманне ставлення до інших як умови переходу на вищий рівень свого розвитку; про значущість гуманного ставлення оточуючих до іншого; про значущість гуманного ставлення кожного на благо особистості, колективу й суспільства.

У процесі навчальної діяльності викладач і студенти постійно взаємодіють. Викладач організовує навчальну діяльність і контролює повністю весь процес. У цьому, на думку О. Луценка, полягають організуюча, навчальна й контролююча функції викладача в навчальному процесі [4]. Автор також зазначає, що в сучасних умовах необхідно віддавати перевагу таким способам взаємодії викладача і студентів, які сприяли б вільному розвитку особистості студента й передавали ініціативу навчання до рук майбутніх фахівців. За такого підходу взаємодія викладача і студента відбувається у сфері розвитку особистості студента, а програмні знання слугують розв'язанню завдання — повніше розкрити особистісний потенціал суб'єктів навчання. Викладач і студент взаємодіють для самореалізації особистісних можливостей і оволодіння необхідними уміньми, передбаченими програмою. Знання про операції та дії щодо формування навичок і умінь пропонуються студентам не в готовому вигляді, а набуваються ними у процесі самостійної пізнавальної діяльності. Природно, що спочатку студенти не завжди можуть самостійно розв'язувати поставлені завдання, а тому певний час викладач спрямовує їхні дії, управляє пошуком рішення, а далі лише контролює їхні дії та правильність розв'язання поставленого завдання. Саме так викладач управляє діяльністю студентів. Таке управління діяльністю студентів трактується як узгодження впливу на процес з його логікою. Цей підхід може розглядатись як одна із ефективних форм взаємодії викладача і студентів у навчальному процесі.



#### Література

1. *Вербова К. В., Кондратьєва С. В.* Психологія труда и личности учителя: Учеб. пособие для студ. пед. спец. — Минск, 1991. — 82 с.



2. Ковалев Г. А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика: Дис. ... д-ра психол. наук / НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. — М., 1991. — 236 с.

3. Лукьянченко Т. Н. Формирование гуманистической сознательности // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве: Матер. науч.-метод. конф. / Под общ. ред. Е. М. Шишмаковой. — Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000. — С. 9–10.

4. Луценко О. А. Управление учебной деятельностью обучаемых как форма ненасильственного взаимодействия преподавателя и студентов // Проблемы самораз-

вития личности в образовательном пространстве: Матер. науч.-метод. конф. / Под общ. ред. Е. М. Шишмаковой. — Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000. — С. 15–18.

5. Орлов А. Б. Проблема перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопр. психологии. — 1988. — № 1. — С. 16–26.

6. Петровская Л. А., Сливаковская А. С. Воспитание как общение — диалог // Вопр. психологии. — 1983. — № 2. — С. 85–89.

7. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. — М., 1991. — 244 с.



*Н. В. МЕДВЕДЄВА, аспірант  
(Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ)*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ТА КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 127–129

У сучасних умовах переходу до ринкових відносин перед керівником загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) постає багато проблем, що потребують його спільної роботи з психологом [1].

Основною метою керівника та колективу є виховання всебічно розвиненої особистості в умовах демократизації суспільства. У ході демократизації виховання виявляються проблеми, що мають глибокі соціально-економічні корені ще у сім'ї. Ускладнились взаємовідносини батьків і дітей, що водночас породжує проблему складного психологічного плану, яку керівник вже не зможе кваліфіковано розв'язати без допомоги досвідченого психолога.

Наведемо деякі з типових проблем керівника загальноосвітнього навчального закладу, які не можна розв'язати без допомоги психолога:

- скарги батьків на те, що їхні діти не хочуть вчитись: "у такій школі краще позбавити себе життя (повіситись або в інший спосіб)". Подібна ситуація потребує величезної витримки, людяності від керівника як особистості. Він повинен розв'язати її за допомогою психолога;
- ситуації з учнями, коли вони не хочуть вчитись у цього чи іншого вчителя. Раніше директор самостійно (авторитарно) приймав рішення, наприклад, про переведення учня в інший клас. Але у такий спосіб причину не було усунуто, тому потрібна була консультація психолога в сучасних умовах демократизації навчання;
- взаємовідносини учнів і вчителя дійшли до такого критичного стану, що учень обіцяє фізично розправитись з учителем. Чому таке має місце і хто правий у цій ситуації — має вирішити психолог спільно з керівником.

Всі ці ситуації керівник і психолог повинні контролювати постійно.

Наведені психологічні проблеми керівника ЗНЗ, на нашу думку, глибоко коріняться у сім'ї, в ускладнених міжособистісних відносинах дорослих і дітей.

Загальною рисою цих психологічних проблем керівника є вранішня "дорослість" невирішених питань дитини. Це пригнічує її спочатку тимчасово, а щодалі — постійно. Унаслідок цього дитина не витримує такого тягару і виникають навіть наміри суїциду.

У процесі розв'язання таких проблем психолог після одержання від керівника завдання створює комплекс міроприємств щодо усунення конкретної проблеми. Цей комплекс заходів керівник повинен затвердити.

**Приклад.** Мама дівчини 9-го класу звернулася до директора школи за допомогою. Її дитина, повернувшись зі школи, сказала, що більше до школи не піде, оскільки краще повіситись, ніж ходити до "такої школи". Класний керівник характеризує цю дитину як замкнену особистість, яка не контактує з іншими школярами, на перервах стоїть осторонь, за партою сидить одна, з нею також ніхто сидіти не хоче. Виходячи з цього директор школи дав психологу завдання провести певну роботу.

У ході подальшої роботи психолог з'ясувала, що батьки дівчини розлучені, але батько хоче бачити дитину, у цьому його підтримує бабуся (мати батька). А от рідна мати дівчини проти цього. Класний керівник усунулася від налагодження дружніх стосунків дитини з класом, — унаслідок цього дівчина залишилась на самоті. Вона настільки заглибилась у себе, що під час відвідування психологом її вдома заховалась у шафу.



Після проведення соціометричного дослідження психолог виявив, що дитна опинилась у повній ізоляції від колективу, не бажала контактувати з кимось, а колектив лише співчутливо її терпів. (Випереджаючи події, скажемо, що психолог рекомендував перевести дитину до іншого класу, де, за словами дівчини, у неї були друзі.)

З проведеного визначення акцентуації особистості (за Леонгардом) було з'ясовано, що дитина належить до сенситивного типу, тому подальша робота і класного керівника, і вчителів-предметників повинна бути поважною, — попередив психолог.

З перших вербальних контактів з матір'ю було встановлено, що дівчина дуже любить малювати, писати твори. Це дало можливість психологові провести діагностичну роботу за допомогою тематичного малювання і твору (малюнок "Моя сім'я", тематичний твір "Мої мрії"). І нарешті, тільки в тематичному творі психолог помітив ключову фразу: "Сумую про смерть однокласниці. З нею так гарно було дружити". Три роки минуло після смерті однокласниці, всі учні класу справді були шоковані цим нещасним випадком, а ця дівчина, як найвразливіша з них, важко переживала втрату подруги. У подальшій роботі психолог від взаєморозуміння і бесід переходив до висунення спочатку незначних цілей, які дівчинці треба було досягати (піти на танці, сходити в басейн), тобто дитину треба було відволікати від думок шляхом втягнення в динаміку життя.

Був період у діагностиці, коли наступали сумніви: чи не органічні це зміни психіки? Мати скаржилась психологу, що дівчинка не може довго гуляти на вулиці, бо "люди дивляться на неї" (зі слів доньки). Але діагностування за класифікацією DSM-III-R\* зняло ці сумніви.

Випадок з "важкою" дівчинкою закінчився благополучно. Директор школи дав згоду перевести ученицю до паралельного класу. Дівчинка відновила здатність до співбесіди з оточуючими, підтримувала дружні стосунки навіть з дітьми того класу, звідки пішла, стала навіть балакучою, частіше всміхатися. На нашу думку, відбувся катарсис, відродження.

Цей приклад підтверджує ефективність спільної діяльності психолога з керівником навчального закладу. Директор довірився знанням і досвіду психолога.

\* "Діагностичні критерії з DSM-III-R" — Довідник з діагностичних критеріїв психічних розладів, який сприяє підвищенню точності діагностичних оцінок.

У зв'язку з економічними труднощами психологічна служба сьогодні має свої складності та недоліки. Наприклад, у Радянському районі м. Києва до січня 2001 р. з 23-х загальноосвітніх закладів тільки 12 мали посаду шкільного психолога, що умовно складає трохи більше 52 %. Ситуація змінилася на краще у 2001 р., — недоукомплектованих залишилось три школи. Водночас часто буває так, що виділені посади психолога займають завучі з виховної роботи, і фактично робота психолога не проводиться. Тут треба зважити й на те, що нині рівень заробітної платні вчителя настільки низький, що не сприяє залученню до школи дипломованих випускників, а навпаки — відштовхує їх.

Крім цього, вчителі ще не зовсім зрозуміли коло обов'язків психолога. Деякі вчителі вважають, що поява у школі психолога розвантажить (повинна розвантажити) вчителів і вихователів від багатьох неприємних турбот, зробить їхнє життя менш напруженим, менш насиченим різними конфліктними ситуаціями. А коли такі сподівання не справджуються (а вони і не можуть справдитися), настає, звичайно, гостре розчарування: якщо не в самій психологічній службі школи, то у професійних якостях психолога, який працює в цій школі. Як справедливо відмічає Ю. Гільбух, щодо психологічної служби у педагогічному колективі можуть виникати такі помилкові уявлення:

- тенденція до повного самоусунення (причому не тільки фактичного, а й психологічного) від функцій психологічної служби школи, від будь-якої участі в їх реалізації;
- ставлення до особистості шкільного психолога як до своєрідного чарівника, який має одним помахом палички розв'язати будь-яку дидактичну чи виховну проблему, а отже, знов-таки покликаний звільнити вчителя від індивідуальної роботи з важкими учнями.

Такі помилкові настанови побудовані на ілюзорних уявленнях. Вони втілюють у собі як явну переоцінку фізичних та методичних можливостей шкільного психолога, так і очевидну недооцінку психодіагностичного потенціалу самого шкільного педагога.

Для усунення цих помилкових уявлень треба, на нашу думку, частіше ознайомлювати вчителів на педрадах з можливостями психологічної допомоги. У шкільному навчальному плані на рік обов'язково внести частковий звіт психологів про проведену роботу за певний термін, а не обмежуватись звітами в районні відділи освіти. Необхідно розширити зміст звітів, які надаються в



районні відділи освіти, хоча б додати перелік тематик профілактичних заходів.

Проведений аналіз психологічних проблем взаємодії керівника навчального закладу та практичного психолога дає змогу зробити деякі *пропозиції щодо оптимізації ефективності такої взаємодії*:

- запровадити регулярні (шоквартальні) семінари для керівників з метою ознайомлення зі специфікою роботи практичного психолога;
- заслуховувати річний план роботи психолога на педагогічній раді загальноосвітнього навчального закладу та звітувати (вибірково) про кризові ситуації;
- здійснювати роз'яснювальну роботу серед класних керівників, класоводів та вчителів-предметників про позитивний аспект роботи практичного психолога;

- у діяльності класного керівника враховувати рекомендації психолога.



### Література

1. *Артюх Г. М.* Управління і організація освіти в перехідний до ринкових відносин період (на прикладі м. Києва): Автореф. дис. ... канд. екон. наук. — К., 1997. — 20 с.
2. *Гільбух Ю. З.* Учитель і психологічна служба школи. — К., 1994.
3. *Коломінський Н. Л.* Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
4. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. — 3-е изд. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — М.: ГИЦ "Владос", 2000. — 384 с.



М. Ю. ПЕТРОВА, ст. преп.

(Закарпатский институт им. А. Волошина МАУП, г. Ужгород)

## ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 130–133

В последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. При этом выявлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако в обратном направлении этот фактор не срабатывает — никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе.

Осознание высокой значимости мотива учения для успешной учебы привело к формированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса (О. Гребенюк, 1983). Важность этого принципа вытекает из того факта, что в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается, что неоднократно отмечалось в исследованиях.

А. Гебос (1977) выделены факторы (условия), способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению:

- осознание ближайших и конечных целей обучения;
- осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;
- эмоциональная форма изложения учебного материала;
- показ “перспективных линий” в развитии научных понятий;
- профессиональная направленность учебной деятельности;
- выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности;

• наличие любознательности и “познавательного психологического климата” в учебной группе.

Р. Вайсман (1973) наблюдал динамику изменения от 1-го к 4-му курсу мотивов творческого достижения, “формально-академического” достижения и “потребности достижения” у студентов психологического факультета. Под мотивом творческого достижения автор понимает стремление к решению какой-либо научной или технической задачи и к успеху в научной деятельности. Мотив “формально-академического” достижения понимается им как мотивация на оценку, хорошую успеваемость; “потребность достижения” означает яркую выраженность того и другого мотива. Р. Вайсман выявил, что мотив творческого достижения и потребность достижения увеличиваются от 3-го к 4-му курсам, а мотив “формально-академического” достижения снижается от 2-го к 3–4-му курсам. При этом мотив творческого достижения на всех курсах значительно превалировал над мотивом “формально-академического” достижения.

В. Кикоть и В. Якунин (1996) разделяют цели обучения и цели учения. Первые задаются извне и выявляют общественные запросы и ценности, которые по отношению к студентам выступают как внешние. Вторые определяются индивидуальными потребностями, сформировавшимися на основании их предшествующего опыта. Обе цели могут совпадать лишь в идеальном случае, когда первые воспроизводят себя в структуре индивидуальных мотивов.

На базе общей мотивации учебной деятельности (профессиональной, познавательной, прагматической, социально-общественной и лично-



престижной) у студентов появляется определенное отношение к разным учебным предметам. Оно обуславливается:

- важностью предмета для профессиональной подготовки;
- интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как ее части;
- качеством преподавания (удовлетворенностью занятиями по данному предмету);
- мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей;
- взаимоотношениями с преподавателем данного предмета.

Все эти мотиваторы могут по-разному соотноситься друг с другом (взаимодействие или конкуренция) и иметь различное влияние на учебу, поэтому полное представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого учащегося всех этих компонентов сложной мотивационной структуры. Это позволит установить и *мотивационную напряженность* у данного субъекта, т. е. сумму компонентов мотива учебной деятельности: чем больше компонентов обуславливает эту деятельность, тем больше у него мотивационное напряжение.

Формирование моделей успешного обучения предназначено для студентов, которые хотят повысить свою успеваемость, но не способны сделать это практически. Существует целый ряд причин внешнего и внутреннего порядка, влияющих на выполнение поставленных учебных целей: невысокая мотивация, внутренний конфликт, проблемы со здоровьем, коммуникацией, условия для занятий, оцениваемые студентом как неблагоприятные, и много других. Задача моделирования успешных стратегий — переместить фокус внимания с того, что плохо, на то, что удается или когда-то удавалось сделать, отследить процесс, приводящий к успеху, и сформировать индивидуальный алгоритм необходимых действий.

Рассмотрим несколько базовых принципов работы с аудиторией студентов, у которых не сформирована (или находится на начальном этапе формирования) мотивация учебной деятельности.

Один из таких принципов вовлечения аудитории в процесс занятий (особенно если занятия идут по практической психологии) состоит в том, чтобы *доверять* ей, и в случае с немотивированной группой этот принцип трансформируется в необходимость завоевать доверие. Реакция агрессии или скуки не означает отсутствие

обратной связи; это именно тот ответ группы, с которым она вступает с преподавателем-психологом во взаимодействие, и та обратная связь, которую можно использовать для дальнейшей работы. Для утилизации негативных реакций применяют самые разнообразные методы. Простейший из них — юмористическое отношение к происходящему, когда, получив ответную позитивную реакцию, удается присоединить к ней какой-либо парадокс из заявленной темы, удивить слушателей тем, что им еще не известно и совпадает с их внутренним, возможно, не осознаваемым запросом. Другой метод углубляет негативные эмоции группы и состоит в присоединении ведущего к базовым мета-программам участников обучения и осуществлении первичной клиентской работы с ними (преодолении препятствий к обучению). Третий метод — наиболее изящный и требующий специальных профессиональных навыков — состоит в использовании метафоры или серии метафор, связывающих настоящее и желаемое эмоциональные состояния (например, скуку с замешательством и далее с интересом и вовлеченностью в происходящее). Этот метод близок к метафорическому программированию и позволяет продемонстрировать в действии одно из лучших изобретений М. Эриксона.

Получив доверие аудитории, преподаватель-психолог *информирует* слушателей, т. е. сообщает необходимую им информацию, которая служит началом беседы или дискуссии.

Мотивация группы к обучению на данном этапе также может оказаться недостаточной для усвоения материала или утраченной по причинам внешнего порядка (например, процессы в организации). Поэтому любая сообщаемая информация *адаптируется* к контексту и мета-программам личностных стилей обучающихся. Первым сигналом снижения мотивации является отсутствие вопросов у группы, так как в них проецируются особенности восприятия информации и желаемые результаты каждого участника обучения. Для стимулирования вопросов используются различные методы — в зависимости от стиля преподавания и специфики аудитории. Среди них такие, как провокационные приемы с целью вызвать замешательство — состояние крайней неопределенности с преобладанием недифференцированного возбуждения. Данное состояние полезно для обучения как на сознательном уровне, когда группа осуществляет поиск идей для понимания, задавая вопросы, так и на бессознательном уровне, когда она выражает негативную реакцию, для утилизации которой ис-



пользуется эриксоновская модель диссоциативного наведения состояния большей сенсорной восприимчивости. Вызывая вопросы, психолог получает целый ряд опорных моментов для качественного информирования аудитории, указывающих на необходимость детализировать или обобщать, контекстуализировать, изменять временные рамки, обращаться к сенсорному опыту обучающихся, переходить на другой логический уровень, опускать часть информации с указанием на опущение, тем самым открывая пространство для совместного творчества с группой, продвигающего к желаемым результатам обучения.

Помимо передачи информации, такие занятия, как правило, нацелены на *формирование* определенных *навыков* у аудитории, в данном случае навыков практической психологии. Оптимальными средствами такого формирования признаются различные модели упражнений, ролевых игр, проблемных ситуаций и т. д. В тренингах, проводимых в последние 10 лет Научно-практическим центром Эриксоновской Коммуникации, используются следующие базовые методы, отвечающие на вопросы “Как это работает?” и “Смогу ли я это использовать?”. Метод, называемый демонстрацией, представляет собой упражнение, которое проводится преподавателем-психологом с любым желающим из группы (в подобных тренингах рекомендуется, особенно вначале, выбирать студентов-добровольцев с высокой толерантностью и способностью к самовыражению). При снижении мотивации на данном этапе по указанным выше причинам чаще всего используются встроенные метафоры, перенос референтного индекса с рассказом о другой группе и другом участнике демонстрации, переживавшем подобный опыт, либо косвенное невербальное указание на определенного более мотивированного участника обучения. В аудитории с отсутствием или прогрессирующим снижением учебной мотивации иногда рекомендуется начинать занятия с демонстрации, утилизирующей сопротивление наиболее активного участника, тормозящего продвижение группы в обучении. Эриксоновский подход позволяет гибко подстроиться под стереотипы и любые внешние реакции такого собеседника и затем перевести его в состояние спокойствия или заинтересованности — в зависимости от целей демонстрации. Другие члены группы могут одновременно наблюдать за происходящим, сверяясь с процедурой по методическим материалам, что способствует развитию диссоциации, либо мысленно ассоциируя себя с участником демонстрации и переживая заинтригованный их

опыт. Для первых демонстраций, как правило, выбираются самые простые и непродолжительные приемы, которые легко принимаются аудиторией и не вызывают особых затруднений при их самостоятельном повторении.

Широкий класс методов, направленных на самостоятельную апробацию продемонстрированных приемов практической психологии, носит название упражнений для группы, хотя в зависимости от контекста обучения им даются самые различные названия, мотивирующие группу к их выполнению (например, “работа с проблемой”, “профессиональные ситуации”, “тренинг конфликтов”, “самопрезентация”), с использованием ключевых слов аудитории. Главное при конструировании и проведении упражнений — обеспечить их участникам максимально широкий выбор ситуаций, партнеров по общению и своих позиций в нем. В частности, структура упражнений предоставляет возможность освоить позиции восприятия, роли субъекта, оператора (протагониста, антагониста) и наблюдателя (металичности), которые могут совмещаться или разделяться с преподавателем-психологом при работе в парах в немногочисленных группах или объединять малые подгруппы на этапах двойной супервизии в больших аудиториях практических занятий. Таким образом, каждый участник упражнений осваивает материал с разных точек отсчета (в диссоциированном, ассоциированном с собой и ассоциированном с партнером состояниях), что отличается от простого повторения и позволяет оперативно включать его в структуру собственного опыта.

Еще одним важнейшим принципом проведения занятий практической психологией является движение к желаемому *результату* (цели). В группах, не мотивированных на обучение, как правило, существует скрытый, неявный результат пребывания на занятиях, который обнаруживается и объединяется преподавателем-психологом с другими не менее значимыми целями. Для этого используются модели ТОТЕ, перемещения по логическим структурам, совместные обсуждения, видеоанализ, резюме — на сознательном уровне, а также конфузионные стратегии и обучающие метафоры в паузах релаксации — на бессознательном уровне. Итогом работы с результатом обучения являются осознаваемый участниками алгоритм с оценкой успешности и значимости в различных контекстах пройденных и предстоящих этапов обучения и чаще всего неосознаваемая тенденция качественно формировать свои новые результаты (образы достижения), интегрированные



с целями вуза по выпуску специалистов соответствующей профессии.

Важность знания структуры мотивации учебной деятельности особенно отчетливо проявляется при изучении эффективности процесса обучения в вузе по профилирующим предметам, когда доминирующий мотив по выбранной специальности может быть четко сформулирован и осознаваем студентами.



### Литература

1. *Аткинсон М.* Новейшие техники уровня "Мастер-Практик НЛП": Матер. междунар. семинара. — М., 1995.

2. *Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш.* Мотивация и контроль за действием. — М.: Изд-во МГУ, 1991. — 144 с.

3. *Гиллиген С.* Терапевтические транссы. Руководство по эриксоновской гипнотерапии. — М., 1997.

4. *Годфруа Ж.* Что такое психология: В 2 т. — М.: Мир, 1992. — Т. 2. — 370 с.

5. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.

6. *Квинн В.* Прикладная психология. — СПб.: Питер, 2000. — 560 с.

7. *Магомед-Эминов М. Ш., Васильев И. А.* Анализ когнитивного подхода в зарубежных теориях мотивации // *Вопр. психологии.* — 1986. — № 5.

8. *Майерс Д.* Социальная психология: Пер. с англ. — СПб.: Питер Ком, 1998. — 688 с.



А. С. ПОЛЯКОВА, ст. науч. сотр.

(Институт психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины, г. Киев)

## СПЕЦИФИКА СОЦИУМА И РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Наукові проці МАУП, 2002, вип. 4, с. 134–136

В задачу исследования входило изучение влияния усложненных условий на оперативность и качественность творческих достижений личности. Успешное решение данной задачи предполагает на первом этапе раскрытие понятия “ситуация”, к которому проявляют повышенный интерес представители многих психологических направлений и школ (социального научения, интеракционизма, психологии).

В научной литературе ситуация анализируется не только как результат субъективного взаимодействия, но и как “естественный сегмент социальной жизни, определяющей вовлеченность в нее людьми, местом действий, сущностью деятельности” (Л. Бурлачук, 1998). Как субъективный полумодальный образ актуального фрагмента окружающей действительности — рассматривает ситуацию С. Трифонова (1998) — как он конструируется и репрезентуется в голове его участника.

По характеру сложности своего протекания, по специфике представленности их для человека ситуации могут существенно различаться порядком возрастания в них трудностей для человека. Представить их, по мнению В. Моляко, можно в следующем виде: усложненные (затрудненные), сложные (стрессогенные), критические, катастрофические.

Проблема преодоления человеком усложненных во времени и пространстве ситуаций затрагивает его выносливость, степень уверенности за свою стратегию деятельности и выбор варианта поведения в них.

Особый интерес ученых к сложным условиям и стрессоустойчивости личности проявился в связи с усложнением технического оборудования на промышленных предприятиях, где успех вза-

имодействия человека с техникой чаще связывается как с уровнем компетентности, так и с его твердой оценкой своих возможностей и способностей в работе. Страх за возможные ошибки в управлении техникой существенно фиксируется в сознании человека как некое эмоциональное неблагополучие на его рабочем месте, которое часто тормозит результаты его труда. Поиск учеными оптимальных условий, обеспечивающих не только высокую производительность труда, но и психическое здоровье, повышение эмоционального комфорта профессионалу на рабочем месте, обязывает ученых искать конкретную перспективу надежной защиты от разрушительных сил технического монстра, экологически тяжелых обстоятельств, а также от конфликтов в социуме. Активность поиска самим человеком защитных средств в единоборстве с житейскими “штормами” и со сложными ситуациями ученые чаще связывают со степенью его информированности о самих стрессогенных ситуациях, а также с его готовностью их преодолеть.

Известно, что любая жизненная ситуация в зависимости от своей остроты по-разному может разворачиваться для каждого человека. Оперативность успеха ее решения, на наш взгляд, существенно зависит от того, какую конкретно позицию человек может занять в ней. Если человек пытается занимать активную позицию, то стратегия его может быть действенно-наступательной с прикидкой всех возможных последствий и с разделением ответственности за ее исход. В сложной ситуации можно оставаться посторонним наблюдателем с правом в любой момент вмешаться и повлиять на ход ее разрешения, а можно занять позицию человека без права вмешиваться и влиять на ее ход действий.



Эта зависимость активности и результативности человека в ситуации от его позиции диктует конкретную реакцию личности и реальное использование своих ресурсов во времени и пространстве. Такой подход личности определяет стратегию ее деятельности, а также тактические способы преодоления барьеров в социуме. Заметим, что сложность ситуации часто связана с внезапностью, быстротой протекания и с угрозой для жизни и здоровья человека, что эмоционально выражено у человека в форме страха. Всплеск эмоций увеличивает свою силу в связи с отсутствием у человека на данный момент готовых схем действий, стереотипов опыта разрешения подобных ситуаций, известных ему приемов воздействий на ситуации. Удавшееся приспособление личности к измененным условиям вызывает необходимость изучения переживаний личности в этой ситуации.

Усложненные ситуации как бы всегда обязывают человека к творчеству в целях оперативного овладения ситуацией, с желанием взять ситуацию в свои руки и быть в ней хозяином обстоятельств. Значит, преодоление сложных условий человеком представляется ему как бы, с одной стороны, испытанием на прочность (где есть место нервному напряжению, эмоциональным переживаниям и издержкам), с другой — это реальная форма измененного “Я” в отношении измененной формы действительности.

Активность поиска надежных защитных средств человеком, несомненно, тесно связана с ранним информированием личности о возможных источниках эмоционального неблагополучия, о так называемых стрессогенных ситуациях.

Набор разных способов преодоления этих ситуаций человек может увеличивать методом проб и собственных ошибок. Накопление такого опыта и его полезность слишком дорого могут обходиться человеку и всему человечеству.

Актуальность этой проблемы очевидна и ее решение обязывает ученых к изучению сложных условий детства, юности и отрочества. Для каждого из этих периодов можно четко обозначить критерии сложности детских ситуаций в семье и школе, их классификацию, причины возникновения, продолжительность, специфику воздействия на развивающуюся личность. Выбор надежных средств защиты школьником, умения занять в конкретной ситуации свою позицию и правильно (с сохранением психологического здоровья, эмоционального благополучия) выстраивать свою стратегию поведения — все это требует изучения.

Школьное обучение — это не только поле учебной деятельности для ученика, но и широкий спектр самых разнообразных социально-психологических ситуаций, как тренинг, где от человека требуются мобилизация сил, перестройка поведения, пересмотр своих отношений с другими, конкретная переориентация в отношении своих целей, средств и ценностей. Сотрудничество с другими в школьной ситуации развивает “вкус” к состоятельности, справедливость оценки в которой увеличивает сладость успеха и уменьшает боль поражения. Оно расширяет репертуар ролей ученика, требует учета интересов другого, вселяет надежду на возможность оказания ему помощи другими, позволяет вступать в дискуссии и деловые переговоры. Обогащение учеников знаниями и умениями жить и работать в сотрудничестве с другими позволяет им легче справиться со своей агрессией, импульсивностью, вовремя притормозить зависть, ревность, разочарование в контакте, деловом общении, общем деле. В процессе обучения у учащихся формируется готовность преодолевать всевозможные барьеры и трудности внешнего и внутреннего характера. Первым этапом решения сложной ситуации следует считать подавление учеником отрицательных эмоций. Для этого требуется подключение самоконтроля детей, концентрация внимания на главном, от этого зависит разрешение ситуации, задачи. В школе ученики наряду с учебными решают социально-психологические задачи, предметом которых являются отношения. Диапазон действия этих задач связан с исследованием новых обстоятельств в социуме, отношений; с конструированием новых способов и приемов коррекции прежних отношений, обстоятельств; с организацией конкретных групповых движений, со сменой ролей в совместной социальной деятельности. Результатом их решения являются творческая продукция (открытия, изобретения), творческие достижения по улучшению и изменению приемов деятельности, отношений, а также новых ориентаций и организаций.

В школьных ситуациях излишнее усложнение отношений между сверстниками чаще обозначается термином “конфликт”. Его последствия существенно изменяют настроение и самочувствие детей. Ученик как бы втягивается в определенную ситуацию и для его поведения в ней характерны скованность речевая и двигательная за счет опасения при выборе своего разрешения ситуаций; страх за неопределенность своего положения в ситуации конфликта, который снижает уверенность, стремление к риску; неуверенность



в способности “обнародовать” свою позицию в ситуации; боязнь не быть равным по коммуни-кабельности среди участников ситуации; низкая самооценка своих возможностей для лидирующей позиции в ситуации.

Разрешение конфликта как социально-психологической задачи обязывает человека определить степень остроты конфликта, его возможные последствия, а также свои возможности по выработке технологии наиболее оптимального пути решения с привлечением творческого потенциала.

При анализе школьных сложных ситуаций мы обнаружили, что детское творчество в современной школе объективно затруднено. Для наглядности эти затруднения можно представить следующим образом: отсутствие четко разработанной системы критериев оценки продуктов творческой деятельности учащихся; игнорирование творчества как ценности (в иерархии ценностей школьников творчество как ценность отстает за пределом 5–9 ранга по методике Рокича); отсутствие технической и технологической базы реализации творческого потенциала учащихся педагогов в деятельности; ограничение зоны личностного комфорта в творческой деятельности ученика насильственным вмешательством взрослых в их самостоятельную деятельность (с целью коррекции их замысла); “фарисейское отношение” к личности и его творческому “почерку” в работе с подменной оценки социальными критериями ее результатом в ходе конкурсов, соревнований, коллективных смотров, дискуссий творчески одаренных детей и молодежи; ограничение свободы развивающейся личности при строгой регламентации всех ее работ (где нет места творческому компоненту в ходе урока или практического занятия). Ученик сам ничего не выбирает, к сожалению, и учитель в этом плане также ограничен; отечественное просвещение ориентировано на нетворческих специалистов, в поведении которых приоритетными являются дисциплинированность и исполнительность (бездарностью легче управлять). Субъективно слож-

ности ограничивают активность учащихся в силу низкого уровня развития у них творческих способностей; они обусловлены неуверенностью в собственные силы, неумением думать и действовать (даже с риском) самостоятельно, боязнью отказаться от старых схем, стереотипов действия, застенчивостью, а в результате — боязнью брать на себя ответственность за лидерскую позицию в социуме; повышенной эмоциональной возбудимостью (реализующей себя в излишней зависти, обиде, гневе, высоком притязании на исключительность, апломбе), собственной леностью и ложными представлениями о своем “Я”.

Перечисленные причины, безусловно, ограничивают развитие детского творчества. В результате творческий потенциал детей просто развивается в каком-то другом направлении вне видения его результатов учителем. Точнейшая “сетка” межличностных отношений в детской среде часто ставит их перед необходимостью самим “гасить” острые конфликты, преодолевать конкретные психологические барьеры. Во взаимодействии с другими в психологии ребенка проявляется как содействие, так и противодействие при необъективной оценке его заслуг, публичном оскорблении его другим, при подозрении его в неблагоприятных поступках и умышленных намерениях, игнорировании его мнений, при физических насилиях. В социуме ребенок постоянно решает социально-психологические задачи, в них заложена специфика его отношений с учителем и сверстниками, информация о которых передается при речевом и неречевом общении людей. Человек очень чувствителен к голосу другого, его тону, темпу, мимике, жестам. Возможно, этим можно объяснить иногда “глухоту” другого в конфликте с нами. В стрессогенной ситуации человек меньше обращает внимание на содержательную сторону общения, кроме волшебных слов “прости”, “извини”. Именно эти слова, так желательные для слуха других, — продукты творческого отношения личности к другим и предпосылка собственного творческого здоровья.



*О. Л. ТУРИНІНА, канд. психол. наук, доц.*

*О. М. ПАНФІЛОВА, докторант*

*(Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ)*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 137–138

Педагогічна майстерність вчителя залежить від комплексу професійних якостей, що забезпечують здатність особистості до ділового спілкування з учнями. Невід'ємною частиною педагогічної майстерності є вміння вчителя керувати процесом розв'язування конфліктів.

Конфлікти зароджуються на ґрунті повсякденних розходжень у поглядах, розбіжностей різних думок, цілей, позицій, бажань, інтересів та індивідуальних особливостей вчителів і учнів.

На відміну від інших конфліктів, які можуть мати позитивний ефект, конфлікт між вчителем і учнем має здебільшого негативні наслідки, особливо в тих випадках, коли він виникає з вини вчителя. Ці наслідки виявляються не лише тому, що знижують ефективність навчального процесу, а інколи і руйнують його. Унаслідок цих конфліктів в учнів з'являється негативне ставлення до вчителя, а найчастіше воно переноситься і на навчальний предмет. Результати таких конфліктів мають довготривалий ефект і залишаються в пам'яті надовго, навіть після закінчення школи. Такі конфлікти завдають значної шкоди особистості учнів. Дехто з них, побоючись негативних наслідків і не бажаючи вступати у відкритий конфлікт із вчителями, шукають інший вихід своїм емоціям і нерідко спрямовують свою агресивність на інших учнів. Ось чому вчителю як менеджеру освіти необхідно вміння керувати конфліктною ситуацією.

В основі конфлікту лежать не лише суб'єктивні причини. Його розгортання і розв'язання значною мірою залежать від безпосередніх учасників конфлікту: від їхнього сприйняття і оцінки ситуації та своїх опонентів, розуміння і ставлення

один до одного, а також від того, яким шляхам розв'язання конфлікту вони віддають перевагу.

Педагогічні конфлікти вчителя з учнями мають специфічні особливості. Їх з'ясуванню присвятили чимало праць вчені-психологи (Г. Ложкін, М. Пірен, М. Рібакова та ін.). На основі узагальнення цих праць та власних спостережень можна виокремити такі особливості конфлікту:

- учитель та учень як учасники конфлікту мають різний соціальний статус, причому вчитель має значні можливості для тиску на учня, включаючи різні форми покарання. У психології це називається "вертикальним" конфліктом;
- учитель відповідає за розв'язання конфлікту не тільки тому, що він більш компетентний, а й тому, що він забезпечує виховання учнів;
- конфлікт, як правило, розгортається у присутності багатьох учнів. Вони є його безпосередніми учасниками і свідками, причому наявність їх, безумовно, впливає на позицію учня — учасника конфлікту. При цьому неабияку роль відіграє бажання учня виглядати перед однокласниками "сміливцем", який, незважаючи ні на що, бореться за справедливість;
- істотною особливістю конфліктних взаємин учителя як менеджера освіти і учнів є те, що учні, побоючись негативних наслідків відкритого конфлікту, нерідко приховують своє справжнє ставлення до вчителя. Учень не устриває у відкритий конфлікт, тому розв'язати його вчителю значно важче, ніж у тих випадках, коли учень відкрито висловлює свою позицію, навіть якщо вона суперечить позиції вчителя. Негативні наслідки для учня в таких випадках можуть мати довготривалий ефект;



- часто за млявими конфліктами стоять досить гострі протиріччя, які для більшості учнів не є секретом. У цьому разі конфлікт розгортається з новою силою внаслідок того, що справжні його причини не усунуті, а прихований його тип і млявий характер під впливом якоїсь ситуації ще більше загострюється. В умовах такого конфлікту учні часто навмисно порушують дисципліну, створюють тривожну (для вчителя) ситуацію, щоб, з одного боку, “вивести з себе” вчителя, примусити його нервувати, вдаватися до імпульсивних реакцій, з іншого — дати вихід власним негативним емоціям;
- конфлікти негативно впливають не лише на тих учнів, які беруть безпосередню участь в них; як правило, більшість учнів класу є спостерігачами за розвитком конфліктів. Причому і ті, хто співчуває учню, і ті, хто вважає правим учителя, — всі вони відволікаються від основної діяльності. За цих умов клас вже не може бути згуртованим колективом. Він, по суті, розпадається на окремі групи.

Однією з причин конфліктів, які відбуваються з вини вчителів, є відстоювання домінуючого ставлення до них. Таке ставлення вчителі обґрунтовують, по-перше, своїм статусом і функцією, по-друге, своєю компетентністю і життєвим досвідом, по-третє, підтриманням свого авторитету за будь-яких обставин. Учителі вважають, що визнання своєї неправоти або помилки підриває їхній авторитет серед учнів і завдає шкоди престижу і як вчителя, і як людини.

Учителі досить часто конфліктують з тими учнями, які активно відстоюють свою гідність, висловлюють думки, що не збігаються з дум-

ками вчителя. При цьому вчитель не ставить до учня як до особистості, яка має свої погляди, переконання, уявлення про людську гідність. Негативні наслідки конфлікту зростають через небажання вчителя заглибитись у духовний світ учня, через орієнтацію на його поведінкові реакції. Саме це і є основною причиною конфлікту, бо замість аналізу певного вчинку, який заслуговує на осуд, учитель переходить до аналізу особистості учня, згадуючи йому всі провини та вади. За цих умов, безумовно, відбувається загострення конфлікту.

Без усякого перебільшення можна стверджувати, що будь-який конфлікт між учителем і учнем, що відбувся з вини вчителя, свідчить про його недостатнє вміння керувати цим процесом, про порушення ним педагогічного такту. Педагогічний такт, як зазначає професор І. Страхов, проявляється в усій системі взаємин учителя з учнями: “Такт учителя виявляється в його діях і вчинках у процесі навчально-виховної діяльності, у формі спілкування з учнями, в методах і прийомах, за допомогою яких відбувається виховний вплив на них. При цьому загальний тон і стиль спілкування вчителя з учнями характеризуються доброзичливістю його ставлення до них, повагою до гідності особистості учня, вимогливістю, правдивістю ставлення і педагогічно виправданою виразністю процесу спілкування”.

Саме завдяки тактовності, розумному використанню різноманітних психологічних і педагогічних засобів учитель пом'якшує взаємини з учнями, допомагає їм виразити і реалізувати себе як особистість.



## ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 139–141

Проблемі оптимізації управління освітнім процесом присвячено чимало наукових праць, в яких удосконалення цієї системи пов'язується з упорядкуванням її окремих ланок, вимогами до особистості керівника, технологією прийняття управлінських рішень тощо. Однак освітній процес на відміну від процесів економічної діяльності має свою важливу специфіку, адже провідна мета освітньої діяльності полягає насамперед у розвитку особистості дитини, школяра, студента, зокрема у її духовному розвитку.

Зазначимо, що поняття духовності та духовного розвитку особистості все більше вживаються у науковому лексиконі сучасних психолого-педагогічних досліджень. Під духовним розвитком надалі будемо розуміти процес саморозвитку особистості, в ході якого відбувається оволодіння системою духовних цінностей: гуманістичних, естетичних, екологічних, цінностей пізнання (і самопізнання), самовдосконалення та самореалізації.

Аналіз специфіки процесу духовного розвитку учнівської молоді в умовах системи освіти дає змогу виокремити п'ять типових кризових періодів духовного становлення особистості. Це періоди адаптації дитини до нових соціально-психологічних умов, які вимагають розвитку, а іноді — переорієнтації її духовного світу на нові цінності.

Перший з них пов'язаний зі **вступом дитини до дошкільного закладу**. У цей час система цінностей дитини доповнюється цінностями, покладеними в основу процесу дошкільної освіти, а образ вихователя справляє значний вплив на внутрішній світ вихованця, який звик наслідувати образу своїх батьків. Цей кризовий період може бути значно пом'якшений, якщо цінності, носієм яких є вихователь, і цінності, прийняті у

сім'ї, не розбігаються. Важливі соціально-психологічні фактори, що сприяють покращанню адаптації дітей у закладі, — невелика наповненість груп та наявність кваліфікованої психологічної допомоги дитині.

**Перехід дитини від дошкільного закладу до загальноосвітньої школи** можна розглядати як другий кризовий період становлення її особистості в ході освітнього процесу. Як правило, в дошкільному закладі достатня увага приділяється різнобічному розвитку дитини, становленню її духовного світу, але перші ж дні навчання у школі переорієнтують дитину на іншу домінуючу мету освітнього процесу — формування знань, вмінь та навичок, яке нерідко відбувається, затримуючи розвиток інших підструктур особистості, становлячи загрозу для фізичного здоров'я дітей.

Відсутність інформаційних зв'язків між дошкільною та шкільною освітою, розбіжність освітньої мети негативно позначаються як на процесі розвитку особистості, так і на процесі управління освітньою ланкою, оскільки провідною умовою ефективності управління є системність. Щоправда, останнім часом деякі дошкільні установи почали орієнтуватися на "вимоги школи", доповнюючи традиційні виховні програми ("Дитина", "Малюнок") елементами окремих шкільних дисциплін. З одного боку, такий підхід сприяє зближенню дошкільної та шкільної освіти, адаптації дитини до подальшого навчання у школі, а з іншого — призводить до дисгармонійного розвитку особистості, втрати інтересу до шкільного навчання, а загалом — до штучного скорочення періоду дитинства. Не дивно, що надалі чимала кількість дітей страждатиме від недостатньої сформованості характеру, емоційно-вольової сфе-



ри, духовних цінностей та ідеалів, здатності до комунікації. Зважаючи на це, доцільним є найважливіше питання: дитина для школи чи школа для дитини?

Пом'якшенню цього кризового періоду сприяє орієнтація освітнього процесу у початковій школі на розвиток особистості дитини, запровадження особистісно спрямованих освітніх інноваційних програм, ефективна робота шкільної психологічної служби з адаптації дітей до нових психолого-педагогічних умов.

Третій кризовий період пов'язаний з **переходом дитини від початкових до середніх класів**, коли замість одного вчителя, до якого діти вже встигли адаптуватися, вони зустрінуться з багатьма вчителями, які не в змозі враховувати індивідуальні особистісні потреби і запити кожної дитини, зважати на особливості духовного світу кожного з учнів. У цей час багато дітей приходять поспілкуватися з першим вчителем, потребують духовної підтримки з боку батьків. Підвищення навчальних вимог до дитини у середніх класах відбувається за рахунок недостатньої уваги до її особистості, зокрема до її духовного світу.

Так, розвиток гуманістичних цінностей відбувається лише частково під час класних годин; естетичних цінностей — на уроках музики та образотворчого мистецтва; екологічних цінностей — епізодично на уроках біології, а на розвиток цінностей самопізнання, самовдосконалення та самореалізації шкільні уроки, на жаль, не орієнтовані.

Четвертий кризовий період у духовному становленні особистості пов'язаний з її **вступом до середніх спеціальних і вищих навчальних закладів**, коли молода людина віч-на-віч зустрічається із соціальною несправедливістю: на результати вступу до навчальних закладів впливають не шкільні оцінки, не схильність до певних видів діяльності і не здібності особистості, а матеріальна спроможність батьків.

Зазначимо, що світовий досвід дає чимало прикладів розв'язання цієї проблеми. Зокрема, в Англії кращі випускники коледжів отримують запрошення у престижні університети, а в Ізраїлі випускники шкіл проходять вихідне психологічне тестування, спрямоване на виявлення особистісних нахилів і здібностей до певного профілю професійної діяльності, зважаючи на результати якого їх запрошують до вищих навчальних закладів певного профілю. На жаль, освітній простір України поки що не зорієнтований на збереження особистісного потенціалу своїх вихованців. Як наслідок, талановита студентська молодь та мо-

лоді спеціалісти прагнуть виїхати за межі держави. Орієнтація освітнього процесу у ланці вищої та спеціальної професійної освіти спрямована на здобуття студентами знань, вмінь та навичок, необхідних у подальшій професійній діяльності. Стосовно духовного розвитку студентської молоді зазначимо, що цей процес носить переважно самостійний характер і не відбивається у змісті освітніх програм навчального закладу.

П'ятий кризовий період духовного розвитку особистості, пов'язаний з освітнім процесом, спостерігається, коли **випускник вищого навчального закладу намагається знайти роботу за фахом** і на власному досвіді переконується, що сумлінне навчання за спеціальністю зовсім не гарантує вдалого працевлаштування, а ще більше — успішної професійної кар'єри. Таким чином, система цінностей молоді людини отримує важке випробування, яке вимагає від особистості цілеспрямованості, віри в себе та свою мету, здатності до комунікації, тобто саме тих якостей, на формування яких була спрямована ланка дошкільної освіти і які в подальшому було витіснено орієнтацією на розвиток окремих інтелектуальних процесів.

Звичайно, життєві кризи особистості зумовлені не тільки чинниками, пов'язаними з психолого-педагогічними умовами її навчання та виховання. Однак виокремлені нами кризові періоди безпосередньо пов'язані з системою управління освітнім процесом. Упорядкування цієї системи вимагає узгодження мети діяльності навчальних закладів у контексті розвитку особистості та забезпечення інформаційної наступності між різними ланками системи освіти.

Успішність досягнення психолого-педагогічної мети значною мірою залежить від орієнтації системи управління на конкретну психологічну модель особистості випускника освітнього закладу. Для здійснення зворотного зв'язку в системі управління освітнім процесом необхідно використовувати певну методику виявлення показників духовного розвитку особистості учня. При цьому діагностування духовного розвитку особистості — одне з найскладніших завдань психолого-педагогічної практики.

У процесі розв'язання цього завдання можна використати три методичні підходи. Перший з них заснований на виборі учнями пріоритетних цінностей серед загального списку. Обрані духовні цінності свідчать про відповідну духовну спрямованість особистості, а подання результатів у кількісному виразі дає змогу порівнювати попередні та сучасні показники духовного розвит-



ку. З цією метою можна використати методику "Здійснення бажань" [4]. Другий підхід ґрунтується на принципі співставлення соціометричних оцінок поведінки особистості в колективі (методика "Комплексна оцінка") [3]. Третій підхід полягає у використанні в основі тестової методики розробленої моделі якостей високодуховної особистості як еталонної. Для підвищення валідності методик їх результати співставляються та доповнюються спостереженнями вчителів, психологів, батьків. Діагностика духовного розвитку учнівської молоді, як і інші показники розвитку, має здійснюватися з дошкільної до вищої ланки освіти, що сприятиме збереженню системності управління освітнім процесом.

Ці підходи є спробою створення та упорядкування елементів психолого-педагогічної системи, спрямованої на забезпечення духовного розвитку особистості в контексті управління освітньою діяльністю, зменшення кризових явищ у ході духовного становлення учнівської молоді. У подальших дослідженнях доцільно визначити психологічні умови активізації духовного розвитку учнів і студентів, створити особистісно орієн-

товану систему психологічного забезпечення управління навчальним закладом з урахуванням результатів діагностики духовного розвитку особистості.



### Література

1. Коломинский Н. Л. Теоретико-методологические и методические проблемы разработки и совершенствования содержания, форм и методов психологической подготовки менеджеров: Сб. науч. тр. / Прил. к журн. "Персонал". — 2000. — № 3(8). — С. 7–10.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рад. шк., 1989. — 608 с.
3. Помиткін Е. О. Комплексна оцінка гармонійного розвитку учнів в управлінні навчально-виховним процесом // Освіта і управління. — 1997. — Т. 1. — № 4. — С. 68–72.
4. Помиткін Е. О. Проблема розвитку та діагностики духовних ціннісних орієнтацій у старшокласників // Практич. психологія та соціальна робота. — 1998. — № 10. — С. 8–11.
5. Пономаренко В. А. Психологія духовності професіонала. — М.: РАО ГНИИ МО РФ, 1997. — 296 с.



Л. В. ПОМИТКІНА, психолог  
(Природничо-науковий ліцей №145, м. Київ)

## ГАРМОНІЗАЦІЯ КОЛЕКТИВУ ЯК УМОВА ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 142–144

Входження України у простір ринкової економіки ініціювало суттєві зміни людських стосунків у колективах як на виробництві, так і в освітній галузі. У багатьох колективах принципи взаємопідтримки, взаємодопомоги, спільного розв'язання виробничих проблем, притаманні соціалістичному устрою, поступилися принципам індивідуалізації, самостійності, конкуренції, а іноді конфронтації. Характер стосунків співробітників у колективі позначається на кінцевих результатах діяльності, впливає на психічне і фізичне здоров'я особистості. Тому одним з важливих факторів удосконалення управлінської діяльності є гармонізація психологічного мікроклімату, взаємин співробітників у колективі.

На жаль, термін "гармонізація" нерідко вживається без належного теоретичного, зокрема психологічного, обґрунтування, що на практиці ускладнює як діагностику рівня гармонійності, так і визначення конкретних методів і підходів до гармонізації колективу. Поняття гармонії (від грецьк. *harmonia* — зв'язок, співзвучність, стрункість, співрозмірність, рівновага, згода) у широкому сенсі вживається для відображення різноманітних аспектів організованості цілого на противагу хаосу і безпорядку як проявам дисгармонії [7].

У стародавньогрецькій філософії гармонія розглядалася як організованість Всесвіту, що протистоїть хаосу. Геракліт заглибив поняття гармонії, тлумачачи її як єдність протилежностей. У свою чергу Е. Кант розумів гармонію передусім як узгодженість між розумом і чуттєвістю. У його підході до розуміння гармонії можемо вбачати не тільки філософські, а й певні психологічні аспекти, адже і за сучасними уявленнями інте-

лект і почуття є важливими підструктурами особистості.

Розглядаючи психолого-педагогічні аспекти понять "гармонія" та "гармонійність", С. Гончаренко наділяє їх такими ознаками, як "внутрішня і зовнішня упорядкованість, узгодженість, цілісність явищ і процесів. Гармонія виробляється у процесі виховання особи й участі її в життєдіяльності певного колективу" [1, с. 63].

Протилежним до поняття гармонії є дисгармонія. Як відзначають С. Гончаренко та Н. Ничкало, "дисгармонія особистості — часткове або повне порушення принципу гармонійності в розвитку особистості. Часткова дисгармонія особистості спостерігається часто: наприклад, у період швидкої інформатизації і технократії суспільства, інтелектуалізації людини, дефіциту емоційності, що виникає на цій основі. Повна дисгармонізація може наставати внаслідок нервових і психічних захворювань" [1, с. 77].

У психологічному вимірі гармонія може розглядатися як в особистісному плані, так і в соціальному — як узгодження певних показників розвитку групи, колективу. Як зазначає Т. Зинкевич-Євстигнеєва, гармонійно розвинена особистість легко "вписується" в будь-які умови і ситуацію, легко знаходить контакт з самими різними людьми, комфортно відчуває себе навіть у незнайомому середовищі [6].

Філософсько-психологічні принципи гармонії можуть на практиці втілюватися у складний процес формування певного колективу. У філософській та психолого-педагогічній літературі є різні підходи до визначення сутності колективу, його домінуючих ознак і функцій. За визначенням А. Петровського та В. Шпалинського, "колек-



тив — це організована група, в якій члени об'єднані загальними цінностями, цілями і задачами діяльності, значущими для групи в цілому і для кожного її члена окремо, де міжособистісні відносини опосередковуються суспільно цінним і особистісно значущим змістом спільної діяльності” [2, с. 88].

Серед об'єктивно-психологічних ознак колективу дослідники виокремлюють такі:

- 1) територіальне і тимчасове об'єднання індивідуумів (присутність);
- 2) наявність єдиного, загального для всіх подразника, тобто об'єднання індивідуумів у рецепторному моменті їх поведінки;
- 3) наявність єдиної, загальної для всіх реакції, тобто об'єднання індивідуумів в рефлекторному моменті їх поведінки;
- 4) система взаємодії індивідів, яка зумовлена єдиним подразником і об'єднаною реакцією;
- 5) безпосередня соціальна стимуляція індивідів у процесі реагування [2, с. 100].

На думку О. Макаренка, організація колективу є можливою тільки за умови об'єднання людей навколо такої діяльності, яка є корисною для суспільства [2, с. 104]. Однак сучасна дійсність яскраво засвідчує, що мотиви діяльності колективу не завжди обумовлюються соціальними інтересами. На стан психологічного клімату в групі, колективі істотно впливають особистісно значущі, корпоративні та суспільно значущі мотиви.

Якщо в колективі істотно переважає особистісно значуща мотивація, розвиток колективу можна вважати дисгармонійним, оскільки багатомірність особистісно значущої мотивації, її висока вибірковість, різноспрямованість і “індивідуальність” (егоїстичні інтереси) призводять до непорозуміння, напруженості у відношеннях тощо. Управлінська діяльність за таких умов буде суттєво ускладненою.

Переважаання корпоративної мотивації відбиває потреби та інтереси членів корпорації, тобто об'єднання людей на основі суто особистих цілей, які, як правило, протистоять цілям інших об'єднань — підприємств, фірм, організацій тощо. Розвиток корпоративної мотивації діяльності співробітників сприяє певній гармонізації міжособистісних стосунків, покращанню психологічного клімату завдяки формуванню у співробітників усвідомлення своєї причетності до спільної діяльності, кінцевий успіх якої відбиватиметься на успішності кар'єри та матеріальній зацікавленості працівників. Однак кожна

людина причетна до життя певного суспільства, тому відсутність орієнтації на суспільні інтереси може призводити до певних дисгармоній в особистісному розвитку працівника, до ускладнення взаємин з близькими, які не розділяють інтересів його корпорації.

Серед багатьох поєднань мотивів, які визначають різні типи ставлення до праці, оптимальним є той, в якому визначена висока інтенсивність трьох компонентів:

- 1) матеріальної зацікавленості в конкретній роботі;
- 2) безпосередньої зацікавленості у процесі праці;
- 3) переживання соціальної значущості його результатів.

Таким чином, розвиток соціально значущої мотивації посідає важливе місце в гармонізації колективу у процесі управлінської діяльності. Відзначимо, що цей розвиток значно ускладнюється за умов, коли суспільство стає байдужим до власних громадян, нехтує інтересами розвитку особистості.

У процесі психологічної діагностики обраних показників гармонійності у колективі увага приділяється насамперед емоційним оцінкам, які співробітники дають різним явищам, що відбуваються в колективі. На практиці, як правило, використовуються методики соціометричних оцінок, проводиться анкетування. Отримані діагностичні результати аналізуються, узагальнюються і складають основу для вироблення певних рекомендацій щодо подальшого розвитку колективу.

В умовах діяльності освітніх закладів завдання гармонізації колективу вчителів, викладачів, адміністративного персоналу значною мірою покладається на штатних психологів. Натомість у виробничих колективах, де необхідність психологічної діяльності тільки усвідомлюється, цю функцію частіше за все бере на себе керівник певного підрозділу. Зазначимо, що ставлення керівників комерційних підприємств до людського фактору з часом набуває позитивних змін. Зокрема, ще кілька років тому більшість керівників вирішували конфліктні ситуації, що виникали у колективі, шляхом звільнення конфліктуючих сторін. Нині все більше працівників усвідомлюють, що в кожного фахівця, який має досвід роботи у галузі, вкладено певні гроші, втрачати які через звільнення працівника недоцільно. Саме тому у світовій практиці користуються попитом психологічні послуги, які здійснюють кваліфіко-



вані спеціалісти відповідних психологічних центрів та установ.

Таким чином, потреба у гармонізації колективу набуває не тільки психологічного, а й суто економічного значення, вимагає не тільки теоретичного обґрунтування, а й практичного розв'язання через створення дійового психологічного інструментарію для діагностики та розвитку міжособистісних взаємин працівників у колективі.

Серед провідних психологічних передумов гармонійного розвитку колективу можна виокремити такі, як позитивна установка колективу на нововведення, сформовані та усвідомлені провідні мотиви спільної трудової діяльності працівників, позитивне ставлення до нововведень, активна участь працівників в управлінні закладом, установою чи організацією.



### Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
2. Донцов А. И. Психология коллектива (Методологические проблемы исследования): Учеб. пособие. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 208 с.
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як мистецька дія: Посіб. для вчителів // Рідна шк., 1995. — № 7–8. — С. 31–50.
4. Коломінський Н. Л. Психология педагогического менеджмента. — К.: МАУП, 1996.
5. Лосев А. Ф. Гармония // Филос. энцикл. словарь. — 2-е изд. — М., 1989.
6. Тренинг по сказкотерапии / Под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. — СПб.: Речь, 2000. — 254 с.
7. Энциклопедический словарь / Под. ред. Б. А. Введенского. — М.: Большая сов. энцикл., 1953. — Т. 1. — С. 390.



*И. В. РЕДЗЮК, докторант  
(Межрегиональная Академия управления персоналом, г. Киев)*

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ПУТИ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ В ВУЗЕ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 145–147

Повышение эффективности учебно-познавательного процесса изучения иностранного языка в вузах на неспециальных факультетах приобретает в последние годы особенно важное значение. Знание иностранного языка и практическое владение языковыми основами и разговорными навыками, умениями становятся неотъемлемой частью профессиональной компетенции молодых специалистов, показателем их общей культуры.

Очевидны прогрессивные тенденции развития образования в целом и изучения иностранных языков в частности, которые способствуют изменению психолого-педагогических разработок в практике организации учебно-воспитательного процесса в последнее время. Еще больше усиливается необходимость ориентации практики на науку и науки на практику.

Возрастающая необходимость научного общения в разных областях знаний приводит к тому, что ученые разных стран начали дифференцировать “язык вообще” и “язык для специальных целей”, т. е. язык, который используется в экономике, психологии, праве и т. д.

Перед педагогами и психологами возникает множество заданий по усовершенствованию учебного процесса, поиску новых форм организации, расширению арсенала методических способов и приемов, которые обеспечивают эффективное и профессионально направленное изучение иностранного языка. А это, в свою очередь, требует разработки новых методических моделей обучения, их уточнения и изменения, наполнения новым психолого-педагогическим содержанием, где бы нашли развитие и качественно другие фор-

мы и пути реализации резервных возможностей всех субъектов учебной деятельности.

Одним из основных факторов повышения эффективности учебно-познавательного процесса является расширение социально-психологических знаний преподавателя. Внедрение и использование различных форм обучения и педагогического влияния предусматривают тщательное изучение социально-психологических особенностей отдельной группы, взаимодействия и индивидуальных качеств каждого ее члена. Психологически обоснованная учебная деятельность педагога требует умения конструировать целесообразные формы групповой работы, контролировать условия, в которых функционирует данная группа, а также регулировать групповые процессы во время их формирования и развития.

Психологические механизмы обучения могут быть выявлены только при организации учебной деятельности в условиях специального психологического воздействия. Процесс порождения высказываний, формирования иноязычных речевых навыков и умений исследовали специалисты в области психологии развития речи и усвоения языка (Б. Ананьев, А. Айдарова, В. Артемов, А. Брудный, А. Выготский, Т. Дридзе, Н. Жинкин, И. Зимняя, С. Карпова, В. Касьянова, О. Кузнецова, А. Леонтьев, А. Лурия, А. Соколов, Т. Тихонова, Д. Эльконин и др.), однако не достаточно исследованной осталась специфика обучения речевому взаимодействию и иностранному языку в целом студентов различных неязыковых специальностей вузов, чья дальнейшая профессиональная деятельность требует



особого уровня владения языком на современном этапе развития цивилизации.

В ряде фундаментальных работ преобладает точка зрения о том, что проблемы обучения — область педагогики, а психология ограничивается исследованием учения. Как свидетельствует мировой опыт, многие трудности в создании эффективных обучающих программ и обучающих компьютерных систем обусловлены недостаточной разработанностью проблем психологии обучения и учебной деятельности. Психологически организованная учебная деятельность должна соблюдать принципы целостности и иерархичности. В соответствии с этими принципами деятельность выступает как относительно независимая от обучающей деятельности, в рамках которой она осуществляется. Принцип методического построения учебного материала для формирования мотивации учения и речемыслительной деятельности на иностранном языке будущих специалистов основывается на ряде общепсихологических принципов. Данные утверждения обуславливают актуальность следующих положений по психологии изучения и преподавания иностранного языка.

- Не существует одной-единственной цели изучения языка, необходимость которой можно было бы обосновать логично. Нет доказательства того, что умение читать наиболее важно и необходимо, чем умение говорить, и наоборот. Ни одна цель не может быть признанной наиболее важной в изучении языка. Необходимо учитывать, что интересы, потребности и способности студентов разные. Игнорирование этого факта приводит к тому, что студенты могут считать недостаточно важным то, что изучают.
- Цель каждого конкретного курса по иностранному языку должна быть четко определена и конкретно сформулирована: должен быть точно указан объем материала и навыков, достижение которых предусматривается в конце курса. Такая установка, как “достичь знаний в общем”, означает не учитывать реальное положение вещей, поскольку при таких условиях значительная часть студентов не сможет на практике убедиться в том, какую пользу принесли им занятия иностранным языком. Конкретность конечной цели каждого курса определяется условиями, в которых этот курс осуществляется, потребностями, интересами, возможностями студентов, временными ограничениями, возрастом, общей программой по иностранному языку и ее коммуникативным

эффектом, внешними социальными факторами, особенностью языка, который изучают, культурой и т. д.

- Преподавателю необходимо определить для себя существование не только различных целей и интересов во время изучения иностранного языка, но также различных особенностей и возможностей обучающихся. Раньше признание этого факта выражалось в существовании разных оценок и в распределении студентов на определенные группы, которые отличаются темпами преподавания. Что действительно необходимо на современном этапе — так это определить, что различные способности студентов позволяют ставить и достигать разных по масштабам и потребностям знаний конечных целей обучения в рамках возможностей и временных ограничений одной программы по иностранному языку. Студентам необходимо рекомендовать изучать конкретный курс иностранного языка, учитывая вероятность достижения цели данного курса, времени обучения, усилий, которые необходимо им потратить по данной мотивации, их планов относительно изучения других предметов и требований к этим предметам.

Особое внимание следует обратить на социально-психологические аспекты изучения иностранного языка. Предположение о том, что двуязычие подразумевает знание двух культур, может иметь серьезное значение как для становления отдельной личности, так и для социокультурного вида нации. Есть основания утверждать, что это также связано с характером и уровнем владения иностранным языком, поэтому должно приниматься во внимание преподавателями иностранных языков. Современная методика преподавания иностранного языка должна учитывать существование “народной лингвистики” — системы представлений, которыми руководствуется большинство людей, говоря про язык и овладение им. Студенты имеют свое мнение о том, что такое “знать язык”, и используют самостоятельно приобретенные критерии для оценки своих результатов. Их представления часто не отвечают действительности, они склонны недооценивать как сложность подлежащих усвоению знаний, так и собственный реальный уровень владения языком. В результате часто утрачиваются интерес и мотивация. Преподаватели иногда не разграничивают у студентов в достаточном количестве существенные и несущественные отклонения от нормы, не учитывают субкультурные и диалектные варианты кодов в языке и пользу



ются для оценки результатов студентов стандартными критериями, не учитывая индивидуальные особенности. Существование “народной лингвистики” обуславливает необходимость следующего: важно выяснить, какое представление имеет студент о языке, и помочь ему критично пересмотреть это представление; помочь обучаемому осознать действительную сложность языка, чтобы он верно оценил всю важность поставленного перед ним задания, определился в сроках изучения, оценил значение занятий в классе и учебных требований, убедился в необходимости постоянного и долгосрочного накопления языковых знаний. Необходимо, чтобы преподаватель

иностранного языка был знаком с последними социолингвистическими и экстралингвистическими исследованиями.

Таким образом, обучение — это искусство перенесения результатов научных исследований на учебную аудиторию. Поскольку существует необходимость принятия необходимых мер по вопросам изучения иностранного языка и замены неэффективных методик, преподаватели должны достаточно самокритично оценивать свою преподавательскую и исследовательскую деятельность и постоянно стремиться к принятию оптимальных решений, которые подсказывают им знания и логические рассуждения.



*Е. А. ТКАЧЕНКО, докторант МАУП  
(Криворожский государственный педагогический университет)*

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 148–150

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа саморазвития и самосовершенствования [3, с. 343]. В этом смысле ее можно рассматривать как управленческую с точки зрения изменения объекта.

Управление — это направленное влияние на объект с целью изменения его состояния, придания ему новых свойств. В управлении группой это взаимодействие с ее членами, в результате которого они активно участвуют в достижении целей организации.

Основным объектом управления для учителя является общность людей, объединенных в учебные группы. Деятельность учебных групп в итоге носит социальный характер, хотя и осуществляется специфическими методами образовательных, обучающих, развивающих и воспитывающих воздействий.

В реальном педагогическом процессе обучение, воспитание и управление неразделимы и составляют три аспекта педагогической деятельности. С одной стороны, управление, лишенное учебных и воспитательных целей, становится бессодержательным, с другой — обучение и воспитание невозможно без управления поведением учеников. Таким образом, в процессе организации поведения учеников учитель целенаправленно воздействует на их сознание или отношения, неизбежно сталкиваясь с проблемами управления. Совокупность методов воздействия, с помощью которых разрешаются данные проблемы, определяет, по сути, стиль управленческой деятельности учителя.

Для определения системы методов, приемов, способов воздействия учителя на учеников с це-

лью выполнения педагогических функций принято использовать термины “стиль педагогической деятельности” или “стиль педагогического общения”.

“Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль ее субъекта — учителя” [3, с. 366].

Согласно В. Кан-Калику, под стилем педагогического общения понимают индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся [4].

Двойственность определяет одно и того же явления, на наш взгляд, объясняется тем, что в отечественной науке существуют два основных подхода к рассмотрению понятия “общение”. С одной стороны, общение рассматривается как форма деятельности, сторона совместной деятельности и ее продукт, а процесс общения порождается потребностями в совместной деятельности (А. Леонтьев, Б. Ананьев, А. Петровский, М. Ярошевский, В. Слободчиков, Е. Исаев). При деятельностном подходе, анализируя процесс общения, исходят из субъект-объектных представлений, что приводит к частому применению категории “воздействие”. С другой стороны, категория общения может рассматриваться с точки зрения ее самостоятельности (Б. Ломов, В. Знаков, А. Реан). В этом случае процесс общения для человека оказывается не только средством, но и целью, и может выступать в качестве самомотивированного процесса. Общение как самостоятельная категория осуществляется по схеме “субъект — субъект”, т. е. представляет собой взаимодействие.

Противостояние систем “субъект — объект” и “субъект — субъект” может быть соотнесено с тремя парами альтернативных моделей, предложенных Г. Ковалевым, посредством которых



пытались объяснить природу и закономерности психологических реальностей [5]:

- гиподермической (односторонней) против транзактной (двухсторонней);
- реактивной (объектной, пассивной) против акциональной (субъектной, интенциональной);
- эффектационной против процессуальной. Г. Ковалев утверждает, что в отношении к каждой паре данных моделей может быть принята любая современная концепция воздействия (императивное, манипулятивное и развивающее воздействие). По мнению Г. Балла, на этой основе построены и основные стратегии педагогического воздействия. Императивной и манипулятивной концепции воздействия соответствует доктринальная стратегия педагогического воздействия, а развивающей — личностная стратегия [1].

Отметим тенденцию перехода теоретических и экспериментальных исследований от системы “субъект — объект”, которая представлена работами по психологии педагогической деятельности, к системе “субъект — субъект”, связанной с работами по педагогическому общению. На гиподинамической парадигме основывалось в 30–50-е годы привлечение внимания дидактов к преподаванию как основному звену в системе отношений “преподавание — учение”. Дальнейший поиск путей организации обучения и разработки способов управления учебной деятельностью осуществлялся на основе идей алгоритмизации и программирования (60-е — середина 70-х годов) и был смещен в сторону учения. Современный анализ отношения “преподавание — учение” осуществляется в ключе, который можно охарактеризовать как взаимодействие [8], например педагогика сотрудничества, и отвечает уже транзактной парадигме.

Эффектационной парадигме, на наш взгляд, соответствует гносеологический подход к анализу взаимодействия, при котором “дидактика, психология обучения и методика преподавания, при исследовании условий правильного отражения в сознании учащихся предметов и явлений, исходит из теории познания” [2]. А на результат взаимодействия решающим образом влияют совокупность полученных учеником знаний, их количественное и качественное содержание. “Стремление к максимальной “объективности” предъявляемого учащимся знания привело к тому, что из него оказались напрочь исключены субъективные, личностные моменты” [8, с. 37]. Процессуальной парадигме в большой степени соответствует социокультурный подход, при

котором “система взаимного обращения лиц, участвующих в обучении, является основой организации обучения” (Х. Лейметс) [8, с. 36]. Средством, позволяющим “очеловечить” предметное знание, “является построение содержания образования на генетической основе, когда в содержании каждого учебного предмета на первый план выступает не усвоение понятий, фактов, формул, правил как готовых результатов, а сам поиск, процесс формирования знания, правила, формулы, т. е. учебного предмета” [9]. По мнению Б. Ломова, педагогическая деятельность как таковая строится в соответствии с психологическими законами общения [6]. На наш взгляд, это еще один аргумент в пользу того, чтобы рассматривать стиль управления педагогическим процессом через категорию “взаимодействие”.

Отметим, что в социальной психологии существует два взгляда на природу стиля управления. Относительно первого данный феномен рассматривается лишь как проявление индивидуально-психологических, личностных характеристик руководителя. При этом понятие “стиль руководства” является производным от понятия “индивидуальный стиль деятельности” (Е. Климов, В. Мерлин, В. Чернышов, А. Двинин), т. е. индивидуальных и личностных качеств человека в каких-либо видах его деятельности.

Согласно другим взглядам (А. Журавлев, В. Рубахин, А. Русланова, А. Свеницкий, Л. Карамушка), индивидуально-психологические, личностные характеристики руководителя являются важным, но не единственным фактором становления стиля руководства. На стиль руководства формирующее влияние оказывает целая система факторов, связанных с социальной средой, содержанием деятельности и условиями ее исполнения, социально-психологическими условиями управляемой группы людей, личностью самого руководителя. Существенной особенностью такого подхода является то, что стиль руководства рассматривается как результат взаимодействия, совместной деятельности руководителя с коллективом, а не как следствие его индивидуально-психологических, личностных характеристик.

Тот факт, что в теории и практике все большее предпочтение отдается второму взгляду, еще раз подтверждает целесообразность более широкого применения конкретизирующего понятия “взаимодействие”. Только через изучение звена “взаимодействие” между руководителем, подчиненными и организацией можно выявить специфические свойства личности руководителя, влияющие на его управленческую деятельность.



Таким образом, историко-теоретический анализ изменения представлений о системе предпочтительных методов влияния в системе “учитель — ученик” позволяет нам более широко использовать категорию “взаимодействие”.

Учитывая, с одной стороны, что основные стили управления (авторитарный, демократический, либеральный) были изначально описаны К. Левинем в рамках педагогического общения, а затем более детально изучались в социальной психологии и психологии управления, а с другой — что деятельность учителя можно рассматривать как управленческую или, по крайней мере, управление как неотъемлемую часть педагогической деятельности, целесообразно рассматривать систему методов, способов воздействия учителя на ученика(ков) как стиль управленческого взаимодействия. Помимо этого такой подход к данной проблеме позволит педагогике ассимилировать ряд понятий современной теории и психологии управления, что, на наш взгляд, является необходимым условием творческого развития ее концептуального аппарата.



### Литература

1. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка та психологія. — 1994. — № 2(3). — С. 3–10.
2. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. — М.: Педагогика, 1960. — С. 118–186.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — Ростов н/Д, 1997. — 480 с.
4. Кан-Калик В. А. Основы профессионального педагогического общения. — Грозный, 1979.
5. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопр. психологии. — 1987. — № 3. — С. 41–49.
6. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984. — С. 242–288.
7. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 416 с.
8. Сенько Ю. Диалог в обучении // Вест. высш. шк. — 1991. — № 5. — С. 35–40.
9. *Философско-психологические проблемы развития образования* / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1981. — С. 131.



Я. І. ШКУРКО, канд. психол. наук  
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)

## ЗАЛЕЖНІСТЬ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИРЕКТОРІВ ШКІЛ РІЗНОЇ СТАТІ ВІД РІВНЯ РОЗВИТКУ ЇХНІХ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 151–154

Аналізуючи управлінську діяльність жінки-керівника, ми нерідко зустрічаємося з поширеними стереотипами щодо схильності жінок до виконавчої, але не творчої праці, відсутності в них необхідних якостей для здійснення ефективної управлінської діяльності (і відповідно невміння бути керівником, а також неспроможність очолювати колектив через сімейні обов'язки), щодо традиційного, більш ефективного стилю діяльності керівника-чоловіка і переваги чоловіків різного управлінського рангу. Це зумовлює потребу враховувати фактор статі під час аналізу управлінської діяльності керівників закладів освіти.

У цьому зв'язку ми досліджували залежність ефективності діяльності директорів шкіл різної статі від рівня розвитку їхніх психологічних, зокрема комунікативних, якостей. Ця залежність подається в таблиці з урахуванням статі керівника та ефективності його управлінської діяльності.

Дослідженням доведено, що лише певні рівні розвитку комунікативних якостей керівника школи, які дещо відмінні для управлінців різної статі, — одна з умов забезпечення високої ефективності управлінської діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. Тому неправомірними є вимоги до особистості директора школи, пов'язані з наявністю або відсутністю у нього певних якостей, оскільки слід говорити про певні рівні виявлення цих якостей.

Виявилося, що середній рівень розвитку відповідальності значної частини досліджуваних чоловіків-директорів середніх загальноосвітніх шкіл (59,8 %) відповідає високій ефективності їхньої управлінської діяльності. На відміну від

керівників-чоловіків жінкам-керівникам для високої ефективності управлінської діяльності

### Залежність ефективності діяльності директорів шкіл різної статі від рівня розвитку їхніх комунікативних якостей

Високий рівень ефективності управлінської діяльності (рівні розвитку якостей)	Стать	Назва якості	Низький рівень ефективності управлінської діяльності (рівні розвитку якостей)
Середній і високий	Ж	Відповідальність	Низький і надто високий
Середній	Ч		
Середній і високий	Ж	Доброзичливість	Низький і високий
Середній	Ч		
Середній і високий	Ж	Впевненість у собі	Низький
Середній	Ч		
Середній і високий	Ж	Комунікативна врівноваженість	Низький і надто високий
Середній	Ч		
Середній і високий	Ж	Колегіальність	Низький і надто високий
Середній	Ч		
Середній і високий	Ж	Вимогливість до себе	Низький
Середній (близький до низького) і високий	Ч		
Середній і високий	Ж	Товариськість	Низький і надто високий
Середній	Ч		
Середній	Ж	Толерантність	Низький
Середній	Ч		
Середній і високий	Ж	Довіра до колег	Низький
Середній	Ч		
Середній і високий	Ж	Справедливість (об'єктивність)	Низький
Середній	Ч		



бажано виявляти не тільки середній, а й високий рівень розвитку відповідальності.

Зважаючи на зазначене, робимо висновок, що у практичній роботі директорам середніх загальноосвітніх шкіл необхідно значно більше уваги приділяти виявленню і розвитку рівня відповідальності, пов'язаного з високою ефективністю управлінської діяльності.

Проведене дослідження засвідчило також і те, що доцільний рівень виявлення комунікативних якостей нерідко залежить від великої кількості чинників, які досить важко врахувати. Серед них насамперед виділяється чинник упередженості проти жінок, що нерідко притаманний експертам різної статі, і тому є необхідність відокремити стереотипи від реальності. Це підтверджують результати дослідження, отримані під час виявлення залежності ефективності управлінської діяльності директорів шкіл різної статі від рівня розвитку їх доброзичливості. Так, висока ефективність здійснення процесу управління жінками-директорами шкіл відповідає середньому і високому рівню доброзичливості, водночас у чоловіків-керівників вона перебуває в межах середніх значень. Це пов'язане із впливом стереотипів "мужності — жіночності", а отже, і з різним сприйняттям підлеглими управлінців різної статі: чоловіку-директору більшою мірою притаманні якості чоловічої поведінки — агресивність, сила тощо. Відповідно він може бути вимогливим, проте не дуже доброзичливим і т. ін. А від жінки-керівника чекають виявлення типово жіночих рис, тобто співчуття, підтримки тощо.

Згідно з отриманими результатами дослідження значна кількість жінок-директорів середніх загальноосвітніх шкіл виявила низький рівень упевненості в собі (26,2 %), що, у свою чергу, пов'язане з підвищеним рівнем їх тривожності, а це, як правило, призводить до несприятливого впливу на їхній внутрішній стан. Виявлено, що у жінок-керівників закладів освіти спостерігається дещо вищий рівень тривожності, ніж у їхніх колег-чоловіків. Водночас жінки-управлінці, які мають високі показники ефективності управлінської діяльності, менш тривожні, ніж ті з них, які характеризуються низьким рівнем ефективності цієї діяльності.

Результати експерименту порівнювалися з деякими висновками зарубіжних дослідників, зокрема з їх думками про те, що, наприклад, упевненість особистості в собі відповідним чином впливає на зниження напруженості та почуття невпевненості у своїх можливостях, а отже, і на

рівень тривожності особистості. Зарубіжні науковці також зазначають, що впевненість особистості у собі має багато переваг, серед яких оптимізація спільної діяльності, формування психологічної та соціальної гнучкості, поліпшення стосунків з людьми тощо [1]. Отже, викладене дає змогу дійти висновку, що, враховуючи комунікативні особливості жінки-керівника, доцільно зосереджувати увагу також і на зниженні рівня її тривожності завдяки розвитку такої її якості, як упевненість в собі. Це допоможе управлінцеві братися за виконання нових, складніших видів діяльності.

Досліджуючи залежність ефективності управлінської діяльності директорів середніх загальноосвітніх шкіл різної статі від рівня розвитку їхньої колегіальності, з'ясувалося, що високий рівень ефективності діяльності у жінок-директорів відповідає середньому і високому рівням виявлення цієї якості, а в чоловіків-керівників — середньому. Це свідчить про те, що чоловікам-керівникам для досягнення високої ефективності управлінської діяльності необхідно виявляти середній рівень колегіальності. Необхідність розвитку такої якості у чоловіків пояснюється їхньою більшою впевненістю в собі, орієнтацією лише на свою позицію і відповідно недостатньою здатністю зважати на думки оточуючих.

Що ж до жінок-директорів загальноосвітніх шкіл, то серед них майже не виявлено низького рівня розвитку цієї якості. На нашу думку, це пояснюється більшою, порівняно з чоловіками, залежністю жінок від групи і відповідно більшою схильністю до колективного розв'язання проблем. Водночас надто високий рівень вияву такої якості призводить у жінок до низьких показників ефективності їхньої управлінської діяльності. Пояснити цю залежність можна надмірною орієнтацією жінок-управлінців у найвідповідальніші моменти їхньої діяльності та в ситуаціях прийняття рішень на підтримку погляду, висловленого педагогічним колективом.

Висока ефективність управлінської діяльності директорів шкіл (як чоловіків, так і жінок) також залежить від комунікативної врівноваженості, що має бути розвинута в них на середньому і високому рівнях, але не надто високому. За результатами дослідження з'ясувалося, що жінкам доцільно приділяти увагу розвитку цієї якості до необхідного рівня, оскільки значна кількість серед них (34,1 %) виявила низький рівень уміння володіти своїми почуттями, а отже, характеризується низькими показниками ефективності управлінської діяльності.



Виявлено, що існують можливості досягнення високої ефективності управлінської діяльності директорами шкіл, як за середнього (в чоловіків — близького до низького), так і за високого рівня вимогливості до себе. З'ясовано, що ступінь вияву низького рівня вимогливості до себе у керівників шкіл (незалежно від статі) пов'язаний переважно з низькою ефективністю управління.

На показники ефективності управлінської діяльності директорів шкіл також впливає така комунікативна якість, як довіра до колег. Середній і високий рівні довіри до колег виявлено переважно у керівників, управлінська діяльність яких характеризується високою ефективністю, водночас низька ефективність управління, як правило, пов'язана з низьким рівнем довіри. Тому директорам шкіл рекомендуємо приділяти постійну увагу виявленню і розвитку готовності покладатися на такі якості колег, як порядність, добросовісність, упевненість у правильності їхніх дій тощо.

Результати дослідження свідчать, що досягнення високої результативності управлінської діяльності пов'язане з середнім і високим рівнями розвитку товариськості, зокрема, жінками-директорами. Щодо низького рівня цієї якості, який є показником низької ефективності управління, — серед досліджуваних жінок його майже не виявлено.

У чоловіків-керівників, на відміну від жінок-керівників шкіл, досягнення високої ефективності управлінської діяльності пов'язане з виявом середнього рівня розвитку товариськості, водночас низький або надто високий рівень відповідає низькій ефективності управління шкільним педагогічним колективом.

Серед інших комунікативних якостей, що впливають на ефективність управління, розглядалася залежність ефективності діяльності директорів шкіл від рівня їхньої толерантності. З'ясувалося, що жінкам-керівникам притаманне дещо краще вміння прислухатися до інших думок і бути поблажливими. Це узгоджується з результатами дослідження, отриманими під час аналізу структурних компонентів комунікативного ядра жінок-директорів, в якому ця якість пов'язана кореляційним зв'язком з колегіальністю.

Вважаємо, що для підвищення ефективності управлінської діяльності керівників шкіл їм доцільно виявляти насамперед середній рівень толерантності, оскільки низький досить часто призводить до того, що керівник не прислуховується до думок колег і недостатньо поблажливо

ставиться до недоліків підлеглих. Це, зрозуміло, не сприяє успішному управлінню шкільним педагогічним колективом.

Результати експериментального дослідження, а також тривалі спостереження свідчать, що у процесі перепідготовки і підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти професорсько-викладацькому складу закладів післядипломної освіти слід постійно зосереджувати увагу слухачів-директорів шкіл на необхідних рівнях вияву ними об'єктивності в роботі з метою досягнення високих результатів ефективності управлінської діяльності. При цьому слід брати до уваги, що висока ефективність управлінської діяльності директорів шкіл (як чоловіків, так і жінок) пов'язана насамперед із середнім і високим рівнями неупередженості у вчинках і в ставленні до підлеглих. Низький рівень об'єктивності в роботі керівника відповідає і низькому рівню ефективності управління середнім загальноосвітнім закладом.

Виявилося, що на відміну від уже розглянутих комунікативних якостей така якість, як самокритичність, істотно не впливає на показники ефективності управлінської діяльності директорів шкіл. У зв'язку з цим важливо відзначити, що характерним для керівників загальноосвітніх навчальних закладів, як чоловіків, так і жінок, є середній рівень здатності бачити і визнавати власні недоліки і помилки.

Зазначимо, що найбільш вираженими якостями, зокрема, у жінок, виявилися такі, що характеризують ставлення до людей взагалі, в тому числі й до підлеглих. Водночас з'ясувалося, що жінки-керівники вирізняються більшою, ніж представники чоловічої статі, товариськістю, доброзичливістю, вимогливістю до себе, схильністю до колективного розв'язання проблем, умінням прислухатися до чужих думок, чутливістю, експресивністю, більшою здатністю до емпатії. Поряд із цим представницям жіночої статі притаманні підвищена тривожність, більша невірноваженість, дещо занижена самооцінка і менша впевненість у собі, конформність поведінки тощо.

Щодо чоловіків-управлінців, то найбільш вираженими, сильними сторонами в них можна назвати вміння володіти своїми почуттями і керувати своєю поведінкою у стосунках з підлеглими; в них дещо вищий, ніж у жінок, рівень упевненості в собі і рівень відповідальності. Водночас представники чоловічої статі характеризуються недостатньою готовністю враховувати думку колег, певною неадекватністю самооцінки тощо. Тому для ефективного керівництва закла-



дом освіти, як свідчать результати дослідження, слід формувати адекватну оцінку своїх особистісних якостей, в тому числі і комунікативних, директором школи взагалі і директором-чоловіком зокрема. Вважаємо, що це дасть змогу керівникові реально відчувати перевагу і недоліки взаємодії з членами педагогічного колективу та скоригувати цю взаємодію.

Отже, комунікативні характеристики, пов'язані зі спілкуванням між людьми, в тому числі й підлеглими, мають більш виражений рівень розвитку у жінок-керівників шкіл. Це узгоджується з поширеними стереотипами щодо типових якостей жінки взагалі, а відтак, і жінки-керівника зокре-

ма, пов'язаних із комунікативними та соціальними вміннями і, як правило, з теплотою та емоційною підтримкою.



#### Література

1. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. — М.: Дело, 1991. — 320 с.
2. Шкурко Я. І. Психологічні підходи до визначення ефективності управлінської діяльності жінки-керівника закладом освіти // Педагогіка і психологія проф. освіти. — 1999. — № 1. — С. 200–203.



*Н. Г. ШЕВЧУК, директор ліцею № 100 "Поділ"*  
*З. І. ХОМЕНКО, психолог ліцею № 100 "Поділ", наук. кор.*  
*(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)*

## **УПРАВЛІННЯ СТИЛЕМ СПІЛКУВАННЯ У СИСТЕМІ "ВЧИТЕЛЬ – УЧЕнь" ЯК УМОВА КОМФОРТНОГО ЕМОЦІЙНОГО САМОПОЧУТТЯ ШКОЛЯРІВ РІЗНОГО ВІКУ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 155–157

*Лише той Учитель,  
Який живе так, як навчає.*

Катон Старший

Світ навколо нас постійно змінюється, а чи наші школи змінюються зі світом?

Так, змінюються і змінюються на краще. І прикладом таких позитивних змін є ліцей "Поділ". Діти називають його другим рідним домом. Відповідаючи на запитання, що значить для них ліцей "Поділ", учні 1–3-х класів давали такі відповіді:

- Це мій дім, у ньому все є.
- Як великий друг.
- Сім'я, в якій я буду рости.
- Я з ліцеєм – одне ціле.
- Це просто клас!
- Це суперліцей!

Висловлювання учнів 5–7-х класів:

- Я почувуюся в ліцеї як дома, тут класно.
- Це дім, в якому мені завжди раді.
- Дім, у якому ми всі живемо.
- Це школа, яка навчає мене думати й жити.
- Це мій другий рідний дім.

Висловлювання учнів 8–11-х класів:

- Це злітна смуга для високого польоту в житті.
- Це рідна домівка, яку мені дуже сумно покидати.
- Це частинка мого життя, де я можу стати людиною.
- Це моя сім'я та другий дім.
- Це велика сім'я, де я вивчаю світ та самого себе.
- Це другий дім, де я навчаюсь і живу.

Ці слова взяті не з виступів на святі, де прийнято говорити лише приємні речі. Ці слова були написані в анонімних анкетах учнями ліцею. А став ліцей таким завдяки продуманій, науково-обґрунтованій керівній політиці Ради ліцею.

Авторитарна держава залишила нам у спадок авторитарну школу й авторитарного педагога. Сьогодні ми добре знаємо й багато говоримо про недоліки авторитарного стилю спілкування в системі "вчитель – учень". А як практично змінити стиль спілкування, як практично перейти від авторитарного чи ліберального стилю до гуманістичного?

Протягом семи років ми йдемо до поставленої мети – створити в ліцеї планету Добра, Любові й Краси, де не буде місця ні дитячим сльозам, ні розчаруванням. У 1999 р. у ліцеї була вперше проведена робота з вивчення питання комфортності самопочуття учнів на уроках з різних предметів. Отримана інформація виявилася несподіваною, цікавою, інтригуючою. Чому в однакових вікових групах, на однакових предметах, але в різних учителів діти по-різному почувуються? Діапазон самопочуття дуже широкий – від "чудового" до "дуже поганого". Було проаналізовано склад педагогічних працівників: всі вчителі мають високий статус у колективі, позитивно оцінюються адміністрацією. Чому ж тоді маленький першокласник відчуває себе некомфортно на уроці, чому він нудиться, чому втрачає ін-



терес до навчання? Відповідь була проста — вчитель і учень не вміють порозумітися, вчитель не враховує вікових особливостей дитини, не бачить перед собою маленьку особистість. Перед ним сидять одержувачі оцінок. Вчитель уже звик, що його професійна майстерність оцінюється адміністрацією, колегами по кількості оцінок “2” чи “5” за контрольні роботи, по кількості “відмінників” і “хорошистів”. А як при цьому відчуває себе Сергійко, який отримав “трійку”, чи Марійка, яка вміє добре читати і якій нецікаві уроки читання, вона “не слідкує”, як читає товариш, і часто отримує за це зауваження, а то й “двійку”. На такі дрібниці, на почуття дітей у вчителя не було й бажання звертати увагу.

А уявіть себе на місці маленького першокласника: що він буде відчувати, коли вчитель привселюдно його висміє чи називає найгіршою дитиною в класі. Або коли в тебе болів зуб і ти не вивчив правило, а вранці побоюєшся попередити вчителя й отримав на уроці двійку. Чи зрозуміє тебе вчитель, що твій папуга захворів, перестав їсти й ти сьогодні на уроці ніяк не можеш зосередитись?

Так, світ дитинства не такий, як наш дорослий. Дитячі проблеми видаються нам смішними і незначними у порівнянні з нашими, дорослими проблемами. Та справа в тому, що світ дитинства існує насправді, він реальний, він дорогий і значущий для наших дітей. Це ми, дорослі, говоримо, що хочемо бачити наших дітей щасливими, а самі тягнемо дітей якомога скоріше у наш дорослий світ.

Дивно було б розраховувати на урожай завтра, якщо ми лише сьогодні посадили зернятко. Так і з дітьми: щоб зрозуміти дитину, а значить, дати їй можливість відчувати себе бажаною, коханою, потрібно вміти піднятися до світу дитинства. Адже в очах дітей світ виглядає інакше, ніж його бачимо ми, дорослі. Дитина живе у країні велетнів-дорослих, і дуже важливо, щоб ця Велика Країна Дорослих не лякала дитину. Страх завжди паралізує людину, а особливо, якщо цій людині 6–7 років. Тому у нашому ліцеї таку велику увагу приділяють самопочуттю дитини під час перебування у школі.

В. Сухомлинський вказував, що саме відчуття життєрадісності, бадьорості, невтомності є джерелом духовних сил дитини. “Ми говоримо — відчуття, тому що в цьому віці ніколи не замислюються над станом свого здоров’я, не дорожать ним. Добре здоров’я, відчуття повноти, невичерпності фізичних сил — найважливіше джерело життєрадісного світосприймання, оптимізму, го-

товності подолати будь-які труднощі. Хвора, квола, схильна до захворювань дитина — джерело багатьох негод”, — писав славетний педагог.

Тепер два рази на рік у нашому ліцеї проводиться робота з діагностування самопочуття учнів під час перебування у школі. Результати у вигляді таблиць і графіків (без виходу на особистість педагога і конкретний клас) пропонуються для обговорення на педагогічних радах. Крім того, кожен класний керівник і кожен вчитель-предметник отримує індивідуальну інформацію про самопочуття учнів саме на його уроках чи в його класі. І саме така робота — орієнтація на самопочуття учнів — стала поштовхом до особистісного й професійного зростання педагогів. За три роки ми отримали позитивну динаміку самопочуття учнів під час перебування у школі й побачили реальне бажання вчителів і практичні кроки на шляху реалізації гуманістичного стилю спілкування вчителів і учнів.

Наступним кроком на шляху оптимізації самопочуття школярів став їх щоденник. Учнівський щоденник — це друг дитини, родини, вчителя. Вони не гублять свої щоденники, не виривають з них аркуші, не забувають їх під партою у школі. Учні нашого ліцею несуть свій щоденник додому з гордістю, тому що кожна сторінка щоденника дає позитивні почуття і дітям, і їхнім батькам. Гортаючи сторінки щоденника, кожна дитина формує свою позитивну Я-концепцію, а кожен батько й кожна мати відчувають гордість за свою дитину, за свої недоспані ночі й напружені, заклопотані дні. У нашому ліцеї вчителі не ставлять у щоденниках двійок, не записують зауважень з поведінки. Вся так звана негативна інформація до роздумів передається батькам усно: почули — зробили висновок — поставили крапку. Не переносимо тягар негативної інформації з дня на день.

Таким чином, звичайний учнівський щоденник почав виховувати й учнів, і вчителів. Учень концентрує свою увагу на позитивній інформації про себе, а вчитель навчається в кожному учневі бачити все нові й нові позитивні характеристики, бачити оригінальну, неповторну особистість. І це теж формує стиль спілкування між учителями та учнями.

Особливістю нашого ліцею є те, що діти у нас навчаються за програмою повного дня. І це також вимагає від педагогів високої професійної майстерності. У ліцеї діє Центр духовної культури “Гармонія”. Основна мета Центру — виховання високоморальної, духовнобагатої, освіченої людини з розвиненим почуттям власної гід-



ності й поваги до гідності іншої людини. Розмаїття напрямків роботи Центру — це реальна можливість для розкриття дитячої душі через поезію і прозу, через малюнок і танець, через пісню і напружену роботу інтелекту, через акторську діяльність і музику. Дитина пізнає себе й пізнає світ, відчуває себе значущою, потрібною й це теж дає позитивні емоції, позитивне самопочуття.

Однією з резервних сфер у діяльності ліцею є робота класних керівників. Змальовуючи психологічний портрет класного керівника, учні 5–11-х класів втілювали свою мрію і бажання:

- Я б працювала так, щоб діти мене любили, бо я б їх любила.
- Я б поведився з дітьми з повагою, розповідав би все спокійно й цікаво.
- Я б не засуджувала дітей, а намагалася б їх зрозуміти.
- Я б ставився до дітей гарно, говорив делікатно, вирішував би питання не оцінкою, а словом.
- Я б прислухався до дітей, бо діти можуть мати більше фантазії, ніж дорослі.

Так, справді, класний керівник — це найважливіша, найвпливовіша постать у житті класу. У школі не має права працювати людина без педагогічної освіти. А хто готує класних керівників, який вищий навчальний заклад дає кваліфікацію не лише вчителя-предметника, а й вчителя — класного керівника?

У нашому ліцеї було створено кафедру класних керівників. Адміністрація ліцею, психолог, завідуючий кафедрою розробили навчальну програму для класних керівників.

Вивчаючи питання комфортності, емоційного самопочуття учнів під час перебування у школі, були отримані результати, які прямо свідчили, що в тих класах, де вчитель дотримується гуманістичного стилю спілкування, діти почувають себе “чудово”, “добре”, “нормально”. Зовсім інша

картина була у класі, де класний керівник дотримується авторитарного або ліберального стилю спілкування з учнями.

Наш ліцей сприяє інтелектуальному розвитку своїх вихованців. Цього ми досягаємо не за рахунок збільшення кількості дисциплін чи годин на їх вивчення. У школі працює секція Малої академії наук “Дослідник”. Наші учні є постійними призерами міських, Всеукраїнських олімпіад. Педагогічний колектив шукає такі форми й методи проведення уроків, які б дали змогу учневі уникати розумової перевтоми. Саме з цією метою в ліцеї почав працювати експериментальний майданчик “Інтерактивні техніки як засіб гуманізації навчально-виховного процесу” під керівництвом доктора психологічних наук Л. Карамушки.

Практика показує, що гуманістичний стиль керівництва засвідчує високий рівень професійності вчителя, глибоке розуміння ним психології дітей, любов і повагу до них. Такий стиль не завжди прямо пов'язаний з досвідом роботи, часто до нього вдаються молоді, творчі, інтелігентні вчителі. Цей стиль вимагає від учителя великих душевних зусиль, але саме він забезпечує найвідповідніші умови для розвитку особистості дитини. І саме під керівництвом у демократичному стилі в учнів розвивається почуття власної відповідальності, прагнення до шляхетної моральної поведінки у школі й поза нею.

Таким чином, педагогічний колектив нашого ліцею знайшов практичні можливості змінити авторитарний стиль спілкування між учителями та учнями на гуманістичний через діагностику самопочуття дітей під час перебування у школі.

Ми не стверджуємо, що наш шлях зміни стилю спілкування у системі “вчитель — учень” є єдино можливим. Ми лише хочемо поділитися своїм позитивним досвідом гуманізації навчально-виховного процесу в закладах нового типу.



## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ НАПРЯМОК УПРАВЛІННЯ СУЧАСНОЮ ШКОЛОЮ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 158–160

Завдяки різниці у поглядах, переконаннях, освітньому рівні, рисах характеру, поколіннях, що розділяють співрозмовників, виникають комунікативні бар'єри. Інтенсивність життя, економічні та соціальні проблеми призводять до розшарування суспільства, виникнення суперечностей між містом-мегаполісом і селом, зростання прірви між молоддю та людьми похилого віку. Водночас бурхливий науково-технічний прогрес, інтеграція країн до всесвітніх організацій, розвиток туризму та народної дипломатії, виникнення глобальної мережі Internet та могутні соціальні процеси зближення націй сприяють взаєморозумінню людей, підвищують ефективність комунікації.

Роль практичного психолога в подоланні комунікативних бар'єрів та оптимізації процесу спілкування є напроцуд важливою.

Об'єктом нашого дослідження є психологічні бар'єри як фактор спілкування в юнацькому віці.

Збір емпіричного матеріалу проходив у середній школі № 25 м. Києва. Ми проанкетували 100 юнаків і дівчат — учнів 10–11-х класів. Розроблена анкета стосувалася наявних в юнацькому віці бар'єрів спілкування, осіб, з якими ці бар'єри виникають, причин появи цих перешкод, якостей, які заважають успішному спілкуванню, а також тих, що сприяють успішній комунікації (табл. 1).

Під час аналізу даних табл. 1 ми виявили, що перше місце серед комунікативних бар'єрів юнацтва посідає мовний бар'єр спілкування (49 %). Часто старшокласники скаржаться на нерозуміння стилю, логіки висловлювань співрозмовника, несхожість тезаурусів. Найчастіше згадують

відсутність авторитету комунікатора: “я їм не довіряю”, “вони дорослішали в інший час і нічому не можуть мене навчити”.

Таблиця 1

**Типи бар'єрів спілкування у старшокласників**  
(у відсотках загальної кількості опитуваних)

№ пор.	Тип бар'єру	%
1	МОВНИЙ	49
2	ХАРАКТЕРОЛОПЧНИЙ	48
3	ЕМОЦІЙНИЙ	31
4	ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ	28
5	МОРАЛЬНИЙ	26
6	СТАТУСНИЙ	22
7	КУЛЬТУРАЛЬНИЙ	18

Важливе друге місце посідає характерологічний бар'єр спілкування (48 %). Юнаки пишуть: “мене не розуміють, тому що я — інший”, “батьки не розуміють мої погляди на життя”, “у нас різні погляди на життя”, “ми не схожі за характерами”.

Емоційний бар'єр спілкування посідає третє місце в рейтингу (31 %): “До мене ставляться як до пустого місця”, “мене вражає ворожнеча та індиферентність інших”.

На інтелектуальний бар'єр спілкування вказує третина опитуваних, він посідає четверте місце в рейтингу (28 %): “Я не можу нормально спілкуватися, тому що я розумніший”, “з багатьма мені просто нецікаво”, “проблеми виникають тому, що хтось інтелектуальніше розвинений, ніж я”.

За ними йдуть моральний (26 %), статусний (22 %) і культуральний (18 %) комунікативні



бар'єри. У цій школі завдяки відносній однорідності колективу, обмеженості ареалу помешкання та позашкільного спілкування центральною частиною міста, високому рівню культури викладання це не дуже дивує. Повага до старших, уміння гідно поводитися з людьми незалежно від їх соціального статусу, інтерес до представників інших культур відбиваються на загальній картині відповідей респондентів (табл. 2).

Таблиця 2

**Особи, з якими важко спілкуватися школярам юнацького віку**

(у відсотках загальної кількості опитуваних)

№ пор.	Особи, з якими важко спілкуватися	%
1	Батьки	72
2	Вчителі	55
3	Протилежної статі	26
4	Іноземці	18
5	Однолітки	13
6	Інші	9
7	Похилого віку	4

Серед причин виникнення комунікативних бар'єрів старшокласники називають відсутність розуміння (70 %), різницю характерів (48 %), брехливість (40 %), відсутність авторитету у співрозмовника (29 %), різницю інтелектуального рівня (28 %), невпевненість у собі (24 %) і вікову різницю (19 %).

Серед якостей, що заважають успішному спілкуванню, учні назвали невпевненість у собі (51 %), сором'язливість (37 %), невміння слухати (30 %), брехливість, нещирість (21 %), агресивність (15 %), егоцентризм (7 %).

Крім наведених даних, респонденти назвали ще упертість, надмірну емоційність, комплекс неповноцінності, закритість, надмірну відвертість, невміння відмовити, невміння викладати свої думки, тиск на співрозмовника, консервативність, лицемірство, заздрощі, складний характер, невігластво, лень, небажання читати ("що більше читаєш, то легше спілкуватися, а я не читаю"), вживання сленгу та слів-паразитів, обмеженість, молодість та відсутність досвіду, хитрощі.

Якості, які необхідно розвинути для оптимізації спілкування у старшокласників: впевненість у собі (44 %), інтелект (40 %), щирість, відвертість (32 %), вміння слухати (23 %), витримка, толерантність (19 %), вміння адекватно висловлюватися (11 %), симпатія (9 %). Серед юнаків є й

такі, які вважають, що особисто в них проблем спілкування немає — 16 респондентів; вони також не вважають за необхідне розвивати в собі комунікативні риси. Ми припускаємо, що це витікає з підвищеної самооцінки старшокласників. Загалом же очевидно, що проблеми спілкування і взаєморозуміння є дуже суттєвими у юнацькому віці, коли у людини формується світогляд, уявлення про себе, вона наближається до важливої кризи з усіма своїми недоліками та величезним прагненням до їх подолання.

Ми проаналізували також гендерні та вікові відмінності респондентів щодо цих же проблем. Виявилось, що перше місце у рейтингу комунікативних бар'єрів і в юнаків, і в дівчат посідає **мовний** бар'єр — відповідно 48 % юнаків і 50 % дівчат. На другому місці **характерологічний** бар'єр — по 48 % респондентів дали позитивну відповідь. Третє місце у юнаків посідає **інтелектуальний** бар'єр (46 %), а у дівчат — **моральний** (32 %). Відмінність відповідей між групами юнаків і дівчат стосується тільки кількості респондентів, у яких з'являється інтелектуальний комунікативний бар'єр — відповідно у 46 % юнаків і у 24 % дівчат.

Найважчою категорією об'єктів спілкування і в юнаків і у дівчат є батьки — у 70 % юнаків та у 73 % дівчат; далі йдуть вчителі — відповідно 54 і 57 % позитивних відповідей. Третє місце посідають особи протилежної статі — у дівчат з ними трохи менше комунікативних проблем. Відмінності ми бачимо у спілкуванні з іноземцями — хлопцям важче вступити з ними в комунікацію, а у дівчат виникають труднощі у стосунках з однолітками.

Щодо вікових відмінностей, то в учнів 10 і 11-х класів перше місце посідає **мовний** бар'єр, що характерно для юнацького загалу: у 10-му класі цей комунікативний бар'єр відзначили 32 % респондентів, в 11-му — 48 %.

Для учнів 10-го класу друге місце посідає **емоційний** бар'єр (31 % відповідей), третє — **характерологічний** (30 %).

Для учнів 11-го класу друге місце посідає **інтелектуальний** бар'єр спілкування (44,4 %). На нашу думку, це пов'язано із загостренням проблеми нестачі знань, передвузівською підготовкою, підвищенням вимог до особистого інтелектуального рівня. Далі йдуть **характерологічний** бар'єр (44 %), **емоційний** та **моральний** (по 29 % відповідей).

Проблеми у спілкуванні виникають насамперед з батьками — у 68 % учнів 10-го класу та у



81 % учнів 11-го класу. У старших юнаків це пов'язано з прагненням незалежності, тому в учнів 11-го класу бар'єри спілкування з батьками з'являються частіше. Також наявна відмінність між відповідями щодо комунікації з особами протилежної статі. Очевидно, що в учнів 11-го класу відсоток позитивних відповідей зростає, тому що вони більше часу приділяють спілкуванню з особами протилежної статі, їх більше хвилюють ці стосунки.

Серед причин, що викликають комунікативні бар'єри, перше місце посідає відсутність розуміння — 70 % у всіх категорій респондентів. Юнаки

11-го класу вказують ще й на різницю характерів (89 %) та інтелектуального рівня (56 %). Кількість відповідей щодо цих причин значно відрізняється від відповідей учнів 10-го класу: на різницю в характері вказують 56 % респондентів, а інтелектуального рівня — 38 %.

Отримані нами результати щодо впливу соціально-психологічних факторів на виникнення комунікативних бар'єрів можна використати в роботі практичних психологів, робітників соціальних служб для молоді, у педагогічній діяльності, а також під час підготовки студентів психологічних та педагогічних вищих закладів освіти.



*О. П. ЩОТКА, старш. наук. співроб.*

*(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)*

## **ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ДІВЧАТ (В ПЕРІОД НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ)**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 161–164

Психологічна підтримка процесу професіоналізації, професійного самовизначення у вищому закладі освіти (ВЗО), що здійснюється психологом у межах психологічної служби в системі вищої освіти, сприяє формуванню у майбутніх фахівців професійно важливих якостей особистості, системи особистісної регуляції майбутнього професіонала, забезпечує його сходження на рівень самодетермінації у професійній діяльності та професійній кар'єрі [6; 9]. У цій статті ставиться проблема психологічного забезпечення в рамках навчально-виховного процесу ВЗО, підтримки процесів планування професійної та управлінської кар'єри студентами, координації процесів професійного розвитку та посадового зростання, орієнтації обдарованої молоді на управління як на можливу сферу професійної самореалізації. Ця проблема мало розроблена і в теоретичному і прикладному плані. Відсутні конкретні розробки методичного та технологічного характеру, які б забезпечували роботу практика у ВЗО.

У новітній літературі, з одного боку, увага повертається до гендерної специфіки проблем управлінської кар'єри, управлінського функціонування і розвитку (професійне вигорання, гендерний менеджмент, надфункціонування, кар'єрне відставання, страх успіху тощо) [2; 8]. З іншого боку, з'явилися дослідження, де відслідковуються наслідки "відмови від кар'єри" для особистості обдарованої жінки [4; 5]. З текстів проаналізованих публікацій випливає, що проблеми керівника-жінки знаходять психологічне розв'язання

переважно на організаційному етапі кар'єри. Психологічна підтримка жінки в організації включає роботу з актуальною проблематикою і терапію професійного середовища [1].

На наш погляд, причини гендерного розщеплення в управлінні потрібно шукати на допрофесійних етапах, а втілення професійно-орієнтаційного підходу може закласти фундамент оптимальної професійної та загалом життєвої самореалізації жінки. Проблема психологічної підтримки молоді з проблем професійно-управлінського самовизначення та розвитку кар'єри (пропедевтичної, профілактичної, діагностичної, консультативної, корекційної) в літературі майже не представлена. Мало того, професійну консультацію окремі автори розглядають як один із бар'єрів на шляху оптимального професійного вибору жінки. Консультанти, на думку дослідників, здебільшого спираються не на реальні потреби обдарованої жінки або дівчини, а на стереотипні уявлення про її життєве призначення та "природні" обмеження у можливостях професіоналізації як менеджера, крім того, вони не сприяють підвищенню професійних домагань. Такий підхід не створює рефлексивних засад для свідомого професійно-управлінського самовизначення, однобоко визначає особливості прийняття рішення жінкою про підвищення у посаді чи вибір навчального закладу, спеціалізації тощо [5; 7].

*Професійно-управлінське самовизначення* майбутнього фахівця розглядається нами у контексті розвитку професійного самовизначення у студентські роки. Професійно-управлінське само-



визначення особистості розуміється як перманентний перервно-неперервний процес осмислення та переосмислення свого місця у професії, формування сенсу Я-керівник стосовно напрацьованих і прийнятих цією людиною критеріїв управлінської майстерності, визначення меж кар'єрної активності у заданих управлінською професією координатах. Сенсоутворення з позиції професійного майбутнього є суттєвим моментом професійно-управлінського самовизначення. На основі аналізу літературних джерел і власних емпіричних даних побудовано модель процесу професійно-управлінського самовизначення на етапі освоєння неуправлінського фаху у ВЗО, який за логікою відтворює етапи генези професійно-управлінської спрямованості студентів (формування особистісного образу управління, суб'єктивної концепції управлінської кар'єри у сфері обраного фаху).

*Етапи генези професійно-управлінської спрямованості* студентів можна представити таким чином: управлінська професія і кар'єра розглядаються як комплекс нових можливостей в рамках обраного фаху (шкідливість — корисність); оформлення особистісного сенсу управлінського зростання та управлінської діяльності; вписування його у контекст особистісної, життєвої та професійної позиції; активізація під тиском усвідомлення вимог професії процесів самооцінювання та самопрограмування; побудова професійно-управлінської перспективи.

Одним із факторів успішного самовизначення людини на етапі навчання у ВЗО є сформованість особистісних передумов або наявність психологічної *готовності до професійно-управлінського самовизначення*. Аналіз наукових досліджень психологічної готовності до професійного самовизначення, професійного вибору та професійної діяльності дав нам змогу побудувати власну структурну модель психологічних передумов (психологічної готовності) особистості до професійно-управлінського самовизначення, що розглядається нами як інтегральна особистісна здібність майбутнього професіонала, яка забезпечує оптимальне розв'язання проблеми професійно-управлінського вибору у студентському віці. У цілісній структурі виокремлюємо мотиваційний та інструментальний компоненти:

1) *мотиваційний* — позитивне ставлення до сфери первинного вибору, потреба у професійному самовизначенні, пошуку професійного покликання, творчій самореалізації в управлінні, усвідомлення особистістю соціального значення

управлінської діяльності; професійно-управлінському самовдосконаленні (потреба в кар'єрному зростанні у єдності з орієнтацією на постійне професійне самовдосконалення); розвинений соціальний інтерес та ін.;

2) *інструментальний*, до якого входять підструктури:

а) *когнітивна* — високий рівень освоєння основного фаху, знання вимог професійної управлінської діяльності (моделей управлінського професіоналізму), шляхів здобуття управлінської освіти та професійного і посадового зростання в організації, ознайомленість з особливостями професійної спільноти, високий рівень абстрактно-логічного мислення, досвід організаційної діяльності та ін.;

б) *рефлексивно-особистісна* — достатній рівень розвитку професійної самосвідомості майбутнього фахівця, усвідомлення індивідуальної ієрархії цінностей професійного життя, цілей професійної кар'єри, засобів їх досягнення, наявних результатів професійного становлення, адекватна оцінка власного професійного типу (його ресурсів та обмежень) і дослідницько-проблемний характер самооцінки; відповідальне ставлення до власної професійної долі та професійної долі інших людей, впевненість, самостійність, фрустраційна толерантність, реалістичне та оптимістичне прогнозування.

Лише сформованість всіх перелічених компонентів дає змогу прогнозувати успішне розв'язання майбутнім фахівцем завдання професійного самовизначення навіть у несприятливих соціально-професійних умовах самовизначення.

У дослідженні виявлено особливості психологічної готовності студентів неуправлінського фаху до професійно-управлінського самовизначення. Опитування студентів різних ВЗО України показало, що 80 % респондентів вважають управління привабливою сферою професійної самореалізації у майбутньому і скористались би можливістю підвищення; 77 % — мають конкретні плани різної міри розробленості; 74 % — включають у свої плани вивчення різних аспектів управлінської діяльності. Трохи більше половини опитаних студентів (56 %) віддають перевагу управлінню порівняно з фахом, що отримують, готові до зміни фаху та втрат професіоналізму у галузі первинної спеціалізації. Основними суб'єктивними детермінантами вибору є прагматичні мотиви та мотиви самоствердження. Висока валентність управління поєднується із загальною для студентства тенденцією — несформованістю потреби у професійно-управлінському самовизначенні з



урахуванням власних можливостей, стереотипізацією і поверховістю уявлень про професію керівника, а також переоцінкою власних професійних ресурсів. Ці фактори складають основу довгочасної професійної ідентичності однієї групи студентів та управлінського негативізму іншої.

Первинне порівняння за гендерною ознакою психологічної готовності до професійно-управлінського самовизначення виявило суттєві відмінності, що торкаються всіх складових. Виявлені особливості професійної перспективи пов'язані зі статтю особи, зумовлені відмінностями передусім у мотиваційній основі вибору та професійній самосвідомості майбутніх професіоналів. Емпіричні дослідження показують суттєві відмінності у життєвих та професійних перспективах і планах чоловіків і жінок на початкових етапах професіоналізації. Професійний простір самовизначення жінок набагато варіативніший, ніж чоловіків (більше гендерне розщеплення за цінностями та планами), професійні плани жінок є багатоальтернативними (допускаються "плацдарми для відходу" у сім'ю), менш стійкими, менш раціонально осмисленими (недостатньо представлені засоби досягнення), є більше перешкод, серед яких найчастіше називають шлюб і сім'ю. У жінок фіксується значно нижчий рівень професійних домагань, менша впевненість у своїх управлінських якостях, вища тривожність пов'язана з розвитком кар'єри та її успішністю.

Таким чином, необхідність пошуку специфічних за змістом форм надання консультативної допомоги жінкам у професійно-управлінському самовизначенні та у питаннях планування професійної кар'єри на етапі навчання у ВЗО підтверджується емпіричними фактами і зумовлена гендерною специфікою процесу самовизначення та його передумов. Виходячи з аналізу літератури та власних емпіричних досліджень питання можна дійти висновку, що суттєві особливості самовизначення пов'язані із різницею у типах просторів самовизначення та їх часовими параметрами (відмінності у структурі ціннісних орієнтацій та цілей професійної кар'єри і планування їх реалізації), тобто відмінностями у професійно-управлінських перспективах студентів.

Робота психолога із студентками з питань професійно-управлінського самовизначення повинна спрямовуватися на *розвиток професійного самовизначення майбутнього фахівця* в рамках вже обраного фаху. Психологічна підтримка майбутніх фахівців з проблем професійно-управлінського становлення у ВЗО має за мету поступове

формування у клієнта-дівчини внутрішньої *готовності до професійно-управлінського самовизначення (у єдності когнітивної, мотиваційної, рефлексивної складових)*, тобто здібності до усвідомленої розбудови, корекції та реалізації перспектив професійного розвитку та управлінського зростання, готовності розглядати себе у часі, самостійно відшукувати та збагачувати сенси власної професійної діяльності. Основне завдання психолога — створити для дівчини умови для формування нешаблонних способів дії, які дозволяють особистості самореалізуватися відповідно до її професійних ресурсів, з урахуванням вимог управлінської діяльності. Психологічна підтримка забезпечує вирішення як пропедевтичних завдань (планування професійної кар'єри майбутнього спеціаліста неуправлінського фаху в єдності професійного та посадового зростання, його координація з іншими життєвими лініями), так і надання допомоги у розв'язанні актуальних проблем (психологічна підтримка магістрантів у самовизначенні щодо спеціалізації з управління, переорієнтація студентів на базовий управлінський фах тощо).

На основі аналізу проблеми було створено програму психологічної підтримки професійно-управлінського самовизначення студенток. Психологічна підтримка дівчат у професійно-управлінському виборі включає комплекс психологічних заходів:

1) *просвітницька робота* (спеціальний курс лекцій та семінарів "Психологія адміністративної кар'єри", в межах якого студентки знайомляться із системою управлінських функцій, змістом управлінських ролей, структурою управлінського професіоналізму, жіночими моделями лідерства, забезпечується становлення понятійного апарату організаційної психології, розглядаються психологічні питання стратегічного планування, маркетингу, переговорного процесу, прийняття рішень, типології управлінської кар'єри, типові ускладнення та бар'єри самореалізації жінки в управлінні);

2) *корекційно-розвивальна робота* (активне соціально-психологічне навчання, що орієнтоване на розвиток суб'єктного потенціалу дівчат, самоусвідомлення, зокрема сприяння осмисленню власних потреб та домагань, можливостей та обмежень в управлінському функціонуванні та зростанні, формування рефлексивного механізму самовизначення, механізму антиципації наслідків вибору або відмови від кар'єри, формування конструктивних способів поведінки у



кар'єрі та дослідницького мотиваційного стилю, робота із стереотипами управлінської ролі, надання емоційної підтримки тощо);

3) *психологічне консультування* — це робота з індивідуальними запитами дівчат з інноваційною та суперінноваційною кар'єрними орієнтаціями.

Комплексна реалізація програми сприятиме оптимальному професійному розвитку жінки, розкриттю її професійного потенціалу, зокрема управлінського, запобігатиме ситуаціям актуального страждання (втратам психічного здоров'я, рольовому перевантаженню, рольовому конфлікту та пов'язаним із ним почуттям провини, тривожності, професійному вигоранню, кризам нереалізованості тощо) внаслідок невірних зроблених виборів щодо посадового зростання і кар'єри управлінця. На нашу думку, у такому разі консультування неможливе без виходу у більш широкий життєвий контекст особистості. Робота з клієнтом-жінкою разом з вирішенням нормативних завдань розвитку професійного самовизначення орієнтується на оцінку можливих варіантів життєвого та професійного шляху прогнозування впливу професійно-управлінського вибору на створення сім'ї, народження та виховання дітей, координацію професійного розвитку, посадового зростання та сімейних планів.



### Література

1. Волкова Л. Женщина и карьера. — СПб.: Питер Паблишинг, 1997. — 288 с.
2. Гаврилица О. А. Чувство вины работающей женщины // *Вопр. психологии.* — 1998. — № 4. — С. 65–70.
3. Карамушка Л. М. Психолого-управлінське консультування керівників освітніх закладів: зміст, завдання, специфічні особливості // *Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (28–30 жовтня 1998 р., м. Київ).* — К., 1998. — С. 169–172.
4. Крайг Г. Психология развития. — СПб.: Питер, 2000. — 992 с.
5. *Лидерство в бизнесе.* — Дубна: Феникс, 1997. — 176 с.
6. *Основи практичної психології: Підруч.* / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. — К.: Либідь, 1999. — 536 с.
7. Попова Л. В. Проблемы самореализации одаренных женщин // *Вопр. психологии.* — 1996. — № 2. — С. 31–41.
8. Турецкая Г. В. Страх успеха: психологическое исследование феномена // *Психол. журн.* — 1998. — Т. 19. — С. 37–46.
9. Юпитов А. В. Проблематика и особенности психологического консультирования в вузе // *Вопр. психологии.* — 1995. — № 4. — С. 49–55.



*П. І. ЧЕРНІКОВ, д-р філософії в галузі освіти, ад'юнкт-проф.  
(Прилуцький агротехнічний технікум, відділення МАУП)*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ, БАКАЛАВРІВ (НА ПРИКЛАДІ ТЕХНІКА-ЕЛЕКТРИКА)**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 165–169

Сучасний етап переходу до ринкової економіки вимагає від вищих навчальних закладів забезпечення підготовки якісно нового типу спеціаліста, здатного активно включитися, а в багатьох випадках і очолити на своїй ділянці роботи ті реформуючі процеси, які відбуваються як у промисловості, так і в аграрному секторі економіки.

Підготовка національних, професійних кадрів, згідно з концепцією національної вищої освіти в Україні, Законом України "Про освіту", Державною національною програмою "Освіта" (Україна ХХІ століття), є невід'ємною складовою виховання національної самосвідомості, високої громадянської позиції. Цілі підготовки кадрів реалізуються лише на основі високого професіоналізму. Значення обох соціальних якостей для сучасного спеціаліста зумовлено процесом національного відродження, адже професіоналізм, не пов'язаний з національними інтересами і свідомістю, формує технократа, оскільки високі соціально-духовні якості не можуть бути сформовані без високої професійної підготовки.

Нові кваліфікаційні вимоги до спеціалістів з вищою освітою виконують функцію науково обґрунтованих державних еталонів якості вищої освіти широкого профілю з кожної спеціальності і є базою для перебудови змісту і організації навчально-виховного процесу. Кваліфікаційні вимоги охоплюють весь комплекс професійних і соціально-духовних якостей майбутнього спеціаліста.

А тому ці основні чинники при управлінні якістю підготовки молодших спеціалістів необхідно обов'язково враховувати і розглядати у вза-

мозв'язку. Цій проблематиці присвятили наукові дослідження Г. Щокін, Г. Дмитренко, Ю. Човнюк, Н. Житник, А. Чаплигін, Т. Перевезій, В. Стельмашенко, Н. Коломінський, Ю. Машбіц.

Як зазначалося у концепції національної вищої освіти, щоб випускники технічного навчального закладу освіти мали змогу у процесі майбутньої професійної діяльності успішно вирішувати поставлені завдання, потрібно під час їхнього навчання забезпечити високоякісну спеціальну техніко-технологічну підготовку, а також вивчення суспільно-гуманітарних наук, що формують особистість.

Актуальною в наш час є проблема, що розкриває соціально-політичні аспекти розвитку суспільства як основу соціальних функцій високоосвіченої молоді.

Вивчення якості соціально-політичного, духовного впливу на молодь проводилося диференційовано, систематично і багатогранно.

Відповіді студентів носили переважно ретроспективний характер. Їх аналіз показав, що з року в рік структура студентської суспільної думки відносно вивчення соціально-політичних процесів та формування в молоді духовних якостей має позитивний результат.

З цією метою були систематизовані міркування трьох відділень за основними параметрами ставлення молоді до вивчення соціально-політичних наук (таблиця).

Дані чисельника відповідають відсотку тих студентів, які вважають, що навчально-виховний процес вплинув на них на високому рівні. Число у знаменнику показує кількість тих, хто оцінив цей вплив як незначний.



**Рівень соціально-політичної активності та професійних нахилів студентів відділення “Електрифікація і автоматизація сільського господарства”**

Критерії дослідження	Середні коефіцієнти соціально-політичної активності та професійних нахилів студентів			
	3-А	3-Б	4-А	4-Б
Формування суспільно-громадської активності	0,38	0,43	0,49	0,45
Нахили інженерного профілю	0,59	0,54	0,50	0,55

Аналіз даних свідчить, що постійне вдосконалення інформаційної насиченості, теоретико-методологічної глибини, конкретизації проблем соціальної теорії і практики, самооцінки свого потенціалу задовільно впливає на рівень самостійної неперервної суспільно-політичної освіти молоді. Актуальним для респондентів є відношення до осмислення значущості глобальних соціально-політичних проблем до і після вивчення суспільних дисциплін. Майбутні інтереси є більш принциповими в оцінці всіх суспільних процесів, тому що респонденти мають не тільки високий рівень інтелектуальної підготовки, а й глибоко розуміють соціальні функції суспільного науково-технічного розвитку.

Індивідуалізація формування суспільно-громадської активності розпочинається з вивчення нахилів, здібностей, суспільної думки кожного.

Для виявлення кількісних характеристик соціально-політичної активності вводимо коефіцієнти, які визначають питому вагу соціально-духовних якостей і відповідно навичок молодшого спеціаліста у майбутніх техніків-електриків.

Коефіцієнт визначення питомої ваги соціальної активності студентів  $K_n$  розраховують за формулою

$$K_n = P_a/N,$$

де  $P_a$  — показник обраних варіантів відповідей;  $N$  — кількість поставлених запитань, що дорівнює 20, тобто

$$K_n = P_a/10.$$

Коефіцієнт визначення питомої ваги професійних нахилів знаходять за формулою

$$K_j = P_{ел.т}/N,$$

де  $P_{ел.т}$  — кількісний показник обраних варіантів відповідей щодо професійних здібностей. Оскільки  $N = 20$ , то  $K_j = P_{ел.т}/20$ .

У 2000–2001 навчальному році було проведено тестування студентів навчальних груп 3–4-х курсів відділення “Електрифікація і автома-

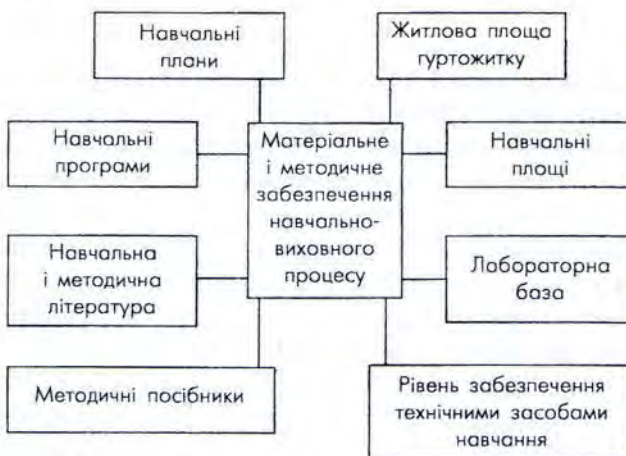
тизація сільського господарства”, спеціальність: 5.091903.

Загальна вибірка — 100 студентів. Під час обробки результатів тестування було розраховано питому вагу соціально-політичної активності та питому вагу спеціальних професійних нахилів профілю “технік-електрик” кожного студента. Потім у кожній навчальній групі визначили середні значення цих показників.

Дані дослідження підтверджують, що під час формування особистості висококваліфікованого спеціаліста відбувається інтеграція та вдосконалення як інженерної підготовки, так і соціально-політичної активності. Сучасна молодь володіє підходами самореалізації внутрішнього потенціалу у пізнавальній сфері, а потім в активній соціальній діяльності. Процес завершується перетворенням цих якостей в домінуючу морально-політичну цінність та глибоке внутрішнє переконання особистості.

Успіх навчання і виховання студентів, якість професійної підготовки залежать від методичного забезпечення навчально-виховного процесу. До нього належать навчальні плани, програми, література, методичні розробки, дидактичні матеріали, технічні засоби навчання, наочні посібники.

Критеріями матеріального забезпечення навчального процесу вважають навчальні площі, лабораторії, лабораторне обладнання та ін. (рисунки).



**Критерії матеріального і методичного забезпечення навчально-виховного процесу в підготовці молодших спеціалістів**

Розглянемо детально критерії, що характеризують методичне і матеріальне забезпечення навчально-виховного процесу.

Кількість навчальних планів, які необхідно мати в навчальному закладі I та II рівнів акре-



дитації, залежить від кількості професій, форм навчання та матеріальної бази. В ідеалі коефіцієнт забезпечення навчального процесу діючими навчальними планами дорівнює одиниці.

Коефіцієнт дійсного забезпечення навчального процесу навчальними програмами визначають за формулою

$$K_{\text{н.п.р}} = \frac{N_{\text{н.п.р}}^{\text{д}}}{N_{\text{н.п.р}}^{\text{п}}},$$

де  $N_{\text{н.п.р}}^{\text{д}}$  — кількість діючих навчальних програм;  $N_{\text{н.п.р}}^{\text{п}}$  — кількість потрібних навчальних програм.

Для відділення "Електрифікація і автоматизація сільського господарства" згідно з держстандартом коефіцієнт забезпечення навчального процесу навчальними програмами буде дорівнювати одиниці. Його визначають з формули

$$N_{\text{н.п.р}}^{\text{п}} = \sum_{i=1}^{N_c} n_i,$$

де  $N_c$  — кількість спеціальностей в навчальному закладі;  $n_i$  — кількість предметів у певній спеціальності. Для нашого навчального закладу

$N_{\text{н.п.р}} = 95$ . Звідси  $N_{\text{н.п.р}}^{\text{п}}$  визначається так:

$N_{\text{н.п.р}}^{\text{п}} = 102$ . Тоді коефіцієнт забезпечення

$$K_{\text{н.п.р}} = \frac{95}{102} = 0,93.$$

Необхідно також звертати увагу на новизну змісту навчальних програм, щоб вони відповідали сучасним вимогам науки, техніки і виробництва.

Щорічно треба переглядати всі навчальні програми, які обговорюються цикловими комісіями навчального закладу. За необхідності до них вносять конкретні доповнення і зміни (при збереженні обсягу годин), про що робиться відповідний запис у протоколі засідання. Таким чином, кожний предмет забезпечений робочою навчальною програмою. Типові ж програми, затверджені Міністерством освіти і науки України та Міністерством аграрної політики України, залишаються без змін на весь період їх дії.

Для визначення "віку" типових навчальних програм вводять так званий коефіцієнт їх новизни:

$$K_{\text{н.н.п.р}} = \frac{\sum_{i=1}^n T\phi_i}{\sum_{i=1}^n T\eta_i},$$

де  $T\phi_i$  — фактичний термін дії  $i$ -ї програми;  $T\eta_i$  — нормативний термін дії  $i$ -ї програми.

Показник  $T\eta_i$  дорівнює шести рокам і залежить від динаміки розвитку науки і техніки у відповідній області знань.

Коефіцієнт  $K_{\text{н.н.п.р}}$  визначається по кожній спеціальності окремо, наприклад по спеціальності електрифікації і автоматизації сільського господарства:

$$K_{\text{н.н.п.р}} = 1 - \frac{\sum_{i=1}^{16} 2i + \sum_{i=1}^2 4i}{\sum_{i=1}^{19} 8i} = 1 - \frac{32 + 8}{152} = 0,75.$$

Коефіцієнт новизни програм може бути в межах від 0 до 1 і навіть від'ємним. При  $K_{\text{н.н.п.р}} = 1$  всі програми нові. При  $K_i = 0,5$  термін їх дії дорівнює 50 % нормативного.

За допомогою коефіцієнта новизни можна оцінювати рівень теоретичних знань, які використовуються у підготовці спеціалістів. Якщо  $0,75 \leq K_{\text{н.н.п.р}} \leq 1$ , то рівень новизни навчальних програм можна вважати відмінним.

Функціонування навчального закладу без добре підготовленої методичної документації практично неможливе. Забезпеченість цією документацією можна визначати за такою формулою:

$$K_{\text{з.д}} = \frac{N_{\text{н.д}}}{N_{\text{п.д}}} = \frac{1334}{1400} = 0,95,$$

де  $N_{\text{н.д}}$  — кількість наявної документації;  $N_{\text{п.д}}$  — кількість потрібної документації (плани, інструкції, журнали обліку, перелік обладнання та ін.)

Зміст навчального матеріалу з визначеною повнотою розкривається у підручниках, що складаються на основі навчальних програм. Отже, студентів треба забезпечувати навчальною та науково-методичною літературою. Мінімальну забезпеченість студентів навчальними посібниками  $L_{\text{п}}$  можна підрахувати за формулою

$$L_{\text{п}} = \frac{1}{5} \sum_{i=1}^n N_c^i \Pi_{\text{пар}}^i K_p^i,$$

де  $N_c^i$  — кількість студентів, які вивчають предмет;  $\Pi_{\text{пар}}^i$  — кількість проведених пар по предмету в тиждень;  $K_p^i$  — кількість навчальної літератури, рекомендованої для одночасного користування; 5 — кількість навчальних днів на тиждень.



Оптимальною можна вважати таку кількість літератури, коли кожен студент буде мати підручник з предмету, який вивчає, наприклад з електротехніки відділення "Електрифікація і автоматизація сільського господарства":

$$L_{\text{п}} = \frac{1}{5} \sum_{i=1}^1 120 \times 3,5 \times 2 = 168.$$

Коефіцієнт забезпечення навчальною літературою визначається діленням фактичної кількості навчальної літератури ( $L_{\text{ф}}$ ), яка знаходиться на руках у студентів і в бібліотеці навчального закладу, на необхідну її кількість ( $L_{\text{н}}$ ):

$$K_{\text{з.н.п}} = \frac{L_{\text{ф}}}{L_{\text{н}}}.$$

З електротехніки цей коефіцієнт визначається таким чином:  $L_{\text{ф}} = 160$ ,  $L_{\text{н}} = 168$ . Тоді

$$K_{\text{з.н.п}} = \frac{L_{\text{ф}}}{L_{\text{н}}} = \frac{160}{168} = 0,95.$$

Характеризуючи якість навчальної літератури, необхідно враховувати наявність нової літератури, відповідність її програмам та ін.

На підвищення якості викладання істотно впливають методичні розробки, що складені за темами робочих програм. Кількісно роботу зі складання окремих методик можна підрахувати, користуючись коефіцієнтом забезпечення методичними посібниками  $K_{\text{м.п}}$ . Його визначають як частку від ділення фактичної кількості методичних посібників ( $N_{\text{м.п}}^{\text{ф}}$ ) на кількість методичних посібників, які передбачені технологією навчального процесу ( $N_{\text{м.п}}^{\text{н}}$ ), тобто

$$K_{\text{м.п}} = \frac{N_{\text{м.п}}^{\text{ф}}}{N_{\text{м.п}}^{\text{н}}}.$$

Так, з предмету "Теоретичні основи електротехніки" за умов  $N_{\text{м.п}}^{\text{ф}} = 112$ ,  $N_{\text{м.п}}^{\text{н}} = 120$  визначимо

$$K_{\text{м.п}} = \frac{112}{120} = 0,93.$$

При цьому необхідно враховувати можливості повного забезпечення методичними розробками всіх видів уроків, лекцій, семінарів (в поурочних планах). Якщо навчальним планом передбачено провести 100 уроків, а методичні розробки є на 50, то  $K_{\text{м.п}} = 0,5$ . Не потрібно на кожний урок готувати окремі методики. Їх треба готувати з найважливіших тем і розділів і взагалі за предметом. Ступінь охоплення предмету у цьому разі можна легко визначити. Наприклад, предмет вивчається протягом 200 год, а методичних розробок потрібно три — у трьох розділах. На ці роз-

діли відводиться 120 год. Отже,  $K_{\text{м.п}} = 0,6$ . Очевидно, коефіцієнт забезпечення методичними посібниками буде перебувати у межах від 1 до 0.

Використовуючи коефіцієнт  $K_{\text{м.п}}$ , можна проаналізувати роботу педагога над методикою викладання предмету. При цьому доцільно виокремити чотири рівні методичної забезпеченості:

- оптимальний (0,81–1,00);
- допустимий (0,51–0,80);
- критичний (0,31–0,30);
- недопустимий (0,0–0,3).

Знаючи коефіцієнт забезпеченості методичними розробками з предметів, можна знайти середній коефіцієнт для циклової комісії фундаментальних, професійно-орієнтованих предметів відділення "Електрифікація і автоматизація сільського господарства":

$$K_{\text{м.п.ц.к}} = \frac{1}{\Pi} \sum_{i=1}^{\Pi} K_{\text{м.п.і}},$$

де  $\Pi$  — кількість предметів за навчальним планом;  $K_{\text{м.п.і}}$  — коефіцієнт забезпеченості методичними розробками з конкретного предмету навчального плану;

$$K_{\text{м.п.ц.к}} = \frac{1}{19} (0,85 + 0,96 + 0,96 + 0,89 + 0,97 + 0,95 + 0,84 + 0,83 + 0,88 + 0,91 + 0,86 + 0,87 + 0,9 + 0,97 + 0,86 + 0,97 + 0,92 + 0,91 + 0,8) = 0,9.$$

Таким чином, можна визначити

$$K_{\text{м.п.н.з}} = \frac{1}{4} \sum_{i=1}^{\Pi} K_{\text{м.п.і}} = \frac{1}{4} \sum (0,84 + 0,91 + 0,81 + 0,9) = 0,87.$$

Коефіцієнт забезпеченості методичними посібниками (розробками) допомагає навчальному закладу максимально використовувати всі резерви і всі заходи щодо охоплення всіх викладачів методичною роботою.

Залежно від профілю відділення технікум має конкурентну кількість кабінетів і лабораторій, необхідних для забезпечення підготовки спеціалістів. Кількість навчальних приміщень дає можливість організувати навчальні заняття за кабінетно-лабораторною системою.

Кабінетно-лабораторна система навчання сприяє організації праці викладачів, економить їхній час, сприяє максимальному використанню наочності та технічних засобів навчання.

Основною вимогою до лабораторій є обладнання їх більш сучасними приладами, моделями, мікротехнічними установками та схемами, які створюють потрібні умови для виконання всіх ла-



бораторних робіт, передбачених програмою. Кабінетно-лабораторна система навчання допомагає раціональніше використовувати наочні посібники, прилади, моделі, роздавальний дидактичний матеріал, проводити заняття на високому науково-методичному рівні.

Коефіцієнт забезпечення навчального процесу лабораторною базою визначають за формулою

$$K_{л.с} = \frac{N_{л.с}^{\phi}}{N_{л.о}^{\pi}},$$

де  $N_{л.с}^{\phi}$  — кількість лабораторних робіт, для виконання яких у навчальному закладі створені необхідні умови;  $N_{л.о}^{\pi}$  — кількість лабораторних робіт, виконання яких передбачено навчальним планом, програмами і графіком навчального процесу.

При цьому важливо враховувати такі показники, як стан обладнання (співвідношення діючого обладнання до наявного), ступінь його використання (відношення кількості обладнання, яке використовується, до загальної кількості обладнання).

Для роботи навчального закладу, як відомо, потрібно мати певну кількість навчальних площ. Норми їх встановлюються згідно з критеріями та контингентом студентів на денному відділенні. Коефіцієнт забезпеченості навчальними площами обчислюють за формулою

$$K_F = \frac{F}{N_{с.д} f} = \frac{13105}{804 \cdot 10} = 1,6,$$

де  $F$  — загальна навчальна площа;  $N_{с.д}$  — кількість студентів денних відділень;  $f$  — нормативна навчальна площа на одного студента для технікумів,  $f = 10$  м.

Навчальна площа охоплює площі аудиторій, кабінетів і лабораторій. Доцільно також обчислити коефіцієнт забезпеченості навчального за-

ладу всіма площами (враховуючи гаражі, склад тощо).

У роботі навчального закладу велике значення мають гуртожитки. Коефіцієнт забезпечення студентів житловою площею (гуртожитком) можна визначити так:

$$K_{заб.ж.п} = \frac{F_{ж}}{N_{с.ж} f} = \frac{2088}{180 \cdot 6} = 1,9,$$

де  $F_{ж}$  — житлова площа гуртожитків;  $N_{с.ж}$  — кількість студентів, які потребують житла;  $f$  — необхідна за нормами проживання житлова площа,  $f = 6$  м.

Всі перелічені критерії значною мірою сприяють покращанню навчально-виховного процесу, якості підготовки спеціалістів.



### Література

1. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу. — К., 1996. — С. 40–96.
2. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К., 1996. — С. 112–129.
3. Машбіц Ю. І. Психологічні основи управління навчальною діяльністю. — К., 1987. — С. 69–85.
4. Стельмашенко В. П. Досвід управління якістю підготовки фахівців // Прил. к журн. "Персонал". — 1999. — № 4. — С. 90–92.
5. Чаплыгин А. К. Пути реализации воспитательного потенциала ВУЗА: методология, методика, опыт. — Х., 1988. — С. 55–63.
6. Човнюк Ю. В. Система контроля качества обучения в высшей школе на базе современных информационных технологий // Прил. к журн. "Персонал". — 1999. — № 4. — С. 113–116.
7. Човнюк Ю. В. Эволюционные механизмы и модели развития образования // Прил. к журн. "Персонал". — 1999. — № 4. — С. 117–121.
8. Щёкин Г. В. Система управления современным вузом // Персонал. — 1998. — С. 76–85.



## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 170–171

Однією з важливих проблем соціальної взаємодії є проблема толерантності, яка останнім часом все більше є предметом спеціального аналізу [1; 3; 4]. Особливо ця проблема стає актуальною у процесі діяльності менеджерів освіти, об'єктом діяльності яких є інша людина. Підготовка професійних менеджерів освіти в Україні, що розпочалася в останні роки, потребує, на наш погляд, дослідження особливостей вияву у них толерантності.

З метою дослідження цієї проблеми ми провели спеціальне дослідження, у якому взяли участь понад 300 учасників (члени педагогічних колективів 10 шкіл та гімназій і керівники цих навчальних закладів). Дослідження проводилось у різних регіонах України (м. Київ, Полтавська, Рівненська, Хмельницька області).

Для проведення дослідження використовували методику загальної комунікативної толерантності, розроблену В. Бойком [2], яка дає можливість фіксувати такі вияви зниженої толерантності особистості:

- 1) невміння або небажання прийняття індивідуальності інших людей;
- 2) використання еталону самого себе при оцінюванні поведінки, образу думок та окремих характеристик інших людей;
- 3) категоричність та консерватизм в оцінках інших людей;
- 4) невміння приховувати неприємні почуття, що виникають під час зустрічі з некомунікативними партнерами;
- 5) намагання "переробити", перевиховати свого партнера;
- 6) намагання "підігнати" партнера під себе, зробити його "зручним";
- 7) невміння прощати іншому його помилки, незграбність, завдані вам неприємності;

- 8) нетерпимість до фізичного та психологічного дискомфорту, в якому перебуває партнер;

### Особливості вияву толерантності у менеджерів освіти

№ пор.	Складові зниженої толерантності	Оцінка педколективом школи толерантності директора	Самооцінка толерантності директором школи
1	Невміння або небажання прийняття індивідуальності інших людей	4,4	2,3
2	Використання еталону самого себе при оцінюванні поведінки, образу думок та окремих характеристик інших людей	5,3	4,7
3	Категоричність та консерватизм в оцінках інших людей	5,1	6,0
4	Невміння приховувати неприємні почуття, що виникають під час зустрічі з некомунікативними партнерами	4,8	3,7
5	Намагання "переробити", перевиховати свого партнера	6,5	2,7
6	Намагання "підігнати" партнера під себе, зробити його "зручним"	5,5	2,0
7	Невміння прощати іншому його помилки, незграбність, завдані вам неприємності	4,8	4,0
8	Нетерпимість до фізичного та психологічного дискомфорту, в якому перебуває партнер	3,2	3,3
9	Погане пристосування до характеру, звичок, установок інших	4,1	3,3
Загальна оцінка виявів толерантності		43,7	32,6



9) погане пристосування до характеру, звичок, установок інших.

За зазначеними критеріями толерантність оцінювали за такою шкалою:

0–5 балів – високий рівень;

6–10 балів – середній рівень;

11–15 балів – низький рівень.

Окрім того, методика дає можливість визначити рівень розвитку комунікативної толерантності.

За означеною методикою члени педагогічних колективів оцінювали вияви толерантності керівників шкіл, з якими вони працюють. Дані, отримані стосовно того чи іншого колективу, порівнювали безпосередньо з оцінкою самого керівника. Середні показники за визначеними критеріями наведені в таблиці.

Отримані дані дають можливість зробити такі висновки:

1. У керівників шкіл спостерігається тенденція до завищення оцінки більшості показників толерантності, тобто вони явно переоцінюють у себе вияви толерантності; водночас працівники педагогічних колективів схильні більш критично оцінювати ці прояви.
2. Особливо явно “розрив” між оцінкою педколективу та директора простежується за такими показникам:
  - а) невміння або небажання сприймати індивідуальності інших людей;

б) намагання “переробити”, перевиховати свого партнера;

в) намагання “підігнати” партнера під себе, зробити його “зручним”.

3. Загалом рівень толерантності керівників освітніх закладів можна оцінити як середній, що свідчить про необхідність проведення спеціальної роботи з ними у процесі післядипломної освіти.
4. Нами розроблена програма тренінгу-семінару для менеджерів освіти “Толерантність і управління школою”, апробація якого здійснюється на курсах підвищення кваліфікації керівників освітніх закладів.



#### Література

1. Асмолов А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. — М., 1998.
2. Практическая психодиагностика, методики и тесты: Учеб. пособие / Авт.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара: Бахрам, 1998. — 672 с.
3. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. — М.: Генезис, 2000. — 112 с.
4. Толерантность и согласие / Под ред В. А. Тишкова. — М.: ИЭА РАН, 1997.



*Л. М. КАРАМУШКА, д-р психол. наук  
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)  
С. М. КУЛИК, аспірант  
(Херсонський педагогічний університет)*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 172–173

Однією з актуальних проблем управління сучасною школою є проблема управління професійною адаптацією вчителів як важлива складова професійного становлення особистості та ефективності діяльності організації [1; 2; 6].

Нами було проведено дослідження психологічних особливостей професійної адаптації вчителів. У дослідженні взяли участь понад 100 керівників закладів середньої освіти різних регіонів України, які були слухачами Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України.

З метою вивчення особливостей професійної адаптації використовували опитувальник для вивчення рівня професійної адаптації вчителя середньої школи [6]. Цей опитувальник дає можливість вивчити особливості вияву таких складових професійної адаптації вчителів:

- ставлення до навчального закладу;
- відносини між вчителями;
- задоволеність умовами праці;
- задоволеність своїм положенням у колективі;
- ставлення до роботи;
- ставлення до учнів;
- ставлення до керівника;
- ставлення до колективу.

Окрім того, опитувальник дає можливість виявити рівень професійної адаптації вчителів (високий, середній, низький), а також вираженої дезадаптації.

У процесі дослідження директорів шкіл просили оцінити, як, на їхню думку, проходять процеси адаптації вчителів у їхніх навчальних закладах. Були виведені середні дані по масиву щодо рівня адаптації загалом і за окремими складовими адаптації. Тестування керівників освітніх закладів доповнювалось проведенням інтерв'юван-

ня з ними. Результати дослідження наведені в таблиці.

**Рівень професійної адаптації вчителів середньої школи**

Складові професійної адаптації	Середній показник по масиву, балів	Рівень вираженості адаптації
Ставлення до навчального закладу	7,8	Середній
Відносини між вчителями	9,0	Середній
Задоволеність умовами праці	4,8	Низький
Задоволеність своїм положенням у колективі	8,3	Середній
Ставлення до роботи	8,0	Середній
Ставлення до учнів	8,8	Середній
Ставлення до керівника	8,3	Середній
Ставлення до колективу	5,8	Низький
Загальний показник адаптації	70,0	Середній

З наведених у таблиці середніх показників, а також даних, отриманих по кожному із опитуваних, можна зробити такі висновки:

1. Рівень професійної адаптації вчителів закладів середньої освіти загалом можна охарактеризувати як середній. Звернемо увагу на те, що рівень адаптації вчителями оцінювали керівники закладів середньої освіти, а не самі вчителі. Враховуючи дані, отримані раніше в лабораторії психології управління Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [3], а також на кафедрі психології Міжрегіональної Академії управління персоналом [4], про те, що у керівників освітніх закладів простежується тенденція до завищення самооцінки багатьох складових управління, можна гіпотетично стверджувати, що ре-



альний рівень професійної адаптації вчителів є значно нижчим.

2. На думку 33 % опитуваних керівників шкіл рівень професійної адаптації вчителів характеризується загалом як низький, що свідчить про більш виражені проблеми в їхній професійній адаптації.

3. Жоден із опитаних керівників шкіл не визначив рівень професійної адаптації вчителів у своїй школі як високий.

4. Аналіз окремих складових професійної адаптації свідчить, що найнижчі показники має така складова адаптації, як умови праці, рівень розвитку якої можна охарактеризувати як низький (4,8 балів). Це узгоджується з даними, що отримані під час аналізу реальної практики діяльності багатьох шкіл, де умови праці вчителів, насамперед соціально-економічні та побутові, є незадовільними.

5. Водночас звертає увагу на себе той факт, що така складова професійної адаптації, як ставлення до колективу, теж характеризується низьким рівнем розвитку (5,8 балів). Це свідчить про те, що поряд із соціально-економічними та побутовими проблемами, які потребують свого розв'язання, існують ще проблеми і соціально-психологічного плану, пов'язані з міжособистісними стосунками в колективі, взаємодією членів колективу. При цьому зазначимо, що педагогічні колективи за своїм складом є переважно жіночими. Враховуючи особливості жіночої психології (підвищену чутливість, емоційну неврівноваженість, роздратованість тощо), можна допустити, що саме це є однією із причин низького рівня розвитку цієї складової професійної адаптації.

6. У зв'язку з цим адміністрації освітніх закладів необхідно здійснювати спеціальну роботу щодо управління професійною адаптацією вчителів, і не лише стосовно розв'язання організаційно-побутових проблем, а й тих, що стосуються соціально-психологічної взаємодії вчителів.

7. Слід здійснювати спеціальну підготовку керівників освітніх закладів з проблеми управління професійною адаптацією вчителів, і більш ширше, — з проблеми професійного становлення вчителя, на курсах перепідготовки керівників освіти в Інститутах післядипломної педагогічної освіти. Для реалізації цього завдання нами розроблений спеціальний навчальний курс "Психологічні основи управління професійною адаптацією вчителів", який проходить апробацію в системі післядипломної освіти. Курс побудований на використанні системи інтерактивних технік (міні-

лекції, "мозкові штурми", навчально-рольові та ділові ігри, соціально-психологічні тренінги тощо) і дає можливість керівникам оволодівати спеціальними прийомами розв'язання управлінських проблем професійної адаптації вчителів безпосередньо під час навчання.

8. Важливим напрямком розв'язання цієї проблеми є підготовка самих вчителів до проблем професійної адаптації як у процесі навчання в педагогічних університетах, так і під час роботи безпосередньо в освітніх закладах. Для розв'язання цієї проблеми доцільним, на наш погляд, є впровадження спеціальних навчальних курсів та семінарів-тренінгів, які б давали можливість вчителям усвідомити значущість цієї проблеми, ознайомитись з особливостями різних видів професійної дезадаптації, врахувати психологічні проблеми, з якими можуть зустрічатися вчителі в умовах первинної та вторинної професійної адаптації тощо.

9. Необхідно здійснювати підготовку практичних психологів закладів середньої освіти щодо надання психологічної допомоги керівникам і вчителям з проблеми професійної адаптації. У процесі такої підготовки практичні психологи повинні оволодівати технологіями здійснення психологічного супроводу вчителів на різних етапах їхньої професійної адаптації, розробки та реалізації корекційних програм з різними категоріями вчителів, моделями здійснення психолого-управлінського консультування з різних аспектів професійної адаптації тощо. Певні підходи щодо розв'язання цих проблем розроблені в лабораторії психології управління Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.



## Література

1. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология: Учеб. для вузов. — СПб.: Питер, 2001.
2. Занковский А. Н. Организационная психология: Учеб. пособие для вузов. — М.: Флинта, МПСИ, 2000.
3. Карамушка Л. М. Психология управления закладами средней освіти. — К.: Ніка-Центр, 2000.
4. Коломінський Н. Л. Психология менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). — К.: МАУП, 2000.
5. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. — СПб.: Речь, 2001.
6. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986.



*ДЖАФАРОВ ШУБАЙ САЛМАН-ОГЛЫ, докторант МАУП  
(г. Гянджа, Азербайджан)*

## **КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 174–177

В современных социально-политических и экономических условиях возникает насущная потребность в создании новых педагогических и информационных технологий, которые учитывают изменения, происходящие в мировом сообществе. Появление и широкое распространение новых информационных технологий, базирующихся на современных средствах электронно-вычислительной техники (ЭВМ), не могло не сказаться на уровне обучения и воспитания.

Исследованиями использования компьютерных технологий в сфере образования занимались ученые многих стран, в том числе Азербайджана и других членов СНГ. Серьезные исследования в области программированного обучения проводили А. Берг, В. Беспалько, Н. Талызина, И. Подласый. Хорошо известны три школы, изучавшие проблемы компьютеризации учебного процесса: московская, украинская во главе с В. Глушковым, новосибирская, возглавляемая А. Ершовым. Представителями азербайджанской школы являются Т. Казымов, Е. Чалилов и др.

Особенности организации учебного процесса в вузе придают использованию новых информационных технологий (НИТ) специфические черты. Для системы подготовки специалиста характерны постоянное его обращение к значительным информационным массивам и необходимость в связи с этим использовать различные информационные технологии. Изучение большинства специальных дисциплин предполагает развитие у студентов навыков и умений использования таких технологий. Следовательно, разработка методов использования новых информационных технологий и форм проведения занятий является

актуальной для высших учебных заведений Азербайджана.

Опыт создания автоматизированных учебных курсов (АУК) показал, что рассматриваемый процесс протекает неравномерно. Одни кафедры постоянно разрабатывают и используют при проведении занятий автоматизированные учебные курсы. Другие используют компьютерные технологии в основном для подготовки учебно-методических материалов. Часть разработанных курсов мало применяется в учебном процессе.

Отметим, что основанные на использовании компьютерных технологий учебные курсы являются перспективными технологиями обучения, позволяющими повысить его эффективность. Если в традиционном обучении высокая эффективность предполагает большие энергозатраты и высокий уровень педагогического мастерства преподавателя, то при использовании компьютерных систем обучения она достигается благодаря предварительному проектированию учебной деятельности, обучающей программы.

Обучающая программа создается и записывается на носителях информации до начала обучения. Возможность проектирования и разработки обучающей программы по частям обеспечивает ее высокое качество. Было бы правильнее рассматривать компьютерные обучающие программы не как техническое средство обучения, используемое в учебном процессе вузов, а как эффективную технологию обучения.

Система образования Азербайджана, которая существовала до этого времени, не была достаточной мерой интегрирована в мировую систему, а это усложняло установление деловых свя-



зей в подготовке кадров и не оказывало содействие использованию зарубежного опыта по этому вопросу.

Методологические принципы построения и развития системы инновационных технологий, которые действуют во многих странах мира, сформированы практикой многих десятилетий и направлены на усовершенствование разных областей знаний. Содержание их отображает закономерности экономического, социально-политического и национально-культурного развития стран, эффективность и возможность подготовки кадров разной квалификации в условиях конкретной исторической и социально-культурной ситуации. Основное направление принципов состоит в научном планировании и прогнозировании развития национального образования даже тогда, когда некоторые из них реализовать невозможно.

Образовательные принципы, положенные в основу образовательной стратегии общества и высшей школы, официальных документов, а также научных исследований, являются реальной сферой сравнительного анализа результатов реформирования образования, развития разных областей знаний и производства на протяжении двух последних десятилетий практически во всех регионах мира.

Главными принципами построения системы инновационных технологий были определены гибкость и прогнозируемость системы образования; единство и преемственность; непрерывность и разнообразие образования; соответствие мировому уровню; интеграция в науку и производство; взаимосвязь с образованием других стран; гуманизм и демократизм.

Так, гибкость и прогнозируемость системы инновационных технологий предусматривает ее мобильность. Это касается разных аспектов системы: организационных, методологических и самого содержания образования. Социально-экономическая ситуация определяет условия, которые бы содействовали своевременному и целесообразному включению в профессиональные программы достижений мировой научно-технической мысли и культуры, социальных знаний. Однако эти естественные двигатели должны обеспечивать тот уровень сложности учебного материала, который был бы доступным и пригодным для усвоения его студентами.

Анализ показывает, что в исследованиях, проводимых в разных странах, имеется много общего, а различия в основном обусловлены опытом внедрения компьютерных технологий в обучение. Авторы всех исследований стремятся реализовать

идею повышения эффективности обучения за счет использования новых информационных технологий. Вместе с тем они не могут носить самостоятельного начала. В настоящее время они в состоянии коренным образом изменить систему самоподготовки и самообразования, создать системы непрерывного обучения, основанные на таких принципах:

- I. Введение компьютера в традиционную модель обучения не приводит к ее “переналадке” ни в ценностном, ни в технологическом, ни в результативном аспектах, поскольку компьютер при этом реализует специфические функции педагога (контроль, репетиторство) или учащегося.
- II. Внедрение новых информационных технологий в существующую модель обучения приведет к расширению форм предметной деятельности преподавателей и студентов.
- III. Новые информационные технологии окажут положительное воздействие, если они будут включены в новую модель обучения.
- IV. Основой проектирования информационных технологий обучения являются психологический принцип деятельности и педагогический принцип “выращивания”.

Указанные принципы наиболее адекватно отражены в ориентированной на личность модели обучения, целью которой является содействие развитию личности обучаемого, формирование потребности в самообразовании и самоопределении в учебных и жизненных ситуациях, основываясь на осознании личной ответственности.

Вначале обучающиеся выступают в роли активного субъекта этой деятельности, а педагог — в роли организатора коммуникации, в ходе которой создаются условия для приобретения слушателями умений и способов общения. Одно из важнейших условий, которое моделирует педагог, — создание для студента искусственных затруднений во время обучения (в предметном содержании или в способе усвоения материала). Обучаемый в данной модели является субъектом деятельности (а в традиционной — объектом деятельности). В этой модели компьютер может проявить свои специфические свойства и тем самым принципиально преобразовать процесс, в который он включен.

Для создания такой модели в учебном заведении необходимо одновременно проводить работы по двум направлениям: разработка и внедрение в учебный процесс концепций компьютеризации, разработанных для высших учебных заведений; учет специфики подготовки студентов.



Это будет способствовать применению в учебном процессе макетов информационных систем, используя коммуникационные возможности и интегрирование специализированных по линиям работ информационных систем, используя накопленную информацию, обучать студентов проводить аналитические исследования.

Для определения факторов, влияющих на повышение эффективности обучения, проводился анкетный опрос студентов. Анкеты составлялись для оценки методики создания автоматизированного учебного курса и собственно оценки новых информационных технологий. Кроме того, предусматривалось изучение восприятия студентами нового метода обучения. Для анализа восприятия новых методов обучения студентам предлагали ответить на вопросы: «Понравились ли Вам занятия, которые проводились с помощью компьютерной техники?», «Как Вы оцениваете (относительно себя) эффективность занятий, которые проводились нетрадиционным методом обучения в отношении того, что учебный материал воспринимается лучше и усваивается глубже?», «Имели ли Вы трудности в процессе обучения, которые были связаны с неуверенной работой на компьютере?», «Имели ли Вы трудности в процессе обучения, которые были связаны со сложным восприятием учебного материала?», «Как Вы оцениваете (относительно себя), что эффективность занятия связана с возможностью проявить больше самостоятельности и творчества?», «Как Вы оцениваете (относительно себя), что эффективность занятия связана с повышением наглядности нового метода обучения?». На основании результатов анкетирования оценивались параметры, позволяющие создавать и использовать в учебном процессе более совершенные автоматизированные учебные курсы.

Таким образом, анализ факторов, способствующих повышению эффективности использования новых методов обучения, позволил выделить три ключевых параметра: умение работать на компьютере; восприятие информации, выведенной на экран компьютера; самостоятельность в учебе. Это подтверждает выдвинутую автором гипотезу, что компьютеризация вузов и связанные с ними технологии в высшем учебном заведении позволят повысить эффективность обучения.

Использование компьютерных программ учебного назначения ведется незначительным количеством преподавателей, которые первые овладели компьютерными технологиями. Такие качественные изменения в обученности преподавателей использованию компьютерных технологий позво-

лили уделять большее внимание методическому обеспечению автоматизированных курсов, перейти от контроля знаний студентов к их обучению.

Выделив составляющие каждого из трех этапов и обобщив их, можно сделать вывод, что использование СВТ в учебном процессе ведется по трем основным направлениям.

Первое направление представляет собой изучение основ работы на персональном компьютере. Содержательно оно не отличается от курса «Информатики», изучаемого в других учебных заведениях, и называется «Вычислительная техника как объект изучения».

Второе направление представляет собой внедрение новых информационных технологий и соответствующих технических средств в преподавание учебного материала по дисциплинам, для которых СВТ не является объектом изучения. Направление называется «Вычислительная техника как средство обучения».

Третье направление — «Использование в учебном процессе информационно-справочных систем». О нем необходимо сказать особо. В это направление входит создание новых или адаптация имеющихся информационных систем для всех видов учебных занятий. К числу таких систем можно отнести как системы, с помощью которых можно получать дополнительную информацию о содержании предмета изучаемой дисциплины, так и системы информационного обеспечения и возможность их применения в учебном процессе.

Таким образом, проведенное исследование показало, что педагогическая практика использует возможности средств вычислительной техники. Вначале использовались идеи кибернетики, которые воплотились в программных учебниках, затем использовались простейшие технологии для подготовки текстов лекций, учебно-методических материалов. Со временем, по мере становления информатики как самостоятельной отрасли, сформировался единый подход к информатизации учебного процесса. Этот подход заключается в формировании единой для вуза и всей системы образования информационной среды.

При этом понимается, что обучение происходит в той среде, которая представляет каждому обучаемому равные возможности в получении доступа к учебным фондам, необходимым консультациям по изучаемому материалу. Для создания такой учебно-информационной среды необходимо разрабатывать различное программное обеспечение справочного, консультативного, контролирующего и обучающего характера.



Несмотря на кажущиеся различия в подходах к вопросам компьютеризации учебного заведения, всех их объединяет тактика создания учебно-информационной среды. Этот процесс предусматривает создание среды “снизу – вверх”, т. е. через создание программной компоненты среды прийти к самой среде, или “сверху – вниз”, т. е. через разработку теоретической модели прийти к необходимости разработки конкретных программ учебного назначения. Естественно, что при создании указанного программного обеспечения необходимо учитывать специфику учебного заведения, которая выражается в специфике учебной программы.

Специфика высшего учебного заведения выражена в многогранности подготовки. Это правовая, специальная, языковая, психологическая, физическая, педагогическая подготовка, а также патриотическое, нравственное и профессиональное воспитание. На специфику каждого вуза Азербайджана указывают специальные предметы, при изучении которых студенты овладевают знаниями, умениями и навыками, необходимыми для подготовки специалиста. Особый интерес представляют методики, позволяющие поддерживать интерес обучаемого к работе с компьютером. При этом нужно научиться приспособлять учебный сценарий к каждому обучаемому. У него имеется возможность проработать несколько вариантов учебного сценария. Делает он это самостоятельно, не мешая другим. Проблема заключается в контроле процесса общения с программой, чтобы обучаемый не имитировал деятельность, а работал в полную силу. Это задача преподавателя, который управляет процессом, консультирует и контролирует студента.

При разработке таких методик необходимо учитывать, что некоторые обучаемые стараются продолжать свою работу до завершения учебной задачи. Есть и такие, которые, допустив первые и простейшие ошибки, попадают в затруднительные ситуации, перестают работать на компьюте-

ре либо работают без интереса. В этих случаях преподаватель помогает обучаемому поверить в собственные силы и убеждает продолжать работу с программой. Если студент убежден, что своими предыдущими действиями он совершил столько ошибок, что продолжать дальнейшую работу с программой нецелесообразно, то преподаватель перезапускает учебную программу заново. Это позволяет студенту попробовать свои силы еще раз. Мы считаем, что обучаемому можно давать две-три попытки начинать сначала работу с учебным курсом. Если все три попытки оказались неудачными, то нецелесообразно проходить еще раз учебный курс.

Отметим, что при использовании новых методов обучения роль преподавателя в учебном занятии меняется. Он выступает не как носитель знаний, а как координатор и помощник обучаемых в самостоятельном овладении ими знаний. Носителем информации является компьютер. В простейших случаях преподаватель поясняет непонятый учебный материал. В более сложных ситуациях он объясняет студенту понятия, а в случае необходимости останавливает работу всей группы и более подробно объясняет трудно усваиваемый материал.

Анализ педагогической практики применения новых информационных технологий в обучении студентов свидетельствует о том, что компьютеры необходимо использовать постоянно – для обучения студентов работе на компьютере, создания автоматизированных обучающих курсов и для работы с системами информационного обеспечения.

Итак, важным аспектом развития системы инновационных технологий является обеспечение непрерывного образования в тесной взаимосвязи всех ее уровней. Это предопределяет организационный, без лишних затрат времени, переход от низших уровней образования к высшим, возможность сознательного выбора специальности, которая бы соответствовала индивидуальным наклонностям и интересам личности.



*С. П. ДЕМ'ЯНЧУК, канд. пед. наук, доц.  
Г. Й. ЮРКЕВИЧ, канд. психол. наук  
(Тернопільська академія народного господарства)*

## УПРАВЛІНСЬКЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДПРИЄМЦЯ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 178–180

Оцінювання діяльності та розвитку особистості менеджера передбачає дотримання певних вимог, виконання яких сприяє управлінському розвитку: доступність інформації; несуперечливість оцінок; наявність доброї організаційної та соціальної ситуації (вона створює передумови для точнішого оцінювання особистості та її діяльності); своєчасність оцінювання (важливо враховувати певні часові періоди, закономірності управлінського розвитку, періодизації управлінського шляху, адже на різних етапах розвитку особистості вплив різних видів оцінки неоднаковий); систематичність оцінювання (керівники, діяльність яких не підлягає оцінюванню тривалий час, приречені на професійну деформацію, особистісний занепад, саме тому процес оцінювання має бути регулярним і підкорятися логіці розвитку суспільства, колективу, особистості); доступність і оперативність оцінювання; форма представлення оціночної інформації повинна сприяти досягненню цілей управлінського розвитку (зрозумілість, наочність, стійкість до психологічних бар'єрів); авторитетність суб'єкта оцінювання і джерела інформації (ця вимога повинна співставлятися з певною спрямованістю – найефективніша орієнтація на сбалансовану оцінку з урахуванням індивідуальних особливостей менеджерів, діяльність яких оцінюється).

Вагомим фактором, який сприяє ефективному розвитку особистості менеджера, є наявність системи консультування з проблем управління особистісним розвитком, що виступає засобом підвищення психологічної культури менеджерів, кадрів управління і представляє собою спеціально організований процес спілкування психолога-консультанта з керівником або групою службовців, спрямований на забезпечення змін, можливих для

цього керівника або колективу в певний період часу. Будь-який керівник, який зазнає фінансових і часових витрат, запрошуючи психолога-консультанта, має на меті досягнення більш високого рівня власного розвитку і розвитку керованої ним організації. Отже, діяльність психолога-консультанта має спрямовуватись на те, щоб сприяти такому розвитку. Це досягається шляхом індивідуального консультування, соціально-психологічною роботою з групою і психодіагностичним та психокорекційним забезпеченням процесу управлінського розвитку. На кожному з цих рівнів здійснюється пошук ефективних механізмів впливу, спрямованого на розвиток психологічної культури клієнта (або клієнтів) – комунікативної компетентності, спостережливості, сензитивності, духовного розвитку особистості, підвищення рівня знань, вмінь та навичків, рівня естетичного сприймання дійсності. Окремі зарубіжні спеціалісти з управлінського консультування під психологічною культурою розуміють колективне програмування людського розуму, систему колективних цінностей, механізм, який допомагає жити у своєму середовищі і зберігати цілісність при взаємодії з іншими спільнотами.

Психолог-консультант не може не враховувати при консультуванні взаємозв'язок психологічної культури і управлінської культури – систему норм, цінностей, правил поведінки, ритуалів, традицій, заборон, стилів поведінки, звичок та ін. Спеціалісти з управлінського консультування виокремлюють специфічні культурні цінності, що впливають на загальний рівень культури організації: "місія" організації, критерії та рівні влади, система розподілу адміністративних функцій, стиль спілкування співробітників між собою, роль жінок у керівництві, критерії відбору на керівну



посаду, стиль керівництва, форми контролю та дисципліна, схема прийняття рішення, шляхи подолання конфліктів, методи оцінювання ефективності роботи. Аналіз управлінської практики свідчить, що робота психолога-консультанта сприятиме розвитку керівника, якщо він, обираючи способи і методи психологічного консультування, враховуватиме взаємозв'язок психологічної культури і культури організації.

Загалом консультування кадрів управління є нині ефективною формою надання допомоги менеджерам стосовно змісту управлінської діяльності, процесу їх розвитку, структури завдань, що стоять перед їхньою організацією.

Важливим є персональне консультування як для планування управлінського розвитку, так і для розв'язання поточних завдань: вибір оптимальної форми представлення інформації, класифікація управлінських рішень та ін. Консультування, яке має на меті розв'язання соціально-психологічних проблем, спрямоване на вдосконалення стилю і методів керівництва, корекцію поведінки керівника у конфліктних ситуаціях, оптимізацію взаємостосунків з підлеглими, колегами, вищестоящими керівниками та ін. Суттєвими результатами персонального консультування з соціально-психологічних проблем є адаптація керівників до умов життєдіяльності в колективі, до вимог системного оточення; зміна структури діяльності менеджера, методів і способів спілкування та взаємодії з підлеглими; вияв недоліків у діяльності й розвитку, організаційних шляхів, за якими можна скоригувати "вузькі місця".

У персональному консультуванні особливої уваги потребує профілактика регресивного розвитку менеджера, попередження професійної управлінської деформації, чому сприяє корекція індивідуальної управлінської концепції керівника. Однак дослідження вчених свідчать про те, що розкриття перед керівником перспектив, пов'язаних з особистісною регресією і зумовлених системним оточенням, в певні періоди управлінського розвитку може бути неефективним і недоцільним.

У груповому консультуванні, важливими результатами є вияв труднощів, проблем, згрупованих за значущістю, характеру їх впливу; прояв прихованих міжособистісних конфліктів; виявлення учасниками справжніх причин особистісних управлінських проблем; подолання суперечностей при виявленні проблем управлінської діяльності; колективне вироблення оптимальних

для групи менеджерів способів побудови програм для розв'язання наявних проблем, визначення цілей цих програм, вияв дійових критеріїв просування до поставлених цілей; конкретизація для певної групи способів і методів управління.

Останнім часом розвивається і має підтримку так зване психолого-акмеологічне консультування, яке безпосередньо пов'язане з консультуванням керівників, менеджерів, з розв'язанням проблем, що стосуються їх професійного і управлінського розвитку, досягнення в ньому найвищої точки (акме). Дослідники виокремлюють особливості, що відрізняють психолого-акмеологічне консультування від індивідуального консультування людей з особистих проблем.

Перша особливість стосується характеру проблем, які клієнт пропонує консультанту для розв'язання. На рівні первинного запиту ці проблеми надзвичайно рідко носять особистісний характер. Друга особливість полягає в тому, що консультативний процес, який розглядається, акмеологічний за своєю сутністю: предметом психологічного аналізу стають проблеми досягнення вершин у розвитку, у професійній кар'єрі, а не глибинні проблеми. Третя особливість психолого-акмеологічного консультування пов'язана з позицією клієнта-керівника відносно консультанта-психолога: тут клієнт дотримуватиметься позиції "зверху" як найбільш звичної для нього (в усіх інших галузях психологічного консультування клієнт з однаковою вірогідністю може дотримуватися позицій "знизу", "на рівних", "зверху"). Четвертою особливістю є суперечність ставлення клієнта до процесу консультування: з одного боку, клієнт звик відчувати себе переможцем, довіряти собі, а з іншого — психолог готовий надати допомогу саме в тих галузях управлінської діяльності клієнта, які до цього часу були лише у компетенції клієнта-керівника. П'ята особливість зумовлена специфічними причинами, через які у клієнта може виникнути недовіра до консультанта. Шоста особливість пов'язана з підвищеною порівняно з іншими категоріями клієнтів увагою менеджерів до можливого в конкретному випадку "витоку" інформації, виявленої у процесі консультування. Сьома особливість полягає в тому, що під час психолого-акмеологічного консультування клієнти принципово не орієнтовані на психотерапію, комунікативний тренінг, психокорекцію.

Учені також довели, що центральними програмно-цільовими напрямками, за якими найоп-



тимальнішим шляхом розвивається психолого-акмеологічне консультування, є моделювання образу бажаного майбутнього стану управлінської діяльності окремого клієнта або групи; конкретизація і систематизація ключових факторів успіху, що сприяють продуктивному руху керівника до образу бажаного майбутнього; переструктурування та переосмислення “проблемного масиву”, тобто тих труднощів, які, на думку клієнтів, важко подолати. Позитивних результатів консультування можна досягти завдяки попереднім дослідженням і психодіагностуванню, а також коли менеджери зацікавлені в тому, щоб активно використовувати знання про свої індивідуально-психологічні властивості та рекомендації консультантів.



### Література

1. *Забродин Ю. М., Похилько В. И., Шмелев А. Г.* Статистические и семантические проблемы консультирования и адаптации многофакторных личностных тест-опросников // Психол. журн. — 1987. — № 6. — С. 79–89.
2. *Марасанов Г. И.* Психолого-акмеологическое консультирование как средство повышения психологической культуры кадров управления: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1995. — 24 с.
3. *Оценка работников управления* / Под ред. Г. Х. Попова. — М.: Моск. рабочий, 1976. — 352 с.
4. *Управленческое консультирование: В 2 т.; Пер. с англ.* — М., 1992. — Т. 1. — 319 с.
5. *Филипов А. В.* Управление кадрами на предприятии. — М.: Знание, 1985. — 64 с.



## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УЧЕТА ЭКОНОМИЧЕСКИХ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ НЕРАВЕНСТВ В ТУРИСТИЧЕСКОМ БИЗНЕСЕ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 181–182

Современные тенденции процессов социально-экономических преобразований в Украине дают определенную информацию для их оценки и обоснования новых перспективных управленческих стратегий. Эти стратегии в практическом плане должны быть непосредственно ориентированными, во-первых, на преодоление кризисных явлений в экономике Украины; во-вторых, иметь четкую перспективную целевую направленность на обеспечение реального экономического роста; в-третьих, определить приоритеты и первоочередные меры регулятивного плана, нацеленные на преодоление деструктивной тенденции поляризации социальной структуры украинского общества и гармонизацию углубляющихся социально-экономических неравенств в Украине. Важным антикризисным социально-экономическим фактором должно стать развитие туристического бизнеса.

Туризм в настоящее время является одним из самых прибыльных секторов мировой экономики, занимающим 10 % мирового валового продукта. Согласно данным Всемирной туристической организации, в 1997 г. мировые доходы от туризма составили 448 млрд дол. США, а по прогнозам к 2010 г. они возрастут до 1,1 трлн дол. [1, с. 25]. Очевидно, что далеко не все районы мира являются привлекательными туристическими объектами. Для развития туристического бизнеса существенное значение имеют политико-экономические, социально-исторические, этнокультурные, природно-климатические условия,

уровень развития индустрии туризма. Согласно нашим оценкам, Украину можно отнести к числу перспективных стран, способных нарастить объем туристических услуг до 4–5 млрд дол. в год. Этот показатель вполне реальный, если учесть, что в близкой нам Польше в 1997 г. доходы от туризма составили 9 млрд дол., что сопоставимо с государственным бюджетом Украины на 2002 г.

Естественно, что развитие туристического бизнеса в Украине требует выработки определенных приоритетов. С учетом фактора прогрессирующей бедности населения Украины (за чертой бедности находится сейчас 70–80 % населения) основная ставка должна быть сделана на развитие въездного туризма. Данная стратегия базируется на учете реального существования значительных экономических неравенств между “богатыми” и “бедными” странами.

В этой связи следует учитывать то обстоятельство, что наиболее доходными являются среднесрочные туристические поездки продолжительностью 8–28 дней. Очевидно, сама ориентация на организацию среднесрочных туров предполагает решение целого ряда сложных социально-психологических проблем этнокультурного порядка, к числу которых в первую очередь следует отнести:

- 1) формирование у иностранного гражданина мотивации и желания быть участником тура;
- 2) формирование у туристов позитивного имиджа самих мест посещения;



- 3) развитие этнокультурных коммуникативных практик, способствующих удовлетворению познавательных интересов туристов;
- 4) создание гибкой системы предоставления дополнительных платных услуг.

Реализация данной стратегии при активной поддержке государства, особенно в решении вопроса подготовки современных менеджеров туризма [2], позволит существенно повысить эффективность туристического бизнеса в Украине.



#### **Литература**

1. Биржаков М. Б. Введение в туризм. — М.; СПб.: Герда, 2002. — 320 с.
2. Кобржицкий Н. М. Якісна спеціальна освіта — запорука підготовки кваліфікованих туристичних менеджерів XXI століття // Проблеми управління в переходном обществе на пороге XXI века: Сб. науч. тр. / Прил. к журн. "Персонал". — 1999. — № 4. — С. 251–255.



*И. С. ХОЛОДОВА, докторант  
(Межрегиональная Академия управления персоналом, г. Киев)*

## **ОРИЕНТАЦИИ В ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 183–185

Важнейшей задачей в годы самостоятельного развития Украины было изучение социальной активности молодежи (16–25 лет). Социальная активность является одним из базовых свойств личности, зависит от господствующей идеологии в обществе, поэтому необходимо постоянно совершенствовать диагностику уровней и видов такой активности, повышать прогностическую ценность применяемых методик [1; 3].

Становление личности в подростковом и юношеском возрасте отражается прежде всего в ее мотивационной сфере [4]. В ее состав входит такое психическое образование, как мотивационно-ценностные ориентации, характеризующие субъективное пространство ценностей подростков [2]. Условно можно выделить три уровня ценностных ориентаций в виде фиксированной вербальной продукции:

- *уровень жизнеописания* — выражение своего отношения к объектам и ситуациям жизнедеятельности;
- *уровень мировоззренческий* — установки о смысле жизни, о предназначении человека;
- *уровень самоанализа* — оценка личностью своих качеств, ценностных установок.

Здесь предполагается использование самооценки личностных качеств. Подход основан на процедуре оценивания испытуемым своих ценностных ориентаций и установок.

Применяемый тест представляет собой 100 парных вариантов утверждений, где из каждой пары необходимо выбрать такой вариант, который лучше согласуется с представлениями подростка и точнее отражает его мнение.

В последние годы значительно изменилась социальная обстановка, влияющая на личностное развитие выпускников школ и первых курсов системы высшего образования.

При исследовании социальной активности выпускников специализированного лицея при Днепропетровском государственном университете в г. Никополе и I курса Никопольского филиала МАУП изучались, в частности, иерархии ценностей, структуры мотивации, направленности, доминирующие мотивы и отношения.

В данном случае исследовалось стремление к самоактуализации в юношеском возрасте, изучалась способность личности к самоактуализации с учетом социально-исторических условий и изменившихся социально-экономических отношений в Украине.

В результате выбора одного из двух вариантов утверждений, который лучше согласовывался с оценкой личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, установлено, что 95,6 % юношей и девушек в решении личных проблем имеют свою индивидуальную точку зрения и поступают так, как считают нужным.

95,7 % выпускников 11-го класса лицея окончательно определились в выборе профессии и глубоко интересуются всеми новшествами в избранной профессиональной сфере.

Для 93,3 % молодых людей стремление к новому стало внутренней потребностью к возможно более полному выявлению и развитию своих способностей.

86,7 % подростков выражение “век живи — век учись” считают важнейшим направлением в их личностном становлении.

Около половины девушек и треть юношей в период взросления озабочены своими размерами тела, фигурой и весом. Почти все показатели самовосприятия отличаются у юношей и девушек.

Из-за широкой изменчивости процессов роста и стремления молодых людей сравнивать себя



со сверстниками у многих из них наблюдается значительное снижение самооценки и чувства собственной значимости. Это особенно существенно в связи с тем, что в период взросления физические признаки очень важны для молодых людей для формирования реакции окружающих, в частности представителей другого пола.

Актуальным становится сравнение со сверстниками. Процесс взросления тесно связан с физическими и психическими изменениями. Изменяются мечты и идеалы, возникают кризисные столкновения с самим собой и с семьей, появляется чувство одиночества и утраты устойчивого детского окружения. Возможность как можно быстрее и успешнее достичь статуса взрослого человека целиком зависит от ценностных установок.

87 % исследуемой молодежной группы считают, что их любят потому, что они сами способны любить, что умение любить, даже если любовь неразделенная, играет огромное значение в жизни. При этом 31,1 % считают, что достоинства человека увидеть гораздо легче, чем его недостатки.

Только 20 % верят в то, что люди стремятся к взаимопониманию и взаимодоверию, 80 % убеждены в безразличии и непонимании со стороны окружающих, а 82,2 % считают, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.

84,4 % молодых людей ценят реализацию своих способностей, хотя бы пользу людям приносил их творческий потенциал, а не сами способности, как таковые.

71,1 % исследуемых считают, что для творчества необходимы знания в избранной области.

Реализация способностей может существенно изменяться в зависимости от того, насколько свободны юноша или девушка в самореализации, а также в творческом развитии. Эта реализация детерминирована экономической и социальной внешней средой.

73,3 % подростков исследуемой группы считают, что в жизни всегда можно и нужно находить время для творчества, поскольку оно позволяет им реализовывать свои способности. При этом только 26,7 % полагают, что способность к творчеству — природное свойство человека, но далеко не каждый человек одарен этим свойством.

Только 24,4 % исследуемых готовы искать ответы на интересующие их вопросы, не считаясь с затратами времени. 68,9 % считают, что большинство людей выбирают путь наименьшего сопротивления, 33,3 % исследуемых любят участвовать в жарких спорах.

Важная приобретаемая в юности черта — способность к интроспекции (самонаблюдению). Предпосылкой этому служит изменение когнитивных структур, включающее в круг предметов мысленного рассмотрения собственные мысли, чувства и поступки наблюдателя. Для этого необходимо разделение самого себя на субъект и объект, еще не доступное ребенку. Молодые люди вполне сознательно наблюдают и регистрируют как собственные реакции, так и реакции окружающих на свое поведение. Способность видеть себя глазами окружающих приводит к осознанию собственных недостатков, которые трудно выявить из представлений о себе самом. Идеальное и реальное “Я” не совпадают. Именно поэтому 84 % молодых людей считают, что люди должны постоянно анализировать себя и свою жизнь, что поможет реализации их способностей.

Тестовые исследования показывают, что 82,2 % молодых людей считают, что на уровень будущих возможных достижений значительно влияет уровень притязаний личности, причем человек должен заниматься прежде всего тем, что ему интересно.

В современном обществе наблюдается тенденция к постоянному усложнению общественных отношений. Это нередко приводит к конфликтам. Многие государственные законодательные акты направлены на пропаганду правильной воспитательной цели — достигнуть как можно скорее самостоятельности и ответственности. В то же время общественных предпосылок для возложения на молодых людей соответствующих задач и ответственности мало.

Отметим, что социальная установка исследуемой группы молодежи показывает: 80 % считают недостаточно правильным выражение “добро должно быть с кулаками”, что подчеркивает их установку на неконфликтное общение, т. е. если разговор по какой-то объективной или субъективной причине не удался, то его необходимо попытаться выстроить по-иному.

75,6 % подростков испытывают острую потребность в наличии высокого статуса в своем ближайшем окружении, поэтому они считают невежливым прерывать разговор, даже если он интересен только собеседнику. В то же время такое же количество молодых людей согласны с тем, что эгоизм — это естественное свойство любого человека; только 24,4 % склонны к эмпатии к окружающим. 77,8 % исследуемых не склонны задумываться над тем, чего ждут от них окружающие, и считают себя творцами своего будущего.



В то же время только 17,8 % подростков редко задумываются над тем, насколько правильно их поведение, 82,2 % контролируют свое поведение и анализируют его правильность в той или иной ситуации.

75,6 % молодых людей переживают из-за того, что у них катастрофически не хватает времени на то, чтобы следить за новостями литературы и искусства. Это создает кризисную ситуацию в удовлетворении духовных потребностей.

Богатый многообразный веер ценностных ориентаций позволяет изучить проблемы становления и направленность в формировании установок личности в подростковом и юношеском возрасте.

Принципиальным условием выявления ценностных ориентаций является нахождение динамики ориентаций в прошлом, настоящем и будущем.

Наличие или отсутствие преемственности ценностных ориентаций в периоды формирования личности может служить ключом к разгадке причин деформации личности.



#### Литература

1. *Лактионов А. Н.* Процедура измерения ценностных ориентаций учащихся // Психодиагностика — учителю: Науч.-метод. сб. — Харьков, 1992.
2. *Лебедик Н. П.* Методика определения объективных факторов формирования социальной зрелости личности // Психодиагностика — учителю: Науч.-метод. сб. — Харьков, 1992.
3. *Панок В. Г., Привалов Ю. А.* Социальная активность личности старшеклассника. — К.: Ин-т психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины. Центр социальных экспертиз и прогнозов, 1999.
4. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. — М.: Мир, 1994.



М. С. АЛИЕВ, докторант

(Межрегиональная Академия управления персоналом, г. Киев)

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТСОВЕТСКИХ СТРАНАХ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 186–187

В условиях рыночных трансформаций эффективная образовательная политика в отношении системы высшей школы, на наш взгляд, возможна лишь как инновационная стратегия социально-адекватного менеджмента. В этой связи особенно важно учитывать обстоятельства реального положения в большинстве постсоветских стран негосударственной системы высшего образования, которая в нынешних условиях является весьма активным и инициативным субъектом образовательной политики. Следовательно, современная социально-адекватная образовательная политика должна разрабатываться на основе принципа *полисубъектности*, т. е. на основе диалога, а в идеале — на основе консенсуса между государственными и негосударственными образовательными структурами высшей школы. К сожалению, существующие конституционные нормы в Украине, Российской Федерации, Азербайджане и других постсоветских государствах, утверждающие государственный монополизм в приоритетах образовательной политики, по сути не формируют политико-юридическую основу для такого диалога. А между тем, если более детально рассмотреть и проанализировать особенности воспроизводства валового внутреннего продукта России, Украины и Азербайджана за последние пять лет, нетрудно сделать весьма печальный вывод о том, что ресурсные возможности государства по реальному обеспечению граждан этих государств конституционными гарантиями на бесплатное высшее образование неуклонно сужаются. Об этом свидетельствует и прогрессирующая коммерциализация государственных вузов, для которых коммерческий режим функционирования в ряде случаев является прямым нару-

шением существующих конституционных норм в области социальных прав граждан [3, с. 148].

В этой связи следует учитывать, что одним из важнейших социально-психологических последствий усиливающегося процесса коммерциализации образования является появление ряда дополнительных препятствий, которые непосредственно ограничивают доступность получения высшего образования для низкостатусных и малообеспеченных слоев населения. В итоге складывается парадоксальная ситуация — вместо проведения активной образовательной политики с целью создания новых стимулов для продуктивной занятости в большинстве стран СНГ фактически проводится политика ограничения образовательных возможностей.

Характерно, что некоторые ученые считают политику коммерциализации высшей школы вынужденной, а в целом перспективной и практически оправданной стратегией. “Если мы выберем путь социально-ориентированной рыночной экономики, — полагает В. Тимирясов, — то часть затрат на образование должна производиться из бюджета, а часть — из доходов населения. В наше время нельзя рассчитывать только на бюджетное финансирование, так как в результате приватизации была разрушена государственная собственность и поступления прибавочного продукта в бюджет резко сократились. Оставшийся государственный сектор экономики, состоящий в основном из предприятий ВПК, сам нуждается в бюджетном финансировании” [4, с. 71].

Несмотря на то, что данная позиция имеет много сторонников, нам она представляется в целом ошибочной. На наш взгляд, приверженцы стратегии тотальной коммерциализации высшей



школы не учитывают реальных тенденций и масштабов социально-экономической поляризации в современных постсоветских странах, где 70–80 % населения имеют реальные доходы ниже официально установленной черты малообеспеченности [2, с. 161–176]. Поэтому коммерциализация образования, как мы полагаем, самым существенным образом приведет к сокращению социальной базы высшей школы. Определенным социально-психологическим последствием данного сокращения станет усиление напряженности в коммуникациях между группами молодежи, относящимися к обеспеченным и малоимущим социальным слоям.

Характерно, что многие специалисты уже осознали необходимость довольно радикального обновления юридического базиса образовательной политики как весьма значимого компонента социальной политики. Однако по своему содержанию данная проблема не так проста, как это может показаться на первый взгляд, поскольку ее конструктивное решение возможно лишь в плоскости учета вполне реальных альтернатив доминирующей ныне неэффективной пассивной (патерналистской) технологической модели социальной политики, реализация которой в целом связана с выполнением госбюджетных программ, осуществлением многоплановых субсидий, льгот, денежных выплат и пр. [1, с. 287–288].

Мы считаем, что инновационная образовательная стратегия должна формироваться и выступать как компонент *активной модели* социальной политики, которая в целом призвана создать систему стимулирующих механизмов продуктивной самозанятости и самообеспечения граждан.

Такое понимание социального статуса института образования в целом способствует стимулированию процессов сближения стран СНГ с современными демократическими постиндустриальными государствами. В этой связи важно отметить, что в развитых общественных системах постиндустриального типа экономической основой благосостояния является не производство товаров, а производство знаний, что явилось закономерным следствием процесса превращения науки в непосредственную производительную силу. Следует также особо учитывать, что в большинстве современных постиндустриальных стран почти весь научный потенциал сконцентрирован в системе высшего образования, которая явля-

ется функционально ориентированной как на подготовку высокопрофессиональных кадров, так и на инновационное приращение научных знаний и разработку новых прогрессивных технологий.

Такой институциональный статус системы высшего образования позволяет ей утвердиться в качестве приоритетного институционального сектора общественной жизни, развитие которого в большинстве случаев рассматривается властями в качестве объективной потребности и значимого ресурсного источника демократического развития. Именно поэтому в постиндустриальном обществе государство посредством проводимой социальной политики активно создает целый ряд условий и стимулов как для образовательных институтов, так и для самих граждан, которые обеспечивают *доступность* получения высшего образования для широких слоев общества.

Очевидно, что реальные перспективы разработки социально адекватной образовательной политики как инновационного инструмента управления системой высшей школы можно связывать лишь с процессами демократической трансформации постсоветских обществ и их интеграции в мировое сообщество развитых демократических государств.



## Литература

1. Акимов Д. И., Штудер Т. В., Адыгезалова С. Я., Тагиева М. С. Эффективная социальная политика как антикризисный фактор и технологический способ регулирования и гармонизации социальных неравенств // Наукові праці МАУП. Вип. 1: Антикризове управління підприємством: проблеми і шляхи їх розв'язання в умовах України. — 2001. — С. 284–288.
2. Подвижность структуры. Современные процессы социальной мобильности / С. А. Макеев, И. М. Прибыткова и др. — К.: Ин-т социологии НАН Украины, 1999. — 204 с.
3. Судаков В. И., Акимов Д. И., Шило В. А. Феномен образовательной политики в контексте процессов социально-экономической трансформации Украины // Менеджмент качества современного образования: Сб. науч. тр. / Прил. к журн. "Персонал". — 1999. — № 4. — С. 148–149.
4. Тимирясов В. Г. Реформы высшего образования в России: опыт и проблемы // Менеджмент качества современного образования: Сб. науч. тр. / Прил. к журн. "Персонал". — 1999. — № 4. — С. 70–72.



*А. Т. ДАМИРОВ, канд. физ.-мат. наук, докторант  
(Межрегиональная Академия управления персоналом, г. Киев)*

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССАМИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРЕХОДНОМ ОБЩЕСТВЕ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 188–189

Несмотря на глубокий системный кризис, который вызван объективными и субъективными трудностями осуществления рыночных реформ и демократических преобразований в большинстве современных постсоветских государств, система высшего образования в этих странах, на наш взгляд, формирует специфический антикризисный вектор развития, о чем могут свидетельствовать следующие тенденции ее качественной трансформации.

Во-первых, за годы независимости в бывших советских республиках практически вдвое возросла численность высших учебных заведений, причем за счет не только появившихся негосударственных вузов, но и за счет роста численности (в среднем на одну треть) государственных вузов. Во-вторых, несмотря на сложные социальные последствия осуществляемых рыночных реформ (снижение уровня жизни, рост бедности, обострение ситуации на рынке труда и пр.), система высшей школы сохранила в постсоветских странах свой высокий общественный престиж, о чем свидетельствует заметный рост контингента студентов как государственных, так и негосударственных вузов. В-третьих, система высшей школы в кризисных условиях в целом оказалась способной поддерживать стабильную численность профессорско-преподавательского состава, который заметно обновляется благодаря внутрипрофессиональной мобильности высококвалифицированных кадров. Процессу такого обновления в немалой степени способствуют усиливающие-

ся процессы деградации отраслевых НИИ и академической науки. В-четвертых, несмотря на заметное усиление общественного интереса к направлениям профессиональной деятельности, которые в наибольшей степени востребованы рынком (экономика, право, менеджмент, психология, социология и пр.), весьма позитивным фактором является сохранение инженерно-технической подготовки специалистов в качестве приоритетного направления развития государственной системы высшего образования большинства постсоветских стран. Так, программы 156 государственных вузов Украины еще в начале 90-х годов предполагали обучение по 284 специальностям, из которых 192 относились к инженерно-техническим [3, с. 7]. Примерно такое же соотношение сохранилось и сейчас, несмотря на более низкий престиж инженерно-технических специальностей. Такая тенденция характерна для России, Азербайджана и других государств бывшего СССР.

В то же время отмеченные нами прогрессивные тенденции с достаточной очевидностью обнаруживают и значимость анализа целого ряда сложных управленческих социально-психологических проблем, связанных с процессами общей функциональной трансформации самого института высшего образования в постсоветских странах. По справедливому замечанию Н. Коломинского, социально-психологические проблемы возникают всякий раз при взаимодействии людей. "Понимая руководство как взаимодействие ру-



ководителя с другими людьми, в процессе которого обеспечивается их активное и скоординированное участие в достижении поставленной цели, мы приходим к признанию необходимости успешного решения в управленческой деятельности типичных социально-психологических проблем" [2, с. 108].

В целом, соглашаясь с данной позицией, заметим, однако, что в настоящее время важной социально-психологической проблемой является определение собственно целевых приоритетных задач развития института высшей школы в условиях активного осуществления рыночных и демократических реформ. Принимая во внимание и поддерживая позицию А. Богомолова [1, с. 10], мы считаем, что такими целевыми задачами в настоящее время являются:

- повышение доступности высшего образования для молодежи и того взрослого населения, которое желает получить новую специальность или усовершенствовать уже приобретенную;
- совершенствование структуры высших учебных заведений, диверсификация образовательных услуг;
- адаптация номенклатуры и содержания программ к требованиям рынка труда и запросам новых работодателей;
- завершение перехода к многоступенчатому высшему образованию и сближение основных характеристик высшей школы постсоветских стран с европейскими и мировыми стандартами;
- интенсификация взаимодействия с зарубежными вузами, интеграция в европейское образовательное пространство.

Другой наиболее существенной управленческой социально-психологической проблемой процесса институциональной трансформации системы высшего образования является обеспечение перехода от характерной для советского време-

ни профессионально-специализированной модели обучения к общеразвивающей модели. Известно, что в СССР в условиях централизации и планирования всех видов производства, включая и подготовку кадров, в наибольшей степени была востребована специально-профессиональная модель обучения, которая не создавала мотивации для смены вида профессиональной деятельности. Узкая специализация, как известно, является определенным препятствием для овладения другими специальностями. Поэтому в рыночных условиях многие специалисты с высшим образованием (особенно с инженерно-техническим) были в рядах безработных, поскольку оказались неспособны к гибкой перестройке алгоритмов профессиональной деятельности. Сам факт, что уже сейчас в ведущих вузах России, Украины и других стран СНГ студент помимо избранной специальности может одновременно овладевать навыками других специальностей (менеджмента, права, аудита, банковского дела, социологии и пр.), может свидетельствовать о начале перехода к *развивающей модели* обучения как форме социально адекватного менеджмента в области высшего образования.



#### Литература

1. Богомолов А. Г. Современные проблемы развития высшего образования в Украине // Менеджмент качества современного образования: Сб. науч. тр. / Прил. к журн. "Персонал". — 1999. — № 4. — С. 6–10.
2. Коломинский Н. Л. Социально-психологические проблемы реформирования управления в переходном обществе // Проблемы управления в переходном обществе на пороге XXI века: Сб. науч. тр. / Прил. к журн. "Персонал". — 1999. — С. 108–110.
3. Розвиток освіти в Україні (1990–1991 роки): Доп. на 43-й сесії Міжнар. конф. з питань освіти (Женева, 1992). — К., 1992. — 92 с.



**І. О. ЛАСТОВЧЕНКО**, аспірант

(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)

**Н. Я. ПОТЕЛЛО**, канд. філол. наук, проф.

(Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ І РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 190–193

*Людина, яка розраховує на рік, —  
сіє пшеницю.*

*Людина, яка розраховує на десять років, —  
саджає сад.*

*Людина, яка розраховує на сто літ, —  
виховує дітей і працює вчителем.*

Народна мудрість

*Розглядаються питання психолого-педагогічної культури вчителя загальноосвітніх шкіл для обдарованих дітей. Проаналізовано специфічні психологічні вміння вчителя сучасної школи — складові психолого-педагогічної культури.*

Культура людини — досить широке поняття. Воно охоплює її внутрішній світ, а також ставлення до інших, стиль праці, відпочинку, вид діяльності. Культура людини, як і сама людина, — продукт усього попереднього розвитку цивілізації, сплав загальнолюдського і соціального. Якщо конкретизувати поняття культури людини, то воно містить в собі вимогливе, самокритичне ставлення до себе, скромність; здатність і вміння не заважати іншим людям жити і працювати; прагнення прийти на допомогу кожному, хто її потребує.

Культура поведінки представників різних професій має свої особливості. Так, стосовно вченого ми говоримо про його інтелектуальну і методологічну культуру, стосовно викладача вищого навчального закладу — про філософську і загальнонаукову, стосовно вчителя — про психологічну і педагогічну.

У запропонованій статті особлива увага буде звернена на психолого-педагогічну культуру вчителя загальноосвітнього навчального закладу (лицею, гімназії, колегіуму, коледжу) для здібних і обдарованих дітей. В умовах діяльності цих навчальних закладів, де кожний педагог — безсум-

нівно, творча особистість, необхідно надавати великого значення його психологічній культурі як особистості, чия професійна діяльність спрямована на людей. Психологічна культура педагога альтернативного навчального закладу, який виховує і навчає талановиту учнівську молодь, має свої характерні ознаки і є цілою системою психологічних, педагогічних знань, умінь і навичок, причому досить специфічних, властивих лише вчителю і нікому іншому. В нашій державі функціонує велика кількість ліцеїв, гімназій, колегіумів, коледжів, загальноосвітніх навчальних закладів для здібних і обдарованих дітей. Зокрема, в м. Києві і Київській області їх нараховується близько шістдесяті. У них працює більше шести тисяч педагогів, які щоденно спілкуються з десятками тисяч учнів. Від загальнонаукової, світоглядної, естетичної і психологічної культури вчителя значною мірою залежать якість знань учнів, демократична спрямованість виховання свідомого громадянина незалежної України, формування творчої особистості для праці в майбутніх ринкових відносинах, людини з почуттям гідності, розумінням суті приватної та державної власності.



Учителя ми розглядаємо насамперед як особистість, що вже певним чином соціально і психологічно сформувалася. Його особистісні якості — той ґрунт, на якому виростає психологічна культура учнів. Недаремно психологи стверджують, що діти вчаться у життя:

- якщо дитину постійно критикують — вона вчиться ненавидіти;
- якщо дитина живе у ворожнечі — вона вчиться агресивності;
- якщо дитину висміюють — вона стає замкнутою;
- якщо дитина зростає в докорах — вона починає жити з почуттям провини;
- якщо дитина зростає в терпимості — вона вчиться сприймати інших;
- якщо дитину підбадьорюють — вона починає вірити в себе;
- якщо дитину хвалять — вона вчиться бути вдячною;
- якщо дитина зростає в чесності — вона вчиться бути справедливою;
- якщо дитину підтримують — вона вчиться цінувати себе;
- якщо дитина живе у розумінні і доброзичливості — вона вчиться знаходити любов у цьому світі.

Учитель змінює духовний світ дитини, виховує її як особистість. Природно, що педагог продовжує себе у своїх учнях, досягає в них того чи іншого ступеня творчого безсмертя.

Вже сама безпосередня педагогічна діяльність формує певний тип особистості та специфічні для неї етичні норми. Справді, для вчителя життя без спілкування з дітьми позбавлене сенсу. Невипадково, В. О. Сухомлинський одну із своїх прекрасних книг назвав “Серце віддаю дітям”. Коли у великого педагога спитали, що було головним у його житті, він відповів: любов до дітей. У сучасних умовах гуманізації, індивідуалізації і диференціації навчального процесу актуально звучать цінні заповіді індивідуального психолого-педагогічного підходу, які сформулював великий педагог. Так у книзі “Сто порад учителеві” він зазначає: “Немає абстрактного учня... Мистецтво, майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб, розкривши сили і можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці. А це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація — і в змісті розумової праці (в характері завдань), і в часі”.

Навчально-виховний пошук, цілісна орієнтація, прагнення виховати інтелектуально розви-

нену особистість, вивчення потаємних механізмів поведінки учня, глибинність процесів його психіки — мета життя й діяльності педагогічних працівників сучасної школи для здібних і обдарованих дітей.

Учитель — центральна фігура в навчально-виховному процесі цих закладів. Він формує в дитини потребу в одержанні глибоких знань, здобутті професійних якостей. Праця вчителя — подвиг, щоденний, непомітний, нелегкий. І вища нагорода для нього — побачити, що учні виростили справжніми людьми, громадянами Української держави. Йому потрібні широка ерудиція, філософська і світоглядна загартованість. Добре про це сказав видатний вітчизняний педагог П. Блонський: “Якщо педагог не знає і не розуміє психології людей, не має філософської освіти, він — педагог без фундаменту”. Отже, першою передумовою психолого-педагогічної культури вчителя є сформованість його особистості.

Психологічна культура вчителя залежить також і від його природних нахилів та здібностей, від обсягу духовних інтересів і запитів. На своєму робочому місці справжній педагог завжди дослідник. Він систематично займається вивченням індивідуальних особливостей і психічних станів дітей, розвиває в собі спостережливість, уважність до внутрішнього світу учня.

Від учителя вимагається знання тієї ситуації, в якій протікає навчальний процес, уміння створити сприятливий мікроклімат у класі, знайти необхідний контакт з дітьми, вміння власним прикладом виховувати працездатність, охайність, людяність, доброту, вміння використовувати вплив колективу на формування виховних ідеалів особистості учня. Доречно згадати і про майстерність вчителя, що охоплює уміння контактувати з учнями, врахування їхніх вікових особливостей, уміння володіти собою в будь-яких умовах. Учителеві потрібно бути також добре обізнаним і з галуззю соціальної психології. Адже перед ним клас, певна соціальна група зі своїми загальними й специфічними рисами.

Психологічна культура вчителя, крім знань, включає в себе систему специфічних умінь і навичок. Мабуть, на перше місце при цьому доцільно поставити психологічні навички спілкування з дітьми, які означають тонке відчуття віку, здатність і вміння брати участь у формуванні стосунків, не впадаючи ні в дитинство, ні в надмірну дорослість. Досягти цього можна за умови, коли вчитель не забуває власного дитинства, пам’ятає про нього повсякчасно, як тільки вклю-



часться у спілкування з дітьми. Дитинство душі вчителя і водночас тонке розуміння процесу постійного й неодмінного змушнення своїх вихованців — важливі компоненти його психологічної культури. Згадаймо, як про це писав К. Д. Ушинський: "...вічно нестаріюче дитинство душі є найглибша основа істинного самовиховання людини і виховання дітей. Тільки той, хто зберігає у собі можливість у будь-яку хвилину стати вічна-віч зі своєю власною душею, не відділитися від неї жодними упередженнями, жодною звичкою, що укоренилась глибоко і тому є несвідомою; тільки той, хто не торгується із самим собою і готовий завжди, у всій цілісності своєї душі, піти на те чи інше, без прихованих думок, без потаємних почуттів, що не видались назовні, без облудних фраз, — лише той здатний крокувати шляхом самовдосконалення і вести ним інших. Як самовиховання людини, так і виховання дитини — не зовнішнє полірування, а істинне виховання, що пронизує всю душу, — ґрунтується на цій цілісності, сповненій прозорості й самовідданої відвертості душі". Кожен учитель на кожному уроці повинен формувати в дитини відчуття самоцінності, розвивати позитивну самооцінку. Самоцінність, як стверджують психологи, педагогі, може сформуватися лише в атмосфері:

- де приймаються будь-які індивідуальні відмінності;
  - де любов виражається відкрито;
  - де помилки служать для придбання нового досвіду;
  - де спілкування відверте і довірливе;
  - де правила поведінки не перетворюються на застигли догми;
  - де особиста відповідальність і чесність кожного є основою взаємовідносин;
  - де є схвалення і підтримка.
- Дитина з позитивною самооцінкою:
- відчуває себе значущою й потрібною;
  - поважає і цінує високу цінність інших людей;
  - відкрито виявляє почуття;
  - чесна, терпима, співчутлива;
  - спроможна зробити вибір;
  - вміє приймати самостійні рішення;
  - не боїться помилятися;
  - не боїться звертатися за допомогою до дорослих;
  - довіряє людям;
  - вірить в успіх;
  - не впадає у відчай при невдачах;
  - цікавиться, задає запитання.

Які ж уміння належать до психолого-педагогічної культури вчителя сучасної школи?

Насамперед — уміння любити дітей глибоко, без гучних слів і без навмисного підкреслювання. Учительська любов до дітей специфічна, вона досить вимоглива й сувора, зігріта бажанням сформувати і виховати свідомого громадянина. На відміну від батьківської любові, в якій чимало сентиментального, багато потурання (адже рідне дитя, і навіть старшокласник, бачиться батькам завжди маленьким), учительська любов до дітей побудована на об'єктивній оцінці їхніх успіхів і невдач. Серед специфічних психологічних умінь педагога сучасної школи доцільно виділити такі:

- відчувати емоційний стан, настрої дитини, на основі ледь помітних ознак визначати її душевний стан. Людина, що володіє психологічною культурою, як правило, хороший фізіологіст, здатний за зовнішніми ознаками і рисами скласти для себе картину духовного світу вихованця:

- делікатно і ненав'язливо формувати духовний світ учня. Учитель повинен бути довіреною особою учня і всього класу. Ця риса особливо важлива для класного керівника (куратора);

- поставити вимоги, не ображаючи; суворо спитати, не принижуючи при цьому людської гідності. У практиці шкільного життя нечасто зустрічаються учні, які б не лінувалися. Багато хто з них виявляє тією чи іншою мірою недбалість, неорганізованість у навчанні. Таких треба вчасно виправляти. Але вимогливість педагога має бути інтелігентною, без окрику, без ображення особистості;

- відрегулювати оптимальний морально-психологічний клімат у дитячому колективі. Вміння розуміти дитинство без суворої гримаси вельми поважного, втомленого дорослого, на рівні дитячої й юнацької душі. Здатність непомітно підтримати учня в необхідний момент, іноді й вибачити якийсь вчинок, зроблений зопалу. В оцінці поведінки своїх вихованців учителі не мають бути притаманними дріб'язковість, злопам'ятність. Воднораз він не повинен все вибачати. Міру вимогливості необхідно поєднувати з мірою гуманності й толерантності. Іншими словами, вчитель повинен іти поруч із дитиною, але трішки попереду;

- поважати гідність маленької людини й громадянина, бути справедливим і чесним, навіть у тих випадках, коли гостро зачеплене особисте "Я";

- зберігати перед дітьми витримку; володіти собою важливо для людини будь-якої професії, а для вчителя — вдвічі. Та й усіх вихованців він покликаний навчити стриманості, перетворити цю якість в невід'ємну рису їхнього характеру;



- ділитися з дітьми емоційною палітрою свого серця, захоплювати їх широтою душі, вести у світ прекрасних почуттів і добрих справ, запалювати радістю і внутрішнім горінням;

- довіряти учням, адже нічого так не ображає, як недовіра до людини, коли вона чесна й не відчуває за собою провини;

- бути готовим визнати свою помилку чи неправоту, а коли необхідно, знайти в собі сили, щоб вибачитися перед учнем;

- бути з дітьми відвертим, стежити, щоб вони не відчували самотності і незатишності серед людей, відверто радіти разом із ними, поділяти їхні невдачі, тривоги, горе;

- уміти прищепити дітям тверду віру у красу світу, справедливість, в добре й світле в людських відносинах, за висловом О. Довженка, “ба-

чити зорі навіть у брудних калюжах буденного життя”;

- виховувати дітей чесними, вольовими, справжніми громадянами Української держави.

Звичайно, тут ми звернули увагу лише на найважливіші складові психолого-педагогічної культури вчителя сучасної школи, яка за формою і змістом організації навчання розвиває традиційну мережу навчально-виховних закладів і виводить систему освіти на рівень розвинених країн світу.

Зрозуміло, що ні байдужа особа, ні себелюб, ні лицемір, ні обтяжена злістю чи заздрістю духовно убога людина такими вміннями оволодіти не зможе. Це стосується тих учителів, які справді віддають своє серце дітям, дбають про майбутній інтелектуальний, освітній потенціал нашої держави.

*Questions of psychologic-pedagogic culture of a teacher of general educational schools for gifted children are considered. Specific psychological abilities of a teacher of the contemporary school – component of the psychopedagogic culture – are analysed.*



**Н. Я. ПОТЕЛЛО**, канд. філол. наук, проф.  
(Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ)

## КУЛЬТУРА МОВИ: ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК ВАЖЛИВІ МОВНІ ЗАСОБИ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 194–197

Одним із актуальних завдань сучасної вищої школи в галузі викладання української мови є посилення практичного спрямування навчання, що передбачає удосконалення вивчення рідної мови через активне використання й методичну обробку даних лінгвістичної науки про функціонально-комунікативні властивості мовних одиниць, в тому числі фразеологічних.

Увага до стійких сполук не випадкова. Сучасне мовознавство трактує їх як особливі семантичні одиниці, які у процесі комунікації служать для одночасного позначення предмета мовлення і є засобом не тільки повідомлення, а й естетичного впливу.

Водночас аналіз стану викладання і засвоєння студентами фразеології свідчить, що більшість з них не можуть розкрити значень фразеологізмів, перевертають їх структуру, не мають достатнього уявлення про основні фразеологічні поняття, не відчують стилістичного забарвлення фразеологізмів. У своїй продуктивній мовленнєвій діяльності студенти рідко вживають фразеологічні звороти, а якщо і вживають, то роблять при цьому велику кількість мовленнєвих та граматичних помилок.

Виходячи з цього вивчення фразеології у вищому закладі освіти не може обмежуватися (як це спостерігається на практиці) тільки з'ясуванням поняття про фразеологізми, ознайомленням студентів з фразеологічним словником та з синтаксичною роллю у реченні.

Вивчення фразеологічних одиниць як мовних засобів, необхідних для мовленнєвої реалізації, повинно включати також ознайомлення студентів з їх граматичною структурою, а особливо з осмисленням їх стилістичної та експресивної диференціації, уміння визначати смислове навантаження сталих сполук залежно від умов їх функціонування.

Вирішити ці завдання неможливо без належної уваги до системної організації та її особливостей як самої фразеології, так і української мови загалом.

Наприклад, аналіз фразеологічного матеріалу переконує, що багатозначність для фразеологізмів – досить поширене явище, хоча й поступається перед лексичною полісемією.

Роль багатозначності фразеологізмів для формування цілої низки мовленнєвих і комунікативних умінь важко переоцінити. Розуміння кількох значень полісемічних фразеологізмів і уміння правильно їх вживати в різних значеннях збагачує словник і синтаксис мовлення студентів. Крім цього, методично правильно поставлена робота по засвоєнню полісемії фразеологічних зворотів розширює синонімічні ряди стійких словосполучень, удосконалює механізми добору антонімів.

Знайомлячи студентів з багатозначністю фразеологізмів, ставимо за мету донести до їх свідомості, що чимало фразеологізмів української мови можуть виражати не одне, а кілька значень. Після поновлення відомостей про багато- і однозначність слів української мови пропонуємо студентам матеріал для спостереження, де фразеологізм “гнути спину” вживається в різних значеннях.

*І доки ото жінки гнутимуть спину  
з тими анафтемськими сапками.*  
(Ю. Яновський)

*Не люблю я покорятись та гнути  
перед усяким дідьком спину.*  
(І. Нечуй-Левицький)

Проаналізувавши матеріал, підводимо студентів до висновку, що значення фразеологізму “гнути спину” можна зрозуміти лише в контексті. У першому реченні цей вираз означає “тяжко працювати”, а в другому – “принижуватися, запобігати перед ким-небудь”.



Чи не найважливішим чинником внутрішніх системних відношень між фразеологізмами є синонімія.

Результати досліджень показують, що фразеологічна бідність мовлення студентів усного і писемного криється передусім у її синонімічній бідності. Тому у процесі фразеологічної роботи чільне місце мусить належати опануванню фразеологічної синонімії. Систематична робота по засвоєнню фразеологізмів (синонімів та їх варіантів) зумовить збагачення словника студентів сталими виразами зі спільним основним значенням, навчить вирізняти та відчувати змістові емоційні відтінки цих сталих виразів; надасть можливість познайомити студентів з різною сферою вживання фразеологічних синонімів відповідно до змісту і мети висловлення, що, по суті, визначає стиль; допоможе виробити навички для виразнішого, яскравішого і точнішого передавання думок і почуттів.

Під час розгляду цього явища з'ясовуємо зі студентами, що кожний фразеологізм має лексичний синонім, а більшість фразеологізмів утворюють синонімічні ряди. Акцентуємо увагу студентів не стільки на схожості фразеологізму зі словом, скільки на відмінності між ними, бо саме це визначає точність їх використання в мовленні. Фразеологізм об'ємніше, повніше передає зміст завдяки образності, він має низку додаткових відтінків. Відтінки значень фразеологізмів формуються на ґрунті того образу, який міститься в самому фразеологізмі.

Так, синонімічним до фразеологізму "тримати язик за зубами" є слово "мовчати", але мовчати не взагалі, а тільки тоді, коли не слід говорити. Крім того, у скарбниці нашої мови знайдеться чимало фразеологізмів, що є синонімами до цього стійкого словосполучення:

"Прикусити язика", "набрати в рот води", "ані пари з вуст (уст)", "не зронити й слова", "ні гу-гу", "ані чи-чирк", "ні мур-мур", "жодним словом не прохопитися" та ін.

Наведені приклади стійких виразів прийнято називати (подібно до слів-синонімів) синонімічними рядами або гніздами, які за кількістю бувають від двох-трьох до п'яти-восьми і більше. У процесі роботи знайомимо студентів зі "Словником фразеологічних синонімів" М. П. Коломійця та Є. С. Регушевського, випикуємо звідти кілька синонімічних рядів найуживаних фразеологізмів.

Користування різними синонімічними конструкціями дає можливість точніше висловлюва-

тися на певну тему, уяскравити при цьому почуття, надати мовленню бажаного естетичного звучання залежно від жанру і стилю, позбавитись двозначності фрази.

Без знання лексичної і фразеологічної синонімії не обійтись при перекладі з однієї мови на іншу, адже необхідно знати і використати найвлучний відповідник, щоб передати зміст іншомовного фразеологічного виразу.

Перекладаючи фразеологізми у текстах (з російської мови на українську чи навпаки), студенти, як правило, намагаються перекладати їх слова-компоненти (калькування), тоді як потрібно добирати вислови, адекватні за значенням.

З метою запобігання помилок при перекладі корисними будуть завдання такого характеру.

• Доберіть українські відповідники до поданих російських виразів, зверніть увагу, чи завжди є відповідники-фразеологізми в українській мові:

Голова садовая — капустана голова (нерозумний); бабье лето — бабине літо; куда глаз достанет — скільки ока; ни души — ні лялечки.

• Знайдіть помилки в доборі до українських фразеологізмів відповідників з російської мови і виправте їх:

купити kota в мішку — купити kota в мешке; пекти раків — печь раков; коників викидати — лошадь выбрасывать; виносити сміття з хати — выносить мусор из избы.

Необхідно з'ясувати також, що крім фразеологізмів-синонімів в українській мові є фразеологізми-антоніми, які виражають протилежні прояви однієї і тієї ж суті: мовчати — говорити; тримати язик за зубами — розпускати язика. Після цього підводимо студентів до висновку, що фразеологізми-антоніми, на відміну від фразеологізмів-синонімів, об'єднуються не в ряди, а в пари. Для переконливості наводимо ще кілька пар фразеологічних антонімів:

душі не чути — ненавидіти всіма фібрами душі; бити байдики — не покладаючи рук; кури не клюють — як кіт наплакав.

У процесі роботи над синонімією фразеологічних зворотів з'ясовуються смислові відтінки кожного синоніма, особливості його лексичної співвідносності, стилістичного й емоційно-експресивного забарвлення.

Записуємо на дошці або проектуємо через кодоскоп речення з фразеологічним зворотом:

А людей, людей! Без ліку, та все чужі (Марко Вовчок).



Студенти виділяють в реченні фразеологічний зворот “без ліку”. Разом зі студентами добираємо синонім — багато, визначаємо синтаксичну роль цього виразу в тексті, добираємо до нього фразеологічні синоніми: хоч греблю гати, кури не клюють, ціла купа, як цвіту в городі (по всьому світу) тощо.

Потім надаємо студентам можливість самостійно відповісти на запитання, чим відрізняються названі синоніми один від одного.

На основі відповідей студентів викладач зробить висновок, що синонімічні фразеологізми “без ліку, хоч греблю гати, кури не клюють, ціла купа, як цвіту в городі (по всьому світу)” та інші мають спільне загальне значення “багато”, але об’язна підоснова в них різна.

Отже, фразеологізми-синоніми відрізняються один від одного відтінками лексичного значення. І не тільки. Фразеологічні вирази “хоч греблю гати, кури не клюють, ціла купа” належать до розмовно-побутової фразеології, можуть бути використані і в художньому стилі. Вираз “як цвіту в городі” — народнопоетичний. За своїм експресивним забарвленням фразеологізм “без ліку” — емоційно нейтральний.

Далі студентам пропонуємо розглянути синонімічні ряди фразеологізмів: піймати облизня; ухопити шилом латоки; зазнати фіаско; сісти в калюжу; сісти в калошу (зазнати невдачі); не до речі, ні до ладу, ні до прикладу; ні сіло ні впало; ні з того ні з сього; як Пилип з конопель (недоречно, невідповідно до обставин, умов і т. ін.). Ставимо завдання з’ясувати значення кожного ряду, стилістично розмежувати (книжні, розмовні) і при цьому обґрунтувати свою думку.

Виконуючи це завдання, студенти визначають значення фразеологізмів шляхом добору до них лексичних синонімів, переконуються, що це синоніми-фразеологізми, виявляють спільне й відмінне в значеннях цих синонімів.

Джерела фразеологізмів, які влились у загальнонародну мову, як відомо, найрізноманітніші. Тому природно, що, вживаючись у різних функціональних стилях, вони відповідно володіють тим чи іншим стилістичним забарвленням, несуть у собі відбиток передусім закріпленості або переважного вживання сталого виразу в певній сфері мовлення. Отже, у процесі опанування студентами фразеологізмів виникає необхідність враховувати, а значить, і чітко розрізняти функціонально-стильову належність фразеологічних одиниць і власне стилістичну.

Студенти уже знайомі з розмовним, науковим, художнім і офіційно-діловим стилями мовлення. У них певною мірою уже сформовано розуміння, що за кожним стилем закріплюється певна лексика. І хоч слова переважно стилістично нейтральні, а фразеологізми стилістично забарвлені, для студентів доступне питання стильової віднесеності фразеологічних виразів навіть за умови, коли останні не виявляють такої строгої закріпленості.

Для формування у студентів навичок практичного використання таких мовних засобів, якими є фразеологізми, необхідні вправи і завдання, які б передбачали певну ситуацію, моделювали б реальне мовленнєве спілкування.

На цьому етапі роботи знайомимо студентів зі стилістичними особливостями вживання фразеологізмів (спираючись на знання про фразеологізми-синоніми), з поняттям доцільності — недоцільності їх використання.

Значну увагу в роботі над розвитком мовленнєвих умінь студентів слід приділяти усним і письмовим видам робіт — роздумам, творам-оповіданням (у тому числі публіцистичного стилю).

Наприклад, у процесі лексико-фразеологічної підготовки до усного твору-роздуму про соціальні зміни в житті нашого суспільства визначаємо смислові групи фразеологізмів-синонімів, які можуть бути використані в тексті, пояснюємо мотиви вибору того чи іншого фразеологізму відповідно до умов і завдань спілкування, стилю мовлення:

здобути самостійність — стати на ноги, розправити крила (плечі), вийти з пелюшок;

долати труднощі — прокладати нові шляхи, піднімати цілину, іти тернистим шляхом, пливати проти течії, штурмувати небо;

відриватися від реальності — фантазувати, воювати з вітряками, будувати повітряні замки, шукати жар-птицю, гнатися за синім птахом, літати у хмарах;

відмежовуватись від життя — сидіти в чотирьох стінах, прирости до одного місця, відгородитися китайською стіною, варитися у власному соку, стояти осторонь;

вести пусті розмови — переливати з пустого в порожнє, точити яси, кидати слова на вітер, теревені правити (розводити, точити, плести, гордити), молоти язиком.

Визначаючи комунікативну значущість фразеологічних одиниць, переконуємо студентів, що



паралельне функціонування емоційно-оцінних дієслів та їх фразеологізованих розчеплень стилістично виправдане і бажане. Завдяки їм можна структурно урізноманітнювати вислів, змінювати мовленнєвий ритм і відтінки образності.

Як заголовок можна запропонувати крилатий вислів, узятий з поезії Т. Г. Шевченка: "Роботящим рукам, роботящим умам Перелоги орать, думать, сіять, не ждять".

Таким чином, проникнення у системні відношення під час вивчення фразеології забезпечує глибоке розуміння взаємозв'язку мовної форми з функціональним її призначенням, яке стає можливим за умови оцінки мовного явища з позиції його функціонально-комунікативної ролі, змістовності, експресивності, стилістичних властивостей,

доцільного і вмотивованого використання у мовленні.



### Література

1. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо. — К., 1994.
2. Культура української мови: Довід. / За ред. В. Русанівського. — К.: Либідь, 1990.
3. Потелло Н. Я. Теорія і практика ділового мовлення. — К.: МАУП, 1999.
4. Смеречинський С. Нариси з української синтакси у зв'язку з фразеологією та стилістикою. — Х., 1932. (Фотопередрук з післямовою Олекси Горбача. — Мюнхен, 1990.)
5. Фразеологічний словник української мови: У 2 т. — К., 1993.



*И. С. ХОЛОДОВА, докторант  
(Межрегиональная Академия управления персоналом, г. Киев)*

## **О ЦЕЛОСТНОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭТАПА ВЗРОСЛЕНИЯ**

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 198–199

Проблема влияния обучения и внутриколлективных отношений на процесс формирования социально значимых качеств личности подростков исследовалась методом тестирования индивидуально-психологических свойств.

Уровень интеллектуального и социального развития подростков и юношества рассматривается сквозь призму нескольких основных направлений изучения личности, во многом дополняющих друг друга.

Украинские и зарубежные психологи рассматривали формирование личности с разных позиций. А. Леонтьев не исключал значительной роли индивидуальной predisposition, он лишь не включал последнюю в понятие "личность". Эмоционально-динамические особенности и характер, по его мнению, у сформировавшейся личности должны подавляться и полностью контролироваться социальными установками самой личности, сформированными в процессе деятельности и воспитывающего влияния социума. Дальнейшее развитие идей А. Леонтьева все больше сближает полярные точки зрения: биологизаторские тенденции и идеалистический подход, полностью отрывающий личность от физиологического базиса.

К. Платонов, признавая важность врожденных свойств, не решился признать биологический базис первичным. Тем самым он поставил конструкт личности с ног на голову. А вот Дубровин в своей книге "Психические явления и мозг" справедливо отметил: "Одна и та же среда порождает поразительное разнообразие личностей, диаметрально противоположные характеры и склонности, психологически несовместимые свойства, что вовсе не вытекает из общих установок окружающей среды".

Естественно, что любой ортодоксальный подход — социально-исторический или биологизаторский — порознь абсурден, но с точки зрения диалектического единства противоположностей, с учетом важности каждого из них, появляется возможность свести эти полярные точки зрения к целостному пониманию объекта исследования — личности, что особенно важно для ее формирования.

Именно такой перекосяк в понимании личности преобладал долгие годы в отечественной психологии. И в этом повинны не столько ученые, сколько давящая науку идеология.

Биологический фактор полового созревания подростков и юношества преломляется определенным образом не только в поведении и способе переживания, но и в социальных установках.

К. Юнг в работе "Психологические типы" подробно описал экстраверсию и интроверсию — важнейшие психологические характеристики индивидуального типа реагирования. Он считает, что интровертированность обычно проявляется тем, что сама личность и субъективные психологические явления ставятся выше объективных явлений окружающего мира. Экстравертированность, наоборот, ставит субъект ниже объекта.

Другие известные ученые (Э. Кречмер, Дж. Кеттелла, Г. Айзенк и др.) представляют личность как совокупность черт характера, сопоставляя при этом полярные свойства: тревожность — стабильность, общительность — необщительность, холодность — теплота и др.

Роль биологического фактора в формировании личности подтверждают многочисленные работы известных психофизиологов — Б. Теплова, В. Небылицына, В. Мерлина, Э. Голубевой, В. Русалова и др.



Современные тенденции изучения юношества можно представить так [6]:

- молодежь уже не рассматривается преимущественно с социальных позиций;
- молодых людей уже не считают однородной социальной группой.

Одной из задач нашего исследования было изучение корреляции социальной активности личности старшеклассников и студентов I курса с их характером и темпераментом.

Экспериментальная процедура диагностики студентов I курса Никопольского филиала МАУП была построена таким образом, чтобы за один раз (в течение 45–50 мин) получить информацию по всем параметрам. Основываясь на результаты своих ответов по тесту ИТО, студенты сами строили графики. При этом они были заранее ознакомлены с целью и мотивами эксперимента. Таким образом, исходя из базисной структуры личности студентов мы исследовали развитие у них социальной активности. Из восьмеричной типологической градации были выделены наиболее характерные индивидуально-личностные свойства.

По результатам теста экстраверсия является отличительной чертой большинства исследуемых (68,75 %), из них для 18,75 % характерны такие качества, как излишняя самоуверенность, неумение соблюдать субординацию по отношению к старшим, самовлюбленность. На стыке качеств “эмоциональная мобильность” и “экстраверсия” проявляется коммуникативность. 75 % показали нормальный уровень коммуникативности, что свидетельствует об эмоционально-лабильной демонстративности в пределах нормы. Подчеркнем, что социальная пассивность, базирующаяся на “интровертности”, рассматривается как неоднозначное свойство.

25 % исследуемых имеют менее выраженную реактивность внешних проявлений чувств при одновременно более богатой интрапсихической активности.

Для 31,25 % характерен индивидуализм, который является сочетанием интровертности и ригидности при устойчивости собственного самобытного и субъективного мнения.

56,25 % показали низкую агрессивность и ригидность в пределах формирования гармоничной личности, что объясняется неконфликтным конформным стилем поведения.

У 31 % исследуемых агрессия проявляется как акцентуированная черта личности и только у 12,5 % она проявляется как дезаптирующее свойство.

Некоторые сочетания, например “спонтанность” с интроверсией (12,5 %), характерны для экспансивных шизоидов, а колебания между инт-

ровертностью и экстравертностью (18,75 %) свойственны циклотимным личностям, склонным к перепадам настроения.

Изучение индивидуального стиля когнитивной деятельности на основе анализа теста позволило обнаружить, что 87,5 % юношей и девушек — это социально активные коммуникабельные экстраверты (у них преобладают правополушарные характеристики, им легче осваивать информацию через разговорное общение).

19 % исследуемых студентов имеют акцентуированную спонтанность и склонность к лидированию; неконформные личности, при той же целостности восприятия при постижении новой информации, больше ориентированы на собственную интуицию. Их знание или понимание проблемы может опережать опыт. А вот 12,5 % студентов имеют дезадаптирующие свойства в развитии, но все 31,5% (19 + 12,5) в процессе принятия решений будут руководствоваться догадкой, выстраивать целое, пренебрегая детальной проработкой изучаемого материала.

12,5 % социально пассивных интровертов в основном относятся к левополушарному когнитивному стилю, больше ориентированы на вербальный стиль освоения материала через словесную информацию.

Сбалансированность и умеренную степень выраженности разных типологических свойств отражают стабильность и уравновешенность 81 % студентов.

Проведенное исследование позволяет выявить реальную картину индивидуально-типологических свойств подростков и юношества. Чтобы получить всесторонний портрет формирующейся личности, необходимо использовать серию тестов, в результате чего можно определить личностные особенности на всех уровнях самосознания.



## Литература

1. Бадмаев С. А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. — М.: Магистр, 1999.
2. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. — СПб.: Питер, 2000.
3. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. — М.: Изд-во МГУ, 1982.
4. Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. — М.: Еврознак, 2002.
5. Лоуренс П., Оливер Дж. Психология личности. Теория и исследования. — М.: Аспект-пресс, 2001.
6. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. — М.: Мир, 1994.
7. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. — М.: Владос, 1998.



---

*Діонісій МАРТИШИН, священник*

*(Українська Православна Церква, Київська Духовна Академія, м. Київ)*

## **СОЦІАЛЬНЕ СЛУЖІННЯ ЦЕРКВИ У СУЧАСНОМУ СВІТІ**

---

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 200–202

Діалог світської та богословської науки завжди спрямований на розширення та поглиблення соціальної думки Православної Церкви, він сприяє впровадженню богословського знання в соціальну практику через пошук шляхів взаємодії Церкви та суспільства. Соціальне служіння Церкви спрямоване на перетворення, освячення суспільства та окремих соціальних інститутів, воно посилює вплив християнської громадськості на український соціум через священну місію Української Православної Церкви.

Розвиток соціальної доктрини Церкви [6, 11], пошук духовних векторів розвитку суспільства, соціальне служіння християнства, духовно-моральне оздоровлення соціуму є найважливішими, ключовими напрямками священної місії Православної Церкви у сучасному світі. Варто наголосити, що сьогодні різко зростає науковий інтерес до соціального вчення християнства. Не лише богослови, священнослужителі та віруючі Українських Церков почали цікавитися проблематикою соціального життя сучасного суспільства, але й світські спеціалісти, вчені: політологи, філософи, психологи, соціологи та правознавці звернулися до основ соціального вчення Української Православної та Римсько-Католицької Церкви. Соціальна доктрина Церкви за своєю сутністю є богословською наукою, яка розглядає питання розвитку суспільства (Церкви, держави, культури, освіти, економіки) та людської особистості у житті соціуму. Всі ці питання та численні інші проблеми соціального та духовного буття людства, на нашу думку, мають залучатися до кола знань сучасного християнина.

Аналіз соціальної ситуації, що склалася в галузі буття сучасного людства та безпристрасний огляд останніх подій у житті українського

народу свідчить про те, що сьогодні християнство має приділяти першочергову увагу не лише молитвам, богослужінню, збереженню традиції минулого, розбудові внутрішнього світу своїх вірян, але й соціальній проблематиці життя сучасної людини [5, с. 31].

Соціальні та духовні виклики, що стоять перед християнством, ще у першій половині ХХ століття чудово розумів видатний католицький мислитель, богослов та філософ, священник П'єр Тейяр де Шарден (1881–1955). Його соціальні погляди будувалися на платформі християнського осмислення буття людини у світлі досягнень сучасної науки [9]. Він розкривав християнське духовне життя людства, актуалізуючи та вмотивовуючи соціальну активність християнства, надихаючи на творчість людську особистість у процесі конструктивного пізнання світу. Слід зауважити, що не лише наукові, соціологічні, але й звичайні людські ідеї, уявлення, поняття, цінності не можуть бути несоціальними, оскільки вони є результатами спільної духовної діяльності людства. Тейяр де Шарден розглядав людину як духовно-матеріальне, релігійно-соціальне творіння Бога. А саме християнство для нього завжди було "диханням Божим", енергією перетворення та освяченням благодаттю Божою усього всесвіту [10, с. 20–21]. Він наголошував, що людина стає цілісною особистістю лише завдяки усвідомленню своєї священної місії перед Богом та взаємодії між людьми в Церкві й суспільстві [10, с. 22–23]. Тому соціальна думка французького богослова має інтегративний характер, включаючи в себе та осмислюючи в богословському контексті знання з палеонтології, філософії, антропології, соціальної філософії, психології, теорії культури та релігієзнавства.



Видатний релігійний мислитель, священник Тейяр де Шарден досліджував не лише релігійний досвід спілкування християнина з Богом, закономірності внутрішнього, духовного, релігійного, морального світу людини, але також різні прояви духовної творчості особистості, соціальні взаємодії, які складаються між індивідами та їх спільнотами в релігії, культурі та науці. Він намагався донести до представників сучасної науки богословські знання Римсько-Католицької Церкви та теорії духовного життя християнства, іншими словами, актуалізувати духовну спадщину християнства у сучасному діалозі науки та релігії.

Варто відзначити, що глобальні трансформації у житті сучасного суспільства стимулюють процеси становлення, розвитку соціальної роботи Церкви, її теоретичну та практичну основи. Саме виникнення світської молоді науки, "соціальна робота" та її стрімкий розвиток у другій половині ХХ століття стали відповіддю на запити самого життя та соціальні потреби суспільства. Зазначимо, що складності та суперечності розвитку сучасної української реальності в галузі політики та економіки призвели до збільшення кількості людей, які потребують соціальної підтримки, у зв'язку з чим актуалізувалася потреба в спеціалістах соціальної роботи не лише в державі, але й у церковних парафіях.

Спільні зусилля Церкви та світських науковців передбачають осмислення богословських аспектів соціального служіння Церкви у сучасному світі та вирішення соціальних проблем, що стоять перед усім українським суспільством та Українською Православною Церквою зокрема. Соціальні аспекти людської життєдіяльності та соціальна поведінка суспільства детально вивчаються соціальним вченням Православ'я та соціологією. Соціальне служіння Церкви є синтезом богословської теорії та практики християнства в наданні допомоги людині та суспільству і є на сьогодні найбільш перспективним напрямом богословської науки і пастирської діяльності на парафії.

Тема соціального служіння Церкви набуває великої актуальності у зв'язку з необхідністю створення, розвитку та впровадження соціальної концепції Руської Православної Церкви [6, с. 5]. Соціальне служіння, справи милосердя є стимулом та каталізатором кардинальних реформ у галузі науково-богословської соціальної думки Церкви. Дослідницький інтерес до соціальних питань обумовлюється тим, що від вирі-

шення глобальних проблем суспільства напряму залежить саме майбутнє людства [12, с. 142].

Таким чином, соціальне служіння Церкви призначене для того, щоб допомогти людині, яка опинилася у важких та складних життєвих обставинах, знайти Бога у власному серці, своє місце у житті суспільства, Церкви, громади, а також зреалізувати свій потенціал, стати на шлях самореалізації, творчості та конструктивної розбудови життя суспільства. Священнослужитель, крокуючи шляхом соціального служіння, прагне допомогти кожній окремо взятій людині досягнути цілісності життя та самовизначитись у контексті християнського вчення Церкви про людину та суспільство. При цьому зазначимо, що соціальне служіння Церкви торкається усіх сфер життєдіяльності людини.

Наголосимо, що питаннями соціального служіння завжди опікувалися відомі богослови як Православної, Римсько-Католицької, так і Протестантської Церкви. Серед представників Православ'я: Святіший Патріарх Московський та всієї Русі Олексій II, Блаженніший митрополит Володимир (Сабодан), митрополит Антоній (Блум), митрополит Кирило (Гундяєв), архієпископ Михайло (Муд'югін), протопресвітер Олександр Шмеман, протоієрей Олександр Мень, протоієрей Микола Балашов, ігумен Веніамін (Новік), диякон Андрій Кураєв, професори Олексій Осипов, Христос Янарас та Олів'є Клеман [8]. Необхідно виокремити велику значущість для становлення соціальної думки християнства богословських праць визначних діячів Римсько-Католицької Церкви: Святішого Отця Папи Римського Івана ХХІІІ, Святішого Отця Папи Римського Івана Павла II, кардинала Йозефа Гьофнера, кардинала Анрі де Любака, священника П'єра Тейяра де Шардена [1, 4, 8, 9, 10, 11]. Богословському баченню діалогу науки та релігії велику увагу приділяли Ієн Барбур, Кристофер Доусон та Райнхольд Нібур. В цілому зазначимо, що теоретичні проблеми соціальної роботи Церкви в ХХ столітті вирішувалися багатьма релігійними мислителями, філософами, соціологами, педагогами, психологами та спеціалістами інших галузей гуманітарного знання [2, 3]. Соціальне служіння і соціальна робота Церкви як науковий напрям богословської думки перебувають у стані безперервного та прискореного розширення свого проблемного простору дослідження. Осмислення викликів сучасної цивілізації, історичних зрушень, що відбуваються в житті українського соціуму, стимулюють розвиток соціального слу-



жіння Церкви як науки і як практики християнського життя.

Вивчення багатогранної спадщини християнства має допомогти священикам, студентам та вихованцям духовних шкіл зорієнтуватися в складному й багатоманітному просторі сучасної науки та дасть змогу акумулювати теоретичний та практичний досвід соціального служіння Церкви, сприяючи створенню нових моделей взаємодії Православної Церкви та сучасного суспільства у справі християнського служіння нашим ближнім.



### Література

1. А. де Любак. Парадокс Церкви. — Милан — Москва: Христианская Россия, 1967. — 144 с.
2. Булгаков С. Н. Труды по социологии и теологии: в 2-х т. Т. 1: От марксизма к идеализму / Ин-т социологии. — М.: Наука, 1997. — 336 с.
3. Булгаков С. Н. Труды по социологии и теологии: в 2-х т. Т. 2: Статьи и работы разных лет. 1902 — 1942 / Ин-т социологии. — М.: Наука, 1997. — 826 с.
4. Иоанн Павел II. Энциклика ВЕРА И РАЗУМ (FIDES ET RATIO) Его Святейшества Папы Римского Иоанна Павла II. — М.: Издательство Францисканцев, 1999. — 152 с.
5. Кураев Андрей, диак. Дары и анафемы: что христианство принесло в мир. Размышления на пороге III тысячелетия. — М.: Изд-во Московского Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2001. — 448 с.
6. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви. — М.: Издательство Московской Патриархии, 2000. — 160 с.
7. Система социологического знания: Учеб. пособие / Сост. Г. В. Щёкин. — 4-е изд., стереотип. — К.: МАУП, 2001. — 206 с.
8. Соціальна доктрина Церкви (Збірник статей). — Львів: Свічадо, 1998. — 300 с.
9. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. — М.: Наука, 1987. — 240 с.
10. Тейяр де Шарден П. Божественная среда / Пер. с франц. О. С. Вайнер, Я. Г. Кротова и З. А. Масленниковой. Вступ. ст. прот. Александр Мень. — М.: Издательство "Ренессанс" СП "ИВО-Сид", 1992. — 311 с.
11. Хёффнер Й. Христианское социальное учение. — М.: Культурный центр "Духовная библиотека", 2001. — 324 с.
12. Щёкин Г. В. Социальная философия истории (теория социального развития): Монография. — К.: МАУП, 1996. — 152 с.



---

Д. С. МАРТЫШИН, студент  
(Киевская Духовная Академия, г. Киев)

## ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ ХРИСТИАНИНА В РЕЛИГИОЗНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ПЬЕРА ТЕЙЯРА ДЕ ШАРДЕНА

---

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 203–205

Христианская этика опирается на обширный научный материал многовекового изучения святыми отцами, религиозными мыслителями, богословами, философами роли нравственного начала в жизни человека и общества [5, с. 53–57]. Нравственные коллизии, духовная брань, борьба за истину всегда оставляли глубокий след в духовной истории человечества [7]. Соответственно, этика играет ключевую роль в формировании поведения христианина и занимает важное место в богословской мысли Церкви. В постижении этической мысли христианства, способной обновить духовные основы общества, особое место принадлежит французскому богослову, философу, антропологу, религиозному мыслителю, католическому священнику Пьеру Тейяру де Шардену (1881–1955) [1, с. 7].

По нашему мнению, глубоко ошибочно считать, будто бы вся духовная жизнь христианина заключается в молитве и богослужении. Часто бывает так, что христианин, размышляющий о Боге, посещающий храм, совсем ничего не знает о собственной вере и законах духовного бытия. В этой связи мы допускаем, что совершенно оправданным является обращение исследователя не только к основам православного богословия [9, 10], но и к этике известного христианского богослова Пьера Тейяра де Шардена. В первую очередь нас волнуют религиозно-этические взгляды французского мыслителя. Если оценить актуализацию наследия Тейяра [1, 2] через призму достижений православной богословской науки, то исследователю, пожалуй, развернутся совсем новые открытия, чем просто те, что известны на сегодняшний день советской философской науке [11, с. V–XXIV].

Мы столкнемся с важнейшими вероучительными парадигмами Римско-Католической Церкви и ее взглядом на мир, социальное служение и миссионерство [8, с. 697].

Важно сказать о том, что Тейяр, размышляя о духовной жизни, не рассматривал богословие в отрыве от опыта Церкви и реальных нужд людей. Его богословская мысль включает в себя институциональные особенности Церкви и самого общества. Научный подход Тейяра в изучении духовной жизни качественным образом отличается от позиции тех ученых и богословов, которые воспринимают мир через призму средневекового католического мистицизма отчуждения от мира и отречения от интересов общества. Французский мыслитель сознательно переходит на новый уровень осмысления бытия. Для него полемика относительно содержания сути богословия и миссии Церкви в современном мире представляется необходимой и актуальной как раз из-за актуальности проповеди Евангелия всему миру.

Таким образом, для французского философа развитие богословской науки, актуализация наследия Церкви является важнейшим направлением христианской богословской мысли в XX веке. Он прекрасно понимал, что успех миссии Церкви во многом зависит не только от духовного, морального, интеллектуального состояния духовенства, богословов, но и от состояния развития богословской науки. Призыв Тейяра к христианскому повороту в современной науке сегодня важен, т. к. в условиях радикальных политических, духовных преобразований и информационных революций многое зависит от того, каков человек и каков его путь к Богу и к самому себе.



Задача этической мысли Церкви заключается в богословском осмыслении всех явлений жизни общества: политических, культурных, духовных, социальных и религиозных начал. Без преувеличения скажем о том, что этими вопросами занимался священник Тейяр де Шарден. Чтобы исследовать его социальные и религиозно-этические взгляды, необходимо поместить его наследие в соответствующий социальный и духовный контекст современной эпохи. Вклад французского мыслителя в осмысление духовной жизни христианина особенно значителен. Он проявился не только в его научной светской деятельности, но и в христианском служении Церкви. Подробно рассматривая религиозно-этические взгляды Тейяра, выявляя его основополагающие богословские и философские идеи, повлиявшие на становление, развитие этической мысли христианства, мы пытаемся духовно приумножить сокровища Церкви [12, с. 258].

“Мы призваны, — как писал протоиерей Сергей Булгаков, — не только охранять и поддерживать жизнь, но быть и творцами истории, творить культуру, не уподобляясь ленивым и лукавым рабам, зарывшим свой талант в глубокое варварство” [6, с. 82]. Согласно учению Тейяра Церковь Христова может быть учительницей гуманизма, потому что христианство смотрит на человека глазами Бога, утверждая абсолютные ценности и богословские взгляды на мироздание и все человечество. Рассматривая вопросы духовной жизни христианина, мы, по сути, говорим о социально-этическом учении Тейяра.

Религиозно-этическое наследие Тейяра помогает современному человеку в решении многих социальных и духовных задач. А именно: поиск духовных идеалов развития общества, установление прямой связи между религией и наукой. Размышляя о путях духовного бытия, исходя из учения Церкви, антрополог, следуя дорогой христианской любви, противопоставлял эгоистическому греховному началу в человеческой природе жертвенность и христианскую любовь. “Христос, — писал Тейяр, — собирает для завтрашней жизни наши несбывшиеся желания, наше несовершенное знание, наши незаконченные или неудачные, но искренние попытки” [12, с. 261]. Французский мыслитель изучал природу человека, находя в ней проявления Божественного образа, нравственной любви и силы, отвергая греховную самость и гордыню. Он четко осознавал, что человек сотворен Богом как целостное и интегративное существо, обращенное к созиданию добра и преобразению мира. Все

духовные произведения Тейяра не отрицают, а подчеркивают взаимосвязь человека и природы [13, с. 39].

По нашему мнению, многие духовные эссе Тейяра могут быть христианским ответом на поставленные обществом проблемы и стать предметом для конструктивной и плодотворной научной дискуссии, которая поможет христианскому миру преодолеть изоляцию, неуверенность, страх, апатию и нерешительность видоизменять мир путем духовных и социальных трансформаций [3, 4, 5]. Практически все исследования французского богослова характеризуются стремлением найти ответы на актуальные проблемы кризиса христианства, духовной культуры человека и оскудение христианской социальной активности в мире [11, с. XXII].

Тейяром подробно освещены содержание и характер христианской нравственности, а также причины духовных кризисных явлений социума. Им изучены не только актуальные проблемы взаимосвязи Церкви и общества, но и основные направления миссии Церкви [14], духовные основы обустройства человеческого бытия. Всесторонний и глубокий анализ творений Тейяра говорит о том, что его религиозно-этической концепции характерна высокая христианская нравственность, любовь, милосердие и христианская педагогика [12, с. 56–57]. Французский мыслитель глубоко убежден, что познание Вселенной осуществляется через любовь и единение человечества в Боге [12, с. 9]. Важно отметить, что в контексте учения Тейяра о духовной жизни христианская этика превращается в основу постижения духовных законов всего мироздания.

В понимании основ духовной жизни христианина мыслитель демонстрирует, помимо гуманитарных знаний, основательное владение искусством ведения полемики и выстраивания диалога. По нашему мнению, нет сомнений, что философское наследие Тейяра имеет прямое отношение к сфере духовного развития человеческой личности. Все это, в конечном счете, позволяет говорить о важности и актуальности религиозно-этической концепции Тейяра для религиозной этики.



## Литература

1. *Pierre Teilhard de Chardin. Le Milieu divin. Essai de vie intérieure.* — Paris: Les Éditions du Seuil, 1957. — 203 p.
2. *Pierre Teilhard de Chardin. Le Phénomène humain.* — Paris: Les Éditions du Seuil, 1956. — 348 p.



3. Бабосов Е. М. Тейярдизм: попытка синтеза науки и христианства. — Мн.: Вышэйшая школа, 1970. — 264 с.
4. Барбур Иен. Религия и наука: история и современность. — М.: ББИ, 2000. — 434 с.
5. Барбур Иен. Этика в век технологии. — М.: ББИ, 2001. — 382 с.
6. Булгаков С. Н. Церковь и социальный вопрос // Христианский социализм (С. Н. Булгаков): Споры о судьбах России / Редактор-составитель, автор предисловия и комментариев В. Н. Акулин. Новосибирск, 1991. — 350 с.
7. Ерышев А. А., Лукашевич Н. П. Социология религии: Учеб. пособие. — К.: МАУП, 1999. — 120 с.
8. Иоанн Павел II. Верую в Церковь Единую, Святую, Вселенскую и Апостольскую. — М.: Католический колледж им. св. Фомы Аквинского, 2000. — 762 с.
9. Клеман Оливье. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии. — М.: Центр по изучению религий; Путь, 1994. — 384 с.
10. Лосский В. Н. Богословие и Боговидение — М.: Издательство Свято-Владимирского Братства, 2000. — 631 с.
11. Мень Александр, прот. Пьер Тейяр де Шарден: христианин и ученый // Тейяр де Шарден П. Божественная среда / Пер. с франц. О. С. Вайнер, Я. Г. Кротова и З. А. Масленниковой. Вступ. ст. прот. Александр Мень. М.: Издательство "Ренессанс" СП "ИВО-Сид", 1992. — С. V–XXIV.
12. Тейяр де Шарден П. Божественная среда / Пер. с франц. О. С. Вайнер, Я. Г. Кротова и З. А. Масленниковой. Вступ. ст. прот. Александр Мень. — М.: Издательство "Ренессанс" СП "ИВО-Сид", 1992. — 311 с.
13. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. — М.: Наука, 1987. — 240 с.
14. Шмеман Александр, прот. Церковь, мир, миссия. Мысли о Православии на Западе. — М.: Православный Свято-Тихоновский Богословский институт, 1996. — 272 с.



This collection contents psychologists' scientific works from Russia, Ukraine and other countries. It is devoted to socio-psychological problems of management improvement in the educational sphere. The first part consists of articles on the subject of general theoretical problems of seeking socio-psychological reserves to optimize management activity of different organizations.

It is meant for managers, psychologists and sociologists.

Наукове видання

## НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП

Випуск 4

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ  
ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Збірник наукових праць

Educational edition

## SCIENTIFIC WORKS OF THE INTER-REGIONAL ACADEMY OF PERSONNEL MANAGEMENT

Edition 4

SOCIO-PHYCHOLOGICAL PROBLEMS  
OF MANAGEMENT IMPROVEMENT

Scientific works collection

Редактор *В. М. Чирков*

Коректор *Л. Г. Бурлакіна*

Комп'ютерна верстка *А. Б. Нефедов*

Оформлення обкладинки *Д. В. Коврига*

*Реєстраційне свідоцтво ДК № 8 від 23.02.2000*

Підп. до друку 17.10.02. Формат 60×84/8. Папір офсетний. Друк ротатійний трафаретний.

Ум. друк. арк. 23,5. Обл.-вид. арк. 22,2. Тираж 300 пр.

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)

03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2, МАУП

Видавець і виготовлювач тиражу Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)