

МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП

Засновано у 2001 р.

Випуск 11

**СУСПІЛЬСТВО У ХХІ СТОЛІТТІ:
ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ГАРМОНІЗАЦІЇ,
ГУМАНІЗАЦІЇ, ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ**

Київ 2003

УДК 159.9+316+378
ББК 65.9(4УКР)29-2я43
М43

Редакційна колегія

Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф. — головний редактор
Гайченко В. А., д-р біол. наук, проф. — заступник головного редактора
Корінний М. М., канд. іст. наук, доц. — відповідальний редактор
Марусєва 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.*, д-р 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

Мироненко 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 № 6 від 03.07.03)

Міжрегіональна Академія управління персоналом.

М43 Наукові праці МАУП / Редкол.: М. Ф. Головатий (голов. ред.) та ін. — К.: МАУП, 2001. — ISBN 966-608-120-2

Вип. 11: Суспільство у ХХІ столітті: психологічні проблеми гармонізації, гуманізації, демократизації. — 2003. — 208 с. — Бібліогр. в кінці ст.

ISBN 966-608-359-0

Розглядаються загальні психологічні проблеми гармонізації суспільства у ХХІ столітті. Велика увага приділяється особливостям соціалізації в період трансформації суспільства, зокрема гуманістичній спрямованості його розвитку. Досліджуються соціально-психологічні проблеми вдосконалення міжособистісної взаємодії в сучасному суспільстві.

Для менеджерів, керівників, психологів, педагогів.

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 966-608-359-0

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2003

ЗМІСТ

Розділ 1

ЗАГАЛЬНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ГАРМОНІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА У ХХІ СТОЛІТТІ 6

Н. Л. Коломинский

Социально-психологические предпосылки гармонизации общества 6

И. Н. Семенов

Методологический анализ проблемы развития и реализации творческого потенциала человека 9

Г. О. Балл

Парадигма діалогу як атрибут сучасного гуманізму 12

В. Т. Циба

Особливості гуманізації виховання особистості в умовах партнерства і конкуренції 16

Л. М. Карамушка

Варіативність моделей психологічної служби як умова гармонізації психологічної допомоги 19

О. В. Винославська

Етичні проблеми інновацій у міжнародному співробітництві 24

А. М. Львовичкіна

Формування екологічної свідомості як фактора гармонізації системи "людина – довкілля" 27

М. І. Пірен

Етнопсихологічні проблеми у розвитку сучасного українського суспільства 30

С. Г. Москвичев

Развивающее обучение, проблема выбора и экологическое образование 33

В. И. Полякова

Психологические проблемы гармонизации отношений в системе "учитель – ученик" 37

М. К. Кременчуцька

Психологія ХХІ століття 40

Н. С. Свидло

Диалектика духовного и бездуховного в ХХІ веке (философско-психологический и религиозный аспекты) 43

І. М. Савка

Віртуалізація постмодерного суспільства і психологічне здоров'я особистості 46

Н. В. Волинець

Психологічні проблеми прихованого управління особистістю 50

Т. В. Пугачева

Мировоззренческая мотивация как фактор саморазвития личности 53

О. В. Скібіцька

Соціально-психологічні аспекти розвитку трудового потенціалу вищих навчальних закладів 56

О. В. Рудоміно-Дусятська

Психологічні проблеми саморегуляції екологічної поведінки 58

І. І. Сняданко

Організаційна культура як сучасна інтеграційна модель групової взаємодії 61

Т. В. Кузнєцова

Вивчення мови культури в контексті гуманізації (постановка проблеми) 64

Розділ 2

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ПЕРІОД ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА: ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ 67

В. В. Рибалка

Психологічні засади особистісно орієнтованої професійної освіти як чинника гармонізації суспільства 67

О. В. Винославська

Основні запити управлінського персоналу комерційних організацій щодо психологічної допомоги з проблем управління 74

О. Л. Туриніна, П. М. Лопатинська

Гуманістична спрямованість процесу професійного самовизначення майбутніх психологів 77

О. О. Суська

Соціально-психологічні проблеми гуманізації впливу інформаційного простору на свідомість молодої людини 79

В. І. Осьодло, Л. З. Сердюк

Мотиваційна спрямованість студентів як фактор самореалізації особистості 84

О. І. Бондарчук

Гуманістичні мотиви у структурі мотивації професійного вдосконалення керівників загальноосвітніх шкіл 87

Т. В. Зайчикова Попередження "професійного вигорання" як аспект гуманізації відносин у педагогічних колективах закладів середньої освіти	90
Л. В. Корень Самоактуалізація особистості працівників організації як результат їх задоволеності працею	94
И. В. Редзюк Социально-психологические проблемы гуманизации обучения иностранным языкам в вузе	96
И. С. Бахов Гуманистическая направленность развития мнемических умений в процессе обучения иностранному языку	99
В. В. Косік Соціальні страхи як перешкода суспільній гуманізації (глибинно-психологічний аспект)	102
В. М. Сич Розвиток мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти як передумова їхньої самоактуалізації	104
Н. П. Зубалій Зв'язок мотивації ставлення студентів до учіння з гуманізацією навчально-виховного процесу	107
О. М. Паламар Гуманістичні основи формування мотивації у ставленні учнів до природи	109
О. Л. Вернік Вікові особливості ставлення школярів до довкілля	111
О. С. Килимник, О. В. Рудоміно-Дусятська Світоглядні екологічні уявлення і особистісні цінності молоді	114
С. О. Лобанов, Є. М. Прокопович Сприйняття суспільством явища СНІДу. Вплив стигми на адаптацію ВІЛ-інфікованих хворих	118
М. В. Войтович Деякі підходи до визначення особливостей психотехнологій подання практичними психологами допомоги керівникам організації	120
Н. В. Медведєва Професійна адаптація психолога в системі освіти в світлі ідей гармонізації, гуманізації та демократизації суспільства	123
О. Е. Ковалевська Психологічний аналіз впливу кольорового оточення на оптимізацію психологічного стану особистості	126
Л. О. Шкловцова Психологічні проблеми подолання сором'язливості в підлітковому віці	129
О. П. Щотка Особливості якісного підходу в дослідженні психологічної готовності студентів до розвитку управлінської кар'єри в освіті	133
О. А. Чебатарьова Діагностичні методи в технології формування соціально-психологічної готовності до управління в контексті соціалізації та самоактуалізації менеджерів середнього рівня	138
Г. Л. Федосова Соціально-психологічні особливості комунікативних бар'єрів студентів технічних спеціальностей НТУ "КПІ"	141
Н. В. Волкова Лингвопсихологический подход к процессу обучения грамматике английского языка	144
Э. К. Джапарова Опора на этнокультурные ценности при формировании профессиональной компетентности учителя иностранного языка	148
В. В. Бебих Інтегрованість комп'ютерної технології у процес навчання ділової англійської мови у фінансово-економічних інститутах	151
Ж. С. Свиренко Диалог культур в курсе иностранного языка неязыковых вузов	156
Л. А. Чулкова Подготовка учителя в педагогических университетах Германии	159
Л. К. Білозерова Теоретичні основи застосування модульної технології викладання англійської мови в педуніверситеті	162
Розділ 3	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ ... 166	
О. Л. Туриніна, О. Г. Чернецька Формування сприятливого соціально-психологічного клімату у групі як фактор гуманізації міжособистісних стосунків	166
Н. М. Ануфрієва, Р. А. Ануфрієва Народна практика співіснування про запобігання та розв'язання конфліктів	169
Н. В. Волошина Розвиток комунікативної компетентності старшокласників як передумова гармонізації стосунків між дітьми й батьками	171

Л. В. Засекіна Когнітивна наука як шлях до гармонізації людської взаємодії в суспільстві XXI століття 174	<i>і подолання негативних психічних станів особистості студентів</i> 186
М. М. Заброцький Соціально-психологічні характеристики вчителя зони радіоекологічного контролю як суб'єкта професійного спілкування зі старшокласниками 177	Т. М. Соломка Удосконалення рефлексивних здібностей особистості як проблема гармонізації міжосо- бистісних стосунків у студентській групі 189
А. М. Львовичкіна Проблеми психологічної корекції етнічних стереотипів з метою гармонізації міжетнічних відносин 180	Н. М. Кононенко Взаємозв'язок системи міжособистісних стосунків учителів і соціально-психологічного клімату в колективах старшокласників 194
О. Ф. Філатова Ціннісні орієнтації працівників комерційних організацій як фактор їхньої міжособистісної взаємодії 183	О. М. Брик Рольова поведінка і управлінські обмеження у менеджерів мережевого маркетингу як чинник міжособистісної взаємодії 198
А. Б. Власенко Удосконалення педагогічної взаємодії викладачів із студентами як передумова попередження	А. П. Поплавська Вплив гендерних аспектів на процес побудови кар'єри 201
	О. А. Філь Конкурентоздатна управлінська команда освітньої організації як резерв гармонізації міжособистісної взаємодії в сучасному суспільстві 204

ЗАГАЛЬНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ГАРМОНІЗАЦІЇ, ГУМАНІЗАЦІЇ, ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ

УДК 159.923

*Н. Л. КОЛОМИНСКИЙ, д-р психол. наук, проф.
(Межрегиональная Академия управления персоналом, г. Киев)*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ГАРМОНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 6–8

Рассматривается соотношение психолого-политических, социально-психологических, психолого-педагогических аспектов в реализации гуманистической идеи развития современного общества. Большое внимание уделено анализу социально-психологических факторов антисоциального поведения и формулированию основных направлений гармонизации межличностных и межгрупповых отношений.

В своем анализе социально-психологических предпосылок гармонизации современного общества мы исходим из того, что гармонизация — это приведение его в состояние, предполагающее связь, стройность, соразмерность различных качеств, предметов, явлений, частей целого. С нашей точки зрения, системообразующим содержанием фактором этого процесса является гуманизация как процесс “очеловечивания” общества, приведения его в состояние, обеспечивающее признание человека наивысшей ценностью общества, предоставление реальной возможности для развития каждой личности, ее самоактуализации. Один из основателей гуманистической психологии, автор концепции самоактуализации личности А. Маслоу оптимистически утверждал: “Я

хотел подчеркнуть со всей возможной ясностью ту нефрейдистскую точку зрения, что мы боимся не только худшего, но и лучшего в нас, хоть и по-разному. Большинство из нас может быть человечнее, чем мы есть. Все мы обладаем неиспользованными или не полностью развитыми потенциями” [6, 43].

Психолого-политическим механизмом достижения этой цели представляется демократизация как процесс правового обеспечения реального участия народа в решении проблем его жизни и труда. Указанные рассуждения, отражающие логическую связь явлений, осуществление которых является целью психологической науки и практики, приводят к необходимости анализа и поиска возможностей положительного влияния на

основе использования достижений социальной психологии. Ведь межличностное и межгрупповое взаимодействие в его психическом отражении является предметом этой науки, изучающей, по выражению Д. Майерса, то, как люди думают друг о друге, как они влияют друг на друга и как относятся друг к другу [5, 29].

Рассмотрим в связи со сказанным такие значимые в данном контексте проблемы, как социально-психологические особенности агрессивного поведения и его преодоление; оптимизация межличностных отношений; социально-психологические предпосылки совершенствования общения.

Дисгармонии в обществе, как правило, выражаются в конфликтах, порождаемых агрессивной и порождающих ее, ибо, как верно утверждают Р. Берон и Д. Ричардсон, «многие дополнительные параметры внесоциального плана (например, гормональная перестройка), видимо, существенно воздействуют на агрессию. Тем не менее человеческое агрессивное поведение, по определению, осуществляется в контексте социального взаимодействия» [2, 24].

«Общество, болеющее агрессией и нетерпимостью, заражает и свое молодое поколение.

Опасность состоит в том, что у нового поколения болезнь может стать... массовой, превратиться из социальной психологии в социальную норму» [7, 38]. Проведенное под нашим руководством исследование В. Н. Панфиловым психологических особенностей серийных убийц доказывает эту мысль. Социально-психологические исследования показывают, что по особенностям эмоционально-волевой сферы люди с асоциальным и антисоциальным поведением не одинаковы. Согласно классификации Г. Бочкаревой [3], они делятся на четыре группы:

1. Люди со сложившейся системой аморальных взглядов и потребностей («циники»).

2. Люди, у которых наиболее сильно выражена потребность в социальной защите, с неустойчивыми моральными взглядами и потребностями («неустойчивые»).

3. Люди, совершающие преступления под влиянием сильных непосредственных эмоций («раскаивающиеся»). Здесь уместно вспомнить теорию К. Левина [8] о соотношении воли, потребностей и моральных принципов (квазипотребности, характер требований). Что им мешает проявлять просоциальное поведение? Недостаточное развитие воли, «тормозов», по выражению А. С. Макаренко. У «циников» аморальная направленность личности, напротив, подкреплена сильной волей.

4. Люди, притязания которых намного превышают их возможности («аффективные»). В этом случае источником антисоциального, агрессивного поведения личности является псевдокомпенсация недостаточных возможностей с помощью негативных поступков. Социально-психологический анализ воздействия средств массовой информации на личность показывает, что наблюдение насилия по телевидению, а мы знаем, что оно уделяет этому показу значительную часть экранного времени, создает почву для умеренного усиления агрессивного поведения и снижает восприимчивость зрителей к агрессии и искажает их представления о реальности [5]. Такие социально-психологические явления, как анонимность личной жизни в период урбанизации, неполнота семьи, негативные социальные установки и стереотипы этнопсихологического характера («мы» и «они»), являются факторами, которые способствуют появлению асоциального и антисоциального поведения. Как указывает Б. Ф. Поршнев, вначале появились «они» как обозначение врагов, «не нас», затем «мы» и позже всего «Я». Далее негативное воздействие средств массовой информации, коммерциализация сознания — все это факторы, ведущие к дисгармонии в обществе.

По нашему мнению, гармонизацию общества необходимо начинать с оптимизации межличностных отношений в малых группах, ибо именно малая группа репрезентует основные ценности общества, которые интериоризируются, усваиваются и присваиваются личностью, и последующая их экстериоризация проявляется в ее полиролевом поведении. Социально-психологической предпосылкой оптимизации межличностных отношений является устранение резкого несоответствия между деловыми и личными отношениями, когда руководитель группы, организации имеет благоприятный социометрический статус. Далее обеспечение ценностно-ориентационного единства группы, когда при наличии индивидуально-типологических и психофизиологических различий членов группы, организации объединяют общие положительные духовные ценности. Значимость этого аксиологического аспекта в интеграции коллектива послужила основанием для постановки под нашим руководством научного исследования (кандидатской диссертации) О. Ф. Король на тему «Влияние ценностных ориентаций на межличностное взаимодействие в производственном коллективе».

Как показало это исследование [4], значимой социально-психологической предпосылкой гармонизации межличностных отношений является

создание руководителем ситуации успеха для малопопулярных (с точки зрения социометрического статуса) членов коллектива, их объединение с популярными совместной деятельностью, поручениями. Исследование психологических особенностей организаторской деятельности менеджера образования в условиях полиэтнического состава коллектива, проведенное под нашим руководством М. И. Байрамуковым (г. Черкесск, РФ), показало, что роль негативных эмоциональных реакций этнической этиологии может быть существенно снижена за счет рационализации отношений в процессе совместной педагогической деятельности. Этому способствуют рефлексия эмоциональных состояний в общении, осознание реальных (исторических) причин их возникновения, объективная оценка с позиций современного научного знания [1, 16].

О возможностях оптимизации межличностных отношений свидетельствует, например, и опыт великого норвежского путешественника Т. Хейердала. В экспедиции на лодке "Ра" семь членов экипажа представляли абсолютно разные культуры. "Я только хотел доказать, — утверждает Т. Хейердал, — что люди могут отлично ужиться на ограниченной площади — независимо от цвета кожи, религии и политических убеждений. На протяжении почти двух месяцев араб и еврей укладывались плечом к плечу в тесной бамбуковой хижине, а штурман из США спал, уткнувшись лицом в ноги доктора из Советского Союза. На сей раз паша из марокканского городка Сафи подарил нам Коран, но поскольку Абдула, единственный мусульманин в нашем экипаже, не умел читать, Коран так и пролежал рядом с моей Библией до нашего следующего путешествия" ("Бульвар". — 2002. — № 18).

Еще одной предпосылкой гармонизации общества в духе гуманизации является демократиза-

ция стиля руководства, когда обеспечивается личностная включенность каждого сотрудника в разработку управленческих решений, организацию их исполнения, контроль.

Как показано в исследованиях психологов, в том числе и нашем [4], при таком стиле создается благоприятный социально-психологический климат, содействующий психическому и психологическому здоровью людей. Общим знаменателем оптимизации общества, по нашему мнению, является повышение психологической культуры людей, которое в сочетании с альтруизмом, любовью к Родине будет способствовать гармонизации общества на основе реализации идей гуманизации и демократизации.



Литература

1. Байрамуков М. И. Психологічні особливості організаторської діяльності менеджера освіти в умовах Карачаєво-Черкеської Республіки. — Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — К., 2001. — 19 с.
2. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб.: Питер, 2000. — 352 с.
3. Бочкарева Г. Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежной. — М.: Педагогика, 1972. — С. 259–350.
4. Коломинский Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
5. Майерс Д. Социальная психология. — СПб.: Питер, 1997. — 688 с.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. — М.: Смысл, 1999. — 425 с.
7. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер, 1999. — 416 с.
8. Lewin K. *Vorsatz, Wille und Bedurlnis*. — Berlin, 1926.

Розглядається співвідношення психолого-політичних, соціально-психологічних, психолого-педагогічних аспектів у реалізації гуманістичної ідеї розвитку сучасного суспільства. Значну увагу приділено аналізу соціально-психологічних чинників антисоціальної поведінки та формулюванню основних напрямків гармонізації міжособистісних і міжгрупових відносин.

*И. Н. СЕМЕНОВ, д-р психол. наук, проф., академик АПСН
(г. Москва, Российская Федерация)*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕЛОВЕКА

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 9–11

Рассматриваются методологические проблемы реализации творческого потенциала человека как одного из аспектов гармонизации общества. Особое внимание уделяется соотношению социального и биологического в развитии личности, биосоциальной детерминации ее творческого потенциала. Автор настаивает на необходимости изучения интуитивно-рефлективных механизмов в развитии психических процессов.

Творчество является не только одной из ведущих ценностей современной культуры, но и важнейшим фактором научно-технического прогресса и социального развития в целом. Отсюда неизменный интерес к проблематике психологии и философии творчества, к методологии и технологии его изучения и развития.

Из этого следует, что хотя категория рефлексии так или иначе всегда учитывалась в фундаментальных философских изысканиях и психологических исследованиях в качестве одного из объяснительных принципов духовного бытия человека, однако в качестве специального предмета научного изучения она выделяется под влиянием прикладной проблематики, связанной как с философско-методологическим, так и с психолого-педагогическим обслуживанием науки, образования, проектирования, техники, управления. Наиболее ярким выражением этого является практика, с одной стороны, рефлексивно-методологического консультирования решения научно-социальных инженерно-психологических и эргономических проблем (И. С. Ладенко) специалистами в области освоения и развития интеллектуально-коммуникационных систем, а с другой — рефлексивно-психологической экспертизы и развития творческого потенциала человека, а также организации игровых способов интенсивно-группового обслуживания научных и прикладных проблем (Ф. И. Иванов, М. И. Найденев, С. Ю. Степанов и др.).

Важным достижением рефлексивной методологии является, например, категориально-понятийная технология анализа и построения концептуальных схем деятельности (Н. Г. Алексеев), а рефлексивной психологии — выделение таких механизмов творчества, как интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная, экзистенциальная, культурная рефлексия (И. Н. Семенов) и разработка содержательно-смысловых способов культивирования экзистенциальной, мыслительной и игровой рефлексии.

Поставленная И. Н. Семеновым и С. Ю. Степановым (1984) проблема типологизации рефлексии решалась через ее дифференциацию на рефлексии интеллектуальную (Алексеев, Давыдов, Зак), личностную (Гуткина, Столин), коммуникативную (Лефевр, Машбиц), кооперативную (Щедровицкий, Тюков) и экзистенциальную (Достоевский, Батхин). Наиболее разработаны психологические представления о механизмах рефлексии интеллектуальной (дифференцирующейся на такие виды, как рефлексия экстенсивная, интенсивная, конструктивная), личностной (ее виды — ретроспективная, ситуативная, перспективная), коммуникативной (эмпатийная, проективная, игровая), кооперативной (фиксационная, адаптационная, ролевая, коррекционная, организационная), культурной (историческая, социальная, экологическая, философская, методологическая) и экзистенциальной (эгоцентрическая, герменевтическая, аксеологическая, этическая,

эстетическая, мировоззренческая). Проведение и обобщение рефлексологических исследований обеспечит уточнение и развитие намеченной типологии рефлексии.

Так, изучение роли рефлексии в организации творчества привело к трактованию рефлексивности как противоречивого единства негативно-разрушающих предпосылок творческого мышления и конструктивно снимающих их позитивно-созидательных смысловых регулятивов творческого процесса. Поэтому рефлексивность заключается как в осмысленности деяний человека в контексте его существования (путем замыкания всех актов поведения и деятельности на ценности целостного самовыражения и самореализации “я” в культурно-символическом пространстве социального бытия), так и в осознанности действий и процедур путем размыкания человеком своего поведения и деятельности на их основания и средства, постоянно развивающиеся в ходе общественно-исторического прогресса, совершенствующиеся и создающиеся в процессе индивидуального и группового творчества. Исследование психологических механизмов творчества вскрывает помимо таких структурных компонентов рефлексивности, как сознательность и осмысленность, также интуитивность и установочность. Поскольку проблема организации творчества в практическом аспекте заключается в создании условий для такого технологического управления креативным процессом, которое эффективно привело бы к инновационному результату, то построение рефлексологических оснований рефлексии предполагает процессуально-результативный анализ компонентов рефлексивности. В рамках созданного нами системно-смыслового подхода к творческому мышлению (Семенов, 1973) эта процессуально-результативная методологическая характеристика рефлексивности нуждается в специальной содержательно-смысловой интерпретации.

Существенную роль в комплексном изучении творчества человека играет психологическое исследование проблемы развития и реализации творческого потенциала человека. Отправным пунктом методологического анализа этой проблемы может служить ее рассмотрение сквозь призму категориальной оппозиции “потенциальное — актуальное”. Актуальное проявление творчества является моментом реализации уже накопленного потенциала имеющихся творческих способностей, который, в свою очередь, служит предпосылкой их дальнейшего развития. Тем самым в общем виде творческий потенциал трактуется как твор-

ческие возможности человека, становление которых представляет собой их существенное развитие, а раскрытие — симультанную реализацию. Психологический анализ специфики творческого потенциала предполагает использование категориальной оппозиции “естественное — искусственное”. Причем оба процесса — сукцессивное развитие творческого потенциала и его симультанная реализация — могут рассматриваться как в естественной модальности “стихийного”, так и в искусственной модальности “управляемого, организуемого”. В первом случае оба процесса осуществляются естественно, спонтанно, как бы сами по себе: развитие творческого потенциала носит стихийный характер, а реализуется спонтанно. Во втором случае, напротив, велика роль специальных внутренних усилий субъекта и целенаправленных внешних организующих и управляющих воздействий. В силу этого искусственного вмешательства в естественное развитие творческого потенциала обеспечивается управление обоими процессами.

Стихийное развитие творческого потенциала приобретает более оптимальные формы и виды, а его спонтанная реализация осуществляется более эффективными путями и способами, определяемыми состоянием как психологических знаний о творческом потенциале, так и базирующимися на них педагогическими технологиями и рекомендациями, которые направлены на креативизацию развития человека и оптимизацию реализации его творческого потенциала.

В онтологическом плане проблемы творческого потенциала человека предполагается выделение ее собственно психологической специфики на фоне рассмотрения биологических и социальных предпосылок такого потенциала. Именно такой подход был предложен С. Л. Рубинштейном при психологическом изучении важных компонентов этого потенциала — мышления и сознания (рефлексии). Если в социальном аспекте внешние предпосылки творческого потенциала связаны с социально-экономическими условиями жизни и деятельности человека, а внутренние — с характером его профессии и особенностями работоспособности, то в биологическом аспекте внешние предпосылки определяются здоровьем человека, а внутренние — психофизиологическими резервами его организма. Хотя эти биосоциальные предпосылки служат важными детерминантами естественного, стихийного развития творческого потенциала, однако они все же в меньшей степени влияют на процесс его спонтанной реализации по сравнению с факторами, определенными

ми собственными усилиями субъекта творчества или производными от психолого-педагогических воздействий на него как объект стимуляции и управления.

Биосоциальная детерминация творческого потенциала должна быть рассмотрена не только в исходном плане его предпосылок, но и в результирующем плане в связи с обратным влиянием успешного или безуспешного характера реализации творческого потенциала человека на биологические по природе параметры жизни и на параметры его социального статуса. Если социально-адекватная реализация творческого потенциала ведет к профессиональному признанию и продвижению (принося соответствующее духовное и материальное удовлетворение творческих ожиданий субъекта), то внешняя их социально-негативная оценка (независимо от позитивного или негативного характера внутренней самооценки индивидом результатов своих творческих усилий) чревата снижением профессионального статуса и продвижения.

Итоговая же валентность реализации творческого потенциала человека — в виде положительной или отрицательной социальной оценки его творческих усилий и достижений (как раз и определяемых именно психологическими механизмами при наличии нормальных биосоциальных предпосылок их функционирования) — соответствующим образом влияет на биологические параметры жизнедеятельности человека. Творчество мобилизует его жизненные силы, гармонизирует функционирование психических процессов в уникальный ансамбль и раскрывая психофизиологические, эмоциональные, интеллектуальные и

личностные резервы. Отсюда присущий творцам особый рефлексивно-интенсивный, интуитивно-обостренный стиль мышления, деятельности, характеризующийся углубленными, “мировоззренческими чувствами” (С. Л. Рубинштейн).

Собственно психологический аспект проблемы развития и реализации творческого потенциала человека заключается в раскрытии природы этого креативного стиля бытия человека-творца, в изучении интуитивно-рефлексивных механизмов функционирования его психических процессов и определении условий управления ими в целях обеспечения социально значимых достижений и культурно-прогрессивных инноваций.



Литература

1. Деркач А. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. — М.: РАГС, 1998.
2. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Зарецкий В. К. Исследования проблем психологии творчества. — М.: Наука, 1983.
3. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Творчество и педагогика. — М., 1988.
4. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др. — М.: Наука, 1990.
5. Семенов И. Н. Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности. — М., 2000.
6. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. — Запорожье: Изд-во ЗГУ, 1992.

Розглядаються методологічні проблеми реалізації творчого потенціалу людини як одного з аспектів гармонізації суспільства. Особливу увагу приділено співвідношенню соціального і біологічного в розвитку особистості, біосоціальної детермінації її творчого потенціалу. Автор наголошує на необхідності вивчення інтуїтивно-рефлексивних механізмів перебігу психічних процесів.

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

ПАРАДИГМА ДІАЛОГУ ЯК АТРИБУТ СУЧАСНОГО ГУМАНІЗМУ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 12–15

Розглядається проблема діалогу в його сучасному гуманістичному контексті. Пропонується поширення принципу діалогу не тільки на царину теорії, а й методології у статусі метапарадигми. Сформульовано основи напрямки використання діалогу культур у демократизації і гуманізації сучасного суспільства.

1. Розглянемо передусім таке питання: чому слід говорити саме про *сучасний гуманізм*, певною мірою протиставляючи його попереднім варіантам гуманізму. Річ у тім, що попри все їх багатство й безсумнівне збереження значущості багатьма їх компонентами деякі історично успадковані моменти гальмують розвиток гуманістичних підходів і обмежують їх суспільний вплив. Що мається на увазі стане зрозуміло зі слів британського історика А. Баллока: “Здійснюючи грубе узагальнення, можна сказати, що західна думка розглядала людину і космос трьома різними способами. Перший, надприродний, або трансцендентальний, зосереджувався на Богові, розглядаючи людину як частину Божественного Творіння. Другий, природничий, або науковий, зосереджувався на Природі й розглядав людину як частину природного порядку, подібну в цьому до інших організмів. Третій, гуманістичний, зосереджувався на Людині й людському досвіді як на вихідному пункті для знань людини про себе, про Бога і про Природу” [3, 224].

Отже, історично сформувались (принаймні в межах європейської цивілізації) три типи світогляду, відносини між якими були і значною мірою залишаються напруженими. Однак у сучасному світі протиставлення гуманізму раціоналістичній науці, з одного боку, й релігії – з іншого, поступово втрачає актуальність; актуальним стає, навпаки, подолання такого протиставлення, налагодження між прихильниками різних типів світогляду (так само як і на інших ділянках соціальної взаємодії) конструктивного діалогу [1].

2. Використовуючи поняття діалогу в міркуваннях, подібних до вже наведеного, не можна обмежуватись його традиційним тлумаченням як форми спілкування, коли його учасники обмінуються висловлюваннями або репліками. Як відомо, у ХХ ст. завдяки працям М. Бубера, М. Бахтіна та інших учених поняття “діалог” було суттєво переосмислено. Діалогічними – на відміну від монологічних – вважаються:

по-перше, тип відносин індивідуальних або групових суб’єктів (у тому числі не рівних за соціальним статусом), що передбачає не лише взаємну повагу і установку на співпрацю, а й щирю готовність конструктивно скористатись у цій співпраці думками й пропозиціями один одного і навіть за достатніх підстав істотно змінити свої позиції. Психологічним механізмом реалізації такої готовності постають внутрішні діалоги, що розгортаються у психіці індивідів;

по-друге, тип знання, що виокремлює суперечливі якості у спробах або результатах пізнання тих або інших об’єктів і з’ясовує можливості коли не розв’язання цих суперечностей, то принаймні якнайповнішого й якнайглибшого (бо не однобічного) розуміння цих об’єктів.

Принцип діалогу в певному розумінні становить гуманістичну альтернативу пануванню імперативних і маніпулятивних стратегій у мікро- та макросоціальних відносинах, а також байдужості до партнерів. У пізнавальній царині цей принцип протистоїть, з одного боку, авторитаристським претензіям на осягнення абсолютної істини, а з іншого – характерному для ліберального

світогляду радикальному релятивізму, який від пошуку істини фактично взагалі відмовляється. Загалом парадигму діалогу можна вважати невіддільною рисою, вагомим атрибутом сучасного гуманізму.

Принцип діалогу — основоположний для сучасної гуманістичної свідомості та практики і особливо значущий для психології — має поширюватись і на царину методології, набираючи в цьому разі статусу метапарадигми. У зазначеній царині, як і в інших сферах свого застосування, цей принцип спонукає до бачення в кожній з порівнюваних позицій — чи то “своїй”, чи “чужій” — і її обмеженості (найбільш небезпечної у випадку її абсолютизації), і її конструктивного потенціалу, який має визначатися зовсім не за її найчастішими проявами, а на базі розуміння її сутності і з урахуванням її найвищих досягнень (адже саме так оцінюють у гуманістичній психології потенціал людини: і кожного окремого індивіда, і людини як представника людства [5]).

3. Міркування на користь гуманізації суспільних відносин, втілення в них принципу діалогу часто ставляться під сумнів з огляду на конфлікти (часто масштабні й криваві), які істотно мірою визначають життя людства. Одна з небезпек, зумовлених величезною інтенсивністю суспільних конфліктів, насильства і жорстокості в сучасному світі, полягає у створенні емоційного фону, несприятливого для поширення гуманістичного світогляду, який сприймається багатьма як прояв “інтелігентської благодущності”, що не відповідає життєвим реаліям. Проте глибокий аналіз суспільних конфліктів та спроб людства обмежити їх шкідливі наслідки свідчить, навпаки, про наївність і короткозорість негативного чи недовірливого ставлення до гуманізму. Зокрема, А. Назаретян, узагальнивши великий історичний і антропологічний матеріал, сформулював “закон техно-гуманітарного балансу”: “що вища міць виробничих і бойових технологій, то досконаліші механізми стримування агресії необхідні для збереження суспільства” [7, 40]. Тож якщо людство за колосального прогресу згаданих технологій досі існує, то лише тому, що паралельно вдосконалювалися механізми стримування агресії — моральні, юридичні, дипломатичні та ін. Ще одна закономірність виявлена тим же автором: “технологічний потенціал, що зростає, робить соціальну систему менш залежною від станів і коливань зовнішнього середовища, але водночас більш чутливою до станів масової та індивідуальної свідомості” [7, 41].

Висновки з цього щодо актуальності поширення гуманістичного світогляду і особливо запровадження гуманістичних засад у царину освіти й виховання є, мабуть, очевидними. Деструктивну роль конфліктів можна істотно обмежити, мобілізувавши духовні (у тому числі ціннісні та інтелектуальні) ресурси запобігання їм.

Джерелами конфліктів найчастіше вважається зіткнення інтересів. Але, по-перше, у взаємодію фактично вступають не інтереси, а чинки (у тому числі словесні) тих чи тих осіб або груп, їх явно виражені позиції, що можуть і не відповідати (або тільки частково відповідати) їхнім інтересам. Часто-густо обстоювані сторонами позиції взаємно несумісні, хоча реальні інтереси сторін можна узгодити. Звідси випливає один із принципів “методу принципівих переговорів” [9]: “Зосередьтеся на інтересах, а не на позиціях”.

По-друге, реальними мотивами соціальної поведінки (зокрема, і конфліктогенної, так само як і такої, що сприяє усуненню конфліктів) є інтереси суб’єктивні, тобто наявні — у формі прагнень, бажань, уподобань, мрій тощо — у психіці осіб, які здійснюють вказану поведінку (самостійно або виконуючи певні функціональні ролі у складі якихось спільнот чи організацій). Суб’єктивність (у гносеологічному плані) цих мотивів аж ніяк не суперечить їх онтологічній реальності та не виключає їх дієвості (хоча, зрозуміло, не гарантує її). Звідси випливає неусувність психологічного аспекту в аналізі конфліктів і шляхів їх профілактики. Варто нагадати, що, як зазначав А. Маслоу [5], високорозвинені особистості схильні відмовлятися від розуміння своїх відносин з іншими (та й взагалі міжособових і міжгрупових відносин) за принципом “гри з нульовою сумою”, коли виграш однієї сторони обов’язково означає програш іншої (що якраз характерно для конфлікту).

Основними психологічними чинниками конфліктів є хибна самоідентифікація і хибне розуміння партнерів по взаємодії. До того ж слід зважати тут і на чималі труднощі у визначенні “справжніх” (об’єктивних) інтересів соціальних суб’єктів. Воно становить у нетривіальних випадках складне завдання, що не має однозначного розв’язку — хоча б через суперечності між потребами щодо найближчого і віддаленішого майбутнього. Типовою хибною у розумінні учасниками соціальної взаємодії об’єктивних інтересів (своїх і притаманних партнерам) є брак усвідомлення того, що ці інтереси не можуть залишатися незмінними у змінно-

му середовищі. Ця хиба виявляється, зокрема, у спробах побудувати державну політику на базі старих геополітичних схем. Навіть якщо такі схеми відображають минулий досвід захисту національних інтересів, нині вони здатні скоріше зашкодити їм, якщо нехтують колосальними цивілізаційними зрушеннями, докорінними змінами у структурі продуктивних сил суспільства, у взаємозв'язках людських спільнот між собою і з природним середовищем.

Одним із джерел стратегічної короткозорості цінничної політики (котра раз у раз спричинює суспільні конфлікти) є ігнорування утилітарної цінності моральних норм. Адже останні як узагальнення різнобічного людського досвіду допомагають уникнути труднощів конкретного встановлення "справжніх" інтересів соціальних суб'єктів і знайти прийнятні способи дій у ситуаціях з високим ступенем невизначеності. Цей ефект посилюється внаслідок загострення глобальних проблем і зумовленого цим збільшення взаємозалежності соціальних суб'єктів.

Загальний висновок з аналізу об'єктивних інтересів соціальних суб'єктів та суб'єктивних репрезентацій цих інтересів полягає в тому, що підстави для конфліктів між згаданими суб'єктами менші, коли репрезентації адекватніші, а інтереси оцінюються з урахуванням тривалої часової перспективи. Між ситуаціями, що спонукають до конфлікту, з одного боку, і до співпраці, діалогу — з іншого, немає чітко окресленої межі. І хоча конфлікти неминучі й діяти в них іноді доводиться доволі жорстко, — розширенню сфери гуманістично зорієнтованої, діалогічної взаємодії немає альтернативи, якщо прагнути, щоб людство вижило.

4. Усі діалоги людей і людських спільнот розгортаються не у вакуумі, а в межах людської культури. Проте її досягнення, так само як наявні в ній напруження і проблеми, можуть бути подані в конкретних діалогах дуже різною мірою. Тож ефективнішими (з позицій основоположної гуманістичної ідеї про якнайповніше і найгармонійніше розкриття людських можливостей) мають бути діалоги, які повніше використовують потенціал культури, органічно вписуючись у "великі діалоги", через які вона функціонує й розвивається [2].

Зазначений принцип сам по собі доволі зрозумілий і очевидний. Але при спробах застосувати його неминуче виникають колізії, зумовлені нерівноцінністю компонентів культури: окремі з них, як добре відомо, здатні гальмувати і викривляти розвиток особистості. До того ж саме

останні користуються чи не найбільшим попитом, що зумовлюється крім іншого діями маніпуляторів, які реалізують у такий спосіб свої економічні та політичні інтереси.

Як протидіяти цьому? Авторитарний шлях заборон аж ніяк не може бути тут основним. З бездуховною вульгарністю*, як зазначав О. Мень, треба боротися "не заборонами, а ознайомленням глядача з кращим. Заборонами смаку не прищепиш. Це стосується всіх сторін і проявів культури. Боротьба з поганим повинна виражатися передусім в утвердженні цінного, збагачувального, прекрасного" [6, 92]. Іншими словами, слід надавати перевагу не звууженню, а розширенню і збагаченню культурного поля, де живе й діє особистість або соціальна спільнота. Причому це має здійснюватися не лише екстенсивним шляхом залучення якнайбільшої кількості високоякісних "культурних джерел", а й інтенсивним шляхом налагодження між ними взаємодії у формі різноманітних діалогів — як зовнішніх, так і внутрішніх щодо кожного (чи то колективного, чи індивідуального) суб'єкта культурного процесу ("Взаємодія, що веде до розвитку", — нагадаю що характеристику суті творчості за Я. Пономарьовим [8, 12]). Реалізація діалого-культурологічного підходу в освіті (із спиранням, зокрема, на традиції взаємодії національних культур) [4] стає тут у пригоді.



Література

1. Балл Г. А. Категория диалога в академической и практической психологии // Актуальные проблемы профессиональной подготовки практических психологов: Сб. науч. тр. // Прил. к науч. журн. "Персонал". — К., 2000. — № 10(15). — С. 21–23.
2. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. — М.: Политиздат, 1991. — 414 с.
3. Дейвидсон Л. Філософські основи гуманістичної психології // Гуманістична психологія: Антологія: У 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. — Т. 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. — К.: Пульсари, 2001. — С. 222–245.
4. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн. для вчителя / За ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. — К.: Вид-во ІЗМН, 1997. — 136 с.

* Цими двома словами я передаю зміст вжитого в оригіналі російського слова "пошлость".

5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. — М.: Смысл, 1999. — 426 с.

6. Мень А. Трудный путь к диалогу. — М.: Радуга, 1992. — 464 с.

7. Назаретян А. П. Психология предкризисного социального развития: исторический опыт и современ-

ность // Психол. журн. — 2000. — Т. 21, № 1. — С. 39–49.

8. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. — М.: Наука, 1983. — 206 с.

9. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или переговоры без поражения. — М.: Наука, 1992. — 158 с.

В. Т. ЦИБА, *д-р філос. наук*

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

ОСОБЛИВОСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПАРТНЕРСТВА І КОНКУРЕНЦІЇ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 16–18

Аналіз сучасного етапу розвитку суспільства в умовах партнерства і конкуренції висуває нові завдання у сфері виховання особистості. У цьому зв'язку пропонується оригінальний підхід до гармонізації суспільства через виховання гуманної особистості, здатної до позитивної взаємодії із суб'єктами всіх соціальних інституцій.

У зв'язку з демократичними і ринковими реформами в Україні актуальною є проблема специфіки гуманізації виховання дітей та молоді в умовах партнерства і конкуренції. Адже за радянських часів зусилля комуністичної ідеології були спрямовані на формування єдиного типу "радянської людини", яка б відповідала моральному зразку людини, адаптованої до життя в комуністичному середовищі зрівняних за особистісними параметрами людей, а разом з тим – і за матеріальним рівнем добробуту. Суспільство за такої зрівнялівки, знеособлення людей (що здійснюється репресивною фільтрацією зі знешкодженням дисидентства) хоча й можна назвати по-своєму гуманістичним, але в ньому стримуються механізми приватної ініціативи, що врешті-решт призводить до ослаблення конкурентоздатності й застою. Основними ознаками реформованого суспільства є розвиток приватної ініціативи, активізація життєдіяльності громадян. При цьому законодавство країни спрямоване на регулювання партнерських і конкурентних взаємовідносин суб'єктів у процесі задоволення їхніх потреб. У демократичному суспільстві урівнюються можливості розкриття творчих потенцій людей, що уможливорює активізацію духу змагальності й конкурентності суб'єктів у творенні матеріальних і духовних цінностей, і гуманність відносин громадян полягає в моральному і правовому забезпеченні реалізації цього принципу. Реалізація останнього призводить до диферен-

ціації населення за майшовим станом і рівнем матеріального забезпечення, що викликає заперечення у прихильників соціалістичної ідеї.

У більшості країн цивілізованого світу школярі й студенти здобувають освіту за державними стандартами, які базуються на спільних для навчальних закладів критеріях, вибраних за спеціальностями предметів навчання і виховання. Основу виховання, як відомо, становлять морально-правові принципи співжиття і діяльності громадян країни. Величезна когорта вітчизняних і зарубіжних учених і педагогів віками вдосконалює систему показників і технологій виховного процесу, у світовій практиці сформувались наукові школи виховання, серед яких і школа видатного психолога і педагога Г. С. Костюка [3] і його послідовників [1; 5; 7]. Основні принципи про права і свободи людини відображені в різних міжнародних документах, як то в Декларації прав дитини, Загальній декларації прав людини та ін. І все ж питання гуманізації відносин особистості в суспільстві потребує подальшого вдосконалення.

Взагалі з досвідом педагогічної соціалізації у вітчизняних і зарубіжних школах можна ознайомитись у працях сучасних учених [2; 4; 6; 8; 11]. Безпосередньо з питаннями гуманізації виховання пов'язана гуманістична теорія розвитку особистості, орієнтована на становлення особистісного "Я", на формування за здібностями соціогенної потреби сенсу життя та самоактуалізацію в результаті її задоволення. Саме система

реалізації множиною амбітних осіб своїх соціогенних потреб у творенні цінностей культури, штучного середовища в партнерських або конкурентних відносинах із собі подібними потребує від педагогічної науки підготовки дітей та юнацької молоді до відповідного гуманістичного способу життя.

Єдиної теорії гуманізації людських відносин не існує. Незважаючи на існування різноманітних морально-правових кодексів, кожен з них відтворює певну ідеологію, певну релігійну мораль, базовану на них культуру. У суспільстві формуються відповідні зразки взаємовідносин людей. Так, моральні принципи жінок-християнок і жінок-мусульманок істотно різняться: у християнському середовищі порівняно з мусульманським жінки більш емансиповані, розкуті, гендерно рівноцінні, більшою мірою незалежні від чоловіків, демократичніші як у сім'ї, так і поза нею. Але в обох випадках ці відносини вважаються гуманістичними.

Для того щоб визначити специфіку гуманізації виховання підростаючих поколінь дітей, треба з'ясувати специфіку нового демократичного ціннісного соціального середовища, де їм вже дорослим доведеться взаємодіяти у процесі задоволення особистих та колективних потреб у складі різних соціальних суб'єктів.

Насамперед згідно з розроблюваною нами регулятивно-детерміністською теорією особистості [9; 10] у загальній системі "соціальний суб'єкт — соціальне і техногенно-природне середовище", а разом з тим у її підсистемі "особистість — соціальне середовище" цілісність останньої забезпечується спряженням їх соціогенних параметрів, а саме детермінуючих і регулюючих діяльність параметрів особистості, з одного боку, та інформаційно-ідеальних (смыслових) цінностей середовища — з іншого, або конкретніше: потреб і соціальних настанов особистості, з одного боку, і цінностей-благ і цінностей-регламентів середовища — з іншого. Матеріальні та інформаційно-ідеальні цінності соціального середовища класифіковані за соціальними інституціями (у сферах політики, економіки, освіти, культури, родини і релігії) і стратифіковані за статусом в ієрархічній структурі суспільства. За регулятивно-детерміністською теорією особистості ідеї гуманізації мають бути закладені в соціогенних параметрах особистості — соціогенних потребах, соціальних настановах та рисах характеру у процесі їх формування.

Різновидом інформаційно-ідеальних цінностей є зовнішні соціальні настанови у формі морально-

правових норм, ухвал, наказів, приписів тощо різних соціальних інституцій, за якими суб'єкти діють у процесі задоволення своїх матеріальних і духовних потреб. Інтеріоризуючи ці регулятивні параметри у процесі соціалізації, людина керується ними у взаємовідносинах з іншими суб'єктами у процесі задоволення біо-, психо- і соціогенних потреб. Ефективна реалізація соціогенних потреб суб'єктами спрямована як на споживання, так і на творення матеріальних та духовних цінностей при дотриманні регулюючих норм соціальних установок.

Нове законодавство при трансформації тоталітарного неринкового суспільства в демократичне ринкове відображає регулятивні як партнерські, так і конкурентні відносини суб'єктів у процесі задоволення їх потреб у нових умовах. Зауважимо, що ефективність цього процесу залежить від гуманізації таких відносин. Завдання школи, інших агентів виховного процесу — сформувати гуманну особистість, здатну згармонізувати свою діяльність щодо задоволення потреб з іншими суб'єктами в усіх соціальних інституціях.

Гуманізація відносин передбачає насамперед вироблення системи гуманістичних цінностей у цілеспрямованому розвитку цивілізації — створення матеріального і духовного штучного ціннісного середовища для задоволення потреб людини та її самоактуалізації.

Реформування соціальних інституцій суспільства полягає у зміні відповідного законодавства, за яким встановлюються відмінні від попередніх міжсуб'єктні відносини, які забезпечують оптимальне задоволення особистих потреб індивідуально чи у складі колективних потреб. Завдання педагогічної науки — розробити і втілити у формі морально-правових норм оновлену систему принципів, що регулюють співжиття і співпрацю. Зокрема, підготовка школярів до дорослого життя має базуватись на цій системі принципів.

З'ясуємо, які ж особливості гуманізації відносин особистості потрібно виховати для її гармонізації в житті в різних соціальних інституціях. З цією метою проаналізуємо структуру і взаємозалежність потреб різних соціальних суб'єктів та їх мотивацію. Насамперед відносини диференціюються на партнерські та конкурентні. На жаль, педагогічна наука приділяє цьому недостатньо уваги, готуючи школяра до дорослого життя.

Справді, соціальні інституції суспільства організовані у формі ієрархії, і людина протягом життя на конкурсній або конкурентній основі у складі певних організацій, груп намагається піднятися

на якомога вищій шабелі за статусом. Щоб включитись у цей змагальний процес і не залишитись поза ним, людина має бути затребувана відповідною структурою, тобто бути підготовленою до узгодження власної потреби-мети з потребою-метою цієї організації. Водночас людина має бути налаштована на змагання з іншими суб'єктами з подібними потребами-цілями і разом з тим повинна бути підготовлена не тільки на успіх у такому змаганні, а й на поразку, невдачу. При цьому виховання в людині особистості повинно передбачати прищеплення їй таких рис характеру, щоб вона не зламалась у результаті поразки, не впала в депресію, а знайшла в собі мудрість і волю проаналізувати причини невдачі й мобілізувати волю для подальшого змагання.

У методичному плані ці характеристики вихованців найефективніше формуються в командних іграх. У командній грі відтворюються реальні життєві ситуації, коли вихованець мусить приймати рішення щодо задоволення власної потреби-мети, яка є складовою командної потреби-мети, що означає необхідність згармонізувати свої дії з партнерами з метою забезпечення командного виграшу, і одночасно треба дотримуватись в основі своїй гуманних правил із суперниками, щоб довести свою перевагу у грі на чесних і справедливих принципах, що регулюють конкурентні відносини задіяних у грі суб'єктів.

Найкраще в цьому розумінні відпрацьовані спортивні ігри: виступаючи за певну команду, гравець ідентифікує себе з нею, з її метою виграти, досягти успіху, тобто, з одного боку, приймає на себе рольову потребу-мету, а з іншого — сприймає суперника як конкурента в реалізації цієї мети. Виграє той гравець, який краще підготовлений до гри — не тільки спритніший, сильніший, наполегливіший, кмітливіший, розумніший, а й той, хто краще вміє взаємодіяти з партнерами і достойно, толерантно і рішуче діяти у змаганні із суперниками.

Уміння застосовувати гуманістичні регулятивні норми у процесі задоволення потреб людина набуває у процесі соціалізації. Формуючи шляхом механізму цілепокладання [5] близькі й віддалені потреби-цілі школярів, школа мала б готувати їх до подолання можливих труднощів у реалізації таких потреб-цілей у соціальному середовищі інших суб'єктів з подібними потребами-цілями, до пов'язаних з цим можливих переживань, фрустрацій, стресів та до налаштування на оптимістичну життєву позицію з прищепленням жаги до успіху, до перемоги, до самоактуалізації на шляху творення матеріальних і духовних цінностей навколишнього середовища.



Література

1. *Боришевський М. Й.* Психологія самоактивності учнів у виховному процесі. — К., 1998.
2. *Життєві кризи особистості: У 2 ч.* — К., 1998.
3. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989.
4. *Лавриченко Н. М.* Педагогіка соціалізації: європейські абрис. — К., 2000.
5. *Максименко С. Д.* Основи генетичної психології. — К., 1998.
6. *Мистецтво життєтворчості особистості: У 2 ч.* — К., 1997.
7. *Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: У 2 т. / За ред. М. Й. Боришевського.* — К., 2001.
8. *Психологія і педагогіка життєтворчості.* — К., 1996.
9. *Циба В. Т.* Основні ідеї регулятивно-детерміністської теорії особистості: системний підхід // *Вісн. Київ. міжнар. ун-ту. Сер. Пед. науки. Психол. науки.* — К., 2002. — Вип. II. — С. 243–268.
10. *Циба В. Т.* Соціалізація особистості: системний підхід. — К., 2000.
11. *Школа життєтворчості особистості.* — К., 1995.

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

ВАРІАТИВНІСТЬ МОДЕЛЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ЯК УМОВА ГАРМОНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 19–23

Подано теоретико-методологічне обґрунтування і характеристику різноманітних моделей психологічної служби, класифікацію цих моделей за різними критеріями. Визначено об'єктно-цільові, організаційно-функціональні критерії та їх змістовну характеристику згідно з вимогами системного підходу.

1. Поняття про модель психологічної служби

Аналіз соціальної та психологічної практики свідчить, що психологи працюють у різних соціальних сферах, взаємодіють з різними об'єктами психологічної допомоги, надають психологічну підтримку при вирішенні широкого спектра професійних та особистісних проблем своїх клієнтів.

Це зумовлює об'єктивну необхідність упровадження різних моделей психологічної служби, які визначають зміст, спрямованість та особливості її діяльності. При цьому **модель психологічної служби** слід, на наш погляд, розуміти як систему теоретико-методичних, організаційних та етичних принципів, технологій, методів і форм надання психологічної допомоги, яка визначає специфіку діяльності практичних психологів у конкретній соціальній сфері.

Різноманітні моделі психологічної служби можуть бути класифіковані за різними критеріями. Важливе місце серед них посідають виокремлені нами **об'єктно-цільові критерії**, до яких належать:

- категорія об'єктів психологічної допомоги;
- пріоритетність подання психологічної допомоги;
- безпосередність (опосередкованість) психологічної допомоги.

Відповідно моделі психологічної служби, виокремлені на основі змістовно-цільових критеріїв, можна назвати **об'єктно-цільовими**, тобто такими, що зумовлюються особливостями об'єктів

подання психологічної допомоги та цілями психологічної допомоги, що надається для них. Проаналізуємо основні види таких моделей.

2. “Суспільна”, “організаційна”, “групова” та “особистісна” моделі психологічної служби

Серед об'єктно-цільових критеріїв виокремимо насамперед такий, як **категорія об'єктів психологічної допомоги**. До основних об'єктів психологічної допомоги можна зарахувати такі:

- суспільство;
- організацію;
- групу;
- особистість.

Як свідчить виконаний нами аналіз, моделі психологічної служби, що реалізуються в тій чи іншій соціальній сфері (бізнес, освіта, медицина тощо), зорієнтовані на подання психологічної допомоги переважно певному типу зазначених об'єктів і відповідно можна умовно виокремити “суспільну”, “організаційну”, “групову” та “особистісну” моделі психологічної служби.

Так, психологи, які працюють у сфері політики, зорієнтовані переважно на використання **“суспільної” моделі психологічної служби**, оскільки основним об'єктом психологічної допомоги тут є суспільство, великі соціальні групи (нації, народи, політичні партії тощо). І відповідно політичні психологи мають бути підготовлені насамперед до врахування соціально-психологічних закономірностей діяльності таких соціальних груп.

Психологи, які працюють у сфері бізнесу (у психологічних службах банків, фірм, великих корпорацій), традиційно зорієнтовані насамперед на психологічну підтримку діяльності організації загалом, про що свідчить, зокрема, той факт, що відповідний напрям психології, який займається дослідженням зазначених проблем та інтенсивно розвивається на Заході, називається “організаційна психологія” [10; 11]. Тому діяльність психологічної служби має будуватися відповідно до “**організаційної**” моделі психологічної служби, а практичні психологи в аналізі практичних завдань повинні враховувати насамперед основні психологічні механізми діяльності та розвитку організації, її взаємодії із соціальним середовищем.

Психологи, які працюють у сфері політичної, організаційної психології, психології управління, шкільної, сімейної психології та ін., повинні бути зорієнтовані також на “**групову**” модель психологічної служби, оскільки одним з основних об’єктів психологічної допомоги при цьому є малі соціальні групи (як формальні – трудові та навчальні колективи, сім’я, так і неформальні, які утворюються й функціонують у межах колективів і поза ними). А це означає, що психологи, які працюють за цією моделлю психологічної служби, повинні бути підготовлені до врахування основних механізмів діяльності та розвитку малих соціальних груп (утворення малих груп, їх динаміки, групової ідентифікації, міжгрупової взаємодії тощо).

І, звичайно, психологи, які мають відношення до клінічної, медичної психології, повинні орієнтуватися насамперед на діяльність за “**особистісною**” моделлю психологічної служби, оскільки основним об’єктом подання психологічної допомоги представників цього напрямку є особистість. Тому практичний психолог, який працює у цій сфері, має знати насамперед основні психологічні механізми розвитку особистості та причини його відхилень, знати різні психотерапевтичні засоби впливу на особистість тощо.

Вибір практичним психологом тієї чи іншої соціальної сфери і відповідно орієнтація на ту чи іншу модель психологічної служби передбачають оволодіння психологами видами професійної діяльності (діагностування, корекція, консультування та ін.), що враховують специфіку конкретної соціальної сфери та завдання, які необхідно розв’язувати. Зміст і спрямованість різних видів діяльності практичних психологів (згідно з моделями психологічної служби) повинні розроблятися представниками академічної психології (у тісній співпраці з практичними

психологами) і входити у зміст їх вузівської та післядипломної підготовки.

Звісно, робота практичного психолога переважно в межах тієї чи іншої моделі передбачає оволодіння ним й іншими моделями. Наприклад, організаційний психолог має бути обізнаний також з “особистісною” моделлю психологічної служби, оскільки йому доводиться працювати з управлінським та виконавським персоналом організацій, а також із “суспільною” моделлю, оскільки будь-яка організація при визначенні стратегії та етапів свого розвитку повинна враховувати соціально-економічні особливості розвитку суспільства. Разом з тим пріоритетною є “організаційна” модель, якій мають бути підпорядковані всі інші.

3. “Екстремальна” та “стабільна” моделі психологічної служби

Ще одним критерієм, за яким доцільно класифікувати об’єктно-цільові моделі, є **пріоритетність подання психологічної допомоги різним категоріям її об’єктів**. Згідно з цим критерієм можна виокремити дві основні моделі психологічної служби.

Першу модель умовно можна назвати “**екстремальною**” моделлю психологічної служби, що орієнтована на подання термінової психологічної допомоги певним категоріям об’єктів у силу їх особливого “екстремального” (пріоритетного) статусу в певному соціумі, що зумовлений негативним впливом на них тих чи інших певних соціально-економічних, психо-фізіологічних і соціально-педагогічних чинників.

Другу модель можна назвати “**стабільною**” моделлю психологічної служби, яка подає психологічну допомогу всім категоріям працівників та населення, організаціям у стабільних, нормальних умовах її життєдіяльності.

Діяльність “екстремальної” моделі психологічної служби характеризується двома основними аспектами:

- така служба спрямована на подання психологічної допомоги лише певним, “найекстремальнішим” категоріям населення, працівникам організацій, членам колективів;
- подання такої допомоги переважно обмежене у часі, тобто допомога здійснюється терміново.

Наприклад, у межах “*суспільної*” моделі діяльності психологічної служби до таких “екстремальних” категорій населення можуть бути зараховані біженці; люди, які потерпіли від землетрусів, міжнародних конфліктів; безробітні; хворі на СНІД та ін. Так, при реалізації “*організаційної*”

моделі це можуть бути такі працівники організації, які не можуть адаптуватися на робочому місці, перебувають у ситуації “загостреного” конфлікту з адміністрацією чи колегами або пережили екстремальні ситуації, наприклад, під час техногенних інцидентів, які перебувають у ситуації професійної “кризи” тощо. У межах дії “*групової*” моделі може йтися, наприклад, про роботу з певними соціальними групами (підлітків, які вживають наркотики, проживають у сирітських притулках тощо). У випадку “*особистісної*” моделі об’єктом психологічної допомоги можуть бути окремі особистості, наприклад жінки, які зазнали насилля, діти, які значно відстають у навчанні, тощо.

Для “стабільної” моделі психологічної служби характерні такі особливості:

- така допомога розрахована на роботу з усіма категоріями населення, працівниками організацій, членами колективів, тобто з тими, хто має доволі стабільний соціальний та професійний статус;
- подання такої допомоги повинно бути “розгорнутим” у часі, тобто здійснюватися планомірно.

Так, при “*суспільній*” моделі це може бути, наприклад, проведення тренінгів з керівниками політичної партії з метою оптимізації їх політичної діяльності. При “*організаційній*” моделі це може виявлятися, наприклад, у “проектуванні” професійної кар’єри працівників в організації з урахуванням їх кар’єрних орієнтацій. При “*груповій*” моделі може йтися про оволодіння членами сім’ї способами спілкування з дітьми з метою їх сексуального виховання. У випадку “*особистісної*” моделі це може бути, наприклад, навчання дітей та дорослих прийомам рефлексії та самоаналізу з метою оптимізації особистісного і професійного росту, оволодіння прийомами проектування життєвого шляху тощо.

Порівнюючи особливості “екстремальної” та “стабільної” моделей психологічної служби, значимо важливі, на наш погляд, два аспекти.

По-перше, слід сказати, що при використанні практичними психологами “екстремальної” моделі здійснюється психологічна допомога у вузькому значенні, або власне психологічна допомога. Іншими словами, використання практичними психологами таких видів діяльності, як корекція, консультування, психотерапія. При застосуванні “стабільної” моделі використовується психологічна допомога у широкому значенні, яку можна означати як “психологічна підтримка”, “психологічний супровід” тих чи інших видів діяльності або форм поведінки. При цьому поряд із психоло-

гічним консультуванням психолог використовує такі форми роботи, як психологічна просвіта, діагностика, експертиза, профілактика, прогнозування тощо.

По-друге, що розвиненіше в соціальному та економічному плані суспільство, то більшою мірою воно орієнтоване, на наш погляд, на використання поряд з “екстремальною” моделлю психологічної служби і “стабільної”. Свого часу, працюючи з психологами з Голландії, авторка цієї статті була приємно вражена, що в одному з голландських університетів розроблюється науково-дослідна тема, пов’язана з підготовкою чоловіків до виконання ролі батька. Напевне, можна вважати, що ця проблема не є нині “проблемною” для нашого суспільства, оскільки пріоритетнішими в Україні в сучасних умовах є економічні проблеми. Разом з тим це становить важливе завдання для голландських учених, оскільки суспільство, що досягло високого економічного розвитку, ставить складніші завдання щодо особистісного розвитку людини, зокрема гармонійного виконання нею різноманітних соціальних ролей (професійних, сімейних та ін.).

Думається, що в межах насамперед “екстремальної” моделі нині діє шкільна психологічна служба в Росії та Україні. Це виявляється в тому, що основним об’єктом психологічної допомоги цієї служби є дитина — найменшою мірою захищена в соціально-економічному та психофізіологічному плані особистість, яка потребує найбільшої підтримки [5; 6]. Особливо це стосується категорій дітей, що належать до груп “ризик” (мають затримки психічного розвитку, відстають у навчанні, проживають у неблагополучних сім’ях, вживають наркотики, здійснюють правопорушення тощо).

Підтримуючи ідею про те, що саме ці категорії об’єктів психологічної допомоги справді потребують психологічної підтримки, насамперед все ж таки звернемо увагу на те, що в межах шкільної психологічної служби повинна дедалі більшою мірою впроваджуватися і “стабільна” модель, згідно з якою психологічна допомога має подаватися і дорослим, які є соціально зрілими й захищеними особистостями (вчителі, адміністрація тощо). Це пов’язано з тим, що інтенсивний темп нинішнього професійного та особистісного життя, особливо в період соціальних трансформацій, які переживає наша держава, потребує від людини значного психічного напруження, використання додаткових інтелектуальних та емоційних ресурсів, і у вирішенні цих проблем психологічна служба може подати відповідну допомогу. А своєчасне вирішення цих проблем, у свою

чергу, позитивно позначиться на самопочутті та розвитку дитини у школі.

Зазначимо також, що саме при застосуванні насамперед *“стабільної” моделі може здійснюватися психологічне забезпечення управління освітніми організаціями* (психологічне обґрунтування Концепції діяльності освітньої організації, визначення стратегії її взаємодії з іншими організаціями, створення психологічних умов для становлення позитивного іміджу освітнього закладу, організація ефективної діяльності “управлінської команди” тощо). Зазначені проблеми часто не виправдано залишаються поза увагою шкільної адміністрації та шкільних психологів в Україні. Проте, як свідчить зарубіжний досвід, вони посідають чільне місце в діяльності освітніх організацій на Заході [8; 9; 12].

4. “Безпосередня” та “опосередкована” моделі психологічної служби

Наступним критерієм класифікації об’єктно-цільових моделей є **безпосередність (опосередкованість) подання психологічної допомоги**. Згідно з цим критерієм можна виокремити дві моделі психологічної служби – *“безпосередню”* і *“опосередковану”*. Особливості дії цих моделей “рельєфно” простежуються на прикладі діяльності шкільної психологічної служби.

Нагадаємо, що на початку розгортання діяльності шкільної психологічної служби на території колишнього СРСР дослідники У. В. Када та В. В. Раудик [2] зазначали дві моделі цієї служби.

Перша модель орієнтована на своєрідну “модель лікаря”, до основних завдань якого належали профілактика і виправлення відхилень у психічному розвитку особистості школяра. Такий підхід, на думку дослідників, поширений у багатьох країнах Європи, а також чітко відображений у Положенні про шкільну психологічну службу І. В. Дубровіної та А. М. Прихожан [1]. Саме про таку модель психологічної служби можна, на наш погляд, казати як **безпосередню**, коли психологічна допомога подається практичним психологом безпосередньо особистості (групі, організації), яка її потребує. І саме в цьому разі використовується власне психологічна допомога, тобто психологічна допомога у вузькому значенні (корекція, консультування, психотерапія).

Друга модель базується на думці про те, що шкільний психолог є членом педагогічного колективу і безпосередньо бере участь у реалізації виховних цілей школи. При цьому шкільного психолога варто розуміти як члена педагогічного колективу, який реалізує свої спеціальні мож-

ливості не прямо через учнів, а переважно через учителів, класних керівників, адміністрацію школи, а також через учнівське самоуправління. На думку А. М. Моїсеєва, згідно з цією моделлю психолог дотримується такої тактики дій: курс на взаємодію та співробітництво з учителем, не замість вчителя, а разом з вчителем; від аналізу педагогічної практики до її психологічного пояснення, спільного з педагогом пошуку корекційних засобів і знову до практики [6]. Нині “найрельєфніше” ця модель подана в концепції шкільної психологічної служби, розробленої Л. М. Фрідманом [6], де, зокрема, відображені технології спільної роботи психолога та вчителя при поданні психологічної допомоги учням. Саме цю модель психологічної служби можна, на наш погляд, назвати **опосередкованою**, коли психологічна допомога подається людині (групі, організації) не безпосередньо психологом, а опосередковано, насамперед через членів колективу, адміністрацію, друзів, і досягається це передусім завдяки формуванню психологічної культури, спільному пошуку разом із психологом адекватних способів дій, які б сприяли наданню психологічної підтримки об’єкту, який її потребує. Зазначимо, що при такій моделі реально використовується психологічна допомога в широкому значенні, коли багато уваги приділяється психологічній просвіті, профілактиці, діагностиці, експертизі, прогнозуванню. Разом з тим у разі потреби використовуються також консультування, корекція та психотерапія.

Зауважимо, що в західній психології, на нашу думку, “безпосередня” та “опосередкована” моделі психологічної служби поєднані. Одним з підтверджень цього є підхід, про який доповідали клінічні психологи Ірландії на VI Європейському психологічному конгресі в Дубліні [7]. Суть цього підходу полягає в тому, що при лікуванні неврозів клінічний психолог паралельно працює як із хворим, який перебуває у стані неврозу, так і з найближчим його соціальним середовищем (сім’єю, колективом, друзями тощо), яке має “прийняти” його після лікування.

У вітчизняній практиці, на наш погляд, переважає “безпосередня” модель, коли здебільшого лише від психолога, який працює в організації, очікують певних кардинальних змін у поведінці та діяльності людей, до того ж за досить малий проміжок часу. Разом з тим очевидно, що в організаціях (освітніх чи бізнесових), де працюють сотні людей, практичний психолог не має можливості один подати психологічну допомогу багатьом людям, які її потребують. Тому формування психологічної культури працівників, населення і

завдяки цьому дедалі інтенсивніше впровадження "опосередкованих" моделей психологічної служби сприятимуть ефективнішому вирішенню проблем діяльності організації і збереженню при цьому психічного здоров'я працівників, забезпеченню їхнього професійного та особистісного зростання.

Моделі психологічної служби доцільно, на наш погляд, класифікувати і за *організаційно-функціональними критеріями* (територіально-організаційна підпорядкованість практичних психологів; професійно-кількісний склад психологів та ін.). Моделі психологічної служби, що виокремлені на основі організаційно-функціональних критеріїв, можна назвати **організаційно-функціональними**, тобто такими, що зумовлюються особливостями організації діяльності практичних психологів відповідно до їх соціально-професійних ролей та функціональних обов'язків.

Отже, доходимо висновку, що складність завдань практичної психології управління потребує використання *системи моделей психологічної служби*.



Література

1. Дубровина И. В., Прихожан А. М. Положение о школьной психологической службе // *Вопр. психологии.* — 1985. — № 2. — С. 76–90.

2. Кала У. В., Раудик В. В. Психологическая служба в школе. — М., 1986.

3. Карамушка Л. М. Психология управления заведениями средней освіти: Моногр. — К.: Ніка-центр, 2000. — 328 с.

4. *Рабочая книга школьного психолога* / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1992.

5. Рубцов В. В., Селявина Л. К., Малых С. Б. Система психологической поддержки образования // *Психологическая наука и образование.* — 1999. — № 7. — С. 5–32.

6. Фридман Л. М. О концепции школьной психологической службы // *Вопр. психологии.* — 2002. — № 1. — С. 97–106.

7. *Abstracts of VIth European Congress of Psychology.* — Dublin, 1997. — 488 p.

8. Cheng Y. C., Cheug W., Multi M. Models of education quality and Multi-levels of Self-Management in Schools // *Educational Management & Administration.* — 1997. — Vol. 25, № 4. — P. 451–462.

9. Crawford M., Kydd L., Riches C. Leadership and teams in educational management. — London: Open Univ. Press, 1997. — 208 p.

10. Drenth P. J. D., Trierry H. de Loaff. Handbook of work and organizational psychology: In 4 vol. — Have: Psychology Press, 1998. — 456 p.

11. Spector P. E. Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice. — New York: John Wiley & Sons, INK, 1996. — 420 p.

12. Tuony D., Coghlan D. Developments in Schools: A system approach Based on Organizational levels // *Educational management & Administration.* — 1997. — Vol. 25, № 1. — P. 64–77.

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

ЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ІННОВАЦІЙ У МІЖНАРОДНОМУ СПІВРОБІТНИЦТВІ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 24–26

Порушено актуальну в умовах ринкової економіки проблему додержання етичних вимог у відносинах між організаціями – партнерами по бізнесу. Розглянуто питання запровадження загальних етичних норм як передумову гармонізації суспільства. Показано значущість урахування глобальних етичних норм та їх співвідношення з культурними особливостями різних народів.

Багато міжнаціональних компаній, які працюють нині на світовому ринку, стикаються з етичними проблемами інновацій. Водночас, хоча подальша глобалізація міжнаціональних корпорацій забезпечує нові бізнесові й економічні можливості, вона ж призводить до конфліктів між культурами з різними цінностями і моральними нормами поведінки. Особливо це стало актуально, коли відкрилися територіальні та культурні кордони України до Європи та інших країн світу. Цілі корпорацій, їх політика, зусилля змушені стикатися з крос-культурними та моральними відмінностями при впровадженні інновацій [5].

У таких умовах великого значення набуває розвиток глобальної етики, спрямованої на моральну регуляцію діяльності партнерів по бізнесу, а також гармонізацію взаємовідносин міжнародних корпорацій з приймаючими країнами. Наприклад, глобальна етика може бути покладена в основу економічної політики, розробленої для захисту природних лісів та водоймищ. Така етика сприятиме зменшенню конфліктів у дедалі поширюваних сферах промислової діяльності, шкідливої для навколишнього середовища.

Що глибше різні нації, фірми чи міжнаціональні підприємства поділяють цінності, переконання партнерів, узгоджують думки щодо етичного розв'язання інноваційних проблем, то можливість стає гармонізація взаємовідносин у процесі запровадження глобальних етичних норм. Як засвідчує досвід, для цього необхідно:

- усвідомлювати наявність чотирьох категорій цінностей (універсальних, які поділяють усі людські суспільства; подібних, але відкритих для культурної інтерпретації; спільних з натяжкою; повністю несумісних [4]);
- сприймати відмінності між культурами на різних їх рівнях (індивідуальному, корпоративному, національному);
- бути компетентним в обговоренні відмінностей до узгодження, що задовольнятиме обидві сторони [3].

Оскільки переговори є процесом, коли одна сторона намагається переконати іншу приєднатися до її ідей, планів, поведінки, очевидно, існують і чинники, які можуть сприяти досягненню цієї мети. Розглянемо чинники [3], що впливають на те, як корпорація інтерпретує ситуацію для прийняття рішення про доцільність проведення переговорів.

Цінність обміну. Що більшою мірою корпорація покладає надію отримати якнайбільший прибуток від обміну ресурсами з іноземною фірмою, то важче їй продовжувати переговори.

Зобов'язання. Якщо окрема проблема потребує високого рівня зобов'язань і має важливе значення для компанії, то значнішим є ступінь, до якого вона бажає обговорювати цю проблему. Отже, фірма витратить на переговори так багато часу, якою мірою важливою для неї є проблема.

Взаємовідносини. Що кориснішими вважаються успішні взаємовідносини з іноземною фірмою, то більшим є бажання корпорації вести переговори.

Час. Оскільки переговори є процесом, що потребує часу, фірма продовжуватиме їх як стратегію тільки за умови, що існує достатньо часу для завершення переговорів. Що терміновішою є ситуація, то менше шансів у переговорів стати стратегією.

Рівень довіри. Що вищий рівень довіри між партнерами, то вищою є можливість успішних переговорів. Практика свідчить, що чесні переговори сприяють підвищенню існуючого рівня довіри.

Розподіл впливу. Якщо сфера впливу фірми мало поширюється на іншого партнера, вона буде більш схильною до переговорів через неможливість забезпечити реалізацію її власних цілей у бажані терміни. Позичкою "змінити або залишити" ставлення найвірогідніше оволодіє впливовіша фірма [1].

Що більшою мірою учасники переговорів схильні розглянути якомога більше інтересів, результатів та альтернатив, обговорити взаємовигідні сфери інтересів, зосередитися на довготривалих проблемах, сконцентруватися на обговоренні проблем, а не на повторенні їх переліку, запропонувати можливі результати замість жорстких вимог, то більше шансів у міжнародній корпорації і приймаючої країни досягти гармонізації взаємовідносин і попередити виникнення крос-культурних конфліктів.

Якщо у процесі введення інновацій крос-культурний конфлікт все ж таки виник, то для переконання іншої сторони погодитися з метою, ідеєю або поведінкою корпорації або партнера вони можуть застосувати кілька підходів [2]. Ці підходи включають *уникнення, силування, навчання/переконання, проникнення, обговорення/компроміс, згоду, співробітництво*. Важливо зазначити їх залежність від індивідуальних особливостей партнерів, непередбачуваних обставин, а також від процесуального аспекту стратегії. Зрозуміло, однаковий виграв обох сторін завжди бажаний, але не завжди можливий. Тому зазначені підходи лише пропонують шляхи мінімізації подальшого конфлікту і сприяють узгодженню зустрічних вимог.

Уникнення. У разі використання цієї техніки конфлікт переводять на задній план і безпосередньо не обговорюють. Якщо одна сторона має значно сильнішу позицію в бізнесі, уникнення як стратегію переговорів і вирішення конфлікту може бути використано для запобігання, продовження або загострення етичних конфліктів.

Силування. Цю техніку використовують тоді, коли одна сторона нав'язує свою волю іншій.

Багатьох мультинаціональних корпорацій зневажають за нешанобливе ставлення до культури приймаючої країни і грубе втручання в неї. Саме це є причиною протестів антиглобалістів у різних країнах світу.

Навчання/переконання. Ця техніка спирається на застосування специфічних засобів визначення цінностей однієї сторони з метою схилити іншу сторону засвоїти її позицію. Мультинаціональні корпорації навчають підприємців приймаючої країни використанню нових технологій, але мультинаціональні підприємства мають узгоджувати з місцевим урядом розподіл ресурсів і сприяти розвитку місцевої економіки.

Проникнення. Ця техніка становить багаторазово повторюваний повільний процес введення інших у вашу етику. Проникнення може призвести до широкої ухвали окремих ідей, якщо вони деякою мірою привабливі для певних людей. Проникнення найчастіше відбувається мимовільно, аніж стратегічно. Наприклад, Україна реалізує політику ринкової економіки, яка базується на її прагненні інтегрувати у світову економіку. У міру того, як українська нація опановує нові соціально-економічні структури і цінності, відбувається проникнення маркетингових концепцій та методів.

Обговорення/компроміс. Цю техніку використовують тоді, коли етичний конфлікт є великою перешкодою для продуктивності. Винайдення рішення через переговори часто сприяє компромісу сторін. Проте ця техніка може як сприяти врегулюванню ділової суперечки, так і викликати в обох сторін почуття, що окреслену проблему ніколи не буде вирішено.

Згода. При використанні цієї техніки одна сторона може визнати за доцільне прийняття етики іншої, і зробити це з найменшим опором. Ця техніка потребує терпіння, вміння "давати і брати", а також слухати.

Співробітництво. У разі застосування цієї техніки сторони обговорюватимуть конфлікт і намагатимуться прийняти максимально взаємовигідне рішення. У цій техніці життєво важливою є готовність до навчання, зміни ставлення, повторного обговорення інтересів. Ця стратегія є найбажанішою формою вирішення конфліктів, оскільки пов'язана безпосередньо з причиною конфлікту [2].

Професор Дж. Грехем з університету Південної Каліфорнії склав перелік ключових індивідуальних характеристик американських, японських, тайванських і бразильських менеджерів. Деякі з умів, які частково перекривають культури

й країни, включають підготовку, планування, слухання, розсудливість, а також інтелект, чесність, думання під тиском, продукування знань, здатність перемагати і поважати конфіденційність партнера [3].

До інших умінь належать такі:

- знати власні переваги і починати з них переговори;
- не перебувати у процесі переговорів під тиском часу;
- не визначатись доти, поки всі пропозиції всіх партнерів не будуть розглянуті;
- бути впевненим у своїй спроможності домогтись поступок.

Отже, важливість навчання читати й розуміти крос-культурні патерни, історичні контексти, різні системи законодавства, звичаї, очікування, що базуються на минулих політичних, історичних та релігійних традиціях, дедалі зростатиме, оскільки інновації стають глобальнішими. Навички ведення крос-культурних переговорів необхідні професіоналам бізнесу в майбутньому, особливо коли зустрічні моральні зобов'язання стосуються зіткнення культурних цінностей. Адаптація найефективніших навчальних програм і практична

реалізація підготовки українських фахівців до прийняття етичних рішень у зовнішньоекономічній діяльності сприятимуть міжнародному визнанню України як справжньої європейської держави.



Література

1. *Adler N. J. International Dimensions of Organizational Behavior* — Boston, Mass.: PWS-Kent, 1991. — P. 185–215.
2. *Buller P., Kohle J., Anderson K. The Challenge of Global Ethics // Journ. of Business Ethics.* — 1991. — No 10. — P. 767–775.
3. *Raider E. Strategy Assessment // International Negotiations.* — Plymouth, Mass.: Situation Management Systems, 1982. — P. 4–16.
4. *Trevino L. K. Managing Business Ethics: Straight Talk About How To Do It Right.* — New York: J. Wiley & Sons, 1995. — 332 p.
5. *Vynoslavskya O. Ethical Attitudes of American and Ukrainian Business professionals // Program and Abstracts of International Perspectives on Race, Ethnicity and Intercultural Relations-2001 Conference.* — Oxford, Mississippi, U.S.A. 2001. — April 18–22. — P. 80.

*А. М. ЛЬВОВЧКІНА, канд. психол. наук
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)*

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ЯК ФАКТОРА ГАРМОНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ “ЛЮДИНА – ДОВКІЛЛЯ”

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 27–29

Розглядаються шляхи та основні фактори формування екологічної свідомості. Формування екологічної свідомості студентської молоді подається на прикладі проведення занять з курсу дисципліни “Екологічна психологія”. Основним фактором формування екологічної свідомості визнається включення особистості в активну діяльність, спрямовану на турботу про довкілля.

Дослідження з екологічної психології у зв'язку з пошуками виходу з психологічної кризи мають велику актуальність, і розвиток цієї науки відбувається доволі стрімко. Адже жадливі наслідки неконтрольованого промислового забруднення довкілля, що відбувалось протягом майже століття, нарешті стали очевидними для всіх. Довкілля поставило перед людством багато питань, і на них потрібно обов'язково знайти відповіді.

Дослідники, які працюють у сфері екології та екологічної психології, підкреслюють, що нинішня екологічна криза — це здебільшого криза світогляду, філософії та ідеології. Відомі екологічні психологи С. Дерябо і В. Ясвін зазначають, що “екологічна криза — це не в останню чергу “розруха у головах”, і саме них потрібно спочатку навести порядок” [1].

Слід зазначити, що останнім часом поряд із загостренням соціально-економічної кризи в Україні спостерігається зростання споживацько-перетворюючого ставлення до довкілля та антропоцентричний характер екологічної свідомості, а це, у свою чергу, негативно впливає на морально-психологічний стан нації.

Отже, підсумовуючи викладене, доходимо висновку: один з першочергових кроків, що потрібно зробити для виходу з екологічної кризи, — підготувати висококваліфікованих спеціалістів з екологічної психології, які б опрацьовували заходи формування екологічної свідомості у широких верств населення.

Для ілюстрації наведемо приклад проведення одного з практичних занять, присвячених формуванню екологічно доцільної поведінки та екологічного способу життя.

На початку заняття викладач розповідає про кризи і катастрофи, що загрожують людству — забруднення довкілля, парниковий ефект, перенаселення, знищення природних ресурсів. Ці негативні явища можуть виникнути через те, що певні групи або окремі особи переслідують власні егоїстичні інтереси і шкодять загальним інтересам. Наприклад, вирубуючи ліс у Карпатах, керівник фірми вважає, що його діяльність не завдасть значної шкоди довкіллю, мало того, вона майже непомітна. Але так само думають тисячі бізнесменів, які безконтрольно вирубають Карпатські ліси, і в результаті залишаються великі оголені масиви, що, у свою чергу, призводить до катастрофічних паводків. Унаслідок цього ті ж таки бізнесмени зазнають значних збитків.

Отже, виникає ситуація, коли за умов неадекватної екологічної поведінки індивідуально вигідні стратегії призводять до колективної поразки. Перед людством постає дилема: як поєднати благополуччя індивідів з урахуванням їх права обстоювати власні інтереси з благополуччям суспільства загалом?

Для дослідження цієї дилеми американські соціальні психологи використовують лабораторні ігри, що відображають суть багатьох реальних конфліктів, які існують у соціумі. Вони показу-

ють, як люди з позитивними думками потрапляють у пастку взаємно деструктивних стратегій поведінки. З цією метою дослідники демонструють певні тривожні парадокси людського життя, що подаються ними у вигляді соціальних дилем [2].

Як правило, соціальні дилеми включають велику кількість учасників. Наприклад, так званий парниковий ефект виникає переважно через знищення лісів та оксиди вуглецю, що викидається в атмосферу автомобілями та вугільними електростанціями. Внесок у цю проблему кожного, хто спалює бензин в автомобілі, невеликий, але сумарна шкода від цього поширюється на всіх людей.

Еколог Г. Хардін запропонував метафору, що яскраво відображає природу соціальних дилем. Ця метафора дістала назву "трагедія общинних вигонів". Г. Хардін запозичив цю назву у вигонів, розташованих між старовинними англійськими поселеннями, але це лише метафора, тому "общинними" можуть бути повітря, вода, ліси, корисні копалини та інші загальні ресурси. Якщо користуватись ними помірно, вони можуть відновлюватись. Якщо ж виявляти надмірність, може трапитись общинна трагедія.

Отже, викладач на заняттях з екологічної психології змальовує таку картину. Уявіть собі, — говорить він студентам, — 100 фермерів, які живуть навколо вигону, здатного прогодувати 100 корів. Якщо кожен з них пасе одну корову, общинне пасовисько використовується оптимально. Але зненацька хтось вирішує: "Якщо я пушу на вигін другу корову, я подвою свої доходи, а надлишки випасу становитимуть лише 1 %. Отже, цей фермер випускає на вигін ще одну корову. Потім так робить кожен із 100 фермерів. Який же ми бачимо результат? Бачимо трагедію общинних вигонів — втоптаний майданчик без жодної травинки [2].

Це типова ситуація, яка узагальнює та унаочнює механізм розгортання екологічних катастроф антропогенного характеру, тобто катастроф, до яких призводить діяльність людей. Існує безліч реальних екологічних ситуацій, які аналогічні трагедії общинних вигонів. Завдяки непродуманій діяльності людей уся планета Земля та атмосфера навколо неї перетворюються на "общинний вигін". Так, забруднення довкілля є наслідком багатьох незначних викидів, а справа збереження довкілля, що має бути загальною для всіх людей, стає "нічийною".

Завершальним етапом заняття, присвяченого формуванню екологічно доцільної поведінки та

екологічного способу життя, буде гра "Горіхи". Вперше аналогічну гру запропонував американський психолог Дж. Едні в 1979 р. студентам Аризонського державного університету. Гра полягає ось у чому. Група з 10 студентів сідає навколо блюда, де лежить 30 горіхів. Ведучий пояснює, що мета кожного студента — зібрати якнайбільше горіхів. Кожен може в будь-який час забрати скільки захоче горіхів, і кожні 10 секунд кількість горіхів, що лежать на блюді, подвоюватиметься. Отже, якщо не забирати з блюда всі горіхи одразу, а залишати частину на блюді, то можна забезпечити максимальний "урожай" для всіх членів групи.

Але, як свідчить досвід, якщо групі студентів не дати часу на вироблення певної стратегії поведінки, спрямованої на "консервування" частини горіхів, які знаходяться на блюді, то ці горіхи не проляжать навіть 10 секунд. Студенти, як правило, хапаючи свою частку, збивали блюдо на підлогу.

Після цієї показової гри, що демонструє небачливу поведінку, викладач разом зі студентами робить висновки.

Основний висновок полягає в тому, що гра продемонструвала, як можна потрапити в соціальну пастку, коли кожний член групи чи суспільства, який думає тільки про власну вигоду, може завдати собі шкоди. Адже жодні зловмисники не планували смог, що вкриває великі міста, або паводки в Карпатах, до яких призвела вирубка лісу, або глобальне потепління в атмосфері, що стало наслідком викидів вуглецю.

Після такого емоційно напруженого заняття у студентів повинно виникнути чимало запитань типу "Як запобігти екологічним катастрофам, що трапляються через недоцільну поведінку людей?", "Що робити, щоб змінилась екологічна свідомість?" та ін.

Ці питання можна розглянути на подальших практичних заняттях, які проводяться у вигляді ділових ігор, у формі "мозкового штурму" та інших активних соціально-психологічних форм навчання. Як основу для таких занять можна запропонувати навчальний посібник Н. О. Пустовіт і З. Н. Плечової "Екологічні задачі, ігри та вікторини" [3].

Отже, виходячи з принципу єдності діяльності та свідомості слід зазначити, що найефективнішим буде формування екологічної свідомості, коли представники різноманітних груп суспільства (наприклад, студенти, які вивчають екологічну психологію) включаються в активну діяльність, спрямовану на побудову ефективних моделей збереження та охорони довкілля.



Література

1. *Деряба С. Д., Ясвин В. А.* Экологическая психология и педагогика. — Ростов н/Д: Феникс, 1996.

2. *Майерс Д.* Социальная психология. — СПб.: Питер Ком, 1998.

3. *Пустовіт Н. О., Плечова З. Н.* Екологічні задачі, ігри та вікторини: Навч. посіб. — К.: Наук. думка, 1995.

4. *Скребец В. А.* Экологическая психология: Учеб. пособие. — К.: МАУП, 1998.

М. І. ПІРЕН, *д-р соціол. наук, проф.*
(УАДУ при Президентіві України, м. Київ)

ЕТНОПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ У РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 30–32

Здійснено етнопсихологічний аналіз проблем розвитку суспільства України в період його трансформації. Характеристику етнопсихологічних проблем подано з урахуванням особливостей державотворення незалежної України на основі втілення ідей гуманізації та демократизації, поєднання загальнонародських і національно-культурних цінностей.

Минулі роки існування незалежної України засвідчили, що вона зробила про себе серйозну заяву у світі. Україна утвердилась як незалежна поліетнічна держава. Однак процес розбудови свого дому громадяни України ще не завершили. Завдання полягає в тому, щоб остаточно облаштувати споруджену будівлю, тобто завершити демократичні перетворення економічної, соціально-політичної та гуманітарної сфер, подолати деформації, що виникли на стартовому етапі трансформаційного процесу.

Як зазначив Президент України Л. Д. Кучма у Посланні до Верховної Ради України “Європейський вибір. Концептуальні засади стратегії економічного та соціального розвитку України на 2002–2011 роки”, “йдеться про реалізацію завдань довгострокової стратегії, яка має забезпечити міцне підґрунтя України як високорозвинутої, соціальної за своєю сутністю, демократичної правової держави, її інтегрування у світовий економічний процес як країни з конкурентоспроможною економікою, здатною вирішувати найскладніші завдання свого розвитку” [2, 7].

Історичний досвід європейських держав, які здійснювали глибокі перетворення, засвідчує, що реальний успіх трансформаційних процесів можливий, коли реформи та їх наслідки відповідають інтересам і сподіванням широких верств населення, а тому отримують всенародну підтримку.

Отже, при визначенні нової стратегії потрібні гуманізація, демократизація, які можливо здійс-

нити лише за умов політичної консолідації і злагоди в українському суспільстві.

Ось чому важливо нині враховувати психологічні чинники державотворення.

Україна понад 350 років не мала держави, не було напрацьовано і осмислено основні шляхи державотворення. Основні політичні та психологічні напрацювання були загальнокультурологічного плану: зберегти себе як етнос, зберегти культуру, мову, традиції та обряди, хоча деякі дослідники твердять про українську культуру того часу як “хutorянську”. Але ж генії народжуються на землі, а не на асфальті!

Що ж до досвіду державницького, у минулому, до втрати незалежності засвідчує перша Конституція в Європі – Конституція Пилипа Орлика 1710 р., яка в Західній Європі вважається відповідно до того часу доволі демократичною.

Виходячи з проблемності державотворення нині важливо формувати у громадян України “психологію державного народу”, долати “психологію меншовартості”.

Перебудувати Українську демократичну державу і здійснити свій європейський вибір може лише згуртований український народ, спільно, незалежно від етнічної належності (нині в Україні живуть близько 130 етносів). Тому заклик на весь голос “Я пишаюсь своєю етнічною належністю!” має бути серцевиною у здійсненні етнополітики в сучасній Україні. Для цього важливо звернутися до історичної пам’яті, яка багато в чому

відкрила завіси. Що саме? Україна не знала релігії, народи України не знали національної неприязні. Так має творитися наша історія й нині, спільно, для спільних інтересів. Це є базою наших сил та інтелекту, що уможливить творче мислення, сприятиме формуванню національної ідеології державотворення, так званої державницької, інтегративної ідеології, а не державної (єдиної, як це було в СРСР – марксистсько-ленінської). Тут важливо враховувати роль нинішньої української політичної і освітянської еліти, що покликана формувати світогляд державного народу.

Еліта повинна бути поліетнічною, має відбуватися циркуляція еліти столичної і регіональної в усіх сферах управління та інституціях.

Важливим етнопсихологічним чинником є проблеми мовної культури, зокрема місця і ролі в суспільстві державної української мови. Кожна держава має власну державну мову, яка є обов'язковою мовою державних документів, навчання і вивчення у школах, ліцеях, гімназіях, вищих закладах освіти. Існують також проблеми подальшого розвитку мов національних меншин. Що ж стосується офіційності російської мови, то її ніхто не забороняв, вона є й була офіційною, це одна із світових мов. Росія – наш одвічний сусід, тому шанувати його потрібно через мову, культуру та інші відносини, які завжди бувають між державами-сусідами. Формування української політичної нації як етнопсихологічна проблема нині питання також не просте, потребує розуміння. Щоб згуртувати народ до вирішення проблеми державотворення, дуже важливо, щоб співгромадяни, представники етнічних меншин, усвідомили, що Україна є їх батьківщиною і українська земля годує всіх своїх дітей незалежно від їхньої етнічної належності. Тому потрібно усвідомити це всім громадянам України, взявши до уваги тезу, що державу нам ніхто не побудує – це тільки наша проблема. Проблемаю сучасного етнопсихологічного розвитку є правильне розуміння співвідношення таких суспільних феноменів, як “етнос” і “віра”.

З прийняттям Конституції України (ст. 35), Закону України “Про свободу совісті” кожний громадянин має право на свободу світогляду і віросповідання

В Україні нині офіційно зареєстровано 112 конфесій. Це й демократично і проблемно, бо традиційна наша релігія ще недостатньою мірою впливає на духовний світ особистості. Активізація релігійності несе позитив, морально-духовне

очищення. Функціонування нетрадиційних релігій у багатоконфесійному просторі України породжує проблемні ситуації, зокрема щодо мирного співіснування та діяльності церков, використання цивілізованих форм спілкування між різними конфесіями, між державою і конфесіями в інтересах утвердження моралі, духовності, гуманізму в українському суспільстві. Проте є проблеми з активізацією впливу нетрадиційних релігій на молодь, спостерігається певна психологічна маніпуляція свідомістю молоді і, зокрема, невітчизняними, а західними, африканськими проповідниками. Спитайте: “А чи знають вони нашу ментальність, дух нашого народу?” Ні! Вони підкоряють молодь своїм завданням, маніпулюють свідомістю наших громадян. Молодь України повинна формувати свою непохитну позицію – залишатися в Україні, творити власну державу для себе і своїх дітей, а не бути дешевою робочою силою для інших країн. Нині перед наукою і освітою постає проблема формування особистості, що здатна творчо реалізуватися, а держава, у свою чергу, має сприяти, щоб молодь могла це зробити у власній державі.

Ще одна етнопсихологічна проблема – національно-етнічні товариства, яких в Україні близько 300 (всеукраїнського та місцевих рівнів). Ці товариства повинні виконувати певну роботу у своїх материнських державах, що б сприяло гідним соціально-економічним, культурним та політичним зв'язкам, які принесуть користь усім: як етносам у їх відродженні, так і підвищенню іміджу України як цивілізованої держави серед країн світу.

Отже, вивчення етнопсихологічних проблем у поліетнічному українському суспільстві – надзвичайно актуальна проблема, на яку слід зважати. Зі свого боку держава має сприяти вирішенню психологічних проблем гармонізації, гуманізації, демократизації відносин і запобігати конфліктам, а головне – консолідувати всіх громадян України на розв'язання стратегічних завдань державотворення.



Література

1. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. — К.: Преса України, 1977.
2. Послання Президента України до Верховної Ради України “Європейський вибір. Концептуальні засади

стратегії економічного та соціального розвитку України на 2002–2011 роки". — К., 2002. — 70 с.

3. *Кресіна І. О.* Українська національна свідомість і сучасні політичні процеси (Етнополітологічний аналіз): Моногр. — К.: Вища шк., 1998. — 392 с.

4. *Павленко В. М., Тагліні С. О.* Етнопсихологія: Навч. посіб. — К.: Сфера, 1999. — 408 с.

5. *Пірен М.* Етнополітичні процеси в сучасній Україні. — К.: Вид-во УАДУ, 1999. — 204 с.

6. *Пірен М.* Основи етнопсихології. — К., 1998. — 436 с.

7. *Римаренко Ю. І., Шкляр Л. Є., Римаренко С. Ю.* Етнодержавознавство. Теоретико-методологічні засади. — К.: Вид-во Ін-ту держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2001. — 264 с.

С. Г. МОСКВИЧЕВ, канд. психол. наук
(Институт психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины, г. Киев)

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ, ПРОБЛЕМА ВЫБОРА И ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 33–36

Рассматриваются важные аспекты образования – его социальное измерение (трансформация в школу социальной жизни), возможности выбора учебного заведения как проявление демократического сознания общества. Подчеркивается необходимость дисбаланса между новой информацией и содержанием сознания, что может нарушать привычную психическую саморегуляцию человека.

Одна из трудностей внедрения идеи развивающего обучения в школьную практику, судя по тому, что отмечается в специальных работах, состоит в следующем.

Долгое время подход к овладению знаниями на основе развивающего обучения “претендовал” на доминирующую роль в общей системе управления образованием, в том числе и в период, когда в Украине произошли существенные изменения в социально-экономической и политической сферах. Перемены коснулись массовой школы в том смысле, что во весь рост встал вопрос о соответствии результатов образования его целям. Вопрос, на который трудно ответить, поскольку в новые времена, когда, выражаясь словами Ф. Ницше, покончено, с “убийственной ясностью”, эти цели никем четко не определены. И выходит, что развивающее обучение как общая стратегия образования не получает достаточного обоснования. Если главное – это развитие, в результате которого происходит становление качественно нового субъекта учения, то новообразования на каждом этапе должны снимать ограничения предыдущего. Этому-то как раз и не находится убедительных доказательств [1]. И вопрос, насколько предполагаемое отличие отвечает сегодняшним реалиям, пока остается на повестке дня: чтобы готовить всех подряд к высокоинтеллектуальному труду, надо как минимум четко прогнозировать эквивалентную его востребованность в будущем. Что крайне пробле-

матично. Конечно, образование стоит того, чтобы учить людей просто так, ради просвещения как такового. Но понятно и другое – то, что не все дети в равной мере воспринимают привлекательность этой идеи, поэтому к познанию нового их приходится специально стимулировать.

При всей своей консервативности образование постоянно развивается само по себе, подстраиваясь к изменяющимся обстоятельствам общественной жизни и за счет обратной связи, не пренебрегая в том числе и “новейшими” технологиями повышения обучаемости, формирования личности и т. п. Но чаще всего это происходит лишь после того, как в соответствующей научной среде действительно достигнут необходимый консенсус. В частности, в течение всего XX в. массовая школа во многих странах постепенно превращалась из сугубо образовательного учреждения в школу социальной жизни в широком смысле. Коснулось это и стран на пространстве бывшего СССР. Оказываясь опосредствующим звеном между детьми и другими общественными институтами (семьей, СМИ и пр.), школа приобщает их к миру взрослых, немало способствуя их адекватной социализации. Если же имеющееся в конкретном учебном заведении содержание образования кого-то не устраивает, то как собственно школьники, так и их родители имеют возможность выбора. В конце концов на то и рассчитана система непрерывного образования, чтобы ею воспользовались те, кто недоучился не

только в юности, но и позже, кто, будучи одолеваем новыми интересами, жаждет реализовать себя на некоем другом поприще.

Лишать человека выбора — где, как и что учить — недемократично и нереально. Но когда речь идет о выборе, который делают сами учащиеся, то во избежание упрощенных суждений следует сделать как минимум три уточнения.

Во-первых, есть нечто, чего не преодолевает никакая система образования. Это последствия семейного воспитания до школы. Так, ум и сердце Илюши Обломова исполнились всех картин, сцен и нравов быта села Обломовки прежде, нежели он увидел первую книгу. Детский ум его давно решил, что так, а не иначе следует жить, как живут около него взрослые. Выбора родителей относительно форм, методов и содержания образования их чада как в те времена, так и сейчас в большинстве случаев не избежать. Это их дети, и они берут на себя ответственность за их будущее. Многие действительно виднее именно родителям, и потому они не боятся рисковать. Хорошо это или плохо, влияние семьи на ребенка трудно переоценить, в силу чего школа, учитель часто получают детей с уже сформировавшейся мотивацией. Наследуя в своем большинстве жизненный опыт своих пап и мам, многие ко времени прихода в школу примерно представляют, кем станут, когда вырастут. В этом нет ничего удивительного, так как каждое сословие и профессиональная группа обязаны себя воспроизводить. Именно от этого в немалой степени ожидается их отношение к учебе и уровень обученности на выходе из нее. Надо смотреть правде в глаза — сын рабочего, продавца, водителя транспорта или хлебороба, ставший писателем или ученым, учителем, инженером либо врачом — это не правило, а исключение. Поскольку такое все-таки случается, значит, выбор есть. Так или иначе он предусмотрен и реализуется существующей системой образования во всех цивилизованных странах.

Впрочем, и это, во-вторых, иногда отмеченный выбор делается не в угоду семейному окружению. Даже вопреки ему. Это нравственный выбор самого субъекта учения, за который он готов понести ответственность в будущем. Иногда такое наблюдается уже в раннем детстве. Не случайны такие слова М. Ю. Лермонтова в поэме «Сашка»:

*“Года неслись, а Саша рос, и в пять
Добро и зло он начал понимать”.*

Этому прямо-таки вторит Л. Н. Толстой со ссылкой на самого себя. Он отмечал, что сфор-

мировавшееся в нем до пяти лет осталось навсегда и только давало о себе знать во все новых и новых проявлениях. Дистанция между новорожденным и пятилетним ребенком, по его мнению, неизмеримо больше, чем между пятилетним и стариком.

Наконец, в-третьих. Будучи недовольны тем, что происходит в массовой школе, родители, другие близкие или репетиторы доучивают учащихся дома. При этом, конечно, с детьми могут обращаться, как швейцарец Жозеф с юным Володей Бельтовым в повести «Кто виноват?» А. Н. Герцена:

Жозеф “был человеком лет сорока, седой, худощавый, с юными голубыми глазами и строгим благочестием в лице..., отлично образованный, славно знал по-латыни, хороший ботаник”. Жозеф вел свободные ни к чему не обязывающие беседы о том, что наблюдалось вокруг. Затем опять же совершенно непринужденно задавал и отвечал на вопросы. Рассказывая и рассуждая, он затрагивал отвлеченные темы. “Дело было весною; женевец начал с того, что развил в Володе страсть к ботанике; с раннего утра они отправлялись гербаризировать, и живой разговор заменял скучные уроки: всякий предмет, попавшийся на глаза, был темой, и Володя с чрезвычайным вниманием слушал объяснения женевица. После обеда сидели обыкновенно на балконе, выходящем в сад, и женевец рассказывал биографии великих людей, дальние путешествия, иногда позволяя в виде награды читать самому Володе Плутарха. И время шло...” [2, 87–88].

Все это очень похоже на «Школу радости», в которой чтению и письму учил А. В. Сухомлинский. Когда учение действительно походило на детское творчество, «родившееся среди полей и лугов, в тени дубрав и под горячим степным ветром, на заре летнего дня и в зимние сумерки». Когда буквы и слогаемые из них слова легко и свободно открываются детям в рассказах о бабочках и жуках, растениях и явлениях природы, т. е. за счет «путешествий» к истокам слова [4]. Как и в ряде других примеров подобного рода, это можно назвать сотрудничеством, не только стимулирующим учение, но и порождающим все новые и новые интересы школьников. Хотя, надо согласиться, что все это было и остается индивидуально неповторимым стилем преподавательской работы лишь очень немногих, выдающихся педагогов. Они всегда были и будут в дальнейшем. Для их подопечных учение в самом деле может выглядеть похожим на радость и даже

счастье. Но массовую школу заполнить такими учителями не удастся. Между прочим, в южных странах нередко детей учат грамоте в буквальном смысле под тенью какого-нибудь баобаба, т. е. на свежем воздухе в присутствии всей флоры и фауны. Только познавай! Но ведь понятно, что полученных таким путем (“на природе”) знаний для поступления в университет недостаточно. Вместе с тем в случае с упомянутым Бельтовым его знания оказались оторванными от реальной жизни и не послужили предпосылкой каких-либо успехов в его достаточно разнообразней деятельности. Это, можно сказать, разительный пример. Дело ведь в том, что критики системы развивающего обучения отмечают его нереалистичность и утопичность. При этом подчеркивают, что оно рассчитано лишь на избранное меньшинство, что неэтично в принципе. Как раз, если бы это было именно так, например, если бы соответствующие программы и методы обучения в самом деле разрабатывались только для специализированных классов и школ, это было бы очень хорошо. Хотя и здесь напрашивается оговорка. Герои произведений русской литературы XIX в., оказавшиеся “лишними людьми” (Агаев, Адуев, Бельтов, Лаврецкий, Онегин, Печорин, Рудин, Обломов, Тентетников, Чацкий и др.) как раз и составляли высокообразованную элиту. С ними работали педагоги и наставники типа отмеченного уже Жозефа. Тем не менее, как и многие другие, эти герои не оправдали надежд и затраченных на них усилий. А обучавшиеся и воспитанные в своем большинстве в обычных школах отечественные ученые, писатели и поэты, даже актеры, композиторы и исполнители, спортсмены не раз и не два прямо-таки удивляли своими достижениями. Следовательно, дело не только в системе образования.

Отдельно надо выделить еще такую проблему.

В одной публикации, посвященной развивающему обучению, утверждается, что взрослые не просто “организуют активные действия” детей. Оказывается, учитель должен раскрывать им и личностный смысл учения. А качественные характеристики мотивации учащихся формируются соответственно социальному заказу. Причем даже “узкопознавательные” побуждения не считаются позитивными [3]. Как тут не вспомнить результаты одного специального опроса, в котором выявлено, что более всего манипулируют сознанием других именно учителя, психологи и священники. Не потому ли “рефлексивное” направление развития школьников не всегда достигает цели, что кто-то за другого пытается ре-

шить, кем этому другому следует стать и какое мышление для этого необходимо. Интересно в этой связи отметить один из выводов Г. А. Цукерман, которая в собственном исследовании рефлексивного обучения школьников пришла к следующему выводу: этот подход нельзя рассматривать как единственно верный, почти обязательный для всех учащихся. Более того, целесообразность его повсеместного использования вызывает серьезные сомнения и даже связана с определенным риском [5].

И все же хотя практика развивающего обучения не всегда согласуется с гуманистическими ценностями недирективного образования, одно обстоятельство говорит в пользу именно такого подхода к делу. Речь идет об обязательной, чуть ли не принудительной системе всеобщего экологического просвещения в эпоху экологического кризиса и тенденции перерастания его в катастрофу. Даже президенту страны, “не сдавшему экзамен по экологии”, сегодня неэтично занимать свой пост. Это означает необходимость разработки соответствующих учебных программ и методов обучения на всех уровнях образования — от детского сада до аппаратных учений в Парламенте, президентской администрации и Кабинете министров. Идя наперекор ряду позиций некогда насильно навязывавшегося плана преобразования природы, следует так организовывать экопросвещение, чтобы целенаправленно формировалось не антропоцентрическое (все для человека, все во благо человека), а эгоцентрическое сознание, ориентированное на сохранение окружающей среды. При этом опыт разработки и внедрения системы развивающего обучения, не оставляющий места для формализма, а его субъектов равнодушными, более чем полезен. Это важно подчеркнуть, так как речь идет именно об экологии, т. е. области знаний, касающейся всех без исключения и овладение которой не может быть предметом свободного выбора в каком бы то ни было учебном заведении. Без преувеличения можно утверждать, что именно от экологической культуры и чувства ответственности каждого зависит будущее человечества.

Формирование подобного чувства представляется реальным только за счет превращения учащихся в истинных субъектов познавательной активности. Но для этого простого овладения экологическим знанием, ознакомления с проблемами защиты окружающей среды и даже традиционно понимаемого бережливого отношения к природе недостаточно. Чаще всего вербально декларируемая готовность охранять среду обитания адекватного действия не вызывает. Нужны

такие учебные программы, учебники по экологии, методы и средства изложения материала, которые бы “задевали за живое”. Чтобы сама по себе информация о природных аномалиях антропогенного характера *противоречила* сложившимся у учащихся *знаниям, взглядам, убеждениям, идеалам и ценностям*. А возникающее при этом *ощущение дискомфорта и неудовлетворенности* угнетало, требовало избавиться от него. Другими словами, необходимо, чтобы дисбаланс между новыми сведениями и указанным содержанием сознания нарушал привычную психическую саморегуляцию. Чтобы на этой основе актуализировались вполне определенные потребности, удовлетворению которых служат не менее конкретные природоохранные и средосберегающие действия. В процессе всего этого только и возможны такие личностные проявления, как ощущение личной сопричастности к происходящему,

готовность защищать окружающую среду, проявления субъектности типа “Если не я, то кто?”



Литература

1. Берцфай Л. В. Международная научно-практическая конференция, посвященная 70-летию В. В. Давыдова // *Вопр. психологии*. — 2000. — № 8.
2. Герцен А. И. Кто виноват? // *Избр. произведения*. — М.: Худ. лит., 1987.
3. Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // *Вопр. психологии*. — 1980. — № 5.
4. Сухомлинский А. В. Сердце отдаю детям. — К.: Рад. шк., 1973.
5. Цукерман Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // *Вопр. психологии*. — 1998. — № 5.

Розглядаються важливі аспекти освіти – її соціальний вимір (трансформація у школу соціального життя), можливості вибору навчального закладу як вияву демократичної свідомості суспільства. Підкреслюється необхідність дисбалансу між новою інформацією і змістом свідомості, що має порушувати звичну психічну саморегуляцію людини.

В. И. ПОЛЯКОВА, учитель математики
(СШ № 164 г. Киева)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГАРМОНИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ “УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК”

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 37–39

Рассматриваются психологические проблемы гармонизации отношений в системе “учитель – ученик” на примере использования противоположных методов преподавания: догматического и эвристического. Подчеркивается значение умения преподавателя создавать доброжелательную атмосферу в классе, способствующую эффективности учебной работы.

Каждый ребенок рождается одаренным, способным всесторонне развиваться, с высоким интеллектом и задатками к развитию всякого творчества, а также с общественным талантом. Остается только создать ему возможности для их развития. Однако связь “учитель – ученик” в школьной практике часто бывает неправильной, так как в образовании мы постоянно имеем дело с элементами устаревших методов обучения и воспитания. Учитель редко вызывает у учеников настолько большое доверие, чтобы они захотели раскрыть ему свои переживания и суждения. Для полного, действенного и созидающего диалога с учениками недостаточно, чтобы учитель имел хорошую дидактическую подготовку, необходима также психологическая и межличностная грамотность. Особенно это важно при контактах с учениками, поведение которых отклоняется от норм, принятых в школе.

Неправильное отношение учителя к ученикам (частая критика, наказание) порождает у них нежелание учиться и разрушающе действует на развитие их творческого потенциала. Только сочетание высоких интеллектуальных и творческих способностей с действенным стимулированием в рамках школы создает возможность для значительных достижений. Авторитарность и директивность не способствуют творческому развитию учеников, а создают трудности в обучении, снижают мотивацию, подрывают у них веру в себя. За этим следуют апатия, разочарование и неврозизация.

А успех в практической жизни зависит, во-первых, от веры в дело, которое хочешь провести, и, во-вторых, от количества трудностей, которые встретятся на пути. Вместе с тем необходимо, чтобы вера в дело побеждала сознание трудностей.

Сегодня в школе существует противоречие, поскольку, с одной стороны, здесь есть потребность в создании изобретательного ума, с другой же – неумение учителей поощрять поведение учеников, которые проявляют творчество. Поэтому в школе почти повсеместно представления о творческом ученике ограничены лишь хорошим исполнением роли ученика в рамках школьного класса и даже в рамках конкретного предмета обучения. И оказывается, что ученики с высокими творческими достижениями вне школы в своей школе не считались творцами, а творческие ученики в школе не являлись таковыми за ее пределами.

На протяжении всей истории педагогики особенно поражает чередование двух противоположных методов преподавания:

догматического (У) с его непримиримостью, когда требуется сначала выучить и лишь потом понять, все принимает характер раскрытой истины. Когда нужно доверять, подчиняться правилам, знать теоремы наизусть, действовать, и действовать быстро; ошибка считается недопустимым позором. Преподаватель вынуждает следовать за собой паству своих учеников, и если кто-то из них его не понимает, тем хуже для

них. Преподаватель непогрешим, лишен человеческих слабостей, это сверхчеловек, который все знает, никогда не ошибается и невозможно представить, что он когда-то тоже был учеником;

эвристического (X) со свойственной ему свободой обсуждения. Прежде чем выучить, требуется понять, все принимает характер открытия: надо искать, находить теоремы самим, осмысливать правила критически. Со временем не считаются, еще менее считаются с затраченными усилиями. Ошибка – это не более чем легко устранимый, даже поучительный инцидент, ибо она помогает обнаружить истину. Свою паству преподаватель гонит перед собой, заботясь о том, чтобы все было понятно всем. Не беда, если некоторые продвигаются не очень быстро, злой хищник давно забыт. Преподаватель – не более чем человек, поводырь, почти старший товарищ. Когда ему случается ошибиться, он не смущается, и все понимают, что он не забыл своих детских мучений.

Эти типы учителей впервые выделил Дж. Райнс в 1960 г. Сходные типы встречаются в работах П. Соломона, А. Комбса, Г. Клауса [4], Н. Кузьминой, на современном этапе в своих статьях в 1994–1997 гг. их рассмотрел Н. А. Аминов [1–3]. По его данным, учитель типа Y (академического стиля) заинтересован главным образом в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемого предмета. Он работает по последовательной, подробно разработанной программе, предъявляет высокие требования, строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам строго профессиональный. Учитель типа X (эмоционально поддерживающего стиля) стремится прежде всего развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон.

В ряде исследований было показано, что эффективность работы учителя определяется его умением создавать теплую, доброжелательную атмосферу в классе, которую следует сочетать с оптимальной организацией учебного процесса. Более того, поведение учащихся в конечном счете определяется поведением учителя (его стилем), ибо оно выступает в качестве необходимого условия целенаправленной учебной деятельности. В начальной школе продуктивное поведение учащихся (внимательность, готовность к ответу и уверенность в себе) теснейшим образом связано

со стилем X (с пониманием, симпатией, теплом и дружелюбием учителя). Эта связь прослеживается также в средней и старшей школе, хотя здесь она не так ярко выражена. Учителя начальной школы, обладающие эмоциональной стабильностью, в качестве ведущих черт нередко называют уверенность в себе и стремление к активному общению с людьми. Учителя, у которых показатель эмоциональной стабильности был низким, проявляют меньшую уверенность в себе и склонны избегать активных социальных контактов; стиль их преподавания более авторитарный. В исследовании Т. Хрусталевой выявлено, что у филологов успешность педагогической деятельности связана с направленностью на человека и его отношения (стиль X), а у математиков – с эмпатией, направленной прежде всего на распознавание сформированности у учащихся умственных действий и операций (стиль Y).

По мнению профессора Д. Лотона (Великобритания), “при обсуждении проблемы оценки деятельности и профессионального роста учителя выявляется следующее: для учителей важно ясно представлять себе, что от него требуется, как раз этого не наблюдается во многих странах. Определение функций учителя чрезвычайно расплывчато. На педагогов смотрят то как на репетиторов, обучающих детей основным навыкам, то как на профессионалов, отвечающих за всестороннее развитие ребенка. В итоге важно не столько определение, сколько качество такой подготовки учителя, которое позволит им расширить круг своих обязанностей” [5].

В процессе анализа динамики общественного мнения о роли образования удалось установить закон периодической смены настроений в обществе относительно образования. В странах Северной Америки и Европы оптимум относительно образования наблюдался после Второй мировой войны, особенно в 50–60-е годы XX в., когда люди жили надеждой на будущее. В конце 60-х годов наступил период разочарования. Как следствие – возникло более критическое отношение к системе образования и повысились требования к отдаче от вкладываемых в образование средств.

В соответствии с этим законом обнаруживается периодическая смена моделей управления образованием, а следовательно, и методов преподавания.

На стадии оптимизма образование считается полезным, и на учителей смотрят как на добровольных распространителей культуры. В этот период профессия учителя воспринимается как нужная, и компетентность учителей обычно не

ставится под сомнение. Возникает тенденция к расширению функций учителя, например помимо ответственности за развитие учебно-познавательных способностей детей на него может возлагаться задача социального и эмоционального воспитания. Кроме того, может утвердиться более либеральный стиль преподавания.

На стадии разочарования складывается мнение, что система образования не справляется со своей задачей, не обеспечивает ожидаемых от нее экономических и социальных выгод. В этот период профессия учителя в целом воспринимается как бесполезная, и мастерство педагогов ставится под сомнение. На этой стадии возникает тенденция к сужению функций учителя: например, усиление ответственности за формирование основных навыков чтения, письма и счета, а также контроля за результатами обучения. Утверждается более консервативный стиль преподавания.

Следовательно, периодическая смена моделей управления образованием приводит к смене критериев качества работы учителя.

По данным Л. Фестингера [6], существует два вида заключений о результативности метода преподавания:

- заключение о достижениях на основании сравнения результатов кого-либо с прежними достижениями (индивидуально-относительная норма, ориентация на "развитие");
- заключение о достижениях на основании сравнения достигнутого кем-либо результата с соответствующими результатами других людей (социальная относительная норма, ориентация на "результативность").

По нашему мнению, легко заметить, что правильный гибкий метод, устраивающий всех — как учителя, так и учеников, лежит как раз посередине. Можно было бы удивляться, что этот идеальный метод преподавания долгое время оставался неизвестным. Но для этого были веские причины, которые мы теперь едва начинаем понимать. Главной из этих причин является увеличение (количественное и качественное) массы знаний, которые нужно приобрести за тот же промежуток времени. Следовательно, для гармонизации отношений необходимо стремиться повышать успеваемость и найти удачную комбинацию

догматизма и эвристики. Эти поиски будут доведены до конца только тогда, когда все преподавание будет переосмыслено в свете результатов, достигнутых как современной возрастной и педагогической психологией, так и чистой логикой. Ведь современные эксперименты с новыми классами, где человеческому фактору отводится очень важная роль, показали, что изменено должно быть не только преподавание, но и в некоторых случаях полностью взаимоотношения в системе "учитель — ученик".

И преподавание, лучше разработанное, лучше организованное, должно стабилизироваться в гармоническом и эффективном сочетании обоих противоположных методов.

Таким образом, функции учителя в школе должны быть шире, а знания и навыки совершеннее, чтобы он умел внимательно наблюдать за учениками, распознавать их потребности и применять эффективные стратегии в работе с ними, побуждая к творческому мышлению и новаторству. Учитель в целом должен развить в себе способность быстро адаптироваться к изменениям и предвидеть их. Главными условиями достижения учителем профессионализма должны считаться постоянное повышение квалификации, аттестация и аккредитация учебных заведений, основным критерием которых должен стать гибкий подход к ученику.



Литература

1. Аминов Н. А. Модели управления образования и педагогические стили // Вопр. психологии. — 1994. — № 2.
2. Аминов Н. А. Опыт прогнозирования эффективности работы учителя математики // Вопр. психологии. — 1995. — Т. 16, № 1.
3. Аминов Н. А. Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы // Вопр. психологии. — 1997. — № 2.
4. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. — М., 1987.
5. Лотан Д. Учитель в меняющемся мире // Перспективы. — 1987. — № 4.
6. Мюнстерберг Г. Учитель // Психол. наука и образование. — 2000. — № 1.

Розглядаються психологічні проблеми гармонізації відносин у системі "вчитель — учень" на прикладі використання протилежних методів викладання: догматичного і евристичного. Підкреслюється значення вміння викладача створювати доброзичливу атмосферу у класі, що сприяє ефективності навчальної роботи.

*М. К. КРЕМЕНЧУЦЬКА, асистент
(Інститут математики, економіки та механіки ОНУ, м. Київ)*

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 40–42

Висвітлюється розвиток психологічної думки у другій половині ХХ і на початку ХХІ ст., зокрема розглядаються пізнавальні концепції як психологія ХХІ ст. Особлива увага приділяється можливостям застосування когнітивних концепцій у дослідженні мікроструктури пізнавальних дій у праці.

Останні десятиліття розвитку психологічної науки ознаменувались деякою недовірою до загально визнаних напрямів психологічних знань: біхевіоризму, динамічної, глибинної психології. Як наслідок окремі видатні психологи, зокрема Брунер, Келлі, Симон, намагаються створити новий портрет психологічної науки, який би більшою мірою відповідав емпіричним даним і водночас не був таким механістичним, як психоаналіз. Пошуки в цьому напрямі дали підбадьорюючі результати. Було створено кілька безумовно оригінальних картин функціонування психіки людини, що коротко можна назвати пізнавальними концепціями. Ці концепції були прагненням вийти за межі альтернативи: біхевіоризм або психоаналіз. Саме тому пізнавальні концепції можна назвати психологією ХХІ ст., з яким пов'язані великі надії на подальший творчий, конструктивний розвиток психології.

Які ж генеральні погляди творців цієї концепції? Насамперед вони заперечують образ людини як реактивної істоти, що цілком залежить від середовища. Водночас їх не влаштовує уявлення про неї як недосконалого суб'єкта, яким керують неусвідомлені і, за визначенням, суперечливі мотиваційні сили. Вони вважають, що людина є самосвідомим суб'єктом, для якого характерна дослідницька установка щодо дійсності. У цьому плані людина є науковцем, для якого характерні спостереження над процесами Всесвіту, різноманітні передбачення, виникнення гіпотез, плани, експерименти і висновки. Усе це, безумовно, відбувається на рівні тих знань, якими керується особистість. На цій основі відбувається її пристосування до світу і його тлумачення.

Цікаво в цьому зв'язку провести паралель щодо розуміння особистості І. Г. Білявським. Він вважає, що особистість — це динамічна, саморегульована система, яка пізнає світ, належить до нього і діє в ньому. І все це відбувається у процесі виконання особистістю своїх генеральних соціальних ролей, іншими словами, на тлі історико-культурних етапів розвитку людства. Відповідно до розглянутої концепції психічні процеси і зовнішнє поведіння людини залежать від одержуваної нею інформації. І якщо розглядати питання про детермінацію психічної діяльності, то в цьому зв'язку варто визнати, що керування нею здійснюється завдяки інформації, що йде із зовнішнього середовища і попередньо закодована в пам'яті. Разом з тим зазначимо, що згідно з цією концепцією особистість не може цілком залежати від інформації, що нібито маніпулює нею. Інформація є лише матеріалом мислення, його можливістю передбачувати і планувати дії. Таким чином, як дослідник світу особистість виходить за межі інформації і цілком самостійно здатна визначати значення і характер знань про зовнішній світ і свою діяльність. У цьому зв'язку вона не є маріонеткою, що цілком залежить від зовнішнього середовища і підпорядковується несвідомим поривам. Особистість є більш-менш зрілим дослідником, що значною мірою визначає свій шлях і вміє активно діяти в інституціональній мережі, або соціальності. Таке уявлення про особистість не тільки визначає закони її функціонування, а й уможливорює розвиток мислення і удосконалення її діяльності. Представники цієї концепції незадовільно ставляться як до так званої біхевіористської інженерії, так і до динамічної психотерапії.

З огляду на їхні ідеї можна припустити, що основною модифікацією впливу на людей є систематичне виховання, що дає змогу краще пізнавати світ і свої можливості.

Узагальнюючи деякі попередні висновки, можна стверджувати, що пізнавальна концепція людини потребує таких відносин між вчителем і учнем, інженером і працівником, терапевтом і пацієнтом, які встановлюються між більш-менш досвідченими дослідниками. На жаль, доводиться констатувати, що такий спосіб відносин у виховному процесі нині пробиває собі дорогу великими зусиллями. Когнітивна психологія, що поєднує прихильників пізнавальної концепції, аж ніяк не є, так би мовити, монопольною. Вона складається з кількох версій, що не завжди збігаються. Привертають увагу два, на наш погляд, основних пізнавальних портрети людської психіки. Це теорія особистісних конструктів Келлі — одного з найбільш творчих психологів ХХ ст. Згідно з цією версією людина є дослідником, що самостійно створює для себе образ світу і, природно, образ самого себе. Це індивідуальне пізнавальне бачення і становить особистісний конструкт, що є вирішальною характеристикою духовних можливостей людини як особистості.

Психологія ХХІ ст. реалізується також у версії О. Тихомирова. Згідно з цією версією основним елементом пізнавального процесу є опрацювання особистістю отриманої інформації. У цьому зв'язку особистість володіє кількома важливими рисами: її дії мають мету, вона має пам'ять з її можливостями безперервного поповнення інформацією і разом з тим стабільністю; її характеризує темп опрацювання, що має індивідуальні обмеження і, нарешті, функціонує відповідно до певної програми. Саме ці риси, вважає О. Тихомиров, значною мірою детермінують особистісне поведіння.

Пропонована стаття має на меті застосувати положення когнітивної психології до досліджень у сфері прийняття рішень. Процес прийняття рішень висуває ряд важливих проблем, таких як суб'єктивна впевненість у правильності прийнятого рішення, цінність і підстави вибору, що доволі істотні у процесі передбачення людських вчинків. При цьому важливо зазначити, що оцінка успішності та корисності розпочатих дій у різних сферах соціальної життєдіяльності залежить від їх результатів і того, якими є їх наслідки. У процесі мислення особистість аналізує два види наслідків: якою мірою вони правдоподібні й мають суб'єктивну цінність. При цьому береться до уваги оцінка, так би мовити, глобальної цінності

розпочатої дії. У цьому зв'язку можна стверджувати, що ланцюг людських вчинків є функцією цінності поставленої мети, а також можливості її реалізації. Отже, особистість реалізується в певній пізнавальній програмі. І це завжди комбінації можливостей і цінностей. Водночас зазначимо, що цей процес завжди складний. Кожна дія спричинює кілька наслідків. Принаймні ми маємо справу з альтернативою: позитивна цінність (успіх) і негативний результат (невдача). Цю альтернативу містять навіть найбільш амбіційні проекти.

Як же відбувається процес визначення цінності вчинку або підприємства загалом як мети вчинків? Доречним у цьому разі є положення про те, що людина не тільки змінює форму того, що дано природою, вона реалізує разом з тим власну свідому мету, що як закон визначає спосіб і характер її дій, яким має підкорити свою волю.

Звернімося в цьому зв'язку до вітчизняної психології. Однією з перших психологічних концепцій у вітчизняній психології, яка описує функціональну структуру цілепокладання, стала теорія діяльності А. Н. Леонтьєва [4]. Оригінальним було і генетичне пояснення цього процесу Л. С. Виготським [3]. Він навів класичний приклад аналізу помилкового психологічного феномену цілепокладання, при якому ця проблема незмінно доповнювалася питаннями про функцію і її походження. Положення Л. С. Виготського стало однією з теоретичних підстав для розвитку вітчизняної історичної психології, для якої проблеми психологічної реконструкції були неминуче пов'язані з проблемами мислення і, природно, цілепокладання. У цьому плані плідними були ідеї С. Л. Рубінштейна [6], який глибоко проаналізував розвиток психології в діяльності, що пов'язує суб'єкт із зовнішнім світом і, мало того, суб'єкт у його уявленні є точкою відліку того або іншого рівня культурного розвитку визначних історичних етапів, які проходить людство. Не потрібно мати виняткову наукову інтуїцію, щоб побачити тут проблему цілепокладання. Згадаємо в цьому контексті й А. Р. Лурія [5], який створив свою нейропсихологію, що поєднала прикладні проблеми на стику загальної і дитячої психології, медицини, фізіології й анатомії, етнопсихології, культурології, порівняльної лінгвістики та ін. Ідеї А. Р. Лурія ще очікують ретельного аналізу на основі когнітивної психології, оскільки якої є синтетичний підхід до проблеми людського пізнання.

На нашу думку, визначення цінності людських вчинків насамперед зумовлюється дискурсивним

характером мислення як основної пізнавальної дії, його прямої належності до норм культури і співучасті в їх становленні, нерозривною єдністю із символами духовності й усвідомленням того, що набуття досвіду є нескінченним процесом.

Насамкінець звернімося до трудової діяльності як конкретизації розглянутих теоретичних конструктів. Когнітивна психологія в цьому контексті дає можливість ретельніше розглянути мікροструктуру пізнавальних дій у праці. Пояснення результатів праці як досягнутої мети можна отримати на основі їх широкого порівняння, як уже згадувалося, з історико-культурними процесами, що містять дані про розвиток психічної діяльності філоонтогенезу, і як суспільно виробленого інструментарію психіки, безумовно, обмеженого нейропсихологічними можливостями людини.



Література

1. *Белявский И. Г.* Историческая психология. — Одесса, 1991.
2. *Брушлинский А. В.* Мышление и прогнозирование. — М., 1979.
3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. — М., 1984.
4. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
5. *Лурия А. Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. — М., 1974.
6. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1976.
7. *Халперн Д.* Психология критического мышления. — СПб., 2000.
8. *Allport D.* The state of cognitive psychology. — 1975.

*Н. С. СВИДЛО, д-р филос. наук, проф.
(Межрегиональная Академия управления персоналом, г. Киев)*

ДИАЛЕКТИКА ДУХОВНОГО И БЕЗДУХОВНОГО В XXI ВЕКЕ (ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И РЕЛИГИОЗНЫЙ АСПЕКТЫ)

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 43–45

Проблема духовности как основы гуманизации общества очень остро стоит в период его трансформации. Именно поэтому здесь проанализирована ситуация соотношения духовного и бездуховного и предлагаются основные пути выхода из кризиса потери духовности. Показано положительное влияние религии на утверждение общечеловеческих ценностей в обществе.

Однозначно принимается в настоящее время всеми исследователями факт потери духовности в начале XXI в. и рост бездуховности. Обозначить причины и пути выхода из создавшегося кризиса — наша главная задача. Рассмотрим, что же означает духовность. Духовность происходит от слова “дух” — принцип интеллектуальной жизни, разум. Понятие “дух” точнее, чем “душа”, означающая одновременно и принцип жизни, и принцип мысли (правда, в XVIII в. говорили о “животных духах” — выражение, обозначающее у Декарта то, что сегодня именуется “нервным импульсом”; но этот смысл сегодня практически не встречается). При этом понятие “дух” шире понятия “сознание” (как области исследования психологии, которая “присвоила” эту проблему, не разобравшись с ней. — *Авт.*). Философией и автором статьи под понятием духа понимается форма абстракции, идеального, принцип всякого открытия; это не способность, но “акт”, интуицией которого мы обладаем всякий раз, когда действительно что-то понимаем, к какой бы области не относилось наше понимание. Дух противостоит материи; духовное имеет три ипостаси: индивидуальное духовное личности (сознание человека, его политические, правовые, нравственные, эстетические, религиозные, научные, а особенно философские взгляды); духовность социума: политико-правовая форма общественного сознания, эколого-экономическое со-

знание, философское, нравственное, религиозное, эстетическое, религиозное и наука как форма духовности, которая имеет право стоять на первом месте; объективированное сознание. К объективированной духовности или к материализованному сознанию относится “вторая природа”, все, что создано с помощью мысли и рук человека.

Душа — принцип жизни, основа мыслей и чувств. Различают два ее значения. В древнееврейской культуре — это органическая душа и душа мыслящая, в романской — анимус и анима. Проблему соединения души и тела рассматривал в свое время Декарт. Вопрос о бессмертии души рассматривал Платон в диалоге “Федон”. Пожалуй, наиболее глубоко в современной философии проблема единства души и тела рассмотрена в работе нобелевского лауреата, французского философа А. Бергсона “Материя и память”. Это произведение утверждает одновременно и реальность духа, и реальность материи и определяет отношение одного к другому на конкретном примере памяти.

Материя определяется как субстанция, для которой характерны протяженность, делимость, вес и воспринимаемость форм любого вида. Именно в этом смысле великий Аристотель определял материю как “потенциальную” реальность. Проблема природы материи — это проблема науки (в частности, физики), а фундаментальной проблемой философии является проблема

природы духа. Сферы философии и науки остаются совершенно различными и вполне определенными, так что спутать их невозможно.

На формирование духовности претендуют две формы бытия социума — философия и религия (психология фактически отказалась от этой важнейшей функции, сведя свой предмет к сознанию и индивидуальности, или к науке о бессознательном (психоанализ, Фрейд и т. д.)). Рикер отождествляет философскую мысль с психоаналитической аскезой. Религия поглощала философию в эпоху средневековья, пытается сделать это и сегодня в период своего ренессанса. Наука и техницизм пытаются также к подобному «обниманию» с философией, дабы задуть ее в объятьях. В XXI в. надо решиться расторгнуть брак философии и науки, заключенный ими на заре научно-технической революции, когда наука была еще невинной. Обстоятельства склоняют к взаимодействию философии с религией, нуждающихся сегодня в пересмотре многих своих традиционных функций.

И философии, и религии надо найти новое место в искусственном мире, не пародируя технауку и не приспособляясь к ней любой ценой, а заботясь о защите ценностей гуманизма и духовности, формируя богоподобного человека.

Возможность осуществления подобного исторического союза нам представляется при трех условиях: 1) философия должна окончательно отказаться от претензии стать научной (как наука — это теория и методология); 2) религия не нуждается в доказательстве бытия Бога научными средствами (это тоже превращает ее в нечто самоотрицательное); 3) союзники не должны пытаться поглотить друг друга (заменить религиозную веру в живого Бога какой-либо космической утопией или вытеснить философию богословием). Несоблюдение этих условий будет означать фактическое прекращение существования философии, религии, науки как самостоятельных форм духовности.

В контексте предполагаемого будущего союза наиболее трудная роль принадлежит философии. Отказываясь быть только философией разума и стремясь стать философией духа, она сталкивается с претензией религии на монополию в выражении духовности. Подобная претензия проявляется как в повседневной жизненной практике, в пропаганде и средствах массовой информации, так и в теоретической литературе. Такие идеи высказывают и богословы (Филарет, А. Кураев) и, как ни странно, философы. «Философия — это эрзац богословия, — пишет М. Антонов, — нуж-

ный лишь тем, кому по их безбожию недоступно неподдельное учение об Истине» [4, 26].

Если будут изобиловать такие установки, то, конечно, никакого сотрудничества между философией и религией не получится. Дух мы трактуем как возникший на Земле естественным путем продукт эволюции телесно-духовного существа, каким является человек. Духовность человека формировалась вместе с культурой. Если же считать духовность сверхъестественной, то сверхъестественна и вся культура. Развитие человеческого духа — это развитие взаимодействия природы и культуры, гено-культурная коэволюция, этно- и антропогенез. Следствием этого развития являются как вера, ее типы, формы, так и способность к познанию, его уровни, методы вплоть до искусственного интеллекта.

Философия духа особенно уязвима перед фактом существования теософии, а еще более антропософии, если теософия — это религиозная доктрина, изучающая соединение с божеством. И. Фихте, сын знаменитого Г. Фихте, основал школу «спекулятивной теософии», в задачу которой входило отождествление с Богом с помощью философской рефлексии. В отличие от теософии, ориентированной на постулаты буддизма и восточного оккультизма, антропософия опирается на христианскую мистику и европейскую идеалистическую традицию (в частности, на учение Гёте). Основатель антропософии немецкий оккультист Р. Штейнер создал сначала антропософское общество (1913 г.), а затем «общину христиан» (1922 г.), поклонниками которой были А. Белый, М. Волошин, В. Кандинский, Н. Бердяев.

Когда сегодня философы, модничая вслед за новой идеологической толпой, объявляют себя верующими, они подрывают свое право на профессиональное существование. Философия разума оказывается излишней потому, что есть наука и методология, а философия духа — потому, что есть религия, теософия и антропософия. Но духовность не тождественна религиозности и эзотеризму. Жизнь подтверждает это. Согласно французскому исследователю, 29 % населения мира (1 млрд 450 тыс. чел.) составляют неверующие; верующих христиан — 1 млрд 400 тыс. чел.; исламистов — 900 млн; буддистов — 250 млн чел.; это все три мировые религии. Число индуистов (немировой, т. е. локальной, религии) — 650 млн чел.; атеистов — 200 млн чел. [2, 50–58]. Здесь приведены цифры неверующих, верующих и даже атеистов. Первые не менее духовны, нравственны, альтруистичны, эмоциональны, чем миллиарды

верующих. Чтобы внести вклад в выживание человечества, философия не должна подпадать не только под "иго" чистого разума, но и чистого, оторванного от природы духа. Философия не тождественна науке, религии, но она вполне может быть духовной. В отличие от "строгой" науки, которая не мыслит, а вычитает, философская рациональность наряду с логическим предполагает и образное, метафорическое постижение реальности.

Наука и атеизм также не являются монолитно спаянными. Философия может быть ненаучной, но атеистической (не "анти", но именно "а", когда вера рассматривается в качестве необходимого компонента культуры, по Фейербаху, Фрейдю, Фромму). К слову, наука сегодня стала влиятельной, амбивалентной и даже агрессивной. Философия и религия очень робко ее критикуют за это, даже когда наука доходит до актов вандализма против природы (Чернобыль, экология) и человека (клонирование).

Подведем итоги. Духовность — это комплекс существенных качеств человеческой психики (души), выражающих ее нравственное, эстетическое, интеллектуально-когнитивное и экологическое (природозащитное) содержание, направленных на утверждение подлинно человеческого в людях, т. е. принципов гуманизма, а также на преодоление элементов бездуховности в мировоззрении и культуре; ее квинтэссенцию составляют понятия Вера, Надежда, Любовь, София (мудрость), Красота, Справедливость и Гармония.

Проблему бездуховности впервые квалифицированно обосновали ученые А. Косичев и Г. Платонов [3]. Они сформулировали типы духовности: сакрально-религиозного и светского, научно-синтетического. За прежнюю атеистическую направленность они первые "покаялись" перед религией, точнее, перед церковью. Основные проявления бездуховности и пути их преодоления также впервые четко определены этими учеными. Они различают пять видов бездуховности: 1) антидуховность преступников, подлежа-

щих наказанию в судебном порядке; 2) антидуховность нарушителей служебно-производственной дисциплины, заслуживающих административных взысканий; 3) аморальная бездуховность, связанная с негативным поведением личности, подлежащей общественному осуждению; 4) антиэкологическая бездуховность, наказание за которую может последовать как в судебном, административном порядке, так и в виде порицания обществом; 5) бездуховность в осуществлении некоторых научных исследований и практическом их использовании. Меры наказания такие же, как и в случае бездуховности предыдущего вида.

Огромную роль в становлении и развитии духовности играют образование и воспитание: в семье, школе, высших учебных заведениях. Современный широкий спектр реформ имеет такие направления, как демократизация и гуманизация, интенсификация и компьютеризация, интеграция учебного процесса. Первостепенную роль в формировании духовности играют первые два направления, но определенный специфический вклад вносят в него и все остальные. Особое значение имеют здесь преподавание философии и психологии, этики и эстетики, религиоведения и социологии, культурологии и экологии. Только в союзе социальных дисциплин с общетеоретическими человечество может обеспечить свое спасение от апокалипсиса.



Литература

1. Жулиа Дидье. Философский словарь. — М., 2000.
2. Малерб Мишель. Религии человечества. — М.: СПб., 1997.
3. Платонов Г. В., Косичев А. Д. Проблемы духовности личности (состав, типы, назначение) // Вестн. МГУ. Сер. Филос. — 1998. — № 3.
4. Христос есть путь, и истина, и жизнь. Эпоха // Филос. вестн. — 1991. — № 10.

Проблема духовності як основи гуманізації суспільства дуже гостро стоїть у період його трансформації. Саме тому тут проаналізовано ситуацію співвідношення духовного і бездуховного та пропонуються основні шляхи виходу з кризи втрати духовності. Показано позитивний вплив релігії на утвердження загальнолюдських цінностей у суспільстві.

ВІРТУАЛІЗАЦІЯ ПОСТМОДЕРНОГО СУСПІЛЬСТВА І ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 46–49

Розглядаються проблеми визначення характеру сучасного суспільства як пост-модерного, в якому процеси виробництва і впливу набувають ознак "дискурсу" — знакової маніпуляції. Система речей, праця постають як "знаки реального", що свідчить про віртуалізацію суспільства, тобто про радикальну трансформацію способу існування цивілізації. Суспільство модерну, на думку автора, є суспільством з розподіленими і диференційованими суспільними підсистемами, де місце релігійних вірувань і почуттів зайняла механістична раціональність, де економіка як простий спосіб життя перетворюється на власне життя суспільства, де сутність людини відчувається не в соціальному, а у віртуальну реальність. У цьому суспільстві відбувається також симуляція інновацій, а гроші перетворюються з "крови" на "мову жестів" економіки. При цьому афект як атрибут підсвідомості набуває небезпечної сили і починає загрозувати психічному здоров'ю людей.

Світове наукове товариство вже призвичаїлось до думки дивитись на перспективу розвитку у третьому тисячолітті країн, що успішно розвиваються, через призму ідеї постіндустріалізму. Постіндустріальне суспільство на відміну від індустріального розглядалось насамперед як суспільство інформаційне. Таке бачення утвердилось завдяки зусиллям плеяди теоретиків: Д. Белла, А. Турена, З. Бжезинського, А. Тоффлера.

Узагальнюючи написане ними в 60–70-х роках ХХ ст. з приводу майбутнього, можна подати такі базові ознаки постіндустріального суспільства [3]:

- визначальним фактором суспільного життя загалом є теоретичне знання. Воно витісняє працю (ручну і механізовану) в її ролі фактора вартості. Функції капіталу переходять до інформації. Основним інститутом стає університет як центр виробництва, переробки і нагромадження знань;
- рівень знань, а не власність стає визначальним фактором соціальної диференціації. Розвивається і виокремлюється інформаційний бізнес, стаючи "четвертим" сектором економіки.

Проте інформаційне суспільство в жодній країні не реалізувалось. Університет не замінив промислову корпорацію як базовий інститут "но-

вого суспільства", власне ж знання інкорпоровано у процес капіталістичного виробництва.

Ближче до розуміння характеру сучасного суспільства виявилися теоретики постмодернізму. Праці одного з лідерів цього напрямку — Ж. Бодрійара наприкінці 60 — на початку 90-х років ХХ ст. і праця Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі "Капіталізм і шизофренія: Анти-Едіп" (1972) особливо актуальні для адекватного тлумачення проблем і перспектив сучасного суспільного розвитку.

У пізньо- та постіндустріальну епоху, яка збігається з епохою постмодернізму, процеси виробництва і вжитку набувають, висловлюючись термінами постмодерністів, характеру "дискурсу" — знакової маніпуляції. Система речей, праця постають як "знаки реального", які кодують імператив соціальної реальності [3]. Ці констатації можна інтерпретувати як опис одного з аспектів *віртуалізації* суспільства. **Віртуалізація суспільства** — радикальна трансформація способу існування цивілізації [2].

Суспільство модерну — це суспільство з розподіленими і диференційованими суспільними підсистемами. Насамперед релігія, релігійна свідомість, які пронизували всі відносини середньовічного суспільства, відокремилась від нього — з'являється світське суспільство; місце релігійних

вірувань і почуттів зайняла механістична раціональність. Економіка як простий засіб до життя перетворюється на власне життя суспільства. Вона більше не є безпосередньою складовою суспільства, а стає самодостатньою системою [1]. Процес модернізації як реалізації цінностей, суть яких полягає у володінні й забезпеченості сущим, впливає у процесі реіфікації, уречевлення суспільства, коли відносини між людьми набувають форми відносин між речами. Реалізація цінностей перетворює людину на функціональний елемент і ресурс суспільства, а соціальні інститути — на автономну реальність. Про витворення ринкового характеру як відображення цього процесу у психіці багаторо писав соціальний психолог Е. Фром [4]. Коли ж процес модернізації-уречевлення підходить до логічного завершення, цінності перестають бути аутентичною реальністю, “референтом”, стосовно чого артефакти і соціальні технології є “знаки”. Те, що вважається соціальною структурою, втрачає стійкість і визначеність. “Знаки” не обмінюються більше на “означуване”, вони замкнуті самі на собі. Очевидним є процес розречевлення: сутність людини відчужується не в соціальну, а у віртуальну реальність, де людина має справу не з річчю (тим, що в наявності), а із симуляцією (зображуваним).

Видатний філософ Ж. Дельоз і видатний психіатр Ф. Гваттарі вважають предтечею цього процесу момент, коли в капіталістичній системі виникає банківська подвійність між утворенням засобів платежу і структурою фінансування: “...не одні й ті самі гроші потрапляють до кишені найманого робітника і вписуються в баланс підприємства. В одному випадку — це безсилі грошові знаки обмінної вартості, потік засобів платежу... в іншому — це знаки могутності капіталу... система диференційних потоків виробництва, яка функціонує як аксіоматика абстрактних кількостей... Банківський кредит продукує демонетизацію або дематеріалізацію грошей... За цих умов капітал стає цілим тілом, новим соціумом або квазіпричиною, яка привласнює собі всі продуктивні сили” [2, 236–238]. Інституційний лад суспільства симулюється, а не ліквідується, тому що він зберігає атрибутику реальності, є своєрідним віртуальним середовищем, де зручно створювати і демонструвати образи і яке відкрите для входу/виходу. Капіталізм привласнює вже не людей, а органи — руки, мозок, дітородну систему тощо. Отже, доходимо висновку, що капіталізм (тут не розрізняються його стадії) має шизофренічну природу.

Цей процес першими відчували представники мистецтва. Не дивно, що такий лад провокує

пошматований живопис, як у С. Далі та його послідовників, віртуальну прозу, як у Гарсія Маркеса, рухи на зразок дітей-квітів хіппі, феноменологічну філософію. Суттєвим додатком стають химерні об’єкти квантової фізики, які дають змогу ототожнити протилежності без жодних опосередковувачих ланок. Вихована на квантових об’єктах-монстрах діалектична уява вже не потребує варифікації своїх концептів на рівні паочної предметності довкілля. Створюється нова світосприйняття, а з ним нова естетика.

Комп’ютерні технології, і насамперед технології віртуальної реальності, виявились найефективнішим інструментом симуляції. І тепер імператив симуляції веде до перетворення комп’ютерних технологій на інфраструктуру всякої людської дії і до перетворення логіки віртуальної реальності на парадигмальну для такої дії. Воля до віртуальності трансформує всі сфери життєдіяльності з таких, що склались у процесі модернізації.

Виробництво будь-якої речі після двох століть технологічної революції вже не є реальною проблемою. Але сюрреальність капіталістичного виробництва, за Дельозом, полягає якраз у тому, що це вже не виробництво заради задоволення потреб, а заради виробництва, яке змушене включати і антивиробництво, тобто забезпечувати споживання виробленого [2]. Першою “ластівкою” такого антивиробництва, включеного у виробництво, була індустрія війни. Наступним кроком стала індустрія реклами. Для споживача така сама проблема постає як проблема вибору з різноманітності марок — товарних знаків. Товар — це насамперед знак. Соціальний статус товарного знаку визначає, скільки коштує річ, а не її реальні властивості й не затрати праці. Виробляється не річ (шампунь, костюм, автомобіль), а образ. Симуляція речі в рекламному посланні починає переважати над власне річчю.

Ще однією можливістю віртуалізації стає симуляція інновацій. Модифікації, що не торкаються функціональних властивостей речі й не потребують реальних трудових затрат, у віртуальній реальності виглядають як “переворот”, “нове слово” тощо. Водночас нові інформаційні та комунікаційні технології роблять можливим організацію робочого місця практично всюди: вдома, у готелі, автомобілі, літаку. Організація праці як розпорядку присутності в офісі чи опису виконання технологічних операцій втрачає економічний зміст, але зберігає соціальне значення (підтримується, наприклад, практика калькуляції собівартості на основі часових затрат праці). За

таких обставин “позакон’мічні”, соціально-психологічні аспекти організації праці та функціонування підприємства — офісний дизайн, підтримка атрибутів образу робітника і працюючої організації, культивация паблік рилейшнз набувають безпосереднього економічного змісту. Вони стають популярним товаром. У перспективі симуляції продуктивності симптоматичним є виникнення і перетворення на загальноприйнятту практику такої організаційної форми, яка дістала назву “віртуальна корпорація”.

Процес віртуалізації економіки поглибив і симуляцію грошей. Як право на отримання позики людина вже не повинна пред’явити метал, папір чи пластикову картку, достатнім є *образ* платоспроможності. Цей образ “того, хто має право на позику”, можуть симулювати і приватні особи, і функціонери фінансових інститутів. “Фіктивна частина тотального грошового агрегату M_3 не може одномоментно конвертуватися в готівку з тієї простої причини, що ця частина — продукт мультиплікації... Одномоментна вимога всіх вкладів у банках і всіх виплат за страховками фізично неможлива, хоча юридично допустима. Банк навіть при виконанні норми резерву — симулянт платоспроможності” [3]. Якщо ябище неспроможності виплати банками одночасно всіх вкладів відоме з часів Великої Американської депресії, то симулятивність страхового фонду як образу надійності — винахід пізніший і цілком у руслі повної віртуалізації економіки. Гроші нині не “кров” (Гобс), а “мова жестів” економіки.

Віртуальний продукт, віртуальна інновація, віртуальна праця, віртуальна організація, віртуальні гроші демонструють, що інформаційна економіка не відбулась. Не інформація як така, тобто раціональна денотація, а образ, що мобілізує афективні коннотації, приносить прибуток. Не гіпертрофована раціональність стає небезпечною, а афект — атрибут підсвідомості — набирає небезпечної сили.

На віртуалізацію і як наслідок шизофренізацію постмодерної економіки вже звертали увагу, зокрема Д. В. Іванов [3]. Але шизоїдність капіталістичної економіки відгукується в усіх сферах суспільства, як бачимо на прикладі мистецтва, а використання комп’ютерних технологій не обмежується тільки економічним полем. Віртуальне спілкування аж до віртуальних сексуальних стосунків, віртуальне подолання комплексу меншовартості, віртуальність соціальних структур, які через засоби масової інформації проникають у найпотаємніші куточки індивідуального жит-

тя і господарюють там поза нашою свідомістю. Усе це входить у наше життя з дитинства. Віртуальність як неможливість відрізнити реальність від фантазму є своєрідною “соціальною сенсорною депривацією”. Як відомо з психології, повна сенсорна депривація, тобто блокування сигналів від усіх органів чуття, дуже швидко призводить до клінічних психіатричних станів, насамперед до розвитку шизофренії. То чи не стане за умови дедалі швидшого і всеохоплюючого процесу віртуалізації широка розбудова психіатричних лікарень найперспективнішим соціальним проектом майбутнього?

Натяк відповіді на це запитання так само можна знайти у Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі. Уявлення, що шизофренія є хворобою 70-х років ХХ ст., часу написання книги, на їхню думку, є хибним. Не предтечею масових виявів клінічної психіатрії є сюрреалістичне мистецтво, а своєрідною “шизофренічною втечею” як реакцією на механістично-раціональний тиск соціуму на особистість, якій вже ніде від цього тиску не сховатися, бо соціум, набираючи шизофренічної розірваності, перестає бути раціонально фіксованим. Така собі “прогулянка шизофреніка” раптом відкрила нові перспективи виживання в цьому світі, залишаючись самим собою [2].

Подальша віртуалізація соціуму свідчить, що такий спосіб виживання почав легалізуватись і вже власне життя підстроюється під нього. Факт, що наші діти так полюбили комп’ютерні віртуальні ігри і шизофренічні образи покімонів, які так лякають багатьох, свідчить більшою мірою про дитячу підвищену креативність і здатність їх подальшої адаптації до реалій світу, де їм доведеться жити. Адже діти завжди через ігри засвоювали моделі реального життя. Те, що і за часів Пікасо серед митців, і в наш час серед дітей дещо підвищилась статистична кількість випадків клінічної шизофренії, свідчить не так про шизогенність цього процесу віртуалізації, як про легкість такої необхідної перебудови психіки. Не процес сам по собі патологічний, а психіка не завжди буває готовою.

Отже, не демонізація процесу є виходом із ситуації, що склалася, а пошук шляхів оптимального його перебігу. Не заборона комп’ютерних ігор і серіалів про покімонів, оскільки їх серед маси інших обрало життя, а клопіткий процес підготовки психіки дітей, та й дорослих до здатності інтегрувати реальну дійсність в усій її, як нам видається, чудернацькій різноманітності — ось раціональність нинішнього часу.



Література

1. *Веселов Ю. В.* Экономическая социология постмодерна // Журн. социологии и социальной антропологии. — 1998. — Т. 1.

2. *Дельоз Ж., Гваттари Ф.* Капіталізм і шизофренія: Анти-Едіп. Пер. з фр. — К.: КАРМЕ-СІНТО, 1996.

3. *Иванов Д. В.* Постиндустриализм и виртуализация экономики // Журн. социологии и социальной антропологии — 1998. — Т. 1.

4. *Фромм Э.* Иметь или быть?: Пер. с англ. — К.: Ника-Центр, 1998.

Н. В. ВОЛИНЕЦЬ, методист
(Краснодонська філія МАУП)

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРИХОВАНОВОГО УПРАВЛІННЯ ОСОБИСТІСТЮ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 50–52

Розглядаються психологічні проблеми прихованого управління особистістю, що здійснюється незалежно від волі адресата. Основним джерелом маніпулювання, на нашу думку, є потреби, слабкості, пристрасті та ритуали, за якими живуть люди.

Дуже часто кожен з нас потрапляє в ситуації, коли якась сила змушує зробити щось так чи інакше, що йде в розріз з нашими бажаннями, поглядами та принципами. Ці намагання управляти нами призводять до внутрішнього дискомфорту, невпевненості у власних силах, виникнення почуття залежності від інших. Таким чином, спроби управляти людиною, групою людей та іншими людськими спільнотами часто наштовхуються на опір останніх.

Проте скільки існує людство одні бажатимуть управляти іншими, а останні тією чи іншою мірою прагнутимуть опиратися такому управлінню або сприйматимуть його як належне.

Приховане управління здійснюється незалежно від волі адресата і припускає можливу його незгоду з тим, що пропонується (у протилежному разі ініціатор не має підстав приховувати свої наміри).

Чи морально потай управляти іншою людиною проти її волі? Це залежить від ступеня моральності цілей ініціатора. Якщо його мета — отримати власну вигоду за рахунок “жертви”, то, безумовно, це аморально. Приховане управління людиною проти її волі, що приносить ініціатору односторонні переваги, є маніпуляцією. Ініціатор, що управляє впливом, є маніпулятором. Таким чином, маніпулювання — це підклад прихованого управління, який визначається егоїстичними, непорядними цілями маніпулятора, що приносить матеріальну або психологічну шкоду своїй жертві.

Якщо особа вчиняє опір такому управлінню, перед ініціатором керуючого впливу відкриваються два шляхи: намагатися примусити виконати дію, що нав'язується, тобто зламати опір (відкрите управління), або замаскувати керуючий вплив так, щоб він не викликав заперечень (приховане управління). Застосування другого способу після провалу першого неможливе, оскільки намір адресатом вже розгадано. До нього вдаються тоді, коли передбачається опір, і тому одразу робиться ставка на прихованість управління. Фактично в кожній групі людей є особа, яка впливає на інших, причому часто непомітно, а інші несвідомо або свідомо підкоряються їй.

Приховане управління може мати і доволі благородні цілі. Наприклад, коли батьки замість наказів непомітно і безболісно управляють дитиною, ненав'язливо підштовхуючи її до дій у правильному напрямку. У такому разі об'єкт зберігає свою гідність і свідомість власної свободи. Таке приховане управління не є маніпуляцією, якщо приносить користь.

Основними джерелами маніпулювання є потреби, слабкості, пристрасті та ритуали, за якими живуть люди. Саме це й є основним об'єктом маніпулювання.

Що ж відбувається з людиною, яка підпадає під такий вплив? Що вона відчуває, і які психологічні зміни відбуваються в такій ситуації? Завданням маніпулятора є здійснення впливу так, щоб адресат не помітив, що ним управляють. Якщо людина відчуває здійснюваний на неї

вплив і якщо питання вирішується не на її користь, вона починає нервувати, у результаті чого відволікається увага від основного питання, від сприймання інформації, що надходить. У такій ситуації внутрішнього протиборства завжди змінюються фізичний стан і зовнішній вигляд: людина ніби зменшується на зріст, виникає переривчасте дихання, виявляється розгубленість, і людина опиняється у стані беззахисності перед маніпулятором. Якщо ж людина часто потрапляє в такі ситуації, то в неї розвивається комплекс неповноцінності, зникає віра у свої можливості, особливо якщо ця людина ще й інтроверт. Повільнішають розумові процеси, у результаті чого процес адекватної оцінки ситуації затягується або стає зовсім неможливим. Водночас створюється обстановка, що відповідає задумам маніпулятора.

Ще одним аспектом, що виникає в результаті прихованого управління людиною, є виникнення у неї почуття залежності від поглядів оточуючих, почуття провини за власні помилки. Якщо в такій ситуації людина опиняється доволі часто, поводить пасивно, то з часом відбуваються психологічні зміни в її характері: вона стає замкненою у спілкуванні з іншими людьми, у неї зменшується воля до обстоювання власної позиції, розвиваються комплекси неповноцінності. І все це знову ж таки стає мішенню для маніпулятивного впливу. Маніпулятор опиняється у вигідному становищі, якщо в нього є однодумці. Ініціатор прихованого управління має значні переваги, оскільки він робить перший крок. Проте потенційній жертві, яка здатна розпізнати загрозу, ці переваги — рантовість, високий темп, але вигідний розподіл позицій — дуже легко нейтралізувати. Зруйнувати конструкцію прихованого управління в більшості випадків неважко. Завжди необхідно захищатись від маніпуляцій. Можна збудувати надійний захист за такою схемою. Найперше, оскільки предметом керуючого впливу є отримання інформації про адресата, зрозуміло, що по можливості не слід давати ініціатору інформацію про себе. Аналіз ситуацій прихованого управління свідчить, що майже кожного разу можна виявити порушення управляючим якогось з правил етикету. Основною ознакою цього є почуття незручності, внутрішньої боротьби. Таким чином, відчувши певні незручності, необхідно запитати себе, чому вони виникли, оскільки порушення правил принципів — безспірна ознака мані-

пулювання. Наступними кроками самозахисту є пасивний і активний захист. Пасивний захист рекомендується застосовувати тоді, коли людина не знає, як потрібно вчинити або якщо не бажає псувати стосунки з маніпулятором. Це здійснюється в таких формах:

- взагалі не реагувати на маніпулятора, мовчати, роблячи вигляд, що не розчули, не звернули увагу, не зрозуміли;
- розмовляти зовсім про інше;
- “погоджуватися” з пропозиціями маніпулятора, але обумовлюючи це тим, що ситуація залежить від вас, що в подальшому можна при бажанні “відіграти назад”.

Найчастіше маніпулятор, наштотуючись на пасивний захист, припиняє свої намагання.

До наполегливіших агресорів застосовуються активні методи захисту. Головне в них — психологічний настрій: не слід соромитися сказати (або дати зрозуміти) те, що ви думаєте, чого побоюєтесь. Активний захист полягає у викритті маніпулятора і нанесенні йому зустрічного удару. Після цього необхідно розставити всі крапки над “і”, тобто прямо, не соромлячись, сказати про те, що вас бентежить, або вимагати безпосереднього пояснення. Одне з основних завдань цього виду захисту — зробити таємне (наміри маніпулятора) явним. Усе це руйнує сценарій маніпулятора. Адресат задовольняється тим, що сам не постраждав, а маніпулятор зрозумів, що своєї мети не досягне.

Зустрічним ударом адресата може бути такий вид активного захисту, як контрманіпуляція. Це найсильніший із захистів, що становить обставини, створені першопочатковим маніпулятивним впливом суб’єкта, який нападає. Хід контрманіпуляції такий: зробити вигляд, ніби не розумієте, що вами намагаються маніпулювати, почати зустрічну гру і завершити її раптовим поворотом ситуації, що покаже маніпулятору ваші психологічні переваги, психологічним ударом, що приведе до поразки маніпулятора.

Маніпулятивні дії здійснюються на кожному кроці нашого життя. Приховане управління здійснюється у службових відносинах, у діловому спілкуванні, серед працівників сфери обслуговування, серед жінок і чоловіків, дорослих і дітей, у рекламі, політиці. Тому дослідження прихованого управління важливе для всіх людей, якщо вони бажають бути активними суб’єктами в суспільстві, бути самодостатніми у процесі реалізації себе як особистості з великої літери.



Література

1. Малишев А. А. Психология личности и малой группы: Учеб.-метод. пособие. — Ужгород: Инпроф ЛТД, 1997 — 448 с.
2. Таранов П. С. Дерзкие тайны общения: Поведение наоборот, или 25 законов инверсии. — Симферополь: Реноме, 1997. — 560 с.
3. Таранов П. С. Методы 100%-ной победы. Манеры поведения. Логика риска. Зигзаги общения. — Симферополь: Реноме, 1997. — 560 с.
4. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком (Психология манипулирования). — М.: ООО "Изд-во АСТ"; Минск: Харвест, 2002. — 848 с.
5. Щербатых Ю. В. Искусство обмана. Популярная энциклопедия. — М.: Эксмо-Пресс, 2000. — 544 с.

Т. В. ПУГАЧЕВА, ст. преп.

(Киевский национальный университет строительства и архитектуры)

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 53–55

Исследуется кризис современной системы воспитания, который объясняется кризисом системы мировоззрения, или целеполагания. По мнению автора, ситуация усложняется устойчивостью тоталитарных форм в бытии и сознании, когда внешняя организация общества начинает осуществляться за счет духовной жизни его конкретных представителей, а узкая специализация, "машинное" мышление, догматизм современных людей служат психическим тормозом развития культуры. Итак, кризис демократического сознания, его незрелость проявляются в замкнутости человека на своих проблемах, в его "светском" поведении (высокомерии), вследствие чего уменьшается база человеческой субъектности в сфере как производства, так и потребления. Выход усматривается в качественно новом образовании, когда культ знаний заменит гуманность.

Волею обстоятельств все мы оказались в ситуации, когда скелет устойчивого человеческого поведения сломан, когда приходится обходиться без полноценного мировоззрения, и представляется, что можно вообще обойтись без мировоззренческих принципов, ценностей и идеалов. Как-то забылись пророческие высказывания человека, которого называют "гением человечности XX столетия": "Для общества, как и для индивида, жизнь без мировоззрения представляет собой патологическое нарушение высшего чувства ориентирования" [2, 73], а потому, подчеркивал А. Швейцер, "подобно безродным и никогда не трезвеющим наемникам, мы бредем без мировоззрения... готовые одинаково преданно служить и возвышенному, и низкому" [2, 77].

Способность человека быть носителем культуры и действовать во благо ее зависит от того, в какой мере он является одновременно мыслящим и свободным существом. От самого человека, его внутренних ресурсов, стиля мышления, нравственных ценностей и установок зависят в первую очередь выживание и будущее человечества. Осознание этого во многом объясняет возросший во всем мире интерес к воспитанию как общечеловеческой проблеме. По мнению многих экспертов, в том числе западных, "кризис систе-

мы воспитания носит универсальный характер. Это кризис всего процесса его развития, его целей" [3, 5].

Ситуация еще более усложняется устойчивостью тоталитарных форм в бытии и сознании, когда внешняя организация общества при ставшей обычной сверхзанятости современного человека начинает осуществляться за счет духовной жизни конкретных его представителей. Несвободное состояние (материальное, ролевое, духовное), разобщенность (при скученности агломераций), ограниченность (узкая специализация, "машинное" мышление, догматизм и т. п.) современных людей служат психическим тормозом развития культуры. И в той мере, в какой доминируют ценности, заимствованные из наличной эмпирической данности, "действительность воздействует на действительность, и человеческая психика служит тогда лишь понижающим трансформатором" [2, 57]. В искаженном понимании свободы, в замыкании человека на собственных проблемах, в признании естественным безучастности и высокомерия (светское поведение), положения, когда каждый делает "все, что хочет", проявляется, по сути, кризис демократического сознания, или его незрелость. Человечество же как никогда нуждается сегодня в личности, которой присущи активность,

динамичность, самостоятельность в принятии решений, чувство ответственности за результаты своей деятельности. На деле происходит сужение базы человеческой субъектности, поскольку индивид все чаще становится объектом планов, выработанных другими. Это касается как сферы производства и бизнеса, так и сферы потребления, причем потребительство в материальной сфере существует наряду с потребительством в духовной культуре. Признавая самосовершенствование одним из важнейших проявлений человеческой субъектности, не следует забывать, что человек, являющийся объектом чужих действий в социальной и производственной сферах, не имеет главного — строительного материала для созидания себя самого.

Помочь молодежи развить в себе способность к деятельности, которая будет благоприятствовать человеческому восхождению, призваны высшие учебные заведения страны, ибо подлинная сущность “высшего” образования заключается в формировании способности к рефлексии, способности оценивать окружающий мир и себя самого с позиций субъекта культуры.

В современном преподавании все более отчетливым становится понимание того, что самым элементарным и насущным в воспитании личности является не культ знания, а гуманность. Весьма актуальной становится психолого-педагогическая деятельность, развивающая эмоциональную сторону как равноправную составляющую духовного содержания культуры. Как субъект культуры человек смотрит на свое бытие (мыслимое и творимое) глазами человечества: Homo Sapiens по сути предполагает неразрывную связь с Homo Humanus.

Выработка личностного интеллектуального усилия, устремленность к осознанию реальности со всеми присущими ей противоречиями — важнейшая фаза в развитии человека. Личность становится субъектом творческой ответственной деятельности, который не нуждается во внешнем насилии над собой, ибо духовно-нравственное начало уже не сможет больше “изнашиваться”, а именно нравственность и является внутренним саморегулятором поведения человека.

Формирование мотивации собственной деятельности приобретает особое значение, и возможно оно через акцентирование внутренних механизмов саморазвития, прежде всего развития самосознания. Самосознание предполагает не только познавательное отношение, но и эмоционально-ценностное и деятельно-регулятивное отношение к себе.

Сознательность человека заключается, по мнению известного французского философа, не в его возможностях, а в его ответственности, в сострадательном отношении к Другому, в обязательстве перед ним. Э. Левинас формулирует всеобщую нравственную максиму в новом виде: “мне с самого начала неважно, как ко мне относится Другой — это его дело. Для меня он прежде всего тот, за кого я ответствен” [1, 357]. Притом, что любой другой уникален. Единственная абсолютная ценность — это, согласно Э. Левинасу, “человеческая способность отдавать другому приоритет” [1, 360].

Возможно, именно потому, что исчисляющий и препарированный рассудок занял место разума, чувствовать стало труднее, нежели думать. Постигать бытие как желание и как доброту — значит утверждать, что осуществление себя в качестве “Я” есть овладение собой, которое уже обращается вовне, чтобы заявить о себе. Мир, таким образом, может быть действительно моим миром, в отношении, где “Я” одновременно проявляет себя и существует, свободное от чувства эгоизма. Добродетелью остается “сознательно избираемый склад души” (Аристотель). Важно, чтобы подъем чувств, глубокое удовлетворение, радость приносило само совершение действий, а не только результат. Главный мотивирующий фактор человеческой деятельности суть позитивное переживание, возможное только на определенном уровне развития способностей и навыков субъекта. Поэтому приобретение еще в студенческий период глубоких и систематизированных знаний является началом, в том числе мировоззренческого возмужания специалиста, в противном случае общество оказывается “обманутым”. “Гуманизированная” методология философско-психологических дисциплин как раз и связана с воспитанием “человеческого” в человеке, следовательно, и с созданием среды обитания по человеческим меркам, т. е. на основе гармонии души и тела, осознания единства, связи между людьми, единства человека и природы.

Структуру и содержание человеческого освоения действительности определяют три грани единого идеала духовности: истина, добро и красота. А поскольку культурные ценности суть именно самоценности, то сущность духовности как специфической формы бытия человека и состоит в превознесении себя до состояния свободы и ответственности. Бесконечность в должествовании, разворачивание долженствования на практике является четким индикатором гуманизма.



Литература

1. Левинас Э. Тотальность и Бесконечное. Избранное. — М.; СПб., 2000.

2. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. — М.: Прогресс, 1992.

3. Sharp R. Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling. — London, 1980.

Досліджується криза сучасної системи виховання, яка пояснюється кризою системи світогляду, або цілепокладання. На думку авторки, ситуація ускладнюється сталістю тоталітарних форм у бутті та свідомості, коли зовнішня організація суспільства починає здійснюватись за рахунок духовного життя його конкретних представників, а вузька спеціалізація, "машинне" мислення, догматизм сучасних людей є психічним гальмом розвитку культури. Отож, криза демократичної свідомості, її незрілість виявляються в замкненні людини на власних проблемах, у її "світській" поведінці (зверхності), внаслідок чого звужується база людської суб'єктності у сфері як виробництва, так і споживання. Вихід вбачається в якісно новій освіті, коли на заміну культу знання прийде гуманність.

О. В. СКІБІЦЬКА

(Кіровоградський державний технічний університет)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 56–57

Досліджується трудовий потенціал викладачів вищих навчальних закладів в Україні, їхня праця як один з найскладніших і найвідповідальніших видів діяльності. Викладацька діяльність полягає, на думку авторки, не тільки у сприйнятті, аналізі та переробці нової інформації, а й у здатності викладача до наукового обґрунтування, у його постійному самовдосконаленні, умінні використовувати досвід інших, здібності до етично-естетичного навчання, пов'язаного з вихованням молодого покоління, до довготривалості й напруженості робочого дня. Отже, підтримка науково-педагогічних кадрів полягає у створенні атмосфери довіри і творчості як у педагогічному колективі, так і у вищому закладі освіти загалом.

Одним з основних факторів трансформації індустріального суспільства в інформаційне є становлення вищих навчальних закладів, а саме університетів як центрів зосередження теоретичних знань та значного наукового потенціалу, як основних інститутів суспільства. Реформування системи вищої освіти потребує нових підходів до стимулювання розвитку трудового потенціалу вищих навчальних закладів в Україні.

Ефективність викладацької праці, наукової творчості, виховної роботи працівників вищих закладів освіти залежить насамперед від людського фактора. Особисті здібності працівника, його обдарованість, характер мають вирішальне значення для досягнення успіху в науково-педагогічній діяльності. Відповідно від ефективності діяльності науково-педагогічних працівників, їхньої творчої віддачі залежатиме в майбутньому соціально-економічний розвиток України.

Праця викладача вищого навчального закладу є одним з найскладніших і найвідповідальніших видів діяльності. Особливості викладацької діяльності полягають у такому:

- вона потребує сприйняття, аналізу та переробки нової інформації, здатності до наукового її обґрунтування;
- потребує постійного самовдосконалення, вміння використовувати досвід інших;

- містить різноманітні види діяльності, пов'язані з підготовкою та проведенням занять, виховною, методичною, організаційною роботою, творчими науковими пошуками;
- несе морально-етичне навантаження, оскільки пов'язана з вихованням молодого покоління, формуванням людської особистості;
- трудовий день науково-педагогічних працівників є одним з найтриваліших. За даними соціологічних опитувань [4, 150], на основну діяльність викладачі вищих закладів освіти витрачають 8–13 годин на день, тобто напруженість роботи доволі висока.

Розвиток трудового потенціалу вищого навчального закладу значною мірою пов'язаний з ефективністю використання психологічних можливостей персоналу згідно з основними цілями закладу і взаємодією мотиваційної сфери науково-педагогічних працівників з інтересами вищого закладу освіти. Управління розвитком трудового потенціалу вищого навчального закладу потребує системного підходу до аналізу і оцінки багатьох психологічних і соціально-психологічних факторів, таких як індивідуальна поведінка працівника, а також керівника будь-якого рівня, відповідальність керівника, його ставлення до підлеглих, відносини у трудовому колективі.

Застосування системного підходу в управлінні розвитком трудового потенціалу передбачає, що вищий заклад освіти є цілісним утворенням, на функціонування якого впливають різноманітні чинники, включаючи психологічні та соціально-психологічні. Тому рішення, які приймає керівництво, повинні враховувати різноманітні аспекти, що підтверджують правильність цих рішень, а також методи оптимізації діяльності, принцип зворотного зв'язку між різними частинами, закладом загалом та його зовнішнім середовищем. Психологічна оцінка діяльності організації повинна орієнтуватись на окремо взяті особистість працівника малої групи (наприклад, кафедри) і міжгрупову взаємодію.

Серед життєвих цінностей, пов'язаних з працею, у викладачів вищих навчальних закладів домінують пізнання, власне праця і самореалізація [4], отже, потреба у творчості, творчій свободі є визначальним фактором мотивації праці для науково-педагогічних працівників. З аналізу теоретичних джерел доходимо висновку про значну поширеність думки, що для людей, наділених творчими здібностями, власне процес творчості є джерелом задоволення. Проте зауважимо, що результати творчої діяльності залежать не лише від здатностей особи до цього виду творчості, а й від соціально-психологічних факторів: задоволеності працею, умов праці, її важливості та ін.

Як свідчать здійснені російськими вченими [3] соціологічні дослідження спонукальних мотивів виїзду науковців на контрактну роботу за кордон, важка соціально-психологічна атмосфера в науковій сфері Росії здійснює критично важливий вплив на прийняття рішення про виїзд за кордон для 19,8 % опитаних російських учених. Очевидно, аналогічні дані щодо України відрізняються від наведених несуттєво.

Система управління розвитком трудового потенціалу вищих навчальних закладів має враховувати суттєву роль соціально-психологічних факторів.

Делікатна підтримка науково-педагогічних працівників з боку керівництва повинна виявлятися у всебічному заохоченні викладачів до творчості, створенні й підтримці атмосфери довіри і співробітництва, своєчасному і відповідальному прийнятті рішень з урахуванням думки спеціалістів, заохоченні працівників до впровадження інновацій в усіх проявах науково-педагогіч-

ної діяльності. Надання творчого простору і можливостей для розвитку трудового потенціалу всім науково-педагогічним працівникам сприятиме підвищенню конкурентоспроможності вищих закладів освіти.

З огляду на зарубіжний досвід управління трудовим потенціалом вищих закладів освіти доходимо висновку, що власне соціально-психологічним факторам впливу на викладачів, учених, винахідників приділяється багато уваги.

Більшість науково-дослідних центрів США, які функціонують у регіонах на базі місцевих університетів, використовують практику послаблення адміністративного характеру методів впливу на вчених. Науковцям надаються певні права і свободи. Система управління приділяє значну увагу соціально-психологічним методам впливу на вчених, таким як культивування позаслужбового і міждисциплінарного спілкування, нематеріальне заохочення, забезпечення можливостей самореалізації. Часто науковці мають змогу вибирати місце і час роботи, безпосередньо звертатись до керівництва вищого рівня.

Насамкінець зауважимо, що проблема формування, розвитку і ефективного відтворення трудового потенціалу вищих навчальних закладів є актуальною нині в Україні. Науковий підхід до виокремлення факторів формування трудового потенціалу вищого навчального закладу, вивчення складових трудового потенціалу, створення ефективної системи його використання сприятимуть досягненню високої ефективності і результативності науково-викладацької діяльності, а відтак ефективному економічному розвитку регіонів і країни загалом.



Література

1. Богиня Д. П., Грішнова О. А. Основи економіки праці: Навч. посіб. — К.: Знання-Прес, 2000. — 314 с. — (Вища освіта XXI століття).
2. Генкин Б. М. Экономика и социология труда: Учебник для вузов. — М.: НОРМА-ИНФРА-М, 1998. — 384 с.
3. Еремин С. Н. Международная миграция ученых Новосибирского научного центра. — Материалы Интернета.
4. Хагет Г. Л., Еськов А. Л. Управление мотивацией труда и оптимизация его среды. — Донецк: Изд-во ИЭП НАН Украины, 2000. — 554 с.

О. В. РУДОМІНО-ДУСЯТСЬКА, канд. психол. наук
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 58–60

Досліджуються психологічні проблеми регуляції екологічної поведінки широкої спільноти людей. Розглядаються когнітивні та мотиваційні чинники коливання інтересу до екологічних проблем. Авторка вважає, що ядром системи ставлення до природи є світоглядні екологічні уявлення та переконання особистості як сукупність принципів, що визначають напрямки діяльності людини у довкіллі. Отже, екологічна поведінка повинна регулюватися багаторівневою системою диспозиційно-установчих утворень.

Останніми роками здійснено багато психологічних досліджень, спрямованих на визначення залежностей між поведінкою людей у довкіллі та його станом. При узагальненні результатів таких досліджень встановлено, що коливання інтересу людей до питань охорони довкілля відповідає "ефекту кризи", який вперше був вивчений у ситуаціях стихійного лиха: посух, повеней тощо [1, 359–361]. Під час стихійного лиха і одразу після нього стурбованість людей посилюється і вони починають виявляти високу активність. Однак минає час, спогади про стихію зникають і люди повертаються до буденних справ. Так само коливається активність щодо захисту довкілля у звичайних умовах. Широка спільнота починає турбуватись про збереження довкілля лише в певні періоди, зокрема коли негативні стимули від довкілля (стан повітря, води, енергетики) стають відверто загрозливими. Коли ж у результаті екологічної діяльності чи самовідновлення біогеосфери ознаки екологічної кризи зникають, активність людей щодо вирішення проблеми одразу суттєво знижується, хоча всі розуміють, що проблему не вирішено.

Американські психологи Ф. Зімбардо і М. Ляйппе виокремлюють когнітивні та мотиваційні чинники коливання інтересу до екологічних проблем. До перших вони зараховують малу помітність екологічних стимулів, до других – слабкість мотивації екологічної поведінки. Розглянемо сутність цих чинників.

Відомо, що екологічна ситуація найчастіше погіршується поступово. Людині важко уявити майбутні наслідки катастрофи для довкілля і, врешті-решт, для себе безліч буденних, малопомітних, незначних руйнівних дій, які чинить вона й інші. Досвід переживання екологічних негараздів, інформація про них з різних джерел сприяють розвитку передбачення у вигляді образів уяви та уявлення, але при цьому передбачувана ситуація не постає такою значущою, щоб викликати актуальну, "польову" поведінку. Тільки коли екологічні стимули стають надто помітними, стан середовища починає загрожувати задоволенню потреб людини, вона реагує на це відповідною поведінкою. Однак тоді рятувати довкілля вже пізно. Наприклад, гідробіологи стверджують, що коли в озеро десятиліттями спускають забруднені води, то в той момент, коли навіть неспеціалісти помічають, що озеро гине, воно загинуло вже на 95 %. Тоді вже надто пізно спасати його флору і фауну.

Зашкоджує поширення дбайливого ставлення до середовища також те, що мотиви, які спонукають турбуватись про довкілля, повинні конкурувати з більш сильною, актуальною мотивацією. Адже зручності від користування автомобілем, отрутохімікатами тощо помітні одразу, а відмова від них як внесок у вирішення проблем захисту довкілля може дати плоди лише у віддаленому майбутньому.

Відповідно до зазначених особливостей екологічної поведінки пропонуються й методи її сти-

мулювання. Вони базуються на посиленні або мотивації екологічної поведінки, або помітності проблеми.

Методи посилення мотивації полягають переважно в наданні людині чи групі людей систематичної винагороди за відповідну соціально бажану поведінку. Наприклад, такою винагородою є гроші за здані пляшки та макулатуру. У США під час нафтової кризи в автобусах видавали талони на безкоштовний гамбургер за те, що людина не користується власним авто, а пересувається міським транспортом. Одним з очевидних недоліків цього методу є його дорожнеча. Крім того, рівень екологічної поведінки знижується одразу після того, як припиняються виплати.

Створюючи когнітивну основу для формування екологічно доцільної поведінки, фахівці використовують метод прогнозування та демонстрації можливих наслідків руйнівної поведінки у близькому майбутньому. Наприклад, останніми роками кінематографісти створили багато так званих фільмів-катастроф, що демонструють наслідки небального ставлення людей до проблем середовища. Невтішні футурологічні прогнози вчених-екологів так само широко публікуються, бо звертання до наукового авторитету є таким же ефективним засобом впливу на свідомість, як і художнє відображення катастрофічних подій. Однак і мистецтво, і наука зосереджені на найбільш небезпечних явищах і немовби в концентрованому вигляді демонструють люду екологічні суперечності між природою і суспільством. Проблеми екології буденного життя (жахливий стан територій спільного користування, загазованість повітря, загибель малих річок, озер тощо) практично не відображаються у мистецтві та футурологічних прогнозах. Таким чином, у повсякденному житті проблема пошуку методів стимулювання екологічної поведінки залишається актуальною.

Зазначимо, що розглянуті методи формування дбайливого ставлення людини до довкілля базуються на врахуванні (та підсиленні у психічному відображенні) характеристик стимулу (навоколишнього середовища) і реакції (поведінки з її актуальною мотивацією). При цьому залишаються осторонь наукового аналізу й внутрішні психічні явища, які опосередковують зв'язок між стимулом і реакцією, насамперед ставлення до природи як складової системи суб'єктивних ставлень особистості. Проте безсумнівно, що ставлення до природи впливає на екологічну поведінку людини: може підсилювати і знижувати її моти-

вацію (відносно незалежно від сили/слабкості екологічних стимулів), а також збагачувати чи збіднювати зміст образів екологічної дійсності.

Згідно з концепцією В. Н. Мясіщева [2] ставлення до природи розглядається як ієрархічна система, рівні якої виокремлюються залежно від ступеня узагальненості суб'єкт — об'єктних зв'язків, починаючи зі зв'язків з природним світом загалом і завершуючи зв'язками з його окремими об'єктами. Рівні цієї системи динамічно взаємодіють, забезпечуючи регуляцію поведінки в конкретному середовищі, що впливає на людину в цей момент. Ставлення до природи формується у процесі становлення внутрішнього світу (ціннісно-сислової сфери) людини, у ньому яскраво виявляються суспільно зумовлені потреби і цінності особистості.

Ядром системи ставлення до природи є світоглядні екологічні уявлення та переконання особистості. Екологічні уявлення — це сукупність поглядів на світ природної дійсності, що базуються на узагальнених знаннях і практиці людини. У свідомості вони є прийнятими особистістю загальними принципами, на яких, з її точки зору, ґрунтується взаємодія природи й людства.

Екологічне переконання — це сукупність принципів, що визначають напрям діяльності людини у довкіллі. Світоглядними є лише ті переконання, які інтегрують суттєві результати пізнання й переживання природного світу і здатні бути стратегічною програмою взаємодії з ним. Суттєва риса переконань — їх стійкість, в основу якої покладено тверду впевненість у правильності, істинності змісту переконань, а також готовність захищати й обстоювати їх. Переконання реалізує певні особистісні цінності, тому воно так само здатне бути основою, критерієм, еталоном при здійсненні актів внутрішнього вибору (мотивів, цілей, вчинків).

Світоглядні екологічні уявлення за певних умов можуть набувати змісту переконань, здійснюючи їх функції. До критеріїв такої трансформації належить зв'язок світоглядних екологічних уявлень:

- з особистісними цінностями, і насамперед тими, що визначають "Я-концепцію" особистості;
- з установками нижчих рівнів, актуальною мотивацією і поведінкою.

На нашу думку, формування в особистості світоглядних екологічних переконань є системоутворюючим фактором ставлення до природи як ієрархічної системи, що зумовлює саморегуляцію екологічної поведінки. До вищого рівня такої

системи належать світоглядні екологічні переконання, тісно пов'язані з особистісними цінностями. Середній її рівень становлять екологічні диспозиції. Вони створюються на основі співвіднесення світоглядних переконань з конкретними науковими та побутовими знаннями про ресурси й несприятливі фактори навколишнього середовища, екологічні забруднення, їх наслідки, способи подолання як у планетарному, так і в регіональному масштабі. Такі екоціннісні установки є чітко усвідомлюваними і змістовно розгорнутими. На нижчому рівні такої системи виокремлюються стереотипні фіксовані установки, автоматизовані форми сприймання й оцінки природного світу (тварин, рослин, природних комплексів), що виходять з-під контролю свідомості. Вони існують у психіці латентно, приховано, але актуалізуються при зустрічі з конкретними об'єктами середовища як неусвідомлювана готовність сприймати й оцінювати ці об'єкти у певний спосіб і відповідно поводитися з ними. Фіксовані установки як компонент диспозиційної системи регуляції екологічної поведінки впливають на актуальну мотивацію такої поведінки. Остання, у свою чергу, зумовлює зміст і характер цієї поведінки. Нижчі рівні такої системи саморегуляції екологічної поведінки (установки, актуальна мотивація) координуються вищими (світоглядними переконаннями особистості, її екодиспозиціями).

Як відомо, проблема багаторівневого та динамічного характеру внутрішньої регуляції деяких форм поведінки дістала розв'язання в теорії диспозиційної регуляції соціальної поведінки В. А. Ядова [3]. Виокремивши рівні диспозиційної системи (ціннісно-орієнтаційний, спрямованості інтересів особистості на певні сфери соціальної активності, соціальних установок та елементарних фіксованих установок), В. А. Ядов

показав, що соціальна поведінка особистості регулюється її цілісною диспозиційною системою, однак у кожній конкретній ситуації головну роль відіграє певний рівень диспозицій. Доцільність включення в регуляцію діяльності певного диспозиційного утворення, фіксованого в минулому досвіді, безпосередньо залежить від потреб фізичного й соціального існування і від рівня ситуації та умов діяльності.

Уявляється, що екологічна поведінка так само, як і соціальна, повинна регулюватися певною багаторівневою системою диспозиційно-установчих утворень.

Значимо, що, оцінюючи структуру диспозиційної системи, В. А. Ядов наголошував, що наявність у ній чотирьох описаних рівнів є не такою вже й безсумнівною. Зокрема, він зробив припущення про наявність на вищому рівні диспозиційної системи окрім ціннісних орієнтацій особливого диспозиційного утворення — “концепції життя” або життєвих принципів, до яких безсумнівно слід зарахувати світоглядні переконання особистості.

У подальшому планується емпірична перевірка висунутого положення про саморегуляцію екологічної поведінки ієрархічною диспозиційною системою ставлення до природи.



Література

1. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. — СПб., 2001.
2. Мясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. — М.; Воронеж, 1995.
3. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В. А. Ядова. — Л., 1979.

І. І. СНЯДАНКО, наук. кор.

(Лабораторія психології управління Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК СУЧАСНА ІНТЕГРАЦІЙНА МОДЕЛЬ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Наукові праці МАУПІ, 2003, вип. 11, с. 61–63

Розглядаються особливості організаційної культури як інтеграційної моделі групової взаємодії. Аналіз організаційної культури підрозділів організації (на прикладі бухгалтерії) дає можливість не тільки розрізнити “ідеальні” і реальні уявлення опитуваних щодо їхньої організації, а й визначити розбіжність в оцінці організаційної культури між управліннями та виконавцями.

Нині в галузі організаційної психології швидкими темпами розвивається нове поняття — організаційна культура організації.

Багато науковців розглядають організаційну культуру як сукупність організаційних феноменів, які соціально сконструювались у процесі взаємодії членів організації. Такими конструкціями можуть бути міфи, ритуали, плітки, різні історії, символи, фантастичні цілі тощо — усе, що створює основу поділюваних організаційних цінностей і значень [3].

Е. Берн не дав чіткого визначення організаційної культури, але вважав, що *культура (групи чи організації)* впливає практично на все, що відбувається в соціальній агрегації [1, 70].

Отже, при дослідженні організації, підприємства чи будь-якої установи завжди крім формальної структури слід урахувувати і неформальні явища (або *неформальну організацію*), які є невіддільною частиною будь-якої групової взаємодії [2, 185–187].

Дослідження організаційної культури дає змогу простежити вплив цієї *неформальної організації* на формальну діяльність організації.

Нами було досліджено привабливість організаційної культури на виробничому підприємстві Львова. Організація складається з семи підрозділів. Для дослідження було застосовано методику оцінки привабливості організаційної культури [4, 429–444].

Проаналізуємо організаційну культуру (ОК) працівників і менеджера одного з підрозділів

організації, зокрема бухгалтерії. Дані про цей підрозділ наведені в таблиці.

Працівники і менеджер підрозділу оцінювали ОК організації, де працюють (“реальній”), і ОК організації, де хотіли б працювати (“ідеальній”). Різниця в оцінці “реальної” та “ідеальної” ОК організації становить показник привабливості ОК для працівників організації. Важливими в аналізі результатів є відмінності в оцінці ОК менеджером і працівниками.

Як бачимо з даних таблиці, працівники власну роботу сприймають порівняно з менеджером як менш творчу (фактор 1.1). В “ідеальній” організації працівники бажають підвищити рівень творчості праці. Простої за змістом роботи працівники мають більше, ніж менеджер (фактор 1.2). В “ідеальній” організації працівники прагнуть значно збільшити обсяг простої за змістом роботи, у той час як менеджер лише незначною мірою прагне спростити роботу. Утилітарні потреби, зокрема умов праці та її матеріального забезпечення (фактори 2.1 і 2.2), високо оцінюються як працівниками, так і менеджером. Високо оцінено утилітарні потреби і в “ідеальній” організації. Потреба в позитивних відносинах (фактор 3) має невисокі показники, крім того, у працівників ця потреба задоволена меншою мірою, ніж у менеджера. В “ідеальній” організації як працівники, так і менеджер бажають мати значно кращі відносини. Потреба у визнанні, власному авторитеті (фактор 4) високо оцінена як працівниками, так і менеджером, хоча вищу оцінку

Оцінка привабливості ОК у "реальній" та "ідеальній" організації працівниками і менеджером бухгалтерії

№ пор.	Фактор привабливості ОК	Оцінка привабливості ОК у бухгалтерії					
		"реальної" організації		"ідеальної" організації		організації	
		Середня оцінка ОК працівниками	Оцінка менеджером	Середня оцінка ОК працівниками	Оцінка менеджером	Середня оцінка ОК працівниками	Оцінка менеджером
1	Зміст роботи						
1.1	Потреба у творчій і напруженій роботі	7,94	9,5	10	10	-2,06	-0,5
1.2	Потреба у простій за змістом роботі	4,8	2,5	7,44	3,5	-2,64	-1
2	Утилітарні потреби						
2.1	Добрі умови праці	9,56	9,5	10	10	-0,44	-0,5
2.2	Матеріальне та фінансове забезпечення праці	8,63	8,5	9,75	10	-1,12	-1,5
3	Потреба у позитивних відносинах	6,88	7,25	9,63	10	-2,75	-2,75
4	Потреба у визнанні, власному авторитеті	8,88	10	10	10	-1,12	0
5	Мотивація						
5.1	Трудова мотивація працівників	7,5	8,5	9,5	10	-2	-1,5
5.2	Участь персоналу в управлінні	6,56	6,5	8,63	5,5	-2,07	1
6	Патріотизм						
6.1	Потреба в успіхах організації	5,94	6,25	9,19	8,75	-3,25	-2,5
6.2	Згуртованість колективу організації	7,8	7,75	9,38	10	-1,58	-2,25
7	Організація праці						
7.1	Визначеність в організації праці	7,44	6,75	9,06	9,5	-1,62	-2,75
7.2	Визначеність у роботі	3	4,25	8,56	7,5	-5,56	-3,25
8	Інтегральний показник привабливості ОК організації					-2,18	-1,46

має менеджер підрозділу, ніж працівники. В "ідеальній" організації цей показник має максимальну оцінку як у працівників, так і у менеджера. Щодо показників мотивації (фактори 5.1 і 5.2) менеджер має дещо більшу мотивацію до роботи, ніж працівники підрозділу. Участь персоналу в управлінні має низькі показники як у менеджера, так і у працівників підрозділу. В "ідеальній" організації працівники і менеджер прагнуть до більшої мотивації до роботи. Щодо участі персоналу в управлінні в "ідеальній" організації, як вважає менеджер, персонал має ще менше брати участь в управлінні, ніж у "реальній" організації. Працівники, навпаки, в "ідеальній" організації хочуть брати активнішу участь в управлінні. Потреба в успіхах організації (фактор 6.1) має низькі оцінки як у працівників, так і у менеджера. В "ідеальній" організації цей показник має високу оці-

нку як у працівників, так і у менеджера. Згуртованість колективу (фактор 6.2) високо оцінена як працівниками, так і менеджером підрозділу. В "ідеальній" організації цей показник має бути ще вищий як для працівників, так і для менеджера. Визначеність в організації праці (фактор 7.1) у працівників має дещо вищу оцінку, ніж у менеджера. В "ідеальній" організації як працівники, так і менеджер бажають мати більшу визначеність в організації праці. Визначеність у роботі (фактор 7.2) дуже низько оцінена як працівниками, так і менеджером підрозділу. В "ідеальній" організації як працівники, так і менеджер хочуть мати більшу визначеність у праці.

Таким чином, з аналізу оцінки ОК працівниками і менеджером бухгалтерії впливає розбіжність в їх оцінці ОК. Про це свідчать не лише окремо проаналізовані фактори, а й підсумкова

інтеграційна оцінка привабливості ОК організації, яка для працівників підрозділу є нижчою, ніж для менеджера. Отже, працівники підрозділу більше незадоволені організацією, ніж менеджер. Розбіжність в оцінці ОК свідчить також, що працівники і менеджер бухгалтерії по-різному сприймають процеси, які відбуваються в організації, по-різному бачать майбутнє організації і мають відмінності щодо способу вирішення проблем організації. Працівники і менеджер підрозділу не діють як одна команда, відповідно не можуть спільно й ефективно вирішувати проблеми управління в підрозділі, які впливають на інші організаційні процеси.



Література

1. Берн Э. Лидер и группа: о структуре и динамике организаций и групп. — Екатеринбург: Литур, 2000. — 320 с.
2. Гвишиани Д. М. Организация и управление. — 2-е изд., доп. — М.: Наука, 1972.
3. Липатов С. А. Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1987. — № 4. — С. 55–65.
4. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. — СПб.: Речь, 2001. — 444 с.

Т. В. КУЗНЕЦОВА, канд. екон.-психол. наук, доц.
(Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ)

ВИВЧЕННЯ МОВИ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ (Постановка проблеми)

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 64–66

Розглядається людинотворча функція мови і мовленнєвої форми активності в розвитку відносин у міжособовій взаємодії. Висвітлюється професійний розвиток особистості щодо його зумовленості, з одного боку, вузькопрофесійно-інформаційним передозуванням, а з іншого – “профілактичним впливом” засвоєння людиною мов і образу культури як системи формотворень людського духу, яка захищає його від культурного відчуження.

Підкреслюючи роль світогляду як субстанції людського духу, авторка досліджує світоглядну свідомість людства як таку, що не тільки висуває питання про світоглядне (духовне) походження людини і світу, а й вбачає в олюдненні результат процесу мовного освоєння культури. Іншими словами, олюднення – це спочатку перевтілення в умовного, а потім і в реального носія та відтворювача культури у творця власного образу, мови і спілкування.

Друга половина ХХ ст. особливий інтерес становить тим, що філософія і психологія звернулися до мови культури і спілкування. Такі філософські напрями, як герменевтика, франкфуртська школа, постструктуралізм, постмодернізм та аналітична філософія не тільки аналізують мову, а й своєю появою зобов'язані мові.

В останній чверті ХХ ст. соціальна психологія, вивчаючи міжособову взаємодію, зокрема процеси сприйняття і розуміння, починає розглядати спілкування як форму взаємодії суб'єктів, яка від початку вмотивована їх прагненням виявити психічні якості один одного і в перебігу якої формуються міжособові стосунки (В. В. Знаков), тобто як інструмент пізнання і розвитку. Методологічний принцип спілкування як суб'єктно-суб'єктної взаємодії (Б. Ф. Ломов) надає нову можливість дослідженню спілкування як особливої самостійної мовленнєвої форми активності суб'єкта, результатом якої є не так матеріальне чи ідеальне перетворення предмета, як розвиток відносин людини з людиною, іншими людьми, природою, культурою, Богом.

У процесі спілкування здійснюється не тільки взаємний обмін діяльністю, а й уявленнями, іде-

ями, відчуттями, переживаннями, станами, комунікативним, мовленнєвим досвідом тощо. Отже, підвищується увага дослідників до ефективної і творчої можливості мови культури як фактора та продукту спілкування і мовлення в усіх його проявах: словесного (побутового, понятійного, образного, символічного), емоційного, “боді-ленгвідж”, психічними станами тощо, що виявляє і розвиває систему “суб'єкт – суб'єкт”. Зближення філософії, психології, мови і спілкування свідчить про зміну наукової парадигми, підвищення культури мислення, витончення наукової рефлексії.

Розглянемо, що ж змушує людину на індивідуальному рівні вивчати мову культури, а на суспільному рівні піднімати проблему взаємозв'язку мови і спілкування не тільки в науці, а й в освіті. Трагедія полягає в тому, що кожна людина внаслідок вузькопрофесійного інформаційного передозування мусить відмовитись від природної мови, її багатого слова. Людина постійно пристосовує більшу частину свого життя, мислення і мовлення під професійну діяльність. В окремих випадках це обмежує творчі можливості психіки, спілкування, розвиток і становлення су-

б'єктно-суб'єктних відносин, спричинює професійну акцентуацію мовлення, професійну та особистісну деформацію. Таким чином, оволодіння мовою культури стає профілактичним заходом, який захищає людину від відчуження її від культури, а отже, і від себе.

Закон України "Про освіту" визначає, що метою української вищої освіти є всебічно і гармонійно розвинена людина, універсальна особистість, тобто в законі закладено правову основу профілактики професійної деформації, засобом запобігання якої стає вивчення мови культури.

Всебічно і гармонійно розвинену людину, або універсум, прагнули виховати ще у прадавній Греції. Сократ використовував прийоми "маєвтичного впливу" як мистецтва допомоги в народженні людини у її другу, духовну якість буття. Про друге народження йдеться в духовних вченнях Заходу і Сходу, релігійних творах, наприклад в "Євангеліях". До осмислення другого, або духовного, культурного народження зверталися, зокрема, Й. Г. Гердер, Г. В. Ф. Гегель, Г. С. Сковорода та ін.

Й. Г. Гердер вважав, що сприйняття і засвоєння набутої людством культури для кожної окремої людини є необхідною умовою її становлення як людини або її другим народженням, яке проходить через усе її життя. Г. С. Сковорода писав, що у людини є три вчителі: Всесвіт (Великий світ), Людина (Малий світ) і Книга, або символічний світ, яку він порівнював із Біблією. Людина народжується в духовній іпостасі лише через вивчення і освоєння прихованого за символічною формою духовного змісту цього світу, бо духовне може породжуватись лише духовним. Український філософ був проти зведення освіти лише до вивчення природничих наук.

Г. В. Ф. Гегель набути людством культуру вважав "царством духу". Він осмислював її форми (мова, філософія, наука, мораль, право, релігія, мистецтво, просвіта, праця тощо) як формотворення людського духу і вважав, що міра духовності людини, багатство її духовного світу визначаються мірою освоєння нею культури. На думку мислителя, культура — це освіта в її найширшому розумінні.

Витоки поняття "освіта" співвідносяться з поняттями "світ" і "світло". Освіта є "народженням" образу "Я" за образом культури та її відтворення (А. Малишев). Щоб усвідомити образ культури, треба спочатку освоїти її. Звернемося до таких аспектів концепції діяльності, як опредмечування і розпредмечування. Опредмечування відбувається тоді, коли людські здібності втілю-

ються у предметах, а розпредмечування — це розкриття сутності людських сил, вичерпування їх з предметів. У навчальній діяльності переважає розпредмечування з метою подальшого опредмечування. Освоєння культури, її духовного змісту — це розпредмечування і оволодіння за допомогою мови культури тими ідеальними діями і операціями, які необхідні для відтворення відповідного змісту у свідомості особистості. Кроскультурне освоєння світу подібне до каяття, молитви та медитації, воно стає одним із засобів розширення свідомості, знаходження нових смислів, способом оволодіння своєю поведінкою.

Психологія освіти порівняно із психологією навчання та виховання розроблена найменшою мірою. Але засвоєння символічної мови відбувається не тільки у процесі освіти, а й виховання як процесу формування системи відносин до світу, культури, іншої людини, до самого себе і Бога, тобто процесу формування світогляду, світовідчуття, світосприйняття і світопереживання.

Про людинотворчу та буттєву іпостасі мови писали М. Хайдеггер і Х.-Г. Гадамер, зазначаючи, що лише опановуючи мову культури, люди відкривають для себе світ свого людського буття. В історичному плані першопочатковою формою становлення людського духу є мова міфу, а в індивідуальному плані — мова коліскової, казки, свята, прислів'я та приказки, загадки, освіти, мистецтва (поезії, музики, живопису, театру та ін.), науки, релігії, міфів, легенд тощо. Розвиваючи людські почуття та уяву, вони дарують можливість жити внутрішнім життям, бути людиною у вищому розумінні цього слова. Адже без розвиненої творчої уяви немає ні мистецтва, ні науки, ні техніки, ні особистості. Завдяки творчій уяві людина вводить у свій світ світ усього людства. Так, за Гадамером, мистецтво переживання є власне мистецтвом, способом естетичного буття, де переживання як оживлення подій відіграє одну з найважливіших ролей у формуванні людської свідомості й духовності.

Предмети духовних почуттів як моральних, естетичних, релігійних, так і громадських, національних, родинних мають не тільки найважливіший смисллубуттєвий характер, а й виражаються переважно символічною та міфопоетичною мовою, яку не засвоїш, вивчаючи тільки природознавчі, точні або економічні науки. А без духовних почуттів людська душа мертва, а людина безкультурна. Вона не переживає "священний трепет", який пов'язує її з вищими життєдайними смислами. Світогляд і духовна культура, — зазначав В. І. Шинкарук, — перебувають у гли-

бинній органічній єдності, і одне без одного немислимі.

Світоглядна свідомість людства не тільки здавна поставила питання про духовне походження людини і світу, а й відкрила роль мови і слова у створенні, “народженні” людини. Сучасна філософія, розглядаючи культуру як систему формотворень духу (культурних нашарувань), де субстанцією духу є світогляд, також розуміє останній не тільки як орієнтир у навколишньому і внутрішньому світі, а й як інструмент їх перетворення. Філософія спонукає освіту включити у свою сферу всі мовні складові формування людського духу. Адже тільки та освіта є справжньою, яка навчає мистецтву стати і бути людиною.

Сім'я і освіта людини — це її доля. Дитина, яка говорить мовою культури з самого дитинства, користуватиметься нею впевненіше й далі, ніж та, яка розпочинає її вивчати в навчальному закладі. Здатність до спілкування розвивається разом з оволодінням мовою. Завдяки мові культури людина прилучається до спілкування зі світом культури, світом людей, засвоює соціальну роль громадянина світу, у протилежному разі вона залишається глухою і німою.

Сучасна культура несе в собі енергію і силу діалогу, завдяки якому активізуються будь-які смисли культури (В. С. Біблер). Вона включає багатоманітність особистісно орієнтованих думок, які стають визначеними тільки щодо таких же думок (через діалог), що передаються різноманітними мовними засобами. Отож психолого-педагогічною основою вивчення мови культури стає комунікативно-орієнтований підхід, який передбачає діалогічну основу. Усе це ставить нові вимоги як до інформаційно-предметного, так і до методичного, психолого-педагогічного та духовного забезпечення навчально-виховного і освітнього процесу, без чого неможлива подальша гуманізація освіти і культури.

Сучасна мова — це не так смисли слова, як тип мислення, інтонації, психічні стани. Оволодіння різними мовними засобами спілкування стає подібним до гри на сцені. Перевтілення, розуміння іншого через оволодіння його мовою, спроба стати ним за рахунок таких психічних механізмів розуміння, як ідентифікація, рефлексія, емпатія, атракція, є природною властивістю людини.

Олюднення як результат процесу мовного освоєння культури, перевтілення спочатку в умовного, а потім в реального носія цієї культури неможливе без мовної гри і діалогу як психолого-педагогічних методичних прийомів, які є також універсальними і концептуальними структуротворчими принципами. Вивчення мови культури дає можливість увійти в її всесвіт (усі світи), де людина від народження має право не бути німою, гордитися своєю мовою, мовленням, сказати нове слово.

Нові знаряддя праці створили первісну людину, розширили її можливість впливати на природу. Мовні засоби та нові способи комунікації створюють новий простір публічного вживання розуму (Ю. Хабермас). Навчившись вільно користуватись “гардеробом” своїх соціокультурних образів (ролей), людина поступово освоює образ людини культури, творця мови і спілкування, громадянина світу, у душі якої відбувається діалог культур, наслідком якого стає її подальше олюднення.



Література

1. *Біблер В. С.* От наукоучения к логике культуры. — М., 1991.
2. *Воспитание к свободе.* — М., 1993.
3. *Каул М.* Культурно-историческая психология. — М., 1997.
4. *Філософія освіти в сучасній Україні.* — К., 1997.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ПЕРІОД ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА: ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ

УДК 159.922.6

*В. В. РИБАЛКА, д-р психол. наук
(Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, м. Київ)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИКА ГАРМОНІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 67–73

На основі аналізу психологічних теорій особистості формулюється і науково обгрунтовується особистісно орієнтована підготовка учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти. Наводяться найважливіші складові гуманізації освіти, які можна розглядати як певні чинники гуманізації суспільства загалом.

У вітчизняній та зарубіжній психології і педагогіці вже визначено вихідні концептуальні положення, принципи, які можуть бути покладені в основу особистісної переорієнтації як загальноосвітньої, так і професійної підготовки молоді. Ці принципи поступово викристалізуються в теоретичних здобутках таких відомих вчених, як Л. С. Виготський, А. Маслоу, К. Роджерс, А. С. Макаренко, О. М. Леонтьєв, В. О. Сухомлинський, Ю. Козелецький, Г. С. Костюк, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, С. Д. Максименко, Г. В. Щокін, І. Д. Бех, Г. О. Балл, Н. Л. Коломінський, М. Й. Боришевський, О. Ф. Бондаренко

та багато інших. Особистісно орієнтована освіта є в їхніх поглядах визначальним чинником гармонізації суспільства та всіх його членів.

У процесі дослідження психологічних засад особистісно орієнтованої підготовки учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти, яке здійснюється співробітниками відділу психології трудової і професійної підготовки Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, визначено низку психолого-педагогічних принципів, на основі яких доцільно будувати таку підготовку. Це такі принципи:

- історизму у становленні особистісно орієнтованої української освіти;
- гуманізації професійної підготовки;
- духовності професіонала;
- психологізації професійної підготовки та діяльності працівника;
- особистісного підходу у профільному та професійному навчанні й вихованні учнівської молоді;
- наступності та неперервності у професійній підготовці особистості;
- єдності соціалізації та індивідуалізації, соціальності та індивідуальності у професійному становленні особистості;
- суспільно-особистісного прагматизму і партнерства у професійному розвитку та самовираженні фахівця;
- еврилогізації професіогенезу особистості;
- екологізації, гармонізації професійного розвитку та праці особистості.

Розглянемо докладніше наведені принципи, розуміючи їх як вихідні теоретичні положення, ідеї та технологічні лінії побудови особистісно орієнтованої підготовки учнівської молоді (рис. 1).

Принцип історизму стверджує, що в історичному становленні української освіти існують певні передумови, що є детермінантами розвитку особистості в навчально-виховному процесі. Саме на це спрямована, зокрема, народна педагогіка, у центрі якої завжди були особистість, її доля, роль праці й творчості у формуванні якостей особистості. В українській етнопедагогіці величезну роль у розвитку особистості завжди відігравали сім'я, культ матері і батька.

За даними А. В. Вихруща, у різні історичні періоди становлення української педагогіки — християнський, університетський (філософський) та науковий — особистісні якості як мета освіти набувають дедалі більшого значення. Можна згадати при цьому, зокрема, педагогічну роль заповіді, молитви і сповіді у християнській педагогіці. Донині зберігає виховне значення "Повчання Володимира Мономаха дітям" (початок XII ст.).

Філософський же період історії педагогіки якнайкраще репрезентує вчення видатного українського просвітителя Г. С. Сковороди, який наголошував на доцільності самопізнання і самовдосконалення, необхідності духовної діяльності, на ролі пошуку сенсу існування, щастя, взагалі філософії серця. Саме Г. С. Сковорода наполягав на свободі особистості, що нерозривно пов'язана з вірою, на залучення людини до спорідненої праці тощо.

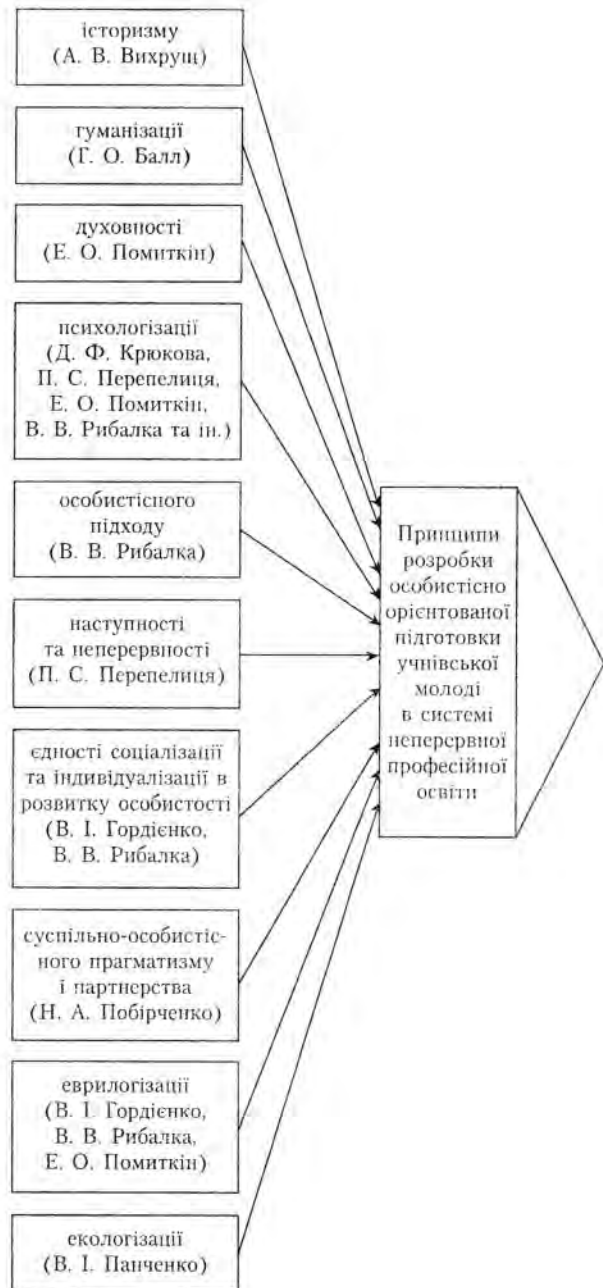


Рис. 1. Принципи розробки особистісно орієнтованої підготовки учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти

(у дужках наведені прізвища співробітників відділу та колег, які розробляли і впливали відповідний принцип)

У науковий період розвитку української освіти великого резонансу набувають особистісно орієнтовані погляди таких відомих українських педагогів і психологів XIX ст., як К. Д. Ушинський, М. М. Ланге, І. О. Сікорський, а у XX ст. — А. С. Макаренко і В. О. Сухомлинський.

За *принципом гуманізації*, як про це свідчать дослідження Г. О. Балла, професійні цілі, зміст, форми і методи освіти, у тому числі й професійної, мають значно більшою мірою орієнтуватись на особистість учня, на олюднення її розвитку, аніж це відбувається нині.

Найважливішими складовими гуманізації освіти Г. О. Балл визнає:

- гуманістичне осмислення основних функцій освіти;
- гуманізацію сьогоденного життя кожного учня;
- втілення гуманістичних засад у загальній організації системи освіти та її подальшої розбудови;
- любов і повагу до учнів з боку педагогів;
- стимулювання розвитку суб'єктних якостей учнів;
- запровадження в освіті діалогічних засад;
- виховання учнів у дусі гуманістичних цінностей;
- розвиток і діяльність особистості педагога як суб'єкта гуманістично орієнтованої освіти.

Зазначимо, що втілення принципу гуманізації в сучасну освіту стає щодалі актуальнішим, зважаючи на реальні суперечності, що характеризують українське суспільство при переході до ринку і виявляються у зростанні негативних тенденцій — агресивності, правопорушень, жорстокості тощо.

За *принципом духовності* профільна і професійна підготовка, професійний розвиток та самореалізація особистості учнів і педагогів мають ґрунтуватись на засадах ствердження Істини, Добра, Краси, про що свідчать численні наукові погляди і переконання багатьох вітчизняних філософів, педагогів, психологів — Г. С. Сковороди, В. О. Сухомлинського, І. А. Зязюна, Е. О. Помиткіна та ін. Дотримання цього принципу має забезпечуватись на всіх рівнях організації і функціонування українського суспільства, що відповідає багатьом рисам менталітету українського народу і може забезпечити поряд з іншими передумовами побудову процвітаючої, демократичної, правової держави.

Принцип психологізації професійної підготовки полягає в об'єктивній необхідності суттєвого підвищення рівня психологічної культури особистості при опануванні різних професій. Вперше про доцільність психологізації навчання сказав ще двісті років тому Г. Песталотці. У ХХ ст. було переконливо доведено, на жаль, на прикладі жахливих політичних, соціальних, економічних катастроф, що ігнорування людського, психологіч-

ного, особистісного фактора надто дорого коштує людству. Прогрес цивілізованих, передових країн світу свідчить про прогресивну роль психології, масової психологізації суспільного, економічного, правового життя в реальному забезпеченні нормальної життєдіяльності народів. Так, у США працює кілька сот тисяч академічних і прикладних психологів, психотерапевтів, психологів-консультантів. Суспільне життя вивчає і науково-методично забезпечує кілька десятків тисяч соціальних психологів. У складі промислових фірм так само працюють штатні інженерні психологи, психологи праці та ін.

Психологічна складова професійної культури фахівця детермінована суспільною, соціально-психологічною, особистісною природою продуктивної, творчої праці та підготовки до неї. Тому психологізація освіти і суспільного життя потребує розробки та запровадження дієвіших форм, методів, технологій. Це особливо стосується психологізації менеджменту на всіх його рівнях [4; 11].

За *психолого-педагогічним принципом особистісного підходу* профільне і професійне навчання та виховання учнів має ґрунтуватись на структурно цілісному й повноцінному уявленні про їх особистість, здійснюватись шляхом урахування, розвитку і реалізації всіх складових особистості та особистості загалом. Можливість такого підходу забезпечується орієнтацією на системну модель особистості, зокрема на її психологічну структуру. У наших дослідженнях використовується концепція тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості.

Згідно з цією концепцією, в якій узагальнені погляди на структуру особистості відомих вітчизняних і зарубіжних психологів, зокрема Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, К. К. Платонова, Ф. Лерша, Г. С. Костюка, В. Ф. Моргуна, О. М. Ткаченка та ін., структура особистості визначається через три виміри — соціально-психолого-індивідуальний, діяльнісний і віковий [9; 10]. Психологічний склад особистості поступово конкретизується, починаючи з вихідної, найбільш абстрактної категорії особистості через систематизовану, поетапну її конкретизацію, наповнення науковими психологічними поняттями, у змісті яких відображається реальна психологічна характеристика особистості. Нами опрацьовано п'ять етапів дедуктивної за характером конкретизації категорії психологічної структури особистості.

Наприклад, на третьому етапі конкретизації в соціально-психолого-індивідуальному вимірі особистість характеризують такі базові підструкту-

ри, як здатність до спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід (освіченість, компетентність), інтелект, психофізіологічні властивості. На п'ятому етапі конкретизації нами розроблені професійні моделі особистості науково-технічного (145 якостей), управлінського (250 якостей) та загальногромадянського (162 якості) профілів.

Урахування педагогом психологічного складу особистості на кожному з етапів конкретизації, починаючи з другого-третього, збагачує розуміння особистості психологом і педагогом, робить змістовною їх власну особистісну орієнтацію у процесі навчальної та виховної діяльності, забезпечує перехід від предметцентризму до особистістоцентризму, тобто сприяє особистісній переорієнтації психологічної і педагогічної праці. А потреба в цьому вже давно назріла. Особистість постає у світовій цивілізації як основна мета і засіб реформування не тільки освіти, а й права, економіки, політики тощо, як передумова ефективного гармонійного розвитку людства та окремих держав, про що переконливо свідчать трагічні сторінки історії ХХ ст.

Водночас послідовне і ґрунтовне врахування системою освіти особистості, її своєрідності, закономірностей функціонування і розвитку, її внутрішньої психологічної структури як певної цілісності дає змогу забезпечити якнайповніше виявлення і використання її продуктивного, творчого потенціалу, додання гострих проблем, профілактику відхилень і хвороб. Показовим щодо цього є врахування (а частіше неврахування) індивідуально-психологічних особливостей особистості у профільній та професійній підготовці учнів.

Зокрема, йдеться про правильне використання можливостей нервової системи людини, на базі якої будується особистість як складна система психічних новоутворень. Адже кожний архітектор знає, що на тому чи іншому фундаменті можна спроектувати і побудувати лише певні за параметрами архітектурні споруди. У масовій же освіті, незважаючи на декларований індивідуальний підхід, у фактично нівельованому навчально-виховному процесі насправді ігноруються психофізіологічні можливості нервової системи дітей. Ціна такого нівельювання, як це відомо з часів Гіппократа, — фатальне виникнення переважаючих психосоматичних хвороб у представників різних типів темпераменту — холериків, сангвіників, меланхоліків, флегматиків.

Про це свідчать результати досліджень відомого українського психолога, доктора психологічних наук, професора Б. Й. Цуканова, а також

наші експериментальні дані. Так, учні з флегматичними властивостями, що перебувають у генетично визначеній диспозиції інертних і повільних, але включені у рухливіший загаль людської популяції, змушені "рухатись" неприродно активніше і швидше, що врешті-решт логічно призводить до психосоматичних захворювань шлунку (виразки). При закріпленні таких неприродних форм активності, наприклад, у разі невдалого обрання і опанування надто активної для них професії (хореограф, менеджер, спортсмен тощо) флегматоїди можуть заплатити втратою здоров'я. У кожному типологічному випадку виникає певна загроза психосоматичних відхилень, дисгармоній, які треба виявляти, коригувати, компенсувати засобами практичної психології.

Принцип наступності та неперервності передбачає психолого-педагогічне забезпечення у процесі професійного навчання і виховання взаємної відповідності між стадіями онтогенетичного розвитку особистості та наявними в системі освіти ланками неперервної професійної освіти. У педагогічній психології багато зроблено для вивчення періодизації психічного розвитку особистості, що відкриває змогу адекватно оцінити можливість її професійного становлення — від дошкільного дитинства до пенсійного віку. Водночас вже нині можна стверджувати, що в системі освіти доцільно чіткіше виокремлювати відповідні ланки професійної підготовки — допрофільну, профільну, допрофесійну, передпрофесійну, професійно-підготовчу, післядипломно-професійну, виробничо-професійну, акмеологічно-професійну, передпенсійно-професійну, пенсійно-професійну та ін. Особистісно- та освітньо-вікові етапи професійного становлення ще не повною мірою відповідають одне одному, що необхідно усунути у процесі їх взаємної адаптації. Особливої уваги потребує при цьому, як про це свідчать дослідження П. С. Перепелиці, забезпечення наступності, взаємовідповідності між допрофесійною і професійною ланками підготовки молоді при переході від середньої загальної освіти до вищої. Цей процес доцільно здійснювати на засадах єдності особистісного і професійного самовизначення учнівської молоді.

За *принципом єдності соціалізації та індивідуалізації* у професійній підготовці особистості мають бути реалізовані як соціальні, колективні, так і індивідуальні форми, методи навчання і виховання, що відповідають соціальній, суспільній природі особистості й водночас її біологічній, індивідній природі. Так, за принципом розвитку у психології, сформульованим Г. С. Костюком,

становлення особистості значною мірою ґрунтується на "соціальній та біологічній спадковості людини", воно здійснюється водночас і як "саморух", і як соціально організований процес через долання як спонтанних, так і цілеспрямовано заданих суперечностей.

Великого значення надавав колективу у формуванні особистості відомий вітчизняний педагог і психолог А. С. Макаренко. Його погляди відбилися у функціонуванні сучасних, соціально організованих, зокрема модельних, форм професійної підготовки фахівців.

При цьому слід урахувати як індивідуальну, психофізіологічну, типологічну, вікову, статеву унікальність особистості майбутнього фахівця, так і соціальну, пов'язану з національними, соціально-психологічними, етнічними, сімейними умовами розвитку тощо. Адже своєрідність, неповторність особистості виявляється як в її індивідуальності, так і в соціальності, що мають цілісно, гармонійно поєднуватись і розвиватись у ній упродовж усього життєвого шляху особистості.

Принцип суспільно-особистісного прагматизму і партнерства у професійному розвитку та самовираженні полягає в усвідомленні принципової залежності рівня життя суспільства від особистості і, навпаки, благополуччя особистості від суспільства. Забезпечення високого рівня зазначеної взаємозалежності постає важливою передумовою сталого економічного і соціального розвитку країни. Нормальне демократичне і правове суспільство зацікавлене в масовому розквіті особистостей як єдиного можливого джерела продуктивної, творчої діяльності всіх інститутів держави. Разом з тим особистість, у свою чергу, очікує від суспільства створення оптимальних умов для реалізації свого продуктивного, творчого потенціалу.

Актуальність цього принципу впливає з досліджень вітчизняних дослідників, зокрема Н. А. Побірченко, а також зарубіжних спеціалістів. Так, американські вчені Т. Шульц і Р. Путман вважають, що ключове в економіці поняття капіталу має бути суттєво розширене. У цьому зв'язку поряд з поняттям фізичного капіталу мають значно більше враховуватись поняття людського і соціального капіталу, що повинно сприяти підвищенню рівня розвитку суспільства й людини.

Принцип еврилогізації полягає у визнанні як провідної у професійному розвитку та самовираженні особистості саме продуктивної, творчої діяльності й соціальної поведінки. Про це свідчать погляди багатьох видатних вітчизняних психологів, зокрема Л. І. Божович, О. М. Леонтьєва, Г. С. Костюка, В. В. Давидова, О. М. Ткаченко.

При цьому слід урахувати тісний взаємозв'язок творчих елементів, включених у життєдіяльність, засвоєння та репродукування суспільного культурного досвіду, продукування культурних цінностей особистістю. Іншими словами, елементи творчої діяльності поступово виростають у надрах самообслуговування, навчальної діяльності, репродуктивної і продуктивної діяльності, забезпечуючи підвищення рівня благополуччя особистості й суспільства. Водночас творча діяльність поступово нарощується при переході від суб'єктивної творчості до об'єктивної, від латентних до відкритих соціальних форм. Власне творча діяльність як потужний стимулятор і генератор, двигун розвитку не тільки нових ідей, а й оновлення, безпосередньо творення особистості має стати предметом диференційованішого й інтегрованішого розгляду як у змістовному, так і в генетичному плані.

Принцип екологізації і гармонізації має особливе, постійно зростаюче значення у професійному розвитку особистості. Адже стає очевидним викривлений, порушений характер відносин людини з природою внаслідок передусім негативної техногенної діяльності людства. А це відбивається на погіршенні природних умов життєдіяльності людства, що загрожує його існуванню. Жахливими прикладами цього є парниковий ефект і загрознає потепління клімату, глобальна екологічна катастрофа внаслідок аварії на ЧАЕС, транспортні, хімічні катастрофи тощо. Усе це свідчить про необхідність формування нової, екологічної свідомості та самосвідомості як необхідного компонента професійної культури особистості, про гостру потребу екологічного виховання особистості і, врешті-решт, нормалізацію, гармонізацію екологічного стану особистості як складової гармонійного суспільства.

Це особливо стосується України, яка відчуває і тривалий час відчуватиме негативні екологічні наслідки Чорнобильської катастрофи. Особливої уваги в цих умовах потребують сотні тисяч, якщо не мільйони дітей, підлітків, юнаків, які стали безпосередньо або опосередковано жертвами цієї екологічної катастрофи. Як свідчать дослідження спеціалістів, зокрема О. В. Киричука, В. О. Татенка, С. І. Яковенка, такі діти потребують спеціального підходу. На думку В. І. Панченка, цей підхід має бути названий еколого-гуманістичним і спиратись на здобутки педагогічної психології і гуманістичної педагогіки.

Формування перерахованих принципів має попередній характер, який повинен бути уточнений у подальших дослідженнях, а власне прин-

ципи більшою мірою упорядковані та взаємопов'язані. Але вже зараз бачимо, що їх реалізація, а також втілення у професійну підготовку потребує здійснення складних організаційних, методичних, технологічних заходів системи освіти.

Реальне запровадження особистісного підходу у професійну підготовку учнівської молоді в системі неперервної освіти можливе за умов суттєвої, особистісно спрямованої трансформації існуючих форм і методів навчально-виховної роботи педагогів, здійснення цілеспрямованої організаційної, науково-методичної роботи педагогічних колективів, працівників психологічної служби та подальшого поглибленого вивчення проблем, що постають на його шляху.

У контексті особистісного підходу може бути намічено кілька варіантів запровадження особистісно орієнтованої профільної та професійної підготовки учнівської молоді. Усі вони передбачають здійснення тривалої роботи із запровадження спеціальної методології. Ефективність їх здійснення передбачає передусім здійснення працівниками системи освіти послідовних кроків, стадій (або етапів), основні з яких наведено на рис. 2.



Рис. 2. Стадії розробки і запровадження особистісно орієнтованої підготовки учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти

На першій з цих стадій передбачається створення відповідної соціально-психологічної,

правової атмосфери в суспільстві і особливо в педагогічній спільноті, яка б сприяла розумінню необхідності запровадження особистісного навчання і виховання в системі освіти, визнання суспільством особистості найвищою цінністю. Саме таким шляхом просувається до поставленої мети керівництво АПН і Міністерство освіти і науки України.

На другій стадії доцільно розробити низку концепцій, передусім філософських, психологічних, педагогічних, медичних тощо, де б визначались шляхи та організаційні форми здійснення широкого теоретичного та експериментального дослідження проблем, що виникають на шляху розробки і запровадження особистісного підходу, особистісно спрямованих систем, технологій навчально-виховної роботи в усіх ланках системи освіти.

На третій стадії доцільно послідовно формувати в кожній ланці системи освіти, у кожному навчальному закладі, групі, класі належне етичне ставлення до учня, студента, вчителя, викладача, вихователя як особистості на основі гуманістичної філософії, педагогіки, психології, тобто виявляти повагу до неї, створювати передумови для її зростання і самовираження.

Четверта стадія, експериментально-психологічного опрацювання, має бути виокремлена як центральна, оскільки особистість — це передусім психологічне новоутворення, розуміння, розвиток і самореалізація потенціалу якого потребує формування нової психологічної культури як у психологів, так і педагогів. Основним наслідком реалізації цієї стадії має стати особистісна перебудова теоретичної, науково-прикладної та практичної психології і педагогіки як важливого професійного чинника, джерела особистісної ірадіації в системі освіти та суспільстві.

На п'ятій стадії мають здійснюватись спільно з педагогами відпрацювання і реалізація нагромадженого в науковій психології особистісного фонду знань, умінь, методів і технологій, розробка спільних психолого-педагогічних експериментальних систем розвитку і реалізації пізнавального, продуктивного, творчого потенціалу особистості в учнівської молоді та педагогів.

Шоста стадія є завершальною. На цій стадії відпрацьовуються, запроваджуються і закріплюються конкретні дидактичні, особистісно орієнтовані освітні системи. Ця стадія може вважатись необоротною, оскільки особистісна орієнтація освіти має бути зафіксованою у змісті, формах і методах навчання, виховання, профільної і професійної підготовки учнівської молоді.

Що ж до конкретної процедури трансформації профільного навчання та професійної підготовки в системі освіти, то ми пропонуємо послідовний перехід від наявної предметно-зовнішньо зорієнтованої системи навчання до особистісно орієнтованої через низку етапів: предметно-профільний; паралельний, предметний і особистісний; предметно-особистісний; особистісно-предметний; особистісно-профільний і особистісно-професійний. Це утворює доцільний розподіл сил і праці між усіма суб'єктами професійної освіти.

Подальші дослідження складної проблеми розробки і запровадження особистісно орієнтованої професійної освіти мають забезпечити гармонізацію як особистості майбутнього професіонала, так і суспільства загалом.



Література

1. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / За ред. І. А. Зязюна. — К.: ВІПОЛ, 2000. — С. 134–157.
2. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / За ред. І. А. Зязюна. — К.: ВІПОЛ, 2000. — С. 81–107.
3. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: *Наук.-метод. посіб.* — К.: МАУП, 2000. — 312 с.
4. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): *Моногр.* — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколенко. — К.: Рад. шк., 1989. — 608 с.
6. Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): *Навч.-метод. посіб.* / За ред. Г. О. Балла, П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. — К.: Наук. думка, 2000. — 188 с.
7. Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: *Наук.-метод. посіб.* — К.: ІЗМН, 1996. — 164 с.
8. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: *Моногр.* — К.: Вид-во ІПППО АПН України, Деміур, 1998. — 160 с.
9. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: *Навч. посіб.* — К.: ІЗМН, 1996. — 236 с.
10. Цуканов Б. И. *Время в психике человека*: Моногр. — Одесса: Астро-Принт, 2000. — 218 с.
11. Щёкин Г. В. *Как эффективно управлять людьми: Психология кадрового менеджмента*. — К.: МАУП, 1999. — 400 с.

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

ОСНОВНІ ЗАПИТИ УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ КОМЕРЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЩОДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ З ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 74–76

Висвітлено результати емпіричного дослідження психолого-управлінських проблем, які усвідомлюються менеджерами та керівниками компаній, що працюють у сфері малого і середнього бізнесу. Проаналізовано типові психолого-управлінські проблеми комерційних організацій. Окреслено шляхи діяльності практичного психолога щодо взаємодії з керівниками комерційних організацій з метою розв'язання зазначених проблем.

Відповідно до моделі психологічного консультування управлінського персоналу комерційних організацій щодо проблем організації, яку розробляє лабораторія психології управління Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, процес формування клієнтом запиту відбувається у три етапи:

I – усвідомлення проблеми;

II – усвідомлення необхідності звернутися по психологічну допомогу;

III – власне запит.

Отже, ретельне вивчення спектру проблем, з якими стикаються керівники і персонал у процесі управління організацією, має неocenенне значення для психологів-консультантів, які спеціалізуються в галузі організаційної психології.

З метою дослідження цих проблем ми звернулися до менеджерів і керівників комерційних компаній, які працюють у сфері малого і середнього бізнесу, з проханням відповісти на запитання анкети, наведеної у [5]. У дослідженні взяли участь 70 українських підприємців з Дніпропетровська, Івано-Франківська, Києва, Львова, Харкова та Чернівців [2]. Галузі індустрії, в яких працюють респонденти, їх вік, службовий стан, а також чисельність співробітників в організації наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Склад респондентів

Галузь індустрії	Частка, %
Виробництво	14,3
Транспорт / Зв'язок / Соціальна сфера	2,9
Послуги	18,6
Будівництво	8,5
Фінанси / Страхування	10,0
Уряд	4,3
Оптова / роздрібна торгівля	22,9
Інше	18,5
Чисельність співробітників фірми	
До 20	42,9
20–99	37,1
100–249	8,5
250–999	5,7
1000–10000	2,9
Понад 10000	2,9
Вік респондентів	
30 і молодші	48,6
31–40	18,6
41–50	27,1
51–60	4,3
60 і старші	1,4
Службовий стан	
Вища адміністративна ланка	15,7
Середня адміністративна ланка	31,4
Решта керівного персоналу і фахівці	52,9

Дослідження здійснювались протягом 2000–2001 рр. Жодна організація, представники якої брали участь у дослідженні, не мала ані психолога, ані психологічної служби. На цей період така ситуація була типовою для більшості українських підприємств малого та середнього бізнесу [1; 3; 4].

Як пояснює С. Федорчук, якщо компанія прибуткова, то в неї й не виникає проблем, які потребують втручання психолога як на управлінському, так і на виконавчому рівні. Навчання персоналу, яке здійснюють у таких компаніях психологи, “перетворюється на елемент іміджевої політики фірми. А фірми, які ледь жевріють, скоріше, справді потребують допомоги із зовні, за яку не мають змоги заплатити” [3, 36]. З огляду на те, що учасники опитування мали невиразне уявлення про те, з якими проблемами вони можуть звертатися до психолога і яку саме допомогу він може надати, ми попросили респондентів назвати найскладнішу етичну проблему, з якою вони стикаються в роботі.

На основі контент-аналізу відповідей респондентів було виокремлено кілька груп проблем, допомога в розв’язанні яких саме й належить до компетенції психолога, який має здійснювати управлінське консультування в організації. Розподіл респондентів, що вказали на наявність певних проблем, наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Розподіл респондентів за критерієм усвідомлення психолого-управлінських проблем

Усвідомлення проблеми	Частка в загальній кількості респондентів, %
Назвали проблему	52,8
Названа проблема не належить до компетенції психолога	4,8
“Важко відповісти”	1,4
Не відповіли	41,0

Усі психолого-управлінські проблеми, які зазначили респонденти під час анкетування, можна об’єднати у три групи: *власне управлінські проблеми*; *проблеми, що виникають у взаємовідносинах керівників*; *етико-психологічні проблеми*. Зазначимо, що коло названих проблем, з якими респонденти стикаються у процесі взаємодії з підлеглими та компаньйонами, виявилось значно ширшим від кола проблем, з якими вони стикаються при вирішенні питань з керівниками вищого рівня.

Група *власне управлінських проблем* виявилась актуальною для 10,0 % респондентів. Серед проблем, з якими респонденти стикаються у процесі взаємодії з підлеглими та компаньйонами, було названо такі:

- приймати самому колективне рішення (1,4 %);
- поширення певної інформації про справи фірми (1,4 %);
- необхідність звільнення (4,3 %), у тому числі:
 - некваліфікованого працівника, який навряд чи зможе знайти нову роботу (1,4 %);
 - некомпетентного працівника, в якого на утриманні знаходиться сім’я (1,4 %);
- необхідність скорочення працівника через відсутність роботи.

До проблем першої групи, з якими респонденти стикаються при вирішенні питань з керівниками вищого рівня, ми зарахували “жорстку субординацію, що заважає іноді у вирішенні багатьох проблем” (1,4 %).

Група *проблем, що виникають у взаємовідносинах керівників*, виявилась актуальною для 32,8 % респондентів. Серед проблем, з якими респонденти стикаються у процесі взаємодії з підлеглими та компаньйонами, було названо такі:

- спілкування з компаньйонами (1,4 %); робота з друзями (нерозуміння дистанції між директором і підлеглими (якщо це знайомі або друзі); внутрішнє несприйняття фахового підвищення їх товариша) (1,4 %);
- довіра у фінансових справах (1,4 %);
- непорядне ставлення підлеглих до керівника (обдурювання; інтриги; хамство, безпардонність; схильність окремих співробітників до крадіжок інтелектуальної власності) (11,4 %);
- важко залишатися завжди самим собою (1,4 %).

До проблем другої групи, з якими респонденти стикаються при вирішенні питань з керівниками вищого рівня, було зараховано:

- відносини з шефом (пошук порозуміння з керівником фірми) (2,8 %);
- відносини з друзями шефа (1,4 %);
- відносини з родичами шефа (пояснити дружині шефа, що вона мені не шеф; директор закриває очі на непрофесіоналізм і помилки співробітників, які є його родичами) (4,3 %);
- відносини між колегами жіночої та чоловічої статі (2,8 %);
- непорядне ставлення керівника до підлеглих (1,4 %);
- конфлікт інтересів (1,4 %).

Група *етико-психологічних проблем* виявилась актуальною для 10,0 % респондентів. Серед проблем, з якими респонденти стикаються у процесі взаємодії з підлеглими та компаньйонами, було названо такі:

- необхідність виконувати свої зобов'язання, у тому числі щодо своїх працівників (2,8 %);
- відсутність у державі будь-яких етичних норм. Найдорожче – гроші, дешеве – людина (1,4 %);
- неможливість збільшити “розмір заробітної плати співробітників” (1,4 %);
- важко пояснювати людям, що гроші потрібно заробляти, а не одержувати за те, що “я ходив на роботу” (1,4 %).

До групи етико-психологічних проблем, з якими респонденти стикаються при *вирішенні питань з керівниками вищого рівня*, було зараховано дачу хабара (1,4 %) і необхідність робити подарунки (1,4 %).

Виконане дослідження висвітлило спектр психолого-управлінських проблем, які усвідомлюються менеджерами та керівниками комерційних компаній, що працюють у сфері малого і середнього бізнесу. Оскільки більше половини респондентів (див. табл. 2) перебувають на *першому етапі* формування запитів – *усвідомлення психолого-управлінських проблем*, які заважають ефективному функціонуванню організації, перед практичними психологами постає завдання здійснення просвітницької та тренінгової роботи з керівником і персоналом організації, що

спрямована на *усвідомлення ними необхідності звертатися в разі виникнення психолого-управлінських проблем до фахівця з організаційної психології (другий етап)* і, врешті-решт, спонукання їх до здійснення *власне запитів (третій етап)*.

Отже, формування необхідних для такої роботи вмінь і навичок має бути включене у програми підготовки й підвищення кваліфікації практичних психологів, які спеціалізуються в галузі організаційної психології.



Література

1. Верба В. Управленческое консультирование. Запросы иностранного и украинского топ-менеджеров // Компаньон. – 1999. – № 12(112). – 22–26 марта. – С. 44–45.
2. Винославська О. В. Етична мотивація американських та українських професіоналів бізнесу. Зміни у свідомості Українського суспільства на зламі тисячоліть / Редкол.: С. Рябов та ін. – К.: Видав. дім “КМ Академія”, 2000. – С. 167–175.
3. Федорчук С. Психолог на ставке // Office. – 2001. – № 9. – С. 34–36.
4. Шрамко Е. Спрос и предложение на украинском рынке консалтинговых услуг // Компаньон. – 1999. – № 12(112). – 22–26 марта. – С. 46–49.
5. *Ethical Attitudes of Students and Business Professionals: A Study of Moral Reasoning* / J. A. Wood, J. G. Longenecker, J. A. McKinney, C. W. Moore // *Journ. of Business Ethics*. – 1988. – № 7. – P. 249–257.

О. Л. ТУРИНІНА, канд. психол. наук, доц.
П. М. ЛОПАТИНСЬКА, докторант
(Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ)

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 77–78

Розкривається поняття "гуманістична спрямованість процесу професійного самовизначення", а також розглядаються деякі аспекти цієї проблеми у процесі підготовки психологів.

У сучасній психолого-педагогічній літературі багато уваги приділяється пошуку шляхів формування професійного самовизначення майбутнього психолога.

Осмилення нагромадженого вітчизняного та зарубіжного досвіду свідчить про те, що поняття професійного самовизначення психолога не однозначне. На нашу думку, "творча особистість психології" — це людина, яка усвідомлює значущість творчості у своїй професійній праці на рівні переконань. Особистість майбутнього психолога має бути спрямована на творчість своєю інтелектуальною активністю. Для ефективного професійного самовизначення має значення не так високий творчий потенціал особистості, як її активність.

Провідним напрямком удосконалення навчання у вищих закладах освіти є підсилення стимулюючих факторів процесу професійного самовизначення майбутнього психолога, створення умов для його прояву та розвитку, а також максимальне використання резервних можливостей для активізації інтересу студентів до самозбагачення творчого потенціалу. У цьому зв'язку треба дбати насамперед про те, щоб студенти на першому році навчання витрачали якнайменше часу на адаптацію не тільки до спеціальних занять (лекцій, семінарів, практичних, лабораторних тощо), а й безпосередньо до особистості клієнта. Творча думка найчастіше виникає у тих студентів, які вміють ширше бачити зв'язки між різними елементами навчально-виховного процесу, вловлюють особ-

ливе значення і цінність того чи іншого оптимального взаємозв'язку предметів, методів з метою вирішення близької та далекої перспективи щодо оволодіння тонкощами психологічної діяльності.

Творче мислення психолога повинно спиратися на певну систему взаємодії знань і вмінь, на основі якої здійснюється перенесення таких вмінь на нову ситуацію. Тому психолог повинен вміти вирішувати цілу низку специфічних завдань:

- знаходити ефективні засоби впливу на клієнта;
- завдання, викликані екстремальними ситуаціями;
- завдання, пов'язані з труднощами діагностування індивідуально-типологічних особливостей клієнтів;
- знаходити індивідуальний і ефективний підхід до клієнтів тощо.

Для забезпечення індивідуально-творчого характеру професійного навчання майбутніх спеціалістів доцільно використовувати систему творчих завдань, аналогічних завданням реального життя.

Матеріалами для таких завдань можуть бути фрагменти бесіди, окремих епізодів, зразки висловлювань клієнтів, приклади різних психологічних ситуацій. Це актуалізує науково-психологічне мислення, нахили до нестандартного вирішення ситуацій.

Умовами реалізації такого шляху активізації професійного самовизначення є визначення кінцевих етапів та цілей, а також очікуваних

ефектів навчання і можливих шляхів реалізації, розробка системи критеріїв творчого рівня професійної діяльності, системи моделей особистості психолога, тобто тих орієнтирів, якими психолог має керуватися; розробка систем критеріїв оцінювання та самооцінювання для забезпечення ефективного зворотного зв'язку у процесах навчання та саморегуляції.

Процес розробки системи дидактичних засобів включає якнайактивніше використання сучасних технічних засобів у процесі навчання психологів і створення методичних посібників з реалізації програм саморегуляції.

Особлива увага у підготовці майбутнього психолога приділяється виробничій, викладацькій та науково-дослідній практиці, що організується на старших курсах. Саме під час проходження всіх цих видів практики студенти мають змогу досліджувати адаптаційні можливості та індивідуально-психологічні передумови успішної діяльності психолога-практика.

Організуючи практичну діяльність студентів — майбутніх психологів, необхідно мати

на меті формування у них спеціальних професійних здібностей, зокрема перцептивних, комунікативних, організаторських та ін.

Процес формування професійного самовизначення психологів значною мірою залежить від уміння викладачів створювати умови для прояву їхніх задатків та розвитку здібностей. Цей процес складний і динамічний, тому що залежить не лише від уміння викладачів визначати особливості студентів. Саме такі погляди на процес підготовки майбутніх психологів допоможуть їм розвиватись як творчим особистостям і реалізовуватись у майбутній професійній діяльності.



Література

1. *Основи практичної психології: Підручник* / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. — К., 1999.
2. *Франкл В. Человек в поисках смысла.* — М., 1990.

О. О. СУССЬКА, канд. філос. наук
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ НА СВІДОМІСТЬ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 79–83

Здійснено ґрунтовний теоретично-психологічний аналіз впливу інформаційного простору на свідомість молодого людини, що на сучасному етапі розвитку суспільства має велике соціально-психологічне значення. Проаналізовано результати експериментального дослідження орієнтацій молоді на засвоєння суспільно-політичних ролей, що виявляється в диференціації залежно від рівня освіти та кваліфікації особистості.

Безсумнівно, нині інформаційний простір має великий вплив на особистість людини, особливо молоді. І це викликає дедалі більше занепокоєння. Останнє зумовлюється тим, що цей вплив, по-перше, неосяжний (адже просторовий), по-друге, не регламентований нічим, крім технічних умов і економічних (матеріальних) можливостей, по-третє, безвідповідальний, адже замовляє “музику”, як відомо, той, хто платить, натомість аудиторії залишається “що співають, те й бачити”. Таке становище призводить до викривленого “всєдного” споживання продукції масової комунікації, яке фактично відбувається щодалі спонтанніше: без активної свідомої участі особистості.

Сучасний арсенал засобів маніпулювання над-різноманітний, включає цілу гаму спеціальних прийомів, методів і технологій. Згадаємо: систематичне навіювання соціальних міфів, підтасовка фактів, деформація, поширення міфологем замість правди, деформованість оцінок замість заохочування до виокремлених індивідуальних точок зору, дискретність і фрагментарне коментування інформації з метою подати її в усіченому чи спотвореному вигляді. Усе це змушує нас використовувати спеціальні методи формування так званої ілюзорної свідомості, яка є вторинним продуктом масової свідомості як такої. Використання суто технологічних методик перетворен-

ня аудіовізуального матеріалу, таких як показ по телебаченню неповажних (з позицій владного режиму) політиків у невідгідному ракурсі, використання для компрометації супротивників прийомів монтажу кадрів, спрямованих на викривлення реальності. На прикладі інформаційних жанрів можна прослідкувати використання загальновідомих комунікативних прийомів маніпуляції із спеціальними методами формування ілюзорної свідомості з метою керування, зокрема, електоральною поведінкою мас.

“Одновимірною є особистість” (за Г. Маркузе), електоральний вибір якої легко керований, а поведінковий “маневр” досягається за допомогою яскравих пропагандистських кліпів, шоу та інших зразків політичної реклами, вплив яких базується на сформованих раніше стереотипах, зокрема психологічних.

Вплив так званої четвертої влади не обмежується індивідуальним впливом, але здійснюється через соціальні, групові механізми. Як зазначав О. Левада, у сучасному суспільстві на відміну від традиційного саме засоби масової комунікації “генерують” соціальну пам’ять, тобто задають, наповнюють соціальним змістом існуючий (чи формують його від початку) у масовій свідомості смисл подій і процесів, що відбуваються. Тим самим вони програмуєть не тільки зміст сього-

дення, а й майбутню (у тому числі й політичну) поведінку громадян і різних верств суспільства.

Сфера масової свідомості, як жодна інша, зазнає впливу засобів, що формують громадську думку, і насамперед телебачення і преси, які за даними соціологічної науки лідирували наприкінці ХХ ст. серед інших засобів масової комунікації в усьому світі. Однак "ринок інформації" поставив також і цих "господарів" інформаційного простору перед фактом різкого подорожчання засобів виробництва і тиражування (публікації) інформаційної продукції, засобів її передавання і приймання. Ринок звузив сферу розповсюдження преси, адже умови для покупця і розповсюджувача стали жорсткішими. Масовий друк України потрапив у непередбачуване становище: дотації практично зникли, паперу немає (або він дорогий), обіцянки Президента та уряду про "підтримку державних видань" ставлять регіональну пресу на межу вимирання. Хоча відомо, що саме регіональна преса є найпопулярнішою серед читачів, може дійти справді "до кожного". І соціологічно, і психологічно давно доведено: якщо необхідно підняти рівень інтересу до проблем держави або навіть глобальних проблем, то починати треба з того, що найближче зачіпає, хвилює конкретну людину, яка живе в конкретному регіоні — районі, області. Тому саме районна і далі обласна преса виконувала роль так званого ланцюжка з'єднання "свого і суспільного". Тепер цей ланцюжок розірвався.

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

Отже, якщо визначити інформаційний простір як ареал (або сукупність) повідомлень, що поширюються засобами масової комунікації і можуть бути адекватно сприйняті реципієнтами (слу-

хачами, глядачами, читачами), які проживають на конкретній території, то отримаємо розуміння і його безмежності, і можливості доступу до цього масового реципієнта.

Україна, що стала суверенною державою, не відкриває для себе окремого інформаційного простору, не визначає або обмежує його "кордони", а лише входить суверенним суб'єктом у загальний світовий інформаційний простір, який вже утворився. Прийняття Гельсінських декларацій з інформаційного обміну, Конвенції ООН та інших правових документів світового значення з проблем доступу до інформації та інформаційного обміну, до яких Україна приєдналась 10 грудня 1991 р., — свідчить саме про це.

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

Деполітизація журналістики у професійному розумінні — це щонайперше розширення її можливостей, подолання міждержавних і міжвідомчих перешкод, захист журналіста і змісту інформації — адже останнє суперечить власне ідеї інформаційного обміну. Усе це відбито в законодавчих актах, прийнятих Верховною Радою України ще в 1992–1993 рр. Закони України "Про інформацію", "Про пресу", "Про телебачення і радіомовлення", "Про зв'язок" забезпечують (точніше, повинні були б забезпечувати, якби діяли у правовій державі) правові гарантії існування в інформаційному просторі та комунікативних взаємозв'язків особистості громадянина — споживача інформації, органу (суб'єкта виробництва) інформації, журналіста (особи — автора інформації, або комунікатора), каналу інформування або способу комунікації тощо.

На початку 90-х років, тобто в перші роки незалежності України, у п'ятірку найголовніших "відповідальних" за становище у країні, а також у випадку необхідного захисту від складних обставин (у відповідях на запитання: "Хто, на Ваш погляд, може захистити просту людину?") обов'язково входили засоби масової інформації. Згодом вони перемістились на 10–11-те місце, що, з одного боку, свідчило про початок виконання своїх обов'язків іншими соціальними інститутами:

владою — в центрі й на місцях, інститутом праце- і правозабезпечення (правових гарантій), соціального захисту, охорони материнства і дитинства, прав людини тощо. Проте дуже швидко люди знову зневірилися, відчувши безпорадність цих “інституцій”, і знову виникло знайоме соціологам і соціальним психологам явище, відоме під назвою “атрофія влади”. Це факт покладання на ЗМІ не властивих їм функцій, ілюзія їх всеохоплюючої відповідальності авторитету і могутності їх впливу в суспільстві. Це також є віддзеркаленням так званого “патерналізму”, соціально-психологічної вади всіх пострадянських держав, яка відбиває залишкові “інфантильні” настрої у населення, що сподівається на те, що “за нас подумают”, “для нас зроблять”, “про нас подбають”. Вже минуло понад 10 років як держава скинула з себе цю “зайвий тягар” відповідальності за здійснення елементарних потреб людини, позбавивши її гарантованого робочого місця, регулярного заробітку, безкоштовної освіти і охорони здоров’я (медичного обслуговування) тощо. Але ми все ще сподіваємось на того “добраго дядька”, який повинен прийти й усе владнати. От і асоціюється у нас інститут мас-медіа (ЗМІ) з інститутом державної влади (як у радянські часи), і сподівання на добраго дядька йдуть саме звідти.

А чи замислювався хтось, що в умовах політичної і економічної кризи реальне розмежування гілок влади і наявність (а тим більше функціонування) інституту “четвертої влади” — ЗМІ неможливі.

Ілюзія перших років перебудови, коли тиражними стали саме демократичні видання і преса стала “рупором перебудови”, і коли вірилося, що так буде вже назавжди і повернення назад до цензури і “правил гри” адміністративно-владного апарату неможливе, зберігається й нині.

Однак вже після 1994 р. стало зрозуміло: збільшення накладів демократичної преси ще не свідчить про реальні демократичні зміни в суспільстві. Це викликало “ланцюгову реакцію” — авторитет преси та інших ЗМІ почав поступово знижуватись і зрештою з першої п’ятірки ЗМІ “докотилося” до 11-го місця. Такого різкого падіння не очікував ніхто. Але якщо згадати всеохоплюючі й майже безперервні трансляції із залів засідань Верховної Ради України і владних структур інших рівнів, знайомлячи населення з новими “героями”: народними депутатами, керівниками фракцій, політичних організацій (партій), громадських рухів та ін., — складається таке враження, що телебачення і радіо “зіграли” проти самих себе. Вони (ЗМІ) нібито зняли з себе відпові-

дальність за те, що відбувалось перед їх телекамерами і мікрофонами, залишаючись лише сторонніми спостерігачами, “трансляторами”, “каналами тиражування інформації” про діяльність обраних народом органів і керівників влади.

Як тільки у позиції можновладців і ЗМІ (і власне журналістів) виявилися розбіжності, одразу стало відчутним і падіння довіри до владних структур. Це саме можна сказати і про рівень популярності та ступінь довіри до деяких найвідоміших політиків, включаючи Президента України. Слід пам’ятати, що мільйони людей мають змогу ознайомитись з ними і з їхньою діяльністю лише завдяки ЗМІ (як бачимо, щодо комунікації, яка передбачає двобічність інформаційного обміну, казати зарано).

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

Зауважимо, саме те суспільство, де більшість прав і свобод громадян не підкріплені економічно й організаційно (відсутні механізми реалізації правових гарантій і постулатів), суспільство, де ці права лише декларовані, виконує роль “заставки”, цивілізаційного “кліше”, яким прикривається влада нібито демократично обрана і легітимна. А в такому суспільстві, зрозуміло, неодмінно важливу роль починає відігравати маніпуляція інформацією і виникає спокуса дедалі ширшого застосування таких маніпуляцій.

Чи виникає на психологічному рівні у споживача такої зманіпуляризованої інформації протидія або бар’єри, механізми захисту від маніпулятивного тиску на свідомість (який досягається часто-густо завдяки застосуванню різного типу впливів на підсвідомість людини)? За даними досліджень і висновками фахівців, так, виникає [1].

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

Відомо, що одним з найдієвіших регуляторів соціальної поведінки людей є культура. Саме соціокультурне середовище є осередком нагромадження та вироблення соціальних і моральних норм, стереотипів, нормативів соціогрупової й рольової поведінки. "Культура будь-якого суспільства складається поступово в міру нагромадження соціального досвіду спільного життя і діяльності людей, під впливом специфічних умов місця й історичної долі колективу, чим зумовлюється регіональна та історична своєрідність культури того чи іншого народу. Її основні функції пов'язані з розв'язанням завдань соціальної організації людей в їх колективній життєдіяльності, регуляції форм цієї життєдіяльності, практичної і психологічної адаптації людей в обставинах, що реально склалися [2].

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

Одними з таких бар'єрів, обставин (які не допомагають, а навпаки, стримують розвиток особистості) є, на наш погляд, негативні прояви впливу інформаційного простору (продукції масмедіа з певними характеристиками) на особистість молодої людини, які можуть бути визначені як дегуманізуючі. Такими слід визнати демонстрацію будь-яких проявів жорстокості й агресивності, спрямованих людиною проти людини, активні форми впливу на психіку через фільми жахів, триллерів та інших форм сучасного кіномистецтва, спрямованих на маніпуляцію свідомістю завдяки тиску на підсвідомість, яка слабо захищена, особливо в особистості, що розвивається.

Відомий вітчизняний психолог О. О. Леонт'єв у праці "Вступ до психології мистецтва" зазначав: "Ми переходимо тут до аналізу тих **негативних** (виділено нами — О. С.) впливів, які можуть чинити на особистість зразки квазімистецтва, яке видається людьми ніби-то за мистецтво справжнє. Головна функція, що ними здійснюється — функція розважання (розваг), дозвілля — не повинна викликати негативної оцінки. Одна описана

вище "гра на емоціях" не завжди проходить для особистості без наслідків. Твори, що підшиковані під споживача, що дають повне упізнання та стабільність світоглядної картини світу, консервують особистість, гальмують її здібності до змін, розвитку і творчої пристосованості до світу, що змінюється".

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

Отримані нами результати демонструють, що орієнтації молоді на засвоєння суспільно-політичних ролей диференційовані залежно від рівня освіти та кваліфікації. Вони недостатньо усвідомлюються школярами і активніше сприймаються молоддю, що навчається. Важливе місце в соціальному житті особистості посідає сімейно-побутова діяльність. Її конкретний зміст зумовлений господарською функцією сім'ї, рівнем розвитку сфери послуг та індивідуального споживання. До них належать придбання необхідних товарів, приготування їжі, догляд за одягом, домогосподарство, відвідування підприємств побутового обслуговування, ремонт і профілактика меблів, побутової техніки та ін. Емпіричною базою для з'ясування орієнтацій молоді в цій сфері життя є реальне залучення її до перелічених "домашніх справ". Це пояснюється змістовною спрямованістю молоді на засвоєння сімейно-побутових ролей. Одним із соціально значущих факторів, що визначають розбіжності в цьому типі орієнтацій, є сімейний стан. Але існуючі відмінності між тими, хто перебуває у шлюбі, і нежонатими молодими людьми не закривають загальної тенденції — домінування у структурі сімейно-побутової діяльності одноманітних справ, що потребують значних затрат часу і фізичних зусиль. Їх

постійне відтворення при відносно нерозвиненій орієнтації на можливості сфери обслуговування сприяє консервації традиційних знань та навичок, а тим самим створюються перешкоди для розвитку індивіда як суб'єкта сімейно-побутової діяльності.

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

При всій поліфункціональності культурної діяльності, різноманітності її змісту та форм подання її основною метою завжди залишається

формування певного типу особистості з конкретними психологічними якостями. Ця гуманістична функція культури в урбанізованій соціально-культурній сфері реалізується у вигляді діяльності, зміст якої складається за рахунок обміну духовними цінностями — ідеями, навичками, навчовими та художніми моделями світу, знаннями тощо, а засобом є безпосереднє чи опосередковане спілкування. Підставою для розмежування видів культурної діяльності є засоби її реалізації — особистісні, групові, інституціональні.



Література

1. Доценко Е. Л. Психология манипуляции. — М., 1997.
2. Флиер А. Л. Культура как смысл истории // Общественные науки и современность. — 1999. — № 6 — С. 155.

В. І. ОСЬОДЛО, канд. психол. наук
(Військовий гуманітарний інститут НАОУ, м. Київ)

Л. З. СЕРДЮК, канд. психол. наук
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)

МОТИВАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ФАКТОР САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 84–86

Розглядаються особливості мотиваційної спрямованості студентів. Виявляється динаміка домінуючих мотивів навчальної діяльності, засобів підтримання мотивації та джерел міжособистісної напруженості.

Проблема мотиваційної спрямованості діяльності приваблює дослідників усіх часів тим, що проникнення в сутність мотиваційних утворень, пізнання закономірностей їх творення та мінливості забезпечує можливість прогнозування та оптимізації людської діяльності в різних її сферах.

Розглянемо питання, пов'язані з виявленням мотиваційної спрямованості студентів, домінуючих мотивів навчання як провідного виду діяльності, потреб і шляхів їх реалізації, джерел напруженості, особливостей відносин з оточуючими тощо.

Існуючі концепції мотивації різняться теоретичними та термінологічними установками, що зумовлює відсутність єдиного розуміння мотиваційних термінів і складових мотивації людини. Різноманітні теорії мотивації характеризуються різноманітністю поглядів передусім щодо пояснення змістовного та динамічного аспектів мотивації, а також акцентами у вивченні чинників детермінації поведінки.

Так, спонукальними факторами можуть бути виключно зовнішні умови (Б. Скіннер, Дж. Уотсон, Е. Торндайк та ін.), інстинктивні сили (А. Адлер, К. Лоренц, З. Фрейд, Штерн та ін.), потреби (Ф. Герцберг, Д. Мак-Клелланд, А. Маслоу та ін.).

Мотиваційні процеси розглядаються на рівні психофізіологічних процесів, що відбуваються в нервовій системі (Е. Даффі, І. П. Павлов, Д. Хебб, П. Янг та ін.), на енергетичному рівні (З. Фрейд), на рівні смислів та внутрішньої організації особистості (Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник, Д. О. Леонтьєв, О. М. Леонтьєв та ін.).

Серед факторів, що впливають на формування мотивів, виокремлюють пізнавальні одиниці [11; 12], ймовірність досягнення успіху та рівень домагань [7; 9], уявлення та очікування [2], особистісні конструкти [10], переконання, цінності, які становлять психологічну концепцію поведінки [6; 8].

Під мотивацією розумітимемо сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості. При цьому джерела активації можуть бути детерміновані як психологічними властивостями суб'єкта поведінки, так і зовнішніми умовами й обставинами його діяльності. Іншими словами, йдеться про диспозиційну і ситуативну мотивацію, а найважливішими диспозиціями, які можуть перетворитися на риси особистості, є мотиви досягнення успіхів, уникнення невдачі, тривожність, локус контролю, самооцінка, рівень домагань [1; 3].

Особливості мотиваційної сфери розглядаються в сукупності таких показників, як когнітивні компоненти (усвідомлення важливості та потреби діяльності, оцінка ймовірності досягнення результату тощо); афективні компоненти (ставлення до результату діяльності, його емоційна привабливість тощо); валентність об'єкта досягнення (емоційні ставлення та система цінностей); характеристика детермінант вибору; виявлення захисних механізмів.

У дослідженні нами використано проєктивну методику "Незакінчені речення" у варіанті Л. С. Солнцевої та Т. В. Галкіної [5], що забезпечує можливість вивчення особистісних і мотиваційних утворень різного рівня існування.

У дослідженні брали участь 62 студенти I–III курсів психологічних спеціальностей. Відповідно вибірку було поділено на три групи.

Вивчення мотиваційної спрямованості особистості передбачало виявлення характеру стимулів, пов'язаних з домінуючими компонентами мотиваційної сфери, і показало, що студенти всіх груп усвідомлюють важливість і потрібність навчання, визнають правильність вибору спеціальності. Основними мотивами навчання є особистісний розвиток, інтерес, бажання стати кваліфікованим спеціалістом.

Перспективу навчання студенти вбачають у можливості саморозвитку, самореалізації, розширенні світогляду, досягненні успіху, самостійності та незалежності. Важливість і корисність занять значущо корелює з перспективою і новизною, тобто важливість і корисність інформації поєднується з інтересом, захопленістю, а іноді з таємничістю та романтичністю. Ставлення до різноманітних заохочень обернено пов'язано з перспективою та новизною, а види заохочення, у свою чергу, характеризуються певними відмінностями. На перших курсах навчання підтримується переважно за рахунок самозадоволення, підвищення самооцінки, самоповаги, усвідомлення потрібності; підкріпленням при цьому є похвала; на III курсі похвали вже іноді недостатньо — найкращим засобом є подарунки і навіть гроші.

В аналізі найхарактерніших для студентів способів підтримання мотивації при можливості дії фруструючих та інших негативних психогенних факторів виявлено окремі міжгрупові відмінності, які в певний спосіб співвідносяться з показниками ситуативної адаптації.

На I курсі яскраво виражено штучне цілепокладання у поєднанні з високими показниками життєвих цілей та позитивним ставленням до майбутнього, яке оцінюється студентами як недостатньо визначене, але перспективне, успішне, а життєвими цілями є щастя, успіх, робота та гроші. Для цієї групи характерні позитивне ставлення до колег і викладачів, неприйняття критики, готовність прийняти іншу роль та помірний пошук позитивних стимулів. На II курсі також виражене штучне цілепокладання, але у поєднанні зі спрощенням поведінки і активним пошуком позитивних стимулів. Майбутнє оцінюється менш позитивно, проте як прекрасне, вдале, щасливе, але іноді туманне і невизначене; життєвими цілями при цьому є щастя, незалежність, слава, визнання і влада. Ставлення до колег і викладачів менш доброзичливе. На III курсі показники

штучного цілепокладання суттєво знижуються, відбувається активний пошук позитивних стимулів, ставлення до колег і викладачів стає менш позитивним і при цьому зростають потреба та цінність дружби. Майбутнє характеризується як визначене, стабільне, успішне, цікаве. Життєвими цілями є значущість, визнання, корисність людям і матеріальний добробут.

Виявлено також певні відмінності у джерелах тривожності студентів, що обернено пов'язано з показником оцінки власних здібностей. На I курсі студенти бояться публічних виступів, власної некомпетентності, майбутнього, непотрібності, безцільного життя. Студенти II курсу переважно бояться відсутності уваги, самотності, нереалізованості, а студенти III курсу — невдач, помилок, загального неприйняття. Відмінності у джерелах тривожності пов'язані з різними механізмами психологічного захисту: на I курсі переважають механізми фантазії та сублімації, на II — сублімації та раціоналізації, на III — витіснення.

Отже, навчальна діяльність студентів є полімотивованою. Основними мотивами, які детермінують діяльність, є її результат (створений продукт, засвоєні знання та ін.); задоволення від процесу діяльності; винагорода за діяльність (плата, підвищення в посаді, визнання), досягнення успіху в діяльності; уникнення невдачі. Оскільки кожний з цих мотивів може давати різний внесок у загальну мотивацію діяльності, причому як позитивний, так і негативний, вивчення особливостей мотиваційної спрямованості дає можливість виявляти порушення в системі відносин студентів і на цій основі урізноманітнювати засоби і методи навчання, ставити конкретні та реальні завдання й цілі, а враховуючи те, що у студентів може акцентуватися страх невдачі, коригувати психологічний захист, застосовувати в разі потреби позитивну оцінку досягнень і тим самим створювати найоптимальніші умови підтримання навчального процесу.



Література

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М., 1976.
2. Виллюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1991.
3. Ковалев В. И. Мотивы поведения. — М., 1998.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.

5. Солнцева Л. С., Галкина Т. В. Метод исследования личности учащегося. — М., 1993.
6. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. — М., 1990.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Пер. с нем. — М., 1986.
8. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975.
9. Atkinson G. W. Motivational determinants of risk-taking behavior // *Psichol. Rev.* — 1957. — V. 70, № 9.
10. Cattell R. B., Warburton F. W. Objective personality and motivation tests / Urbana et al. — Illinois: Univ. of Illinois Press, 1967.
11. Festinger L. A. A theory of cognitive dissonance. — Stanford, California: Stanford Univ. Press, 1957.
12. Levin K. The Dynamic Theory of Personality. — N. Y., 1935. — P. 112–135.

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

ГУМАНІСТИЧНІ МОТИВИ У СТРУКТУРІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 87–89

Подано результати емпіричного дослідження мотивації професійного вдосконалення керівників загальноосвітніх шкіл. Проаналізовано структуру мотивації професійного вдосконалення управлінців в освіті, яку було виявлено в результаті дослідження. Показано значення гуманістичних мотивів у структурі мотивації професійного вдосконалення керівників загальноосвітніх шкіл.

З метою визначення місця гуманістичних мотивів у структурі мотивації професійного вдосконалення керівників загальноосвітніх шкіл нами було досліджено особливості мотивації управлінців. Дослідження здійснювалося в кілька етапів.

На першому етапі дослідження вивчалися *усвідомлювані мотиви* професійного вдосконалення управлінців. З цією метою було опитано експертів — керівників шкіл щодо того, як вони ставляться до проблеми мотивації професійного вдосконалення керівників середньої освіти і до можливостей курсів підвищення кваліфікації керівників у розвитку гуманістичних мотивів професійного вдосконалення освітян.

У цьому зв'язку у процесі опитування керівників шкіл вивчалися мотиви їх навчання на курсах підвищення кваліфікації. У результаті аналізу відповідей на питання, що є метою навчання на курсах підвищення кваліфікації, було виявлено кілька груп мотивів навчання на цих курсах. До першої належать *власне управлінські мотиви*, зокрема професійного вдосконалення як керівника (47,7 % респондентів), оновлення знань з управління школою (31,6 %), ознайомлення із сучасними підходами, новими технологіями в управлінні (21,1 %), спілкування з колегами з метою обміну досвідом управлінської діяльності (10,5 %). У другу групу увійшли *прагматичні мотиви*, зокрема планова курсова підготовка з

метою атестації (21,1 %). Третю групу становили *мотиви особистісного зростання* (5,2 %).

Аналіз відповідей, отриманих на питання, що означає термін “професійне вдосконалення керівника закладу освіти”, виявив різні підходи до розуміння цього терміна. Значна кількість респондентів (36,8 %) розуміє термін “професійне вдосконалення” як озброєння сучасними науковими знаннями, удосконалення вмінь і навичок управлінської діяльності; 15,8 % експертів розуміють професійне вдосконалення як таке, що дасть змогу організувати діяльність педагогічного колективу на основі сучасних вимог. Ці позиції відбивають, на нашу думку, типове для більшості керівників загальноосвітніх шкіл розуміння професійного вдосконалення з *власне управлінської позиції* як підвищення рівня управлінської компетентності, оновлення управлінських знань, умінь, навичок.

З позиції *особистісного зростання* професійне вдосконалення розуміють 15,7 % респондентів, серед яких 10,5 % зазначають, що професійне вдосконалення — це творчість, “постійний рух уперед”, а 5,2 % ототожнюють професійне вдосконалення з особистісним зростанням.

Розуміння терміна в *широкому соціальному контексті* виявили 10,4 % опитаних, з них 5,2 % розуміють професійне вдосконалення як відповідність сучасним вимогам до управлінців загалом, а 5,2 % керівників — як виконання обов'язку

перед суспільством щодо вдосконалення навчально-виховного процесу.

Привертає увагу той факт, що значна кількість опитаних керівників шкіл (21,1 %) не може визначитись щодо зазначеного терміна.

У процесі опитування експертів – керівників шкіл вивчалось також питання про мотиви, що спонукають (чи могли б спонукати) керівників шкіл до професійного самовдосконалення. При цьому було виявлено кілька груп таких мотивів. Велику групу становлять **власне управлінські мотиви**, зокрема прагнення оптимізувати діяльність школи (10,5 %), оволодіти новими знаннями, підходами до управління згідно із сучасними вимогами (21 %), активізувати діяльність педагогічного колективу (5,2 %), а також **широкі соціальні мотиви**, насамперед необхідність виконувати обов'язок перед суспільством щодо підвищення якості навчально-виховного процесу (5,2 %) і забезпечення духовного й культурного розвитку підростаючих поколінь (5,2 %). Значну групу (26,3 %) становлять також **мотиви здобуття престижу** (професійні амбіції, імідж, професійна кар'єра).

Ще одна група містить **мотиви особистісного зростання**, зокрема прагнення керівників до самовдосконалення, пізнання власних особистісних якостей і їх впливу на управлінську діяльність.

Серед чинників, що заважають професійному вдосконаленню, керівники шкіл зазначили брак часу (15,8 % опитаних), недостатність інформативно-методичного забезпечення (15,8 %), стан здоров'я (10,5 %) і матеріальні проблеми (10,5 %). При цьому привертає увагу яскраво виражена "екстернальність" відповідей керівників шкіл: 52 % керівників вбачають тільки зовнішні чинники, що стають на заваді їх професійному вдосконаленню, і тільки 5,2 % зазначили відсутність перешкод до вдосконалення.

Подібні до цього дані було отримано і у процесі вивчення **недостатньо усвідомлюваних мотивів**, які вивчалися за допомогою методики незавершених речень, що стимулювали опитуваних виявити ставлення до процесу професійного вдосконалення, особистісного зростання тощо.

Аналіз результатів за цією методикою так само дав змогу виявити мету професійного вдосконалення керівників шкіл. При цьому багато керівників (27,8 %) розглядають мету професійного вдосконалення під кутом управлінських функцій і вбачають її, зокрема, в оновленні знань з управління, у підвищенні якості управлінської діяльності. Престижною метою (підняттям іміджу

школи) керуються 16,7 % опитаних керівників, прагматичною (витримати конкуренцію) – 5,6 %, особистісного розвитку – 11,4 % респондентів. Багато опитаних керівників (38,8 %) взагалі не ставлять перед собою таку мету.

Отже, загалом нами було виявлено такі мотиви професійного вдосконалення керівників шкіл: самоактуалізації у професійній діяльності; особистісного зростання загалом; створення умов для духовного розвитку підростаючих поколінь.

Другий етап дослідження був спрямований на визначення ієрархії виявлених мотивів до професійного вдосконалення керівників шкіл і, зокрема, місця гуманістичних мотивів у цій ієрархії.

У результаті ранжування мотивів було виявлено значне переважання одних мотивів над іншими (див. таблицю).

Ієрархія мотивів професійного вдосконалення керівників шкіл (у середньому)

№ пор.	Мотиви професійного вдосконалення	Значущість мотивів, балів	Ранг
1	2	3	4
1	Широкі соціальні мотиви		
1.1	Виконувати обов'язок перед суспільством щодо підвищення якості навчання і виховання	107,5	II
1.2	Підвищувати вплив на підростаюче покоління, підготовку до життя в сучасних умовах	78,8	VII
1.3	Забезпечувати духовний і культурний розвиток підростаючих поколінь	55,5	V
2	Власне управлінські мотиви		
2.1	Підвищувати якість управління навчальними закладами	12,1	III
2.2	Організувати діяльність педагогічного колективу за сучасними вимогами	13,3	I
2.3	Планувати роботу закладів за сучасними вимогами	8,8	IX
2.4	Активізувати діяльність педагогічного колективу	6,3	XIII
2.5	Здійснювати контроль за якістю навчально-виховного процесу за сучасними вимогами	9,6	VII
3	Мотиви особистісного і професійного самовдосконалення		
3.1	Більш плідно реалізовувати власні ідеї щодо організації навчально-виховного процесу за сучасними вимогами	9,1	VIII

Закінчення таблиці

1	2	3	4
3.2	Пізнавати власні якості та усвідомлювати їх вплив на професійну діяльність	6,5	XII
3.3	Особистісне зростання	8,3	X
3.4	Саморегуляція і самоконтроль у процесі професійної діяльності	6,7	XIV
3.5	Самоактуалізація у професійній діяльності	5,7	XV
4	Престижні мотиви		
4.1	Добитися визнання закладу освіти за рахунок упровадження нових підходів в управлінні	9,8	VI
4.2	Добитися визнання закладу освіти за рахунок створення навчального закладу нового типу	5,5	XVI
4.3	Зробити кар'єру	2,3	XIX
5	Прагматичні мотиви		
5.1	Розширити коло спілкування, здобути більше соціальних можливостей	6,8	XI
5.2	Уникнути неприємності з боку керівництва в разі невідповідності якості навчання сучасним вимогам	2,7	XVIII
5.3	Здобути більше матеріальних можливостей і пільг	2,9	XVI

Як бачимо з даних таблиці, гуманістичні мотиви не займають провідних позицій у структурі мотивації професійного вдосконалення керівників шкіл. Найвищий ранг (V) дістав мотив забезпечення духовного і культурного розвитку підрос-

таючих поколінь з групи широких соціальних мотивів. Мотиви ж особистісного зростання, саморегуляції, самоконтролю, самоактуалізації у професійній діяльності займають невисокі позиції в ранжуванні (відповідно X, XIV і XV ранги), хоча, на нашу думку, переважання саме цих мотивів забезпечує дієву мотивацію керівників шкіл до професійного вдосконалення, орієнтує його на реалізацію гуманістичного підходу в управлінні освітнім закладом.

У цьому зв'язку очевидною є необхідність спеціальної підготовки керівників шкіл, спрямованої на підвищення значущості гуманістичних мотивів у структурі їх мотивації професійного вдосконалення. Здійснення такої підготовки можливе як у системі післядипломної освіти, так і у процесі подання психологічної допомоги керівникам безпосередньо в умовах діяльності конкретних освітніх закладів.



Література

1. Бондарчук О. І. Психологічні умови становлення мотивації керівників загальноосвітніх шкіл до професійного вдосконалення // Актуальні проблеми психології: Т. 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. — К.: Вид-во Ін-ту психології АПН України. — 2001. — Вип. 1. — С. 111–115.
2. Маслоу А. Гуманистическое направление в теории личности // Л. Хьелл, Д. Зиглер. Теории личности. — СПб.: Питер Ком., 1998.

Т. В. ЗАЙЧИКОВА

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

ПОПЕРЕДЖЕННЯ “ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ” ЯК АСПЕКТ ГУМАНІЗАЦІЇ ВІДНОСИН У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 90–93

Розкривається актуальна для професійної діяльності (особливо в системі “людина – людина”) проблема професійного “вигорання”. Аналізуються прояви професійного “вигорання”, стадії його перебігу. Виокремлюються чинники професійного “вигорання” у системі освіти. Обґрунтовується необхідність попередження “професійного вигорання” як необхідної передумови гуманізації відносин у закладах освіти.

Останнім часом держава приділяє багато уваги демократизації і гуманізації суспільства. Безумовно, цей процес не обходить освіти. Яка ще державна інституція, як не освітня, так істотно впливає на формування особистості дитини — майбутнього члена суспільства. Саме в той віковий період, коли дитина потрапляє до навчально-виховних закладів, у неї формуються моральні цінності, вона вчиться взаємодіяти з іншими, соціалізується. Тому можна без перебільшення сказати, що освітні заклади нині формують майбутнє нашої держави. На вчителів покладається величезна відповідальність, бо саме педагогічний колектив формує атмосферу, цінності й правила поведінки — умови, в яких зростатиме дитина. Особистість педагога є найголовнішим засобом впливу на школяра. Отже, від того, як вчитель почувається психологічно комфортно, гармонійно в навчальному закладі, багато в чому залежить і те, в якому психологічному стані перебуватимуть його учні. Тому такими актуальними нині є питання психологічного здоров'я вчителя, його готовності до виконання професійної діяльності, вміння адаптуватись і долати професійні стреси.

Багато дослідників звернули увагу на те, що педагогічна професія несе в собі велику кількість стресогенів. Учитель змушений постійно працювати в емоційно напруженій атмосфері, контак-

тувати з великою кількістю учнів, весь час залишаючись для них взірцем.

Педагог вже на початку професійної діяльності має оволодіти практично всіма аспектами цієї професії: навчальним, виховним, педагогічним спілкуванням, засобами самореалізації власної особистості, досягненням результатів у навчанні та вихованні школярів. Після кількох років одночасно з нагромадженням досвіду, виробленням власного підходу, індивідуального стилю діяльності, професійної позиції у педагога з'являються “психічна втома”, професійна дезадаптація, симптоми “професійного вигорання” тощо.

Термін “професійне вигорання” (у перекладі з англійської — *burnout*) у науковій літературі з'явився не так давно. У 1974 р. його запропонував американський психолог Х. Дж. Фреденберг. Цим поняттям він окреслив групу симптомів, які виникають у людей, що інтенсивно спілкуються з клієнтами, пацієнтами, учнями в емоційно навантаженій атмосфері під час подання професійної допомоги. Останні дослідження яскраво свідчать, що цей синдром дуже поширений серед педагогів. Тому важливо вивчити особливості його виникнення, розвитку та перебігу саме в педагогічній діяльності [5].

Симптоми “вигорання” багато хто з дослідників поділяє на три групи:

- фізичні;
- поведінкові;
- психологічні.

До фізичних зараховують утому, перевантаженість, виснаження, чутливість до змін показників зовнішнього середовища, астенизацію, часті головні болі, розлади шлунково-кишкового тракту, відсутність апетиту або, навпаки, переїдання, задишку, безсоння тощо.

До поведінкових і психологічних проявів належать погані настрої і пов'язані з ним емоції песимізму, цинізму, почуття безнадійності, апатії, депресії, безглуздя, негативне ставлення до колеґ і роботи, мізерність репертуару робочих дій, почуття нудьги, зниження рівня ентузіазму, почуття образи, розчарування, непевність, почуття провини, непотрібності, гнівливості, дратівливості, напруженості, неспокій, схвильованість, надмірне збудження, тривожність, агресивні почуття, підозрілість, почуття всемогутності (влади над долею учнів), ригідність, негативна "яконцепція", нездатність приймати рішення, дистанціювання від учнів і прагнення до дистанціювання від колеґ, підвищене почуття відповідальності за підлеглих (учнів), уникання взаємодії із співробітниками, загальна негативна установка на життєві перспективи, зловживання кавою, алкоголем, наркотиками тощо. Для такої людини робота стає дедалі важчою і важчою, а сил виконувати її – менше й менше.

Burnout – це синдром, група симптомів, що з'являються разом. Однак усі симптоми ні у кого не виявляються одночасно, тому що вигоряння – процес індивідуальний.

Серед симптомів, що виникають першими, можна виокремити загальне почуття втоми, ворожості до роботи, загального невизначеного почуття занепокоєння, робота стає щодалі важчою і менш результативною. Педагоґ може легко впасти у гнів, дратуватися, почуватися розбитим, приділяти багато уваги деталям і бути настроєним надзвичайно негативно.

Гнів, що його відчуває людина, може призводити до розвитку підозрілості. Педагоґ може думати, що співробітники хочуть його позбутися. Цей стан може посилюватися почуттям "незалученості", особливо якщо раніше педагоґ брав участь в усіх подіях. Крім того, кожний, хто намагається допомогти, щось порадити, викликає в нього роздратування.

Серйозними проявами вигоряння є поведінкові зміни і ригідність. Якщо людина зазвичай балакуча і нестримана, вона може стати тихою і відчу-

женою. Або, навпаки, людина, що зазвичай тиха і стримана, може стати дуже говіркою, вступати в бесіду з будь-ким. Жертва вигоряння може стати ригідною у мисленні. Ригідний і непохитний педагоґ закритий до змін, тому що це потребує енергії і ризику, що є великою загрозою для вже й так виснаженої особистості.

Педагоґ, який відчуває на собі дію синдрому "професійного вигоряння", може намагатися справлятися із ситуацією, уникаючи співробітників і учнів, фізично і думкою дистанціюючись від них. Уникання та дистанціювання можуть виявлятися багатьма способами. Наприклад, педагоґ може часто бути відсутнім на роботі, спілкуватися безособовими способами з колеґами і учнями, зменшувати власну залученість до контактів з ними. Врешті-решт, педагоґ впадає в депресію і починає сприймати ситуацію як "безнадійну". Він може залишити посаду чи взагалі змінити професію [4].

Згідно зі Spaniol і Caputo вигоряння може розглядатися з позицій наявності трьох рівнів і трьох стадій. У людини, що відчуває на собі дію "вигоряння" першого ступеня, виявляються помірні, нетривалі й випадкові ознаки цього процесу. Ці ознаки і симптоми виявляються в легкій формі й виражаються в турботі про себе, наприклад, шляхом розслаблення чи організації перерв у роботі.

На другій стадії вигоряння симптоми виявляються регулярніше, мають затяжний характер і важче піддаються корекції. Звичайні способи розслаблення в цьому разі неефективні. Педагоґ може почуватися виснаженим навіть після сну і вихідних. Для турботи про себе йому необхідні додаткові зусилля.

Ознаки і симптоми третьої стадії вигоряння є хронічними. Можуть розвиватися фізичні та психологічні проблеми типу виразок і депресії; спроби піклуватися про себе, як правило, не дають результату, а професійна допомога може не дати швидкого полегшення. Педагоґ починає брати під сумнів цінність своєї роботи, професії і життя як такого.

Згідно з Maslach, вигоряння може виявлятися у вигляді трьох стадій. Наприклад, на першій стадії вигоряння індивідуум виснажений емоційно і фізично й може скаржитися на головні болі, застуду та інші різні болі. Для другої стадії вигоряння характерні два набори симптомів. Наприклад, у педагоґа може розвинутися негативне, цинічне, знеособлене ставлення до людей, з якими він працює (і до колеґ, і до учнів), або,

навпаки, у нього можуть виникнути негативні думки щодо себе через почуття, які у нього виникають до учнів і колег. Щоб уникнути негативних почуттів, педагог “заглиблюється в себе”, виконує тільки мінімальний обсяг роботи і не хоче ні з ким спілкуватися. В індивідуума можуть виявлятися ознаки і симптоми однієї чи обох груп. Заключна стадія – повне вигорання, що, згідно з Maslach, трапляється не часто, виливається в повну відразу до всього на світі. Педагог ображений на себе і на людство, життя здається йому невідвладним. Він не здатний виявляти емоції, зосередитися.

На перших двох стадіях вигорання людина може відновитися, але щоб повернутися до нормального життя, їй необхідно або навчитися жити з тим, що є, або змінити ситуацію. Maslach заявляє, що людина, яка повністю вигоріла, ймовірно, не зміниться, але поспішає додати: для того щоб остаточно стверджувати це, необхідні додаткові дослідження.

G. A. Roberts виокремлює такі детермінанти синдрому “професійного вигорання”:

- особливості освіти;
- професійні фактори;
- особистісні фактори.

Особливості освіти.

Послідовний перегляд процесу освіти, іспитів і очікуваних результатів навчання засвідчив, що підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності недостатньо орієнтована на реальну роботу, яку їм доведеться виконувати, і не в змозі підтримувати їх відданість спеціальності, моральний стан, здоров'я і ентузіазм. Їх багато вчать теорії і практиці педагогіки, але майже не вчать тому, як піклуватися про себе і долати неминучі стреси. Педагоги, що відійшли від реальної практики, мають схильність стверджувати, що всі проблеми легко розв'язати, і не в змозі готувати студентів до неминучих фрустрацій і невизначеностей (“шок реальністю”). Таким чином, студентам пропонують ідеалістичні, а не реалістичні моделі, які в кінцевому підсумку не придатні до застосування. Можливо, приховане уявлення про те, що стрес рівнозначний слабкості, невдачі, неадекватності, викликає засноване на почутті провини заперечення або приховування стресу і приводить до того, що педагогу важко зізнатися, поділитися своїми проблемами і вирішити їх [1].

Професійні фактори.

Організаційні фактори, що впливають на розвиток професійного вигорання: характер керів-

ництва, зворотний зв'язок, час, який витрачається на роботу, невизначеність, відсутність чи надлишок відповідальності та ін.

Велике значення мають також рольові фактори, до яких належать рольова невизначеність, рольовий конфлікт.

Так само, як і у людини, що страждає від вигорання, в освітніх організаціях можуть виявлятися різні симптоми цього явища, зокрема:

- висока плинність кадрів;
- зниження залученості співробітників до роботи;
- пошук “винних”;
- антагоністичний груповий процес і наявність парних угруповань;
- режим залежності, що виявляється у вигляді гніву на керівництво і прояві безпорадності та безнадійності;
- розвиток критичного ставлення до колег;
- недостатня співпраця в колективі;
- прогресуюче зниження ініціативи;
- зростання почуття незадоволеності від роботи;
- прояви негативізму щодо власної ролі чи функції в організації.

Вигорання дуже інфекційне і може швидко поширюватися серед співробітників [2].

Особистісні фактори.

У посаді закладено багато того, що підвищує чи знижує продуктивність праці індивіда ще до того, як він обійме цю посаду. Але існують також особистісні фактори, що роблять індивіда вразливішим. Зокрема, це реакція на стрес (тип А), екстерверсія – інтроверсія, нейротизм, екстернальність – інтернальність, рівень особистісної тривожності, самооцінка, рівень емпатії та ін. Також це такі характеристики, як стать, вік, професійний стаж, тип навчального закладу, сімейний стан тощо.

Цікаво, що першою стадією однієї з моделей процесу вигорання (Edelwich, Brodsky) є “ідеалістичний ентузіазм”. Іншими словами, найенергійніші та найвідданіші роботі люди дуже часто є найуразливішими щодо професійних стресів, і тому деякі з тих, хто найуспішніше і найплідніше працює, мають найвищий ризик вигорання. У них є тенденція до ідеалістичних, а не реалістичних очікувань, вони надто захоплюються працею і їм важко відірватися від неї. Вони можуть відчувати потребу почуватися необхідними, значущими, оціненими і прийнятими. Крім того, помітно їхнє прагнення скорочувати зв'язки зі звичайними знайомими і родичами, при-

спілкуванні з якими можуть виявитись їх потреби й уразливість. Тому вони усамітнюються у своєму маленькому світі, де більшість позитивних емоцій вони знаходять у своїй професійній діяльності чи установі, де працюють. Їхні екзистенціальні потреби задовольняються через професійну ідентичність і тому професійні погрози та стреси вони переживають як виклик фундаментальним надіям, цілям, змісту і призначенню, що практично не компенсується підтримкою з боку [3].

Синдром "професійного вигорання" дуже важко коригувати, особливо на останніх стадіях розвитку. Тому важливо не допускати його виникнення. А для цього необхідне подальше вивчення цього синдрому, механізмів його виникнення та корекції, що стане суттєвим внеском у справу гуманізації освіти.



Література

1. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1998. — 298 с.
2. *Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М., Доннелли Д. Х.-мл.* Организации: поведение, структура, процессы: Пер. с англ. — 8-е изд. — М.: ИНФРА-М, 2000. — XXVI. — 662 с.
3. *Гремлинг С., Ауэрбах С.* Практикум по управлению стрессом. — СПб.: Питер, 2002. — 240 с.
4. *Орел В. Е.* Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. — Ярославль, 1999. — С. 76–97.
5. *Орел В. Е.* Феномен "выгорания" в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психол. журн. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 90–101.

*Л. В. КОРЕНЬ, аспірант
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)*

САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЇХНЬОЇ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ПРАЦЕЮ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 94–95

Аналізуються підходи до вивчення задоволеності працею як чинника самоактуалізації особистості працівників організацій. Розкриваються чинники та умови підвищення задоволеності працею персоналу організації.

Самоактуалізація особистості працівника організації передбачає розвиток таких професійно значущих рис особистості, як самосприйняття, міжособистісна чутливість, пізнавально-креативна сфера, що забезпечують ефективну взаємодію у сфері професійної діяльності та подальше особистісне зростання.

Вивчаючи особистість, можна виокремити такі основні підходи до визначення сутності особистості:

- особистість розглядається як функціональна (рольова) характеристика людини. Такий підхід поширений переважно серед соціологів. Але він виявляється дуже вузьким: виходить, що особистість реалізується лише у спілкуванні, не враховується, що вона є також творцем;
- особистість розглядається як характеристика сутності людини.

Трактуючи це поняття, можна виокремити також два підходи:

- особистість — це продукт історично-конкретних суспільних відносин, система соціальних якостей, узятих в їх індивідуально неповторному вираженні. Ці якості дають змогу індивідові жити в суспільстві та взаємодіяти з іншими людьми, виробляти предмети, що задовольняють як його особисті, так і суспільні потреби. По суті йдеться більше про соціальний індивід, ніж про особистість;
- особистість є суб'єктом суспільних відносин, а це означає, що головне у неї — це соціальна активність, свобода і становлення.

Становлення особистості відбувається переважно завдяки успішній діяльності (особливо трудовій). Життя людини в суспільстві виробляє в неї форми активної участі в суспільних процесах і активізує її також у сфері трудової діяльності. Важливе місце у вивченні трудової діяльності особистості посідає проблема задоволеності працею в сучасній організації. Ця проблема активно вивчається відомими психологами як за кордоном, так і в Україні.

Актуальність дослідження проблем, пов'язаних з вивченням задоволеності працею в системі ціннісних орієнтацій людини, визначається насамперед величезним значенням, яке має трудова діяльність у житті сучасної людини. Задоволеність працею вважається також одним з факторів, від яких залежать не тільки процес праці та її продуктивність, а переважно рівень самоактуалізації особистості працівника організації.

Отримання персоналом задоволення від власної праці є важливою характеристикою сучасної організації, яка сприяє не тільки підвищенню організаційної ефективності, а й забезпеченню соціальної стабільності взагалі. Від задоволеності працею залежать якість життя, ставлення людини до суспільства і власне суспільство, саме тому цій проблемі приділяється так багато уваги.

Поняття "задоволеність працею" є одним з основних при вивченні поведінки людини у виробничій сфері. Це поняття можна використати як соціальний показник, що визначає ставлення особистості до роботи. Інтерес до цієї проблеми викликає передбачення того, що вона впливає на

якість роботи, продуктивність праці, кадрові зміни тощо. Останнім часом дедалі більше уваги приділяється питанням підвищення якості життя, що також не можна розглядати без урахування того, чи задоволена людина працею. Якість трудового життя характеризує рівень благоустрою загального робочого оточення в організації. Основні зусилля щодо підвищення якості трудового життя акцентуються на поліпшенні робочого середовища, підвищенні рівнів кваліфікації співробітників, зниженні професійних стресів [4].

Рівень задоволеності працею залежить від багатьох як зовнішніх, так і внутрішніх факторів щодо особистості працівника організації. Значну роль у визначенні задоволеності працею відіграють характер роботи, її зміст і обсяг, стан робочого місця та його зовнішнє середовище, достатній рівень заробітної плати, можливі компенсації, співробітники і керівництво, можливість професійного зростання. Задоволеність працею зростає зі встановленням зворотних зв'язків з керівництвом і наданням співробітникам самостійності, що, у свою чергу, сприяє особистісному зростанню працівників організації.

Найнеобхіднішим аспектом тенденції актуалізації з позицій особистісного зростання є прагнення до самоактуалізації. Самоактуалізація, за К. Роджерсом, — це процес реалізації людиною протягом життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю. Намагаючись досягти цього, людина проживає життя, наповнене пошуками, хвилюваннями, розумінням сенсу. Найважливішим мотивом життя людини є мотив самоактуалізації до виявлення і розвитку найкращих якостей своєї особистості. Самоактуалізована людина живе екзистенціально, невимушено насолоджуючись кожним моментом життя і повністю бере участь у ньому [5]. Суттєвим показником рівня самоактуалізації особистості працівника організації є його особистісна зрілість, яка виявляється в його ставленні до власного "Я", життєвих позиціях, почутті громадянського обов'язку, мотивації досягнення.

Вивчення задоволеності працею з мотиваційних позицій викликає великий інтерес у науковців, які займаються соціально-психологічними проблемами управління. Мотиваційний підхід передбачає ширші цілі управління виробництвом, створення сприятливого клімату в колективі, підвищення продуктивності праці, в межах яких задоволеність працею тісно пов'язана з цими

проблемами. Мотиваційна сила розвитку людини підштовхує особистість до зростання, до повної реалізації здібностей, до впевненості й водночас до здатності прийняти свою глибинну, істинну безсвідому самість.

Задоволеність з мотиваційного боку вивчали багато науковців (А. Г. Здравомислов, А. Г. Ковальов, В. А. Ядов та ін.) [2], вважаючи, що мотивами діяльності можуть бути як актуальні, так і уявні задоволеності. Зміна мотивів відбувається як зі змінами в суспільстві, так і протягом життєвого шляху людини, а також у процесі професійного становлення.

В історії психології менеджменту розроблено багато моделей мотивації. Необхідно виокремити змістовні теорії мотивації, засновані на ідентифікації внутрішніх потреб, що спонукають людей діяти у певний спосіб. Такі моделі мотивації описані у працях Маслоу, Алдерфера, Герцберга, Мак-Клелланда та ін. Мотиваційні потреби можуть змінюватись і доповнюватись, але основні серед них такі: мотивація до досягнення, причетності до групи або колективу, компетентності, влади [4]. Людські потреби в розвитку і самоактуалізації примушують працівників перетворювати роботу на "виклик", що потребує від них демонстрації всіх своїх талантів, здібностей і вмінь. Працівники намагаються виконувати роботу, яка дає їм змогу найкраще використовувати свої здібності, таланти та можливість виявляти ініціативу і самостійність у діяльності; для них дуже важливо відчувати зворотний зв'язок з керівництвом. Творча ініціатива, можливість упровадження своїх унікальних та неординарних здібностей сприяють підвищенню задоволеності працею кожного працівника організації.



Література

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — 336 с.
2. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. — М.: Политиздат, 1986. — 224 с.
3. Свенцицкий А. Л. Психология управления организациями. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. — С. 40–54.
4. Ньюстром Д. В., Девис К. Организационное поведение. — СПб.: Питер, 2000. — 448 с.
5. Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер, 2001. — 608 с.

И. В. РЕДЗЮК, докторант

(Межрегиональная Академия управления персоналом, г. Киев)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 96–98

Рассматриваются важные аспекты социально-психологических проблем гуманизации обучения иностранным языкам в высшем учебном заведении.

Образование в современной Украине — это стратегическая основа развития личности, гуманизации общества, нации и государства, гарантия будущего, наиболее масштабная и трудоемкая сфера общества, его политической, социально-экономической, культурной и научной организации. На первый план выходит личность учащегося, его готовность к самостоятельной деятельности по накоплению, обработке, анализу и организации информации, умение принимать и исполнять решения. Учитель по отношению к ученику перестает быть источником информации, а становится организатором получения информации, источником духовного и интеллектуального импульса, побуждающего к действию.

Социальный заказ, адресуемый высшей школе, предъявляет все более высокие требования к содержанию и организации учебно-воспитательного процесса в вузе при изучении различных предметов, в том числе иностранных языков. В этой связи особое значение приобретают поиск путей и средств воздействия на личность будущего специалиста, его профессиональное мастерство, оптимизация учебного процесса в вузе [1; 5].

Иностранный язык как предмет изучения имеет большой воспитательный потенциал и вместе с другими учебными предметами содействует формированию всесторонне развитой личности будущего специалиста.

Важность практического владения иностранными языками для профессионального становления специалиста в современных условиях отчетливо осознается всеми. Однако существующая методика обучения иностранным языкам в вузе

не всегда обеспечивает необходимый уровень обученности каждого студента.

Учебный процесс по иностранному языку остается недостаточно управляемым. Часто недооцениваются условия обучения иностранным языкам в вузе и важность формирования мотивационно-эмоциональной сферы при обучении языку, наблюдается недостаточная сформированность умения самостоятельной работы и дальнейшего самообразования в области иностранного языка в зависимости от профессиональных интересов. Относительная ограниченность времени, отводимого на изучение иностранных языков, требует последовательного учета индивидуальных особенностей обучающихся и качественно иного подхода к формированию иноязычных речевых навыков и умений с учетом конкретных условий обучения.

Учитывая тенденции современной науки [3; 4; 6], передовой педагогический опыт и условия обучения иностранным языкам в вузе, можно констатировать, что факторы управления и пути формирования различных форм активности студентов при изучении иностранных языков являются важным резервом активизации студентов и повышения результативности и гуманизации обучения.

Усиление социальной роли образования, выдвигаемые обществом качественно новые задачи обуславливают необходимость управления во всех звеньях системы образования. Понятие «управление» широко используется в разных науках. Это довольно емкое, многогранное, собирательное понятие. Применительно к сфере образова-

ния целесообразно отличать административное управление от процесса управления усвоением конкретного учебного предмета. В обучении, как и в других управляемых процессах, должна осуществляться система целенаправленных воздействий с целью обеспечения эффективности и результативности учебного процесса [6].

Учитывать факторы управления важно при определении целей, содержания, форм и методов активизации познавательной деятельности студентов при изучении иностранных языков в условиях вуза. Из совокупности проблем подробнее рассмотрим вопросы использования различных средств управления для формирования социальной активности обучающихся.

Социальная активность личности является в условиях развития гармонизации и демократизации современного общества системообразующим элементом формирования человека новой эпохи. Понятия "социальная активность личности", "активная жизненная позиция личности" широко используются в философии, социологии, педагогике, психологии и других науках. Социальная сущность этих понятий и их конкретно-исторические особенности хорошо раскрыты в работе А. А. Реана и Я. Л. Коломинского "Социальная педагогическая психология" [6].

Все изучаемые в вузе дисциплины способствуют формированию социальной активности студентов. Любой вид активности студента в вузе должен включать существенные элементы развитых форм профессиональной деятельности и общения. Ориентация студента на высокий профессионализм при всестороннем развитии личности должна быть управляемым процессом. И каждый изучаемый в вузе предмет должен вносить определенный вклад в решение этой важной проблемы.

Учитывая сказанное, при определении состава компонентов социальной активности важно функционально связать их с основными сферами, аспектами деятельности студента в вузе. Другими словами, компоненты социально-психологической активности студента целесообразно рассматривать в контексте его основных сфер деятельности. Каждый студент должен быть активным участником учебной, общественной, профессиональной и научной деятельности. Следовательно, есть веские основания утверждать о важности развития и совершенствования у каждого студента учебной, общественной, трудовой, профессиональной и научной активности.

Естественно, в учебно-воспитательном процессе в вузе все виды активности взаимосвязаны и

взаимообусловлены. В любом типе содержания присутствуют все виды активности. Однако в одних случаях доминируют одни виды активности, а в других случаях — другие. Это преобладание одних видов активности относительно других дает основание условно по доминирующему виду выделить и обозначить различные виды активности.

При изучении иностранных языков в вузе важно обеспечить формирование прежде всего учебной и основ профессиональной активности студентов, поскольку качественное своеобразие изучаемого предмета позволяет обеспечить целенаправленное формирование прежде всего именно этих видов активности.

К классификации видов активности целесообразно подходить с разных позиций. Если учитывать формируемые в учении познавательные процессы, можно различать активность познавательную, волевою, речемыслительную, эмоциональную и речевую.

Если в основу классификации положить цели и содержание каждого учебного занятия по иностранным языкам, можно различать активность речевую, речемыслительную, поисковую. Учитывая участие обучающихся в различных организационных формах обучения (самостоятельная работа, работа в парах, группах и т. д.), важно различать организаторскую активность. По количеству участников учебного процесса целесообразно различать активность одностороннюю, индивидуальную, двустороннюю и коллективную (групповую). Для более целенаправленного формирования различных видов активности важно уделять пристальное внимание обеспечению единства учебного и нравственного аспектов в учебном процессе.

Учебная активность связана со всеми аспектами учебной деятельности, где впервые явно задаются социальные нормы, значимые для будущей профессиональной деятельности студентов. Природа качественного своеобразия форм учебной активности определяется спецификой иностранного языка как объекта усвоения. Учебная активность важна для успешного усвоения изучаемого.

В качестве средств управления процессом формирования различных видов активности можно использовать широко известные средства обучения и различные организационные формы.

При обучении иностранному языку в вузе важно использовать специальные задания для развития поисковой активности при работе со словарем, при поиске необходимой информации из

различных иноязычных источников для составления сообщений по темам. Важно создавать серии заданий для обучения различным особенностям иноязычного профессионального общения, при выполнении которых будет совершенствоваться и развиваться не только исполнительная, но и творческая активность. При этом важно учить студентов технике и культуре общения, что может быть полезно в их дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности.

Важным резервом дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе является использование программированных материалов различного дидактического назначения для активного усвоения знаний и различных видов речевой деятельности. Для эффективного управления важно учитывать общие психологические факторы, в частности особенности иноязычного общения [3].

Важно создавать серии заданий для обучения различным особенностям иноязычного профессионального общения, при выполнении которых будут задействоваться различные виды активности.

Для результативного обучения иностранным языкам важно создавать специальные серии материалов для овладения умениями контроля и самоконтроля. Овладение такими умениями содействует совершенствованию всех видов активности. Текущий и итоговый контроль позволяет оценить уровень обученности каждого, критически переосмыслить сделанное.

Целенаправленному формированию умений самоконтроля должны предшествовать задания, обучающие умению слушать и понимать инструкцию, задания для формирования имитационных умений, оперативной памяти, задания для формирования умений работать в различных темповых режимах, формирования умений анализа, сравнения и планирования предстоящей работы, выбор способов выполнения.

Особое внимание важно уделять формированию:

- общих умений работы с образцами, учебными инструкциями, ключами, умений планирования предстоящей работы;
- специфических умений контроля (текущего и итогового) при работе над знаниями

(лексика, грамматика) и видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение). Учитывая, что самоконтроль формируется под влиянием различных видов внешнего контроля, важно приучать студентов к взаимному контролю, организации парного контроля. Создание специальных программированных материалов, функционально направленных на овладение общепредметными умениями на межпредметной основе, существенно повысит качество обучения.

Важно учитывать объективные трудности формирования различных форм самоконтроля при индивидуальной самостоятельной работе с учебной книгой, при работе со зрительными и слуховыми вариантами программированных материалов, при организации работы в парах и группах.

Использование различных средств управления, связанных с формированием определенных видов активности, способствует совершенствованию у студентов индивидуального стиля самостоятельной работы, формирует активно-познавательное отношение к изучаемому и готовность к использованию иностранного языка как средства общения. А это, в свою очередь, способствует гуманизации учебно-воспитательного процесса в вузе на современном этапе.



Литература

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. — М., 1977.
2. Есипович К. Б. Использование программирования при обучении иностранным языкам в средней школе. — М., 1990.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978.
4. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К., 1996.
5. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті. — К., 2000.
6. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб., 1999.
7. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М., 1975.

Розглядаються важливі аспекти соціально-психологічних проблем гуманізації навчання іноземним мовам у вищому навчальному закладі.

*И. С. БАХОВ, докторант МКА
(Межрегиональная Академия управления персоналом, г. Киев)*

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ МНЕМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 99–101

Экспериментально доказано, что психические процессы в общении проявляются иначе, чем в условиях индивидуальной деятельности. С усилением взаимозависимости субъектов повышается эффективность мнемических процессов, при этом положительная роль общения оказывается значительной по мере увеличения времени общения.

Открытость современного украинского общества, академическая мобильность студентов и школьников, научные контакты и обмены, ярко выраженная профессиональная направленность изучения иностранных языков определяют высокий социальный престиж лингвистического образования. В частности, портрет современного специалиста в любой сфере знаний и деятельности немислим без знания хотя бы одного иностранного языка. Насущной необходимостью является также повышение коммуникативной компетентности общества в целом, причем не только в области иностранных языков, но и родного.

Особенно важно осознание обществом того, что изучение иностранных языков и культур способствует не только развитию отдельной личности в динамично изменяющемся мире, но и гармоническому развитию всего общества, воспитывает гуманное отношение и уважение к родной культуре, прививает готовность к диалогу, толерантность в отношении к другому, способность к межкультурному взаимодействию.

Развитие гуманной и гармонической личности непосредственно взаимосвязано со степенью развития коммуникативных навыков и придания им гуманистической направленности.

Психология рассматривает "общение в своей исходной форме, в форме совместной деятельности и в форме общения речевого или даже

только мыслительного" как составляющую, "необходимое и специфическое условие развития человека в обществе" [2].

Особенности развития психических процессов зависят от условий, средств, способов, форм общения человека с другими людьми. Не менее важное влияние оказывают внутренние факторы (эмоциональная настроенность, апперцепция, установка, личностные особенности мотивации, индивидуально-личностные отношения) на систему психических процессов и поведение в целом. Обязательным компонентом этой системы является память, поскольку основной системообразующий фактор деятельности — представление цели и ожидаемого результата — формируется и включен в содержание памяти. Память — это основной психологический механизм, посредством которого обеспечиваются организация и регуляция деятельности в целом и на отдельных ее этапах. Взаимодействие учащихся, общение существенно влияют на развитие процессов памяти. А. А. Смирнов считает, что в общей проблеме развития психики одно из ведущих мест занимает память как психический процесс, несущий наибольшую нагрузку в учебной деятельности [5].

Б. Ф. Ломов [2] основной функцией общения считает обмен результатами познавательной деятельности каждого индивида. Он установил детерминированное воздействие общения на пер-

цептивные, мнемические, мыслительные, аттенционные характеристики включенных в него индивидов, выраженное в изменении динамики и результатов исследуемых психических процессов. Воспроизведение ранее усвоенного материала рассматривается в условиях непосредственного общения. Результаты воспроизведения в условиях общения неверно было бы представить как наложение того, что хранит память одного испытуемого, на то, что хранит память другого. В процессе совместного припоминания прежде всего воспроизводится то, что хранит память обоих испытуемых достаточно прочно и точно. Эти части материала играют роль своеобразных общих "координат", образуя систему опорных образов, относительно которых воспроизводятся остальные. Важным моментом построения такой системы опорных образов (в данном случае последовательности воспроизведения ранее усвоенного материала) является взаимное подкрепление и взаимная корреляция усвоенного ранее текста. База корреляции при совместном восприятии более широкая, чем при индивидуальном. Рассматривая психические механизмы общения при запоминании на занятиях по иностранному языку, можно сделать вывод, что стратегия поиска материала в памяти при индивидуальном запоминании и в условиях общения разная. При индивидуальном запоминании, когда испытуемый много раз возвращается к одному и тому же материалу, стратегия поиска названа сканирующей. В условиях общения "провалы" (ненайденный материал) становятся фокусом совместных усилий испытуемых. Эта стратегия известна под названием "фокусирующей". Одна из характерных особенностей совместного воспроизведения заключается в том, что объем дословно воспроизводимого материала оказывается больше, чем сумма объемов, воспроизводимых каждым из его участников. При этом точность и уверенность в правильном воспроизведении оказываются более высокими. Очевидно, условием повышенной эффективности деятельности служит формирование своеобразной интериндивидуальной психической общности. Поэтому общение можно рассматривать как одну из детерминант динамики перчисленных процессов.

Экспериментально установлено, что влияние общения на результаты мнемической деятельности опосредовано рядом причин, заключающихся в зависимости мыслительной деятельности и общения от включенности учащихся в работу, в том числе от коммуникативной и мыслительной активности. Исследования показали также, что

влияние общения на каждого из его участников зависит от их индивидуальных особенностей: степени подготовленности к усвоению нового понятия, отношения к заданию, уровня интеллектуальной активности.

По данным некоторых психологов [3], объем кратковременной памяти в условиях общения изменяется незначительно, но существенно повышается уверенность испытуемых при воспроизведении материала. Это способствует реализации личностью потенциальных возможностей своей самоактуализации в духе идей гуманистической психологии (А. Маслоу).

Все сказанное ставит под сомнение утверждение о том, что в условиях совместной деятельности осредняются результаты ее участников. Напротив, при правильно организованном общении можно добиться повышения результатов каждого из них.

По мнению А. Ф. Осборна, "групповая ситуация стимулирует процессы разработки новых идей... Человек средних способностей, работая в группе, может принять почти вдвое больше решений, чем когда он работает самостоятельно" [1].

Исследование Н. Н. Обозова [4] показало, что продуктивность запоминания по мере увеличения степени взаимосвязи испытуемых повышается, одновременно возрастает и продуктивность произвольного запоминания.

Таким образом, экспериментально доказано, что психические процессы в общении протекают иначе, чем в условиях индивидуальной деятельности. Так, в мнемической деятельности это проявляется в формировании "иных отношений" между произвольным и произвольным запоминанием, в котором "общение, возможно, выступает в роли оператора перевода информации из кратковременного в долговременное хранилище" [2]. Экспериментально доказано также, что с увеличением взаимозависимости субъектов повышается эффективность мнемических процессов; при этом положительная роль общения оказывается значительной по мере увеличения времени общения.

Социально-психологический эффект совместной мнемической деятельности состоит также в проявлении у участников положительных эмоций, связанных с достижением успеха и способствующих формированию благоприятного микроклимата в группе [2].

Эти выводы являются теоретическим и практическим основанием и резервом успешного овладения иностранным языком, резервом гармо-

низации межличностного взаимодействия, поскольку овладение любым видом речевой деятельности происходит эффективнее в условиях общения.



Литература

1. Линдсей Г., Халл К. С., Томпсон Р. Ф. Творческое и критическое мышление: Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гип-

пенрейтер, В. В. Петухова. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — С. 149–152.

2. Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Е. В. Шороховой. — М.: Наука, 1975.

3. Мельник И. М. К вопросу о влиянии общения на характер воспроизведения в кратковременной памяти // Вестн. ХГУ. — 1982. — № 224.

4. Обозов Н. Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности // Проблема общения в психологии. — М.: Наука, 1981.

5. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. — М.: Просвещение, 1966.

Експериментально доведено, що психічні процеси у спілкуванні виявляються по-іншому, ніж в умовах індивідуальної діяльності. Із зростанням взаємозалежності суб'єктів підвищується ефективність мнемічних процесів, при цьому позитивна роль спілкування є значною у зв'язку із збільшенням часу спілкування.

В. В. КОСІК, канд. психол. наук
(Військовий гуманітарний інститут Національної академії оборони України, м. Київ)

СОЦІАЛЬНІ СТРАХИ ЯК ПЕРЕШКОДА СУСПІЛЬНІЙ ГУМАНІЗАЦІЇ (ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 102–103

Досліджується проблема соціальних страхів як перешкоди суспільній гуманізації. Соціальні страхи можуть бути загрозою благополуччю індивіда в контексті його відносин з оточуючими.

Соціальні страхи — це міжособистісно зумовлені форми емоції страху (острах, побоювання). Як вважає О. І. Захаров, соціальні страхи є інтелектуальною переробкою інстинктивних, емоційних страхів, що базуються на інстинкті самозбереження, тобто є своєрідною їх раціоналізацією [4, 49]. До них належать страхи “публічного охаювання”, “ганьби”, “невідповідності вимогам оточення”, “самотності”, “певних людей”, “покарання”, “запізнення”, “невпорання”, “бути не собою”, “осудження”, “неприйняття”, “соціальної невідповідності”.

З одного боку, переважаючі соціальні страхи свідчать про зростаючу соціальну активність індивіда, зміцнення у нього почуття відповідальності, обов'язку, тобто про те, що об'єднується в понятті “совість”. Зростання соціальних страхів є також одним із критеріїв формування самосвідомості індивіда і розвитку його чутливості у сфері міжособистісних відносин.

Проте, з іншого боку, совість невіддільна від почуття провини як регулятора морально-етичних відносин. Тому перевантаження індивіда великою кількістю правил і умовностей, заборон і загроз зумовлює виникнення страху навіть при випадковому порушенні соціальних вимог. Закодований у такий спосіб індивід опиняється у стані постійного психічного напруження, скутості й нерішучості.

Що ж до індивідуально-психологічних характерологічних особливостей — реагування у вигляді соціальних страхів зумовлюється насамперед особистісною помисливістю, тривожністю, загостреним почуттям відповідальності та обов'язку, емоційною сенситивністю і вразливістю.

Іншими словами, соціальні страхи можуть бути загрозою благополуччю індивіда в контексті його відносин з оточуючими. Дослідження і вирішення проблеми соціальних страхів особливо актуалізується в період сучасних суспільних процесів — гуманізації і демократизації.

Розглянемо глибинно-психологічні детермінанти виникнення соціальних страхів.

Згідно з психоаналітичним положенням соціальний страх — це страх перед Над-Я, тобто прояв інтроєктованих батьківських заборон.

За Я-ідеалом (Над-Я, Super Ego) приховується перша й найважливіша ідентифікація індивіда — ідентифікація з батьком у ранній період розвитку особистості. Зазначена ідентифікація пряма, безпосередня і передують формуванню прихильності щодо значущого об'єкта [7, 435].

Оскільки батько сприймається як перешкода задоволенню едіпового потягу, інфантильне Я накопичує зусилля для витіснення шляхом утворення в собі ідентичної перешкоди. Зазначені зусилля позичаються в батька як втілення суворого контролю, тому Над-Я зберігає його характер [7, 438].

Отже, припускається пряма залежність між силою едіпового комплексу, що витіснився, і суворістю Над-Я, його владою над Я як совісті чи несвідомого почуття провини. Іншими словами, ця психічна інстанція набуває характеру “категоричного імперативу” [7, 439].

Сигнали, що сприймаються індивідом, проходять ніби крізь суспільний фільтр, тобто оцінюються суспільним середовищем. Позитивний або нейтральний сигнал може набути негативного

характеру (і навпаки) у разі відповідної оцінки оточення. Отже, суспільне середовище набуває значення цензора, який може виробити в індивіда захисну реакцію на окремі аспекти життєдіяльності, що заборонені в цій суспільній групі. Гарне, приємне — усе те, що схвалюється суспільством, і, навпаки, лякає, відштовхує все, що визнано суспільством злим, недозволенним, аморальним тощо.

Зовнішні норми, стандарти, цінності, вимоги, установки, погляди інтроєктуються і стають власними думками індивіда, внутрішньоособистісними стандартами і нормами. Зовнішній контролюючий комплекс стає психічною інстанцією, складовою особистості — голосом совісті [3, 129].

Крім того, інтроєкція соціальних, зовнішніх норм і вимог пов'язана з деякою деформацією суспільного відображення. Зокрема, зазначене відображення значно гіперболізується, тобто внутрішні вимоги особистості вирізняються суворістю. Психоданаліз наголошує на розмірах Над-Я, стверджуючи його здатність значно сильніше карати людину, ніж соціальне оточення (наприклад, свідомі чи несвідомі докори сумління).

Згідно з А. Фрейд, власне Я не оцінює імпульс, з яким бореться, як небезпечний [5, 39]. Інстинкт сприймається як ворожий тому, що Над-Я забороняє його задоволення. У разі досягнення "забороненим" інстинктом своєї мети (задоволення) відбувається конфлікт між Я і Над-Я. Наприклад, неузгодженість між вимогами совісті та діями Я переживається індивідом як почуття провини. Отже, Я індивіда боїться інстинкту, оскільки воно боїться Над-Я та ідеального стандарту, який висувається цією психічною інстанцією.

Згідно із З. Фрейдом, страх перед Над-Я, що втілює батька, який став знеособленим, розвивається (трансформується) у невизначений соціальний страх, або страх перед власною совістю. Я уникає цього переживання, виконуючи соціальні вимоги оточення. У разі невиконання цих норм індивід переживає занепокоєння — покарання Над-Я [6, 280, 290].

Отже, ядром Над-Я є інтроєктвана батьківська інстанція. У цьому разі Я розцінює як небезпеку — гнів і покарання, що виникають при

втраті прихильності з боку Над-Я, і відповідає на це сигналом страху.

Отже, з виникненням соціальних відносин страх перед Над-Я (совістю) стає необхідністю, а її відсутність — джерелом психічних конфліктів [6, 297].

Згідно з К. Г. Юнгом, фрейдистське Над-Я — це проєкція несвідомого образу на Я індивіда. Проте совість, яка представляє Над-Я, — це колективна моральна свідомість. Іншими словами, совість, внутрішні моральні та етичні закони передують досвіду, тобто сприймаються аргіогі умовами людської душі, які не набуваються в період персонального існування індивіда, а лише в ньому виявляються, стають очевидними [1, 15; 2].

Зменшення сили Над-Я як внутрішнього цензора совісті, зниження його вимогливості полегшує становище Я і навіть, на думку А. Фрейд [5], послаблює невротичний конфлікт.

Тому у сучасний період гуманізації суспільства батьки і вихователі повинні уникати передумов формування надмірно вимогливого та суворого Над-Я у дітей. Виховні методи, які в подальшому формують Над-Я дітей і підлітків, повинні бути м'якими, виражати реальні людські слабкості та терпимість до природних інстинктів.



Література

1. Адлер Г. Лекции по аналитической психологии. — К.: Ваклер, 1996. — 282 с.
2. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее / К. Г. Юнг, Э. Сэмюэлс, В. Одайник, Дж. Хаббэк; Сост. В. В. Зеленский, А. М. Руткевич. — М., 1995.
3. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: Навч. посіб. для студ. гуманітар. фак-тів ВНЗ. — Луцьк: Ред.-видав. відділ Волинськ. держ. ун-ту, 1997. — 180 с.
4. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. — СПб.: Гиппократ, 1995. — 128 с.
5. Фрейд А. Психология "Я" и защитные механизмы. — М., 1993.
6. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. Страх. Тотем и табу: Сб. — Минск: ООО "Попурри", 1998. — 496 с.
7. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. пр. — М.: Просвещение, 1990. — 448 с.

В. М. СИЧ, аспірант

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

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ СПЕЦІАЛІСТІВ ВІДДІЛІВ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЇХНЬОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 104–106

Розкриваються умови підвищення ефективності професійної діяльності спеціалістів відділів освіти, серед яких важливе місце відведене необхідності розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів. На основі теоретичного аналізу літератури і результатів емпіричного дослідження мотивації професійного вдосконалення спеціалістів обґрунтовано важливість розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти як чинника їхньої самоактуалізації.

В умовах здійснення реформування системи освіти діяльність районних (міських) відділів освіти стала важчою та багатограннішою. Саме районні (міські) відділи освіти покликані оперативнo впливати на перебіг і результати навчально-виховного процесу, підбирати, розміщувати та виховувати педагогічні кадри, поліпшувати навчально-матеріальну базу закладів освіти, здійснювати систематичний контроль за їх діяльністю. Особливо важливою є роль у здійсненні успішного та якісного управління навчально-виховним процесом спеціалістів відділів освіти, які посідають певне місце у взаємодії відділів освіти з навчальними закладами. Від їхнього мистецтва управлінської діяльності, вміння швидко приймати найоптимальніші рішення в умовах невизначеності та браку потрібної інформації залежить ефективність управління закладами освіти.

Успішна професійна діяльність спеціаліста відділу освіти залежить від сформованості у нього особистісних цінностей та позитивних соціальних орієнтацій, здатності до творчої діяльності, комунікативності, впевненості в собі, уміння впливати на підлеглих засобами переконання, готовності до діалогу, ризику, прагнення досягти кінцевого результату в управлінській діяльності, бажання особистісного та професійного зростання тощо [3].

Однією з вирішальних умов досягнення успіху в діяльності сучасного спеціаліста відділу освіти є використання ним здобутків психологічної науки. Найвищою ефективності в управлінні спеціаліст відділу освіти може досягти за умови відповідного психологічного та професійного вдосконалення. Основним результатом професійного вдосконалення є оптимальне співвідношення його особистісних якостей і професійної діяльності, яку він здійснює.

Одним з визначальних компонентів мотиваційної сфери особистості, на нашу думку, є розвиток мотивації їхнього професійного вдосконалення.

Під мотивацією зазвичай розуміють сукупність спонукань до діяльності. Таким чином, мотивацію професійного вдосконалення спеціаліста відділу освіти можна визначити як сукупність внутрішніх спонукань і зовнішніх щодо змісту професійної діяльності умов, що визначають, спрямовують та регулюють процес підвищення їхньої професійної компетентності. Які ж ці спонукання та їх функції у професійному вдосконаленні спеціалістів відділів освіти?

Будь-яка діяльність починається з потреб. Потреба в певних умовах, що забезпечують природне й духовне життя та розвиток особистості, є джерелом людської активності. Потреба спеціаліста відділу освіти у вдосконаленні певним чи-

ном повинна мобілізувати всю його свідому активність, допомагати йому бути зібраним, цілеспрямованим, тобто виконувати функцію передумови вдосконалення професійної діяльності.

У процесі аналізу своєї діяльності особистість виявляє пряму залежність успіху від своїх особистих якостей (ерудиції, вміння, характеру тощо), усвідомлює необхідність свого подальшого розвитку, вдосконалення.

Таким чином, потреба у вдосконаленні професійної діяльності повинна стати для спеціаліста відділу освіти спонукальною причиною активності, її мотивом. Важливо, щоб цей мотив був усвідомленим, перетворився на провідний [2].

Мотивація професійного вдосконалення спеціаліста відділу освіти може виникати як наслідок низки соціальних якостей: почуття відповідальності, професійного обов'язку та честі, здорового професійного самолюбства та ін. Мотивом удосконалення може бути також бажання отримати підвищення в посаді, матеріальну нагороду тощо. За кожним мотивом стоїть певна потреба. Якби не було цих потреб, професійне вдосконалення спеціаліста відділу освіти залишилося б на рівні добрих намірів. Потреба породжує конкретну діяльність.

Основною характеристикою особистості А. Маслоу вважав потяг до самоактуалізації, самовираження, творчості та любові. Потреба в самоактуалізації своїх можливостей і здібностей властива здоровій особистості.

За А. Маслоу, основною ідеєю класифікації мотивів є принцип відносного пріоритету актуалізації мотивів, який стверджує, що перед тим як активуються і почнуть визначати поведінку потреби вищих рівнів, повинні бути задоволені потреби нижчих рівнів. Потреби нижчих рівнів він називає нестатками, вищих — потребами зростання.

Ієрархія потреб починається з фізіологічних потреб. Далі йдуть потреби в безпеці та соціальних зв'язках, у самоповазі та, врешті-решт, самоактуалізації. Самоактуалізація може стати мотивом поведінки, тільки коли задоволені всі інші потреби. У разі конфлікту між потребами різних ієрархічних рівнів перемагає нижча потреба [5].

З усіх мотивів основний інтерес А. Маслоу звертає на потреби в самоактуалізації: "Навіть коли всі ці потреби задовольняються, ми все ж таки часто (якщо не завжди) можемо очікувати, що якщо індивід не займається тим, для чого він призначений, то невдовзі виникнуть нові незадоволеності та неспокій. Щоб перебувати у згоді з собою, музикант повинен творити музику, ху-

дожник — малювати, поет — писати вірші. Людина повинна бути тим, чим вона може бути. Цю потребу можна назвати самоактуалізацією... Вона означає бажання людини самоствердитися, а саме її прагнення стати тим, чим вона може бути" [6].

Відносний пріоритет тимчасово незадоволених нижчих потреб не обов'язково повинен переривати та блокувати самоактуалізацію. Самоактуалізація може набувати своєрідної функціональної автономії. А. Маслоу узагальнює відмінності між нижчими та вищими потребами. Ось деякі з них [6]:

1. Вищі потреби генетично пізніші.
2. Що вищий рівень потреби, то меншою мірою вона важлива для виживання й далі може бути відсунута її задоволення і легше від неї на якийсь час звільнитися.
3. Життя на вищому рівні потреб означає вищу біологічну ефективність, більшу її тривалість, хороший сон, апетит, менше хвороб тощо.
4. Вищі потреби суб'єктивно сприймаються як менш насущні.
5. Задоволення вищих потреб найчастіше має своїм результатом здійснення бажань та розвиток особистості, частіше приносить щастя, радість і збагачує внутрішній світ.

Однією з умов самоактуалізації спеціалістів відділів освіти, на нашу думку, є розвиток мотивації їхнього професійного вдосконалення.

Завдяки теоретичному аналізу праць, де наводяться результати мотивації управлінської діяльності [1; 4], а також попередньому аналізу результатів дослідження у структурі мотивації спеціалістів відділів освіти до професійного вдосконалення нами було виокремлено мотиви зовнішні (соціальні, престижні й прагматичні) та внутрішні (власне управлінські й особистісного та професійного самовдосконалення).

З метою визначення ієрархії виявлених мотивів ми запропонували спеціалістам відділів освіти розподілити їх за рангом (таблиця)

Як бачимо з даних таблиці, більшість опитаних спеціалістів відділів освіти вказали на значущість для них насамперед власне управлінських мотивів та широких соціальних мотивів. Менш значущі для них мотиви особистісного зростання, самоактуалізації, саморегуляції у професійній діяльності, хоча на нашу думку, саме ці мотиви найбільше забезпечують розвиток мотивації спеціалістів відділів освіти до професійного вдосконалення. Престижні та прагматичні мотиви також не є визначальними в їхньому професійному вдосконаленні. Недостатнє усвідомлення зазначених мотивів суттєво знижує мож-

Значущість груп мотивів у структурі мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти

№ пор.	Мотиви професійного вдосконалення	Кількість спеціалістів, які зазначили конкретний мотив, балів	Кількість спеціалістів, які зазначили конкретну групу мотивів (у середньому, балів)
1	Власне управлінські мотиви		554,5
1.1	Активізувати діяльність відділу освіти	620,5	
1.2	Підвищувати якість управління відділу освіти	616,6	
1.3	Планувати роботу відділу освіти на основі сучасних вимог	574,5	
1.4	Організувати діяльність педагогічних колективів за сучасними вимогами	481,8	
1.5	Здійснювати контроль за якістю навчально-виховного процесу за сучасними вимогами	479	
2	Широкі соціальні мотиви		535,9
2.1	Виконувати обов'язок перед суспільством щодо вдосконалення навчально-виховного процесу	604,8	
2.2	Забезпечувати духовний та культурний розвиток педагогічних працівників	522,3	
2.3	Підвищувати вплив на педагогічних працівників, підготовка їх до життя в сучасних умовах	480,5	
3.	Мотиви особистісного та професійного самовдосконалення		521,1
3.1	Плідніше реалізувати власні ідеї щодо організації навчально-виховного процесу за сучасними вимогами	632	
3.2	Особистісне зростання	576,3	
3.3	Пізнавати свої особистісні якості та усвідомлювати їх вплив на професійну діяльність	530,5	
3.4	Самоактуалізація у професійній діяльності	462	
4	Престижні мотиви		363,7
4.1	Добиватись визнання відділу освіти за рахунок впровадження нових підходів в управлінні	535,7	
4.2	Добиватись визнання відділу освіти за рахунок створення навчальних закладів нового типу	370	
4.3	Зробити кар'єру	185,3	
5	Прагматичні мотиви		269,7
5.1	Розширювати коло спілкування, здобувати більше соціальних можливостей	399	
5.2	Уникати неприємностей з боку керівництва в разі невідповідності якості професійної діяльності сучасним вимогам	211	
5.3	Здобути більше матеріальних можливостей та пільг	199	

ливість розвитку у спеціалістів мотивації до професійного вдосконалення.

Такий стан справ свідчить про необхідність організувати ґрунтовну й продуктивну роботу із спеціалістами відділів освіти, що сприятиме розстановці в їхній свідомості такої ієрархії цінностей, в якій значуще місце відводиться цінності постійного професійного вдосконалення.



Література

1. Бондарчук О. І. Психологічні умови становлення мотивації керівників загальноосвітніх шкіл до професійного вдосконалення // Актуальні проблеми психології.

Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. — К.: Вид-во Ін-ту психології АПН України, 2001. — Вип. 1. — С. 111–115.

2. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1986. — 144 с.

3. Зайченко О. І., Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Теорія і практика управлінської діяльності районного відділу освіти: Моногр. — К.: ВПЦ "Техпрінт", 2000. — 352 с.

4. Карамушка Л. М. Психологія управління закладом середньої освіти: Моногр. — К.: Ніка-Центр, 2000. — 332 с.

5. Хеххаузен Х. Мотивация и деятельность: Пер. с нем. / Под ред. Б. М. Величковского; предисл. Л. И. Анциферовой, Б. М. Величковского. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. — 408 с.

6. Maslow A. H. Motivation and Personality. — 1971. — 246 p.

*Н. П. ЗУБАЛІЙ, канд. психол. наук, доц.
(Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, м. Київ)*

ЗВ'ЯЗОК МОТИВАЦІЇ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО УЧІННЯ З ГУМАНІЗАЦІЄЮ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 107–108

Подано результати експериментального дослідження психологічних умов формування позитивної мотивації ставлення студентів до учіння в контексті гуманізації навчально-виховного процесу. Встановлено зв'язок мотивації позитивного ставлення студентів-психологів до учіння з гуманізацією навчального процесу у вищому закладі освіти.

Гуманізація навчально-виховного процесу ґрунтується на перспективних психолого-педагогічних теоріях розвитку людини (Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, М. К. Мамардашвілі, Ж. Піаже, А. Маслоу, Ш. Бюлера, К. Роджерса та ін.), виховання інтелектуально розвиненої, творчої особистості, формування в неї загальнолюдських моральних цінностей і переконань, світогляду, ідеалів, прагнень, здібностей, звичок, уваги, волі, почуттів. Формування механізмів самонавчання й самовиховання з урахуванням індивідуальних здібностей студентів, створення комфортних умов для розвитку кожного, оскільки інтерес до навчання виникає тільки тоді, коли навчальна діяльність супроводжується успіхом, зумовлює формування мотивації досягнення. Її рівень визначається значущістю досягнення успіху, впевненістю в успіху, суб'єктивними еталонами досягнення, суб'єктивною оцінкою вірогідності досягнення успіху в майбутній професійній діяльності.

У процесі дослідження випробовувалися психологічні умови формування у студентів-психологів позитивної мотивації ставлення до учіння. Це, зокрема, активні форми і методи викладання психологічних дисциплін, самостійна робота під час здійснення педагогічної практики, реалізація і розвиток творчих здібностей студентів, створення емоційно-позитивної атмосфери навчання, оволодіння прийомами психодіагностичного вивчення особистості в ситуації успіху, мо-

тиваційні тренінги. Для їх впровадження у групі практичних психологів читався спецкурс "Проблеми мотивації в поведінці і діяльності людини". Він передбачав вивчення загальних проблем психології мотивації, психологічних теорій мотивації, мотивації і діяльності, мотивації і поведінки, типів мотивації, проблем мотивації навчальної і трудової діяльності людини. Вивчення студентами-психологами теорії і методики формування мотивації в період підготовки до майбутньої професійної діяльності сприяло усвідомленню конкретних форм позитивної мотивації до педагогічної діяльності, саморегуляції своєї поведінки тощо, з якими вони зустрічатимуться у процесі роботи у школі.

Формуючи у студентів позитивну мотивацію, ми виходили з того, що вона тісно пов'язана з когнітивними процесами. Тому, змінюючи ставлення студентів-психологів до певних навчальних завдань, у тренінгових ситуаціях формували новий позитивний стиль мислення, розвивали стійке позитивне ставлення до навчального предмета і тим самим змінювали мотивацію навчальної діяльності. Опитування засвідчило, що значущість досягнення успіху мотивують 57 % студентів, впевненість в успіху — 45 %, суб'єктивно оцінюють вірогідність досягнення успіху — 36 %, суб'єктивність еталонів досягнення усвідомлюється 58 % студентів.

Позитивна мотивація ставлення студентів-психологів до засвоєння систематичних психологіч-

них знань розглядалась нами як важливий показник пізнавальної активності, що виявляється в усвідомленні мети учіння, вміння ставити реальну ціль, організувати і регулювати пізнавальну самостійну діяльність. Домінуючими в мотивації учіння студентів-психологів були навчально-пізнавальні мотиви (85 %), усвідомлення значущості психологічних знань для майбутньої професійної діяльності (88 %), мотиви самовдосконалення і розвитку (70 %). У процесі дослідження було виявлено залежність позитивного ставлення до учіння від оцінки психологічного змісту навчальної дисципліни, його новизни, захоплення процесом навчання, орієнтації на результат діяльності. На підвищення рівня досягнення успіху активно впливало позитивне підкріплення (схвалення, позитивна оцінка, підвищення статусу студента). Позитивні ж переживання виконували роль емоційного підкріплення. Водночас було виявлено також вплив чітко визначених цілей на ефективність навчальної діяльності студентів-психологів.

Ситуація мотиваційного тренінгу, формування рівня досягнення у навчанні включала дві протилежні тенденції – орієнтацію на успіх і уникання невдач. Аналіз мотивації досягнення засвідчив, що в експериментальній групі було виявлено основні формуючі впливи мотиву досягнення, зокрема самоаналіз, адекватність усвідомленої мети, міжособистісна підтримка, акцентування уваги на змісті навчального курсу, засвоєння спеціальних психологічних понять,

практичне використання здобутих знань у реальних життєвих ситуаціях, самостійне мотиваційне позитивне ставлення до навчального предмета. Ці формуючі впливи змінили мотивацію навчальної діяльності. Наприкінці дослідження було зафіксовано такі результати: значущість досягнення успіху мотивували 77 % студентів, впевненість в успіху – 65 %, суб'єктивне оцінювання вірогідності досягнення успіху – 56 %, суб'єктивність еталонів досягнення усвідомлювалася – 78 % студентів.

Результати експериментальної роботи показали, що в більшості студентів-психологів експериментальної групи виявлено усвідомлене позитивне ставлення до навчальної діяльності. У процесі дослідження було закладено гуманістичні основи навчально-виховного процесу, психологічні умови формування позитивного ставлення студентів до навчальної діяльності: організація навчально-пізнавальної діяльності студентів; установка майбутніх психологів на практичну професійну діяльність; урахування їх потребнісно-мотиваційної сфери.



Література

1. Ганчаренко С., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти // Шлях освіти. – 2001. – С. 2–6.
2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 150 с.

ГУМАНІСТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ У СТАВЛЕННІ УЧНІВ ДО ПРИРОДИ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 109–110

Розкриваються психологічні особливості формування ставлення людини до природи загалом і учнів зокрема. Зазначаються принципи виховання екоцентричної свідомості школярів. Показано важливість актуалізації у процесі навчання дітей мотивів гуманного ставлення до природи.

Світова спільнота, наука й освіта на сучасному етапі історичного розвитку постають перед необхідністю пошуку шляхів вирішення проблеми бездуховності, зокрема виховання у сфері взаємодії з природою. Перехід суспільної свідомості до розуміння необхідності забезпечення взаємоузгодженого, гармонійного розвитку суспільства і природи потребує нової системи цінностей у ставленні людини до природного оточення, до життя, до самої себе.

Гуманізація змісту природничих знань, наближення їх до сфери моральних норм є одним з пріоритетів у справі виховання світогляду підрастаючого покоління.

Розглядаючи особливості репрезентації у буденній свідомості ставлення “людина – природа”, вчені констатують переважання антропоцентричної установки її сприймання.

Аналіз літератури [2; 4] засвідчує, що ставлення людини до природи має складний неоднозначний характер, однак сучасні автори виокремлюють дві основні тенденції розгляду морально-етичних аспектів такого ставлення:

- антропоцентризм (“традиція управління”) – прагнення до панування над природою, об’єктне сприйняття та прагматичний характер взаємодії з нею;
- екоцентризм (“традиція співробітництва”) – відсутність протиставлення людини і природи, суб’єктне та непрагматичне ставлення до неї, перенесення моральних норм на світ природи.

Отже, одним з основних освітніх завдань природознавства є виховання особистості з високим

рівнем екологічної культури, екоцентричним типом свідомості, сформованим емоційно-ціннісним особистісним ставленням до природи та самого себе. Ураховуючи підвищену емоційність та чуйність дітей молодшого шкільного віку, розкриття перед ними ціннісних аспектів природознавства мотивує учнів до оволодіння знаннями, що надають наукового обґрунтування природоохоронним заходам, знаннями, що мають бути реалізовані у практичній діяльності, яка полягає у збереженні та примноженні багатства природи, піклуванні про неї як джерела пізнання, здоров’я, творчого натхнення.

Важливе значення має не лише дотримання особистістю сукупності вимог екологічного імперативу, а й здатність до моральної поведінки в широкому спектрі ситуацій взаємодії із соціо-природним середовищем, що непередбачені конкретними правилами, тобто в ситуаціях, що потребують “розширення” відомої моральної норми. Базисом формування гуманного ставлення до природи є орієнтація учнів на розуміння життя в усіх його проявах як найвищої цінності, екологічної відповідальності, необхідності “самообмеження” як одного з елементів екологічно виправданого поведінки в навколишньому середовищі, спираючись на ідеали добра, краси, любові як фактори регуляції взаємовідносин людини і природи, що включає рівні відчуттів, переконань, дій та вчинків.

На думку психологів, головним рушієм моральної поведінки особистості в галузі взаємодії з навколишнім середовищем є безпосередні почуття, що відображають внутрішній світ особистості та

її ставлення до природи. Саме у процесі відчуттєвого сприймання об'єкта або явища знання перетворюються на переконання, відбувається їх інтер- та екстеріоризація, перехід від знання до усвідомлення. Екологічні переконання містять етичний аспект, що формується на основі етичних знань, у процесі моральних суджень та моральної діяльності. Отже, моральна поведінка відбиває ставлення до природи як "значущого іншого" [2] і стає стійкою характеристикою особистості. Як первинні щодо розуміння та діяльності відчуття, емоційна чуйність, емпатія виражають суть ставлення особистості до природи, яке, у свою чергу, яскраво виявляється у вчинках.

На сучасному етапі розвитку природничих наук поряд з традиційним вивченням хімічного, фізичного та біологічного впливу на людину середовища її існування дедалі більше уваги приділяється психологічному аспекту взаємодії в системі "людина — природа". У цьому зв'язку відбуваються виокремлення і реалізація екологічного підходу власне у психології [2; 3], предметом вивчення якого є характер впливу на людину екологічних факторів; екологічна свідомість, що розглядається в соціо-, онтогенетичному та функціональному аспектах.

У літературі виокремлюються найбільш значущі для психіки людини екологічні фактори. Прагнення до якнайповнішого вивчення поведінки людини в реальному світі зумовило виокремлення напрямку "психологія навколишнього середовища" (інвайронментальна психологія) [2; 3].

У положеннях цього напрямку психологічної науки зазначається, що різні психологічні характеристики особистості є залежними змінними від параметрів навколишнього середовища; середовище істотно впливає на поведінку людини, отже, людина і навколишнє середовище слід розглядати як єдину систему [1–3].

Виховання екоцентричної свідомості школярів базується на таких засадах:

- визнання природних об'єктів і природи загалом одвічно самоцінними, такими, що мають право на існування незалежно від прагматичного ставлення людини;
- людина і природа взаємозалежні й становлять єдину глобальну екосистему;
- взаємодія людини з природним середовищем має відповідати нормам "екологічного імперативу": дозволено лише те, що не порушує екологічну рівновагу у природі;
- подальший розвиток природи та суспільства має відбуватися шляхом коеволюції (взаємовигідної єдності), адже "перед людиною відкривається величезне майбутнє, якщо вона зрозуміє це і не буде застосовувати свій розум та свою працю на самознищення" [1, 148].

Отже, актуалізація системи мотивів ставлення до природи, де втілюється базова потреба у взаємодії з природним середовищем, є одним з важливих чинників формування гуманного ставлення школярів до природи.



Література

1. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. — М.: Наука, 1989. — 262 с.
2. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. — 480 с.
3. Москвичов С. Г. Про предмет екологічної психології // Практична психологія та соціальна робота. — 2000. — № 1. — С. 4–6.
4. Панов В. И. О предмете психологии экологического сознания // Прикладная психология. — 2000. — № 6. — С. 1–24.

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ДО ДОВКІЛЛЯ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с.111–113

Виявляються особливості ставлення та ціннісних орієнтацій підлітків до довкілля. Досліджується вікова динаміка у ставленні до різних типів оточення.

У дослідженні особливостей уявлення підлітків про довкілля і ставлення до нього з'ясувалося питання про розбіжності ставлення до його об'єктів серед різних вікових груп. Зауважимо, що вік розуміється не в біологічному, а в біосоціальному плані й характеризується насамперед належністю до певного класу середньої школи.

Дані збирались у січні – березні 2002 р. серед школярів 7–10 класів СШ № 267 м. Києва. Загальний обсяг вибірки становив 106 досліджуваних. Було застосовано такі методики:

- “Натурафіл” – вимірювання інтенсивності ставлення до природи;
- “ЕЗОК” – виявлення домінантної установки у ставленні до природи;
- “Домінанта”, за якою діагностується домінантність ставлення до довкілля;
- виявлення структури оточення;
- незавершені речення.

Три останні методики спрямовані також на діагностику ціннісних орієнтацій у ставленні школярів до довкілля.

Опитувальник “Натурафіл” призначений для діагностики рівня розвитку інтенсивності ставлення до природи у непрагматичній модальності. Інтенсивність складається з чотирьох компонент, відповідно до яких побудовано шкали методики: перцептивно-афективну, що спрямована на естетичне і етичне освоєння об'єктів природи; когнітивну, або пізнавальну активність; практичну, що виявляє рівень готовності до освоєння необхідних технологій, вмій і навичок у взаємодії з об'єктами природи; вчинкову, що відповідає рівню особистісної активності щодо змін в оточенні відповідно до власного ставлення до природи.

У методиці “ЕЗОК” використано вербально-асоціативний принцип. За допомогою цієї методики виявляється домінуюча установка особистості у ставленні до природи серед виокремлених чотирьох:

- “[e]стетичної” – природа сприймається як об'єкт краси;
- “когнітивної” – природа є об'єктом вивчення, [з]нання;
- “[o]хоронної”;
- “прагматичної” – природа становить насамперед об'єкт [к]ористі.

Досліджуваному пропонується стимульне слово, що відповідає певному об'єкту природи, і він повинен вибрати один з п'яти варіантів, що найбільше “підходить” цьому слову. Серед пропонуваніх слів чотири відповідають виокремленим установкам, а п'яте є “сміттям”.

Методика “Домінанта” базується на розробленій А. Ф. Лазурським класифікації типів ставлень особистості до явищ природи, суспільства, до себе тощо. Він виокремлював 15 груп. Автори цієї методики (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвін) об'єднали деякі з цих груп у дев'ять категорій для спрощення процедури тестування: матеріальні цінності, природа, оточуючі, секс (відносини з особами протилежної статі), держава і влада, праця і навчання, питання добра і зла, наука і мистецтво, Я. Нами було використано модифікований варіант цієї методики. Досліджуваному пропонувалося вибрати три найбільш і три найменш важливі поняття у трьох розрізах – емоційному, практичному та інформаційному. Як показали досліди, у певних випадках результати за трьома аспектами суттєво різняться.

Методика незавершених речень використовувалась з метою виявлення профілю ставлення індивіда до груп оточення, які було виокремлено в попередніх дослідженнях (докладніше див. [1]). Ця методика належить до групи проєктивних тестів, складається з 28 незавершених речень, кожне з яких відбиває ставлення респондента до однієї з семи груп оточення ("Я", "Люди", "Природа", "Місця перебування", "Речі та предмети", "Сім'я", "Духовна сфера").

Зведені дані за методикою "Натурафіл" наведені в табл. 1. Насамперед звертає на себе увагу загальна тенденція до зменшення інтенсивності ставлення до природи від 56,04 у сьомому класі до 49,72 у десятому (дані наведені за стандартизованою Т-шкалою [2, 257]).

Таблиця 1

Клас	Шкала					
	перцептивно-афективна	когнітивна	практична	вчинкова	ерудованість	загальна інтенсивність
7а	3,44	4,89	5,56	5,30	5,63	56,04
8а	4,63	4,11	4,00	4,89	6,07	53,74
9а	4,68	4,08	3,96	4,28	5,64	51,80
10б	4,14	2,69	3,62	4,41	6,72	49,72

Причому, якщо в сьомому класі показник за шкалою практичної взаємодії є найсуттєвішим "вкладником" у загальну інтенсивність, то у восьмому та дев'ятому класах він найменш суттєвий. Водночас мінімальним є внесок у загальну інтенсивність в сьомому класі показника перцептивно-афективної шкали, тоді як в інших трьох класах він стоїть на першому (9а) або другому (8а, 10б) за важливістю місця. Інтерес становить факт найслабкішої пізнавальної активності в десятому класі (2,69) і водночас найбільшої серед усіх класів екологічної ерудованості (6,72).

Стосовно типу установки у ставленні до природи картина аналогічна майже в усіх чотирьох класах (табл. 2). Домінуючим є естетичний тип – близько 40 %. На другому місці з відставанням у середньому на 11 % стоїть прагматична взаємодія з природою. Єдина суттєва розбіжність між класами існує щодо спрямованості на охорону природи. Цей показник значно вищий (22 %) у школярів сьомого класу, ніж у старших підлітків (14 та 12 %). Стосовно охоронної взаємодії також спостерігається спадаюча тенденція – найактивнішими в цьому плані є наймолодші підліт-

Таблиця 2

Клас	Установка, %			
	естетична	когнітивна	охоронна	прагматична
7а	35,21	13,51	21,82	29,45
8а	45,82	15,11	14,09	24,98
9а	37,43	18,23	14,32	30,02
10б	42,14	13,83	11,70	32,34
Середнє значення	40,10	15,17	15,50	29,22

ки, найменшу активність виявляють десятикласники.

Серед типів довкілля, які виокремили дослідники С. Д. Дерябо і В. А. Ясвін, базуючись на ідеях А. Ф. Лазурського, у середньому за всіма підлітками домінують навчання і труд (табл. 3). Лише у школярів десятого класу цей показник відходить на друге місце, поступаючись відносинам з особами протилежної статі (95 проти 84 балів). Зауважимо при цьому, що у сьомому класі такі відносини посідають передостаннє за важливістю місце.

Таблиця 3

Клас	Тип довкілля, балів								
	влада	добро, зло	матеріальні цінності	наука-мистецтво	оточуючі	природа і тварини	секс	труд, навчання	"Я"
7а	194	152	154	105	130	129	161	100	135
8а	205	152	150	105	114	115	109	94	142
9а	197	173	166	126	114	140	122	97	161
10б	188	167	152	124	111	129	84	95	114
Розом	783	644	621	459	469	513	476	386	552

Природа і тварини в системі цінностей стоять посередині. Причому тут знову можна спостерігати спадаючу тенденцію. Якщо в учнів сьомого класу цей показник посідає третє місце, а у восьмому та дев'ятому – п'яте, то у десятикласників він відіграє ще меншу роль (шосте місце).

Схожі результати щодо важливості природи серед інших типів оточення отримано за методикою виявлення його структури (табл. 4). Було виокремлено шість типів оточення, серед яких природа (у середньому по вибірці) посідає чет-

верте місце. Тут знову виокремлюються молодші підлітки, у яких цей показник стоїть на другому місці, доволі близько до типу оточення "люди" (відповідно 20 і 23 %).

Таблиця 4

Клас	Тип оточення, %					
	духовна сфера	діяльність	люди	місця перебування	природа	речі
7а	18,64	8,92	23,11	10,62	20,20	18,51
8а	8,92	6,39	32,91	10,79	8,28	32,71
9а	13,42	6,97	28,92	13,42	12,09	25,18
10б	21,92	7,08	17,53	8,29	17,03	28,15
У середньому	16,07	7,42	25,49	10,80	14,62	25,91

Зауважимо, що результати, які були отримані за цією методикою, загалом подібні до результатів досліджень 1999–2000 рр.

Врешті-решт, в останній методиці будувалася профіль системи ставлень досліджуваних до виокремлених у попередньому типів оточення (табл. 5). На відміну від методик "Домінанта" і виявлення структури оточення тут з'ясувалося насамперед емоційне забарвлення (додатне або від'ємне). Причому нульове значення (або близьке до нього) показників може свідчити, з одного боку, про нейтральність у ставленні, а з іншого — про взаємокомпенсованість приємних і неприємних почуттів. Стосовно природи маємо саме другий варіант. Взагалі кажучи, природа і відносини з нею викликають більше додатні, ніж від'ємні емоції. Однак можна помітити тенденцію до певного оберненого зв'язку між показниками ставлення до природи і до себе. Де більше приємних відчуттів у досліджуваних викликає власне "Я", там їх менше щодо природи, і навпаки. Найбільше негативних емоцій в усіх підлітків викликають місця перебування: міський транспорт, школа, вулиця. Причому максимум негативу досягається серед десятикласників. На іншому полюсі стоять сім'я і духовна сфера буття. Зауважимо, що у ставленні до людей доволі високий позитив властивий лише школярам сьомого класу.

Таблиця 5

Клас	Тип оточення						
	"Я"	сім'я	природа	місця перебування	духовна сфера	люди	речі
7а	0,81	2,70	1,44	0,11	1,93	1,26	2,33
8а	1,60	1,56	0,80	-0,16	2,20	0,48	1,40
9а	1,41	1,96	0,74	0,04	1,85	-0,15	1,78
10б	0,46	1,88	1,46	-0,38	2,19	0,38	0,73

Тривожними є дані щодо одного із завдань методики незавершених речень. Досліджуваним пропонувалося закінчити речення: "Настане день, коли природа...". Було запропоновано чотири варіанти продовження, які охопили близько 87 % усіх відповідей: по дві позитивні та негативні (табл. 6). Виявилось, що майже половина учнів сьомого і дев'ятого класів (а восьмого — майже 58 %) не бачать майбутнього співіснування людини і природи.

Таблиця 6

Варіант закінчення речення "Настане день, коли природа...", %	Клас			
	7а	8а	9а	10б
Загине	37,0	38,5	18,5	19,2
Вб'є людину	7,4	19,2	29,6	14,8
Відродиться	40,7	26,9	29,6	44,4
Допоможе людині	7,4		7,4	3,7
Інше	7,4	15,4	14,8	14,8

Загалом результати дослідження виявили спадаючу вікову тенденцію в кількох аспектах ставлення школярів до природи, а саме в інтенсивності взаємодії та ієрархії значущості типів оточення.



Література

1. Вернік О. Л. Деякі особливості уявлення про середовище в підлітків — мешканців Києва // Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: Наук. зап. — Вип. 20.
2. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. — М., 1999.
3. Альманах психологических тестов / Сост. Р. Р. Римский, С. А. Римская. — М., 1996.

О. С. КИЛИМНИК, наук. співроб.

О. В. РУДОМІНО-ДУСЯТСЬКА, старш. наук. співроб.

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

СВІТОГЛЯДНІ ЕКОЛОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ І ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ МОЛОДІ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 114–117

Розкриваються особливості екологічних уявлень сучасних школярів. Охарактеризовано групи досліджуваних.

Сучасні екологічні проблеми мають виражений світоглядний характер. Розв'язання їх значною мірою залежить від того, як бачать світ конкретні люди, чого вони вимагають від життя загалом, від взаємодії із соціумом і матеріальним довкіллям. У цьому зв'язку необхідно детальніше розглянути роль світогляду в регуляції екологічної поведінки.

Пізнавальна роль світогляду широко висвітлюється в наукових публікаціях. Світогляд розглядається як сукупність поглядів на світ природної і соціальної дійсності, що базуються на узагальнених знаннях і практиці людей. Зокрема, у філософії світогляд розуміється як узагальнена система знань людини про світ загалом, місце окремих явищ у світі й власне місце в ньому.

У психології світогляд розуміється не лише як деяка теоретична система знань, а й як характеристика суб'єкта світогляду — сукупність принципів, поглядів і переконань, що визначають напрям діяльності окремої людини, соціальної групи або суспільства загалом. Як світогляд розуміються лише ті погляди, уявлення, переконання, що інтегрують суттєві результати пізнання та переживання реальності й здатні бути стратегічною програмою взаємодії з нею.

На основі виокремлення пізнавальної та регулятивної функцій світогляду в життєдіяльності людини виокремлюються і його складові — світоглядні уявлення та переконання [1]. Світоглядні уявлення — це сукупність поглядів на світ природної і соціальної дійсності, що базуються на узагальнених знаннях і практиці людей. Знані особистістю загальні принципи, на яких, з її точки зору, ґрунтується

взаємодія природи й людства, є світоглядними екологічними уявленнями.

Переконання — це такі уявлення про реальний об'єкт зовнішнього світу, які становлять стійкий інтерес і мотив дії щодо цього об'єкта. Екологічне переконання — це сукупність принципів, що визначають напрям діяльності людини у довкіллі.

Переконання посідають центральне місце у світоглядній системі особистості, оскільки утворюються в результаті перетворення зовнішньої інформації на власні знання індивіда, "добудовуються" внутрішніми спонуканнями, стають силою спонукаючої дії. Важливим для розуміння механізму функціонування світогляду є момент актуалізації переконання і його переходу в безпосередню дію особистості. Психологічно він переживається як стан готовності до реалізації відповідної форми діяльності, тобто цей стан має характер установки особистості. Ця установка є проміжною, опосередковуючою ланкою між мотиваційно-цільовим компонентом діяльності (цілепокладання) і власне операційним (дія, вчинок). На основі світогляду формуються установки на певну оцінку подій, що відбуваються в навколишньому світі, на вибір певних цілей і засобів життєдіяльності.

Переконання тісно пов'язане з особистісними цінностями. Переконання бере участь у роботі механізму, що забезпечує вибір з двох або кількох конкуруючих між собою мотивів одного, основного поряд з такими засобами регуляції, як смислоутворюючі мотиви, ціннісні орієнтації, установки. Це психологічне утворення за характером є

надситуативним, здатним включати в акти внутрішнього вибору як еталони систему особистісних цінностей. Поряд із цим воно повинно бути пов'язане і з механізмом “значущих” переживань. У разі відмови дотримуватись в актах внутрішнього вибору (мотивів, цілей, вчинків) власних еталонів, ідеалів, принципів особистість під впливом внутрішніх санкцій повинна, вочевидь, відчувати стан психологічного дискомфорту. І навпаки, у разі їх реалізації суб'єкт переживатиме стан внутрішнього комфорту, задоволення. Таким чином, переконання саме по собі не включається в конкретні акти поведінки, а є надбудовою, що забезпечує надситуативне орієнтування. Через переконання забезпечується вплив особистих цінностей на характер соціальної діяльності.

На основі аналізу змісту і функцій світоглядних уявлень та переконань можна стверджувати, що світоглядні уявлення можуть ставати переконаннями особистості за умови їх тісного зв'язку з особистісними цінностями.

При дослідженні проблеми розвитку світоглядних уявлень, що стосуються відношень людини з природою, виокремлюються три історично зумовлених типи таких уявлень, які можна назвати антропо-, природо- та екоцентричними залежно від того, яка зі складових системи “людство — природа” вважається домінуючою [2, 118–119].

Антропоцентричні світоглядні уявлення про надприродність і всесія людини як істоти, що має безмежні можливості в підкоренні природи, розкриваються в таких світоглядних принципах:

1. Вищою цінністю є людина. Все інше у природі цінне такою мірою, якою воно корисне людині. Природа є власністю людини.

2. Світ має ієрархічну будову. На вершині ієрархії перебуває людина, посередині — створені нею речі, фундамент — об'єкти природи, які, у свою чергу, упорядковуються залежно від корисності для людини.

3. Метою взаємодії з природою є її використання для задоволення тих чи інших прагматичних потреб людини, для отримання нею “корисного” продукту.

4. Розвиток природи повинен підпорядковуватися розвитку людства. Антропоцентричні уявлення мають історичний характер і сформувались як закономірний наслідок виокремлення людини з природи. Однак нині вони переживають гостру кризу, вступаючи в суперечність з об'єктивними процесами розвитку природи і суспільства.

На перший погляд протилежними антропоцентричним є прояви екологічної свідомості, які

можна назвати природоцентричними. Вони відзначаються такими особливостями:

1. Вищою цінністю є природа. Людство підпорядковане природі. Усе, що воно здійснює, повинно оцінюватися насамперед з позицій корисності для природи.

2. Ієрархічна картина світу. На вершині піраміди перебуває природа, в основі — людство, що поставило свій потенціал на службу природі.

3. Метою взаємодії з природою є збереження її недоторканною, в усьому різноманітті її форм і видів, у тому числі й тих, що зашкоджують людині й людству.

4. Розвиток природи розуміється як природний еволюційний процес, якому має підпорядковуватися розвиток людства. Таким чином, природоцентричні уявлення про світ базуються на ідеї підкорення соціуму природі. Природоцентричні уявлення визначають зміст сценаріїв виходу з екологічної кризи, які передбачають, що тільки шляхом суворого самообмеження і відмови від більшості досягнень цивілізації людству вдасться зберегти гармонію з навколишнім світом. Очевидно, природоцентризм — це зворотний бік антропоцентризму, так само безперспективний для розвитку суспільства.

Справжньою альтернативою антропоцентричним є система уявлень про відносини людини і природи, які можна назвати екоцентричними. При розгляді відносин природи і суспільства наголос робиться на їх взаємозв'язку, взаємодії, взаєморозвитку. Екоцентричні уявлення характеризуються такими особливостями:

1. Вищою цінністю є гармонійний розвиток людини і природи. Людина — не власник природи, а один з членів природного співтовариства.

2. Відмова від ієрархічної картини світу. Розум людини не дає їй привілеїв, а навпаки, покладає на неї додаткові обов'язки щодо довкілля. Світ людей не протистоїть світу природи, вони є елементами єдиної системи.

3. Метою взаємодії з природою є максимальне задоволення як потреб людини, так і потреб усього природного співтовариства. Вплив на природу змінюється взаємодією з нею.

4. Розвиток природи і людства розуміється як процес коеволюції, взаємовигідної єдності.

Як зазначалося, за умови тісного зв'язку світоглядних уявлень з особистісними цінностями вони можуть набувати змісту і функцій світоглядних переконань. Відповідно до цього була поставлена мета емпіричного дослідження — вивчити зв'язки і залежності між світоглядними уявленнями та особистісними цінностями старшокласників.

Дослідження здійснювалось за допомогою розробленої авторами анкети "Ставлення до навколишнього середовища" і методики визначення ціннісних орієнтацій М. Рокича.

В анкеті респондентам пропонувалися пари альтернативних суджень-індикаторів екологічних світоглядних уявлень із завданням висловити згоду чи незгоду з кожним судженням — членом пари, а в разі незгоди з жодним із суджень запропонувати своє. Пари суджень формувалися так, щоб кожне з них відбивало крайню, радикальну позицію щодо взаємодії людства з довкіллям та його окремими ресурсами. Іншими словами, використовувались індикатори антропо- та природоцентричних світоглядних уявлень, у разі незгоди з якими респондент повинен сформулювати власне судження. Власні судження респондентів аналізувалися за допомогою методу контент-аналізу на наявність у них змісту, який би відповідав світоглядним уявленням екоцентричного характеру.

Дослідженням було охоплено 92 учня 10-х і 11-х класів різних шкіл Києва. З них у подальшому обстеженні брали участь лише ті респонденти, яких вибрали із запропонованих або сформулювали тільки змістовно однакові судження — антропо-, природо- та екоцентричні. У результаті аналізу анкет було виявлено, що 19 учням притаманний антропоцентричний тип світоглядних уявлень, 26 — природоцентричний і 11 учнів (за висловленими ними твердженнями) було зараховано до таких, що мають екоцентричний тип світоглядних уявлень. Саме в цих трьох групах учнів вивчалася структура ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокича. Респондент отримував два списки цінностей (термінальні та інструментальні), які потрібно було перенумерувати за порядком їх значущості для нього. Розглядалась частота появи цінностей у першій третині ряду (тобто на перших шести місцях ряду). Частота появи цінності розраховувалась у відсотках, до уваги бралися тільки ті цінності, частота

появи яких була не меншою від 75 %. Результати дослідження наведено нижче.

Наведені дані свідчать, що не всі зазначені цінності диференціюють групи досліджуваних. Такі цінності, як любов, здоров'я, наявність вірних друзів, важливі для кожної групи. Зауважимо, що за даними, одержаними нами в попередньому дослідженні [3], такі цінності, як здоров'я, любов, щасливе сімейне життя, наявність вірних друзів, взагалі нині домінують у свідомості молоді. Однак при цьому виявилися відмінності у складі цінностей груп з різними екологічними уявленнями.

Для групи з антропоцентричними уявленнями характерна орієнтація на цінності матеріально забезпеченого життя та розваг, що є певним індикатором споживацької спрямованості. Зазначені термінальні цінності підкріплюються такими інструментальними, як вихованість, охайність, освіченість, відповідальність. Отже, ці важливі людські якості розглядаються респондентами лише як засоби досягнення мети забезпеченого, безтурботного життя. Така життєва позиція, безумовно, може бути основою для формування переконань у тому, що природа існує для задоволення тих чи інших прагматичних потреб людини, для отримання нею "корисного" продукту. Загалом можна стверджувати, що у розглянутій групі існує певна ціннісна база для трансформації антропоцентричних світоглядних уявлень у відповідні переконання.

Для групи з екоцентричними уявленнями характерна орієнтація на цінності життєвої мудрості та свободи. Це свідчить про переважаючу спрямованість на власний внутрішній світ, певне прагнення бути розумною, гармонійною, автономною особистістю. Термінальні цінності підкріплюються такими інструментальними, як раціоналізм, сміливість в обстоюванні поглядів. Загалом на такій ціннісній основі можуть фор-

1. Учні з антропоцентричними світоглядними уявленнями

<i>Термінальні цінності</i>	<i>Інструментальні цінності</i>
100 % — здоров'я;	100 % — незалежність;
100 % — любов;	75 % — охайність;
75 % — матеріально забезпечене життя;	75 % — вихованість;
75 % — наявність вірних друзів;	75 % — освіченість;
75 % — щасливе сімейне життя;	75 % — відповідальність.
75 % — розваги.	

2. Учні з природоцентричними світоглядними уявленнями

<i>Термінальні цінності</i>	<i>Інструментальні цінності</i>
100 % — любов;	75 % — життєрадісність;
88 % — наявність вірних друзів;	75 % — відповідальність;
75 % — здоров'я.	75 % — чесність.

3. Учні з екоцентричними світоглядними уявленнями

Термінальні цінності

75 % — життєва мудрість;
75 % — любов;
75 % — свобода;
75 % — наявність вірних друзів.

Інструментальні цінності

75 % — незалежність;
75 % — раціоналізм;
75 % — сміливість в обстоюванні поглядів.

муватися переконання в тому, що розум людини не дає їй привілеїв щодо довкілля, що людина і природа є елементами єдиної системи, повинні розвиватися в єдності. Таким чином, і у цієї групи існує певне психологічне підґрунтя для трансформації екоцентричних світоглядних уявлень у відповідні переконання.

У групі з природоцентричними уявленнями не виявилось характерних лише для неї ціннісних орієнтацій, які б вирізняли цю групу серед інших. Це певною мірою свідчить про те, що природоцентричні світоглядні уявлення не мають у свідомості підлітків ціннісної основи для трансформації в екологічні переконання. Вони є тільки знанням, яке за психологічною природою не може

виконувати установчу й регулятивну функції в організації поведінки у довкіллі.



Література

1. Бондаренко Л. В. Я — МИР (механизмы и этапы формирования мировоззрения личности). — К., 1991.
2. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. — Ростов н/Д, 1996.
3. Килимник О. С. Цінності, життєві орієнтації та екологічна свідомість підлітків // Духовність та злагода в українському суспільстві на перехресті тисячоліть. — К., 1999. — С. 228–231.

С. О. ЛОБАНОВ, наук. співроб.

(УНДУ соціальної і судової психіатрії та наркології, м. Київ)

Є. М. ПРОКОПОВИЧ, канд. мед. наук, доц.

(Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ)

СПРИЙНЯТТЯ СУСПІЛЬСТВОМ ЯВИЩА СНІДУ. ВПЛИВ СТИГМИ НА АДАПТАЦІЮ ВІЛ-ІНФІКОВАНИХ ХВОРИХ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 118–119

Розглядається статус ВІЛ-інфікованих хворих; виявляються фактори психічних розладів.

Останніми роками поширення ВІЛ та СНІДУ в Україні набрало епідемічних масштабів. Так, у 2000 р. офіційно було зареєстровано близько 30 тис. ВІЛ-інфікованих осіб. Нині кількість носіїв ВІЛ досягає 50 тис. осіб. Насправді ВІЛ-інфікованих осіб набагато більше. Так, експертами ВООЗ введено коефіцієнт, що встановлює зв'язок між офіційно зареєстрованою та реальною кількістю ВІЛ-носіїв у країні, що дорівнює близько 10. Таким чином, загальна кількість осіб, що вірогідно є ВІЛ-позитивними, досягає півмільйона осіб.

Важливою особливістю епідемії ВІЛ-інфекції в Україні є також вихід інфекції за межі груп ризику. Так, за даними епідеміологічних досліджень Українського НДІ епідеміології та інфекційних захворювань на 2000 р., понад 80 % ВІЛ-інфікованих хворих становили особи з ознаками наркотичної залежності. На цей момент існує тенденція зменшення кількості залежних від наркотиків і збільшення питомої ваги осіб, що заразилися при контактах з ВІЛ-позитивними наркоманами.

Отже, у суспільстві створюється прошарок населення, що безпосередньо стикнеться з хворобою та її наслідками у найближчі три–сім років.

Українське суспільство вже частково ознайомлене з хворобою ВІЛ та СНІД, проте ці знання уривчасті й однобічні. Так, більшість людей сприймають ВІЛ як “хворобу віку”, “чуму ХХІ сторіччя”, “кару господню” тощо. Нині поширились стійкі стереотипи сприйняття цієї інфекції в

суспільстві. Серед людей термін “ВІЛ-інфікований” викликає жах і відразу. З'явилися навіть форми брутальних виразів, наприклад “СПІДоносний”. Навіть серед медичних працівників зустрічається неадекватне сприйняття ВІЛ-інфекції, які вважають її надто небезпечною. Проте значимо, що збудник ВІЛ за тинкторіальними та епідеміологічними властивостями неістотно відрізняється від збудників вірусних гепатитів, навіть потребує менш інтенсивних методів дезактивації на відміну від гепатитів А та В.

Отже, у суспільстві загалом склалася стигма ВІЛ-інфікованості, внаслідок появи якої інфіковані особи витісняються із суспільного життя, звільняються з роботи, ігноруються оточуючими. Суспільство “захищається” від “небезпеки”, так би мовити, ізолюючи її. Але не тільки суспільство відчужує ВІЛ-позитивних осіб, вважаючи їх “непотрібними”, “безперспективними”, небезпечними. Самі постраждалі змінюються внаслідок впливу на них стигми інфікованості.

Хибні стигматизуючі уявлення про ВІЛ, поперше, впливають на усвідомлення хворими свого нинішнього стану ВІЛ-позитивності; по-друге, формують у оточення неадекватне упереджене ставлення до таких хворих. Унаслідок цього спостерігаються психосоціальні явища, що з'являються у ВІЛ-інфікованих хворих як результат поєднання усвідомлення факту власного ВІЛ-інфікування і зміни ставлення оточення, що формуються під впливом стигматизуючих уявлень: втеча від контактів з оточуючими; ізоляція в ро-

дині; погіршення відносин; самозаглиблення та самоізоляція; часта зміна місць праці тощо.

Більшість хворих, що їх спостерігали у клінічному відділенні та при взятті на облік, усвідомлювали факт власного інфікування як захворювання на "погану", "соромливу" хворобу. Окрім розуміння хворими небезпеки хвороби, її смертельності, непередбачливого перебігу спостерігалось також стигматизуюче уявлення про неї.

У результаті здійсненого нами дослідження було виявлено, що у більшості ВІЛ-інфікованих хворих (83 %) спостерігаються негативні зміни у значущих сферах життя: працевлаштуванні, родинних відносинах, контактах з референтними групами, що виявляються у зменшенні кола спілкування, самоізоляції. При дослідженні психічних станів у 72 % хворих виявлено підвищені рівні ситуаційної та особистісної тривожності, а в окремих випадках (34 %) зустрічаються посттравматичні стресові розлади.

При опитуванні ВІЛ-позитивних осіб, які перебували на обліку, було виявлено, що основними факторами подібних психосоціальних розладів є побоювання, що оточуючі дізнаються про їхню хворобу (86 %); страх втратити роботу в разі поінформування працевлаштованих про їхню інфікованість (38 %); небажання заразити близьких і друзів (71 %); побоювання втратити коло спілкування в разі оприлюднення їхньої ВІЛ-позитивності. В окремих випадках хворі зустрічалися із соціальними наслідками ВІЛ-інфікування, що були викликані упередженим ставленням соціуму — звільнення з роботи, негативне ставлення колег, розлучення тощо.

Хворі, відчуваючи гостру потребу у спілкуванні і водночас побоюючись втратити стосунки з друзями та близькими, самі часто відсторонюються та ізолюються, намагаючись тим самим "контролювати" ситуацію і керувати життям, що стало "некерованим" внаслідок непередбаченої хвороби.

Отже, стигматизуючі уявлення про хворобу СНІДу та ВІЛ-інфікування були передумовою певних психосоціальних порушень у "позитивних" осіб.

Вагому роль у формуванні адекватного сприйняття суспільством ВІЛ-інфекції відіграє по-

інформованість щодо особливостей інфекції — способів зараження, перебігу захворювання, методів профілактики та лікування.

Так, за даними іноземних авторів, вчасне здійснення інформаційно-профілактичних заходів знижує частоту появи психогенних розладів серед ВІЛ-інфікованих, покращує їхнє самопочуття, сприяє поверненню їх до активної ролі в суспільстві. Дані нашого дослідження свідчать також про те, що у осіб, які мали стабільні відносини з оточенням, були достатньо поінформовані щодо ВІЛ та СНІДу, спостерігалися нижчі показники дезадаптивних проявів, ніж у осіб, які мали неадекватні, викривлені уявлення про СНІД і "на собі" відчували вплив стигми СНІДу.

Таким чином, стигматизуючі уявлення про хворобу ВІЛ та СНІД призводять до погіршення адаптації хворих і носіїв, в окремих випадках є основою виникнення психогенних розладів.

Способами усунення цього явища є широке поінформування громадськості щодо хвороби, шляхів зараження нею, її перебігу, наслідків і формування адекватного сприйняття суспільством ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД.



Література

1. *Беляева В. В., Бучкина Е. В., Покровский В. В.* Психосоциальное консультирование при инфекции, вызванной вирусом иммунодефицита человека // *Здравоохранение Российской Федерации.* — Медицина. — 1996. — № 3. — С. 44–45.
2. *Бюлетень* Українського Центру профілактики та боротьби зі СНІДом. — 2000. — № 18. — 18 с.
3. *The Evaluation of Anxiety States in Humans with HIV Virus Chronically Administering Psychoactive Drugs Intravenously* / A. Florkowski, A. Araszkiwicz, D. Grzechnik, A. Broncel // *X World Congress of Psychiatry.* — Madrid, 1996. — V. 2. — P. 318.
4. *The HIV Diagnosis — An Existential Crisis and a New Sense for Life* / I. Nabais, G. Gonzalves, R. Domingas et al. // *X World Congress of Psychiatry.* — Madrid, 1996. — V. 2. — P. 3.

М. В. ВОЙТОВИЧ, наук. співроб.
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)

ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ ПОДАННЯ ПРАКТИЧНИМИ ПСИХОЛОГАМИ ДОПОМОГИ КЕРІВНИКАМ ОРГАНІЗАЦІЙ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 120–122

Розглядаються деякі психотехнології практичних психологів з подання допомоги керівникам організацій і визначено вимоги до ефективного їх застосування.

Питання про психотехнології подання допомоги практичними психологами корисно розпочати з визначення поняття власне технології, ознайомлення з основними видами технологій і окреслення галузей суспільного життя, де ці поняття застосовуються.

У словниках, зокрема іноземних слів і Ожегова, наведено такі дефініції: **технологія** — це сукупність знань про способи та засоби проведення виробничих процесів [13]; **технологія** — це сукупність виробничих методів і процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва [10]. Отже, технологія — це виважена система того, “як” і “в який спосіб” мета втілюється в конкретний різновид продукції або її складову. М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі у своїй фундаментальній праці “Основи менеджменту” [9] дають таке визначення: **технологія (technology)** — це будь-який засіб перетворення вихідних матеріалів — чи то людей або фізичних матеріалів — для одержання бажаної очікуваної продукції чи послуг. Технологія є компонентом системи. У цьому разі системою є **організація** (відкрита соціотехнічна система). Таким чином, технологія — це системний компонент організації поряд з такими системними компонентами, як структура організації, її завдання, цілі та люди. Технологія має набагато ширше значення, ніж вважається традиційно. На думку соціолога Ч. Перроу, який багато писав про вплив технології на організацію і суспільство, тех-

нологія є засобом перетворення сировини — чи то людей, інформації або фізичних матеріалів — в очікувані продукти та послуги [17]. Л. Дейвіс пропонує розглядати технологію як поєднання кваліфікаційних навичок, устаткування, інфраструктури, інструментів і відповідних технічних знань, необхідних для здійснення бажаних перетворень у матеріалах, інформації чи людях [16].

У 80-х роках ХХ ст. у радянській науково-популярній освітній літературі широко полемізувалась проблема **освітніх технологій**, що для нетехнічної галузі було новим і прогресивним. Щоправда, аналізувалася педагогічна технологія як напрямок зарубіжної педагогіки, який ставить за мету підвищити ефективність освітнього процесу, гарантувати досягнення учнями запланованих результатів навчання [4]. Приблизно водночас в “Енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій і технологій” (Лондон, 1978) П. Мітчелл **педагогічну технологію** визначив як галузь досліджень теорії і практики (у межах системи освіти), що має зв'язки зі всіма аспектами організації і педагогічної системи для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів [12]. Нещодавно з'явилися визначення українських учених понять технологій навчання та педагогічних технологій, а також технологій, що застосовуються в системі освіти. Наприклад, С. У. Гончаренко в Українському педагогічному словнику наводить визначення поняття технології навчання [1].

Як зазначалося, у системі освіти окрім технологій навчання та педагогічних технологій практикуються й конкретні **технології діяльності**, наприклад практичних психологів: технології діяльності психологів у контексті управлінських та організаційних аспектів їх взаємодії з адміністрацією, педагогами та методистами [5].

Існують й інші види технологій діяльності в системі "людина — людина". Наприклад, у журналі "Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы" є рубрика "*Психосоциальные технологии*", в якій до таких віднесено *дистантне консультування* (телефонне консультування і консультативне листування) [8].

Використовується також поняття **психофізіологічної технології** (ПФТ). Завдяки засвоєним психофізіологічним технологіям індивідуум здатний здійснювати самопрограмування на зміну тих чи інших якостей, блокувати себе від накопичення негативних емоцій, ефективно використовувати внутрішні ресурси, мотивувати себе і підлеглих на досягнення віддалених у часі цілей, здійснювати погляд з майбутнього [6].

До класу гуманітарних належать також **управлінські технології**, які вважаються особливим різновидом професійної діяльності [15].

Згідно з Н. В. Кузьміною [7], для досягнення вершин професіоналізму необхідно опанувати три групи продуктивних психолого-педагогічних технологій: дослідження, конструювання і взаємодії. Згодом ці технології адаптували до управлінської діяльності А. О. Деркач і О. П. Ситніков [2], які довели, що підвищення потенційних можливостей колективної управлінської діяльності є реальним після опанування її суб'єктами у процесі активної соціально-психологічної підготовки засобів соціально-психологічного тренінгу.

У праці "Коллективные субъекты управления: формирование, развитие та психологическая подготовка" [14] В. В. Третьяченко обґрунтував психологічну характеристику різновидів технологій, опанування яких сприяє ефективному функціонуванню комплексних систем управління (КСУ). Автор пропонує захищувати **управлінські технології** до психологічних і визначає їх як сукупність психологічних характеристик КСУ та послідовність їх реалізації у спільній (управлінській) діяльності.

В. Г. Панок основним елементом практичної психології вважає **психологічну технологію** [11] і наводить таке її визначення: це цілісна методична система, що складається з трьох основних частин: діагностичної, інтерпретаційної (або пояснювальної) і корекційної. Основний зміст застосування психологічної технології, на думку автора, полягає у внесенні змін у зміст, фор-

ми і напрями індивідуального розвитку особистості.

Л. М. Карамушка, обґрунтовуючи доцільність подання психологічної допомоги управлінському персоналу організацій через реалізацію **психолого-управлінської технології**, пропонує таке її визначення: це система основних видів і форм діяльності практичних психологів в організації, спрямованих на розв'язання певних психолого-управлінських проблем. На думку автора [3], у структуру психолого-управлінських технологій доцільно включити три основні елементи: інформаційно-смысловий, діагностичний і консультативно-корекційний.

Аналізуючи викладений матеріал і підсумовуючи нагромаджені знання, доходимо таких висновків:

1. Психотехнології — це ситуаційно орієнтовані системокомплексні методи, які складаються з трьох основних блоків: інформаційно-смыслового, діагностичного і корекційного, що забезпечують ефективність основних видів діяльності психологів у конкретних обставинах життєдіяльності.

2. У подальшому доцільно розглядати і розробляти психотехнології діяльності психологів в організаціях з проблем керівника, персоналу і організації.

3. Психотехнології розробляються під конкретне завдання, а в їх основу покладено конкретну позицію автора.

4. Психотехнологічні комплекси вибудовуються згідно з цільовими установками, що мають форму очікуваного результату.

5. Функціонування психотехнологій передбачає взаємопов'язану діяльність психолога з керівником чи персоналом організацій на договірній основі з урахуванням принципів спільної діяльності (індивідуалізації, диференціації, оптимальної реалізації людських ресурсів, конструктивного спілкування тощо).

6. Розроблювані психотехнології повинні бути придатними для відтворення не тільки їх авторами, а й іншими психологами з гарантією досягнення запланованих результатів.



Література

1. Гончаренко С. У. Технологія навчання: Укр. пед. слов. — К.: Либідь, 1997. — С. 331.
2. Деркач А. А., Ситников А. П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. — М.: Луч, 1993. — 72 с.

3. Карамушка Л. М. Концептуальні засади дослідження підготовки практичних психологів до надання психологічної допомоги управлінському персоналу організацій // Актуальні проблеми психології. Т. 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. — К.: Вид-во Ін-ту психології АПН України, 2001. — Ч. 2. — С. 260–267.

4. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. — М.: Знание, 1989. — 80 с.

5. Ключева Н. В. Технология работы психолога с учителем. — М.: ТЦ "Сфера", 2000. — 192 с.

6. Кузьмин И. А. Психотехнологии и эффективный менеджмент. — М.: Психол. шк. бизнеса, 1994. — 192 с.

7. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. — 182 с.

8. Меновщиков В. Ю. Особенности дистантного консультирования // Вестн. психосоц. и коррекц.-реабилит. работы. — 1997. — № 1. — С. 25–32.

9. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. — М.: Дело, 1995. — С. 94–99.

10. Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М.: Госиздат, 1953. — 848 с.

11. Панок В. Г. До побудови теоретичних засад української практичної психології // Проблеми розвиваючого навчання: Матер. I та II міжнор. конф. / За ред. акад. С. Д. Максименка. — К., 1997. — С. 344–351.

12. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе: Практико-ориентир. моногр. / Под ред. Т. И. Шамова, П. И. Третьякова. — М., Тюмень, 1994. — 278 с.

13. Технология: Краткий словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина, проф. Ф. Н. Петрова. — М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1952. — С. 393.

14. Третьяченко В. В. Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка. — К.: Стилюс, 1997. — 586 с.

15. Шепель В. М. Настольная книга бизнесмена и менеджера (управленческая гуманитарология). — М.: Финансы и статистика, 1992. — 240 с.

16. Davis L. E. Job Satisfaction Research // The Post Industrial View. Industrial Relations. — 1971. — Vol. 10. — P. 176–193.

17. Perrow C. Organisational Analysis: A Sociological View. — Belmont, Calif.: Wadsworth, 1970.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ИДЕЙ ГАРМОНИЗАЦИИ, ГУМАНИЗАЦИИ И ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 123–125

Раскрываются проблемы профессиональной адаптации психолога в системе образования и определяются основные направления и механизмы этого процесса.

Ведущая роль в школьной психологической службе принадлежит школьному психологу. Он — полномочный представитель психологической науки в педагогическом коллективе, специалист, который координирует и направляет выполнение всеми его членами психодиагностических функций. Школьный психолог проводит совещания по вопросам, касающимся его компетенции, дает индивидуальные консультации, консультирует отдельных учеников, их родителей. Уже одно то, что в воспитательном и учебном процессе школы задействован психолог, является признаком демократизации общества (в случае успешного взаимодействия психолога со школьным коллективом и администрацией).

В меняющейся социокультурной среде важным является формирование здоровой гармоничной личности ребенка. В этой связи школьный психолог выполняет следующие функции:

- диагноста — помогает ребенку выбрать индивидуальный путь развития, подбирает программу с учетом его индивидуальных качеств, системы ценностей;
- конфликтолога, психотерапевта;
- проектировщика — способствует развитию ребенка и образовательной среды в целом;
- специалиста — выстраивает коммуникации в образовательной среде учреждения;
- специалиста — контролирует и обеспечивает психологическое здоровье детей.

Таким образом, основная функция психолога в образовании — развитие и образование всех его субъектов [4].

В задачи школьного психолога входит также работа с педагогическим коллективом, где он утверждает себя как член этой общности. Он приобретает в коллективе определенное положение, формируется его статус. В статусе отражаются характер деятельности нового специалиста, степень соответствия этой деятельности интересам и потребностям коллектива, оценка деятельности со стороны окружающих, отношение психолога к ценностям и установкам педагогической среды. При этом психолог не оценивает, не судит, не экспертирует педагога. Его основные задачи в работе с педагогическим коллективом следующие [6]:

- создать условия для психологической поддержки педагога;
- помочь педагогу в решении профессиональных и личностных проблем;
- решить в случае необходимости проблему напряжения педагога;
- давать рекомендации администрации, методистам при приеме педагога на работу, при продвижении, формировании рабочих групп, увольнении, т. е. принимать активное участие в кадровой политике учреждения.

Однако, используя весь арсенал базисных знаний и умений, связанных с функционированием психики, ее природы, методов диагностики, пси-

холог-практик сталкивается с такими явлениями, ситуациями, психическими и иными проявлениями общественной и личной жизни, которые нельзя сравнивать с академическими знаниями. Ни клиент, ни психолог не могут остановить поток жизни, изменить ситуацию или просто констатировать ее безысходность. Отсюда следует высокая мера ответственности психолога за протекание и результаты консультативного и коррекционного процесса. Уровень этой ответственности поднимается подчас до высочайшей отметки — собственно человеческой жизни, человеческой судьбы, что выдвигает на первое место при профессиональной подготовке школьного психолога проблемы, связанные с личностной структурой самого психолога, его профессиональным самоопределением. К личностным особенностям психологи и социологи чаще всего относят такие:

- коммуникативный потенциал;
- феномен терпимости;
- “мотивационное ядро” личности;
- активную саморегуляцию собственного поведения;
- эмпатию;
- интенцию.

Как отмечает Дж. Вуди, психолог-практик является не только экспертом, но и личностью. “А именно личность мыслит и принимает то или иное решение” (Woody, 1990, р. 143). Ведь в моменте пересечения “Я-функционального” и “Я-экзистенциального” сталкиваются в неповторимом взаимодействии уровни и аспекты профессиональных и личностных проявлений психолога-практика, образуя многомерный и многообразный “жизненный мир”, в котором психологически невозможна слишком большая дистанция между обоими “Я”. Это мир, который уже в самом начале своего проявления предполагает интенсивную вовлеченность в процессы собственного развития. В противном случае возникают раздвоенность, тревожность и как следствие — неуверенность либо авторитарность; тенденции не к инкорпорированию нового опыта, а наоборот, к обострению и напряжению защитных механизмов, т. е. в итоге возникает множество проблем и препятствий на пути личностного развития.

Сложность в работе школьного психолога связана также с несовершенством профессиональной подготовки психолога-практика, неосознаваемым эклектизмом в работе, что и создает личностный дискомфорт (тревожность, неуверенность и т. п.), затрудняющий путь профессионального самоопределения практикующего психолога. Как следствие психологи вынуждены адаптировать-

ся не к той парадигме, которая соответствует им и которой соответствует личность того или иного психолога или клиента, а довольствоваться направлениями, техниками работы, которые, по просту говоря, стали им доступны [3].

Обобщая сказанное, можно предположить, что подобные противоречия в личностном и профессиональном самосознании приводят к нарушению личностной и профессиональной идентичности психолога [3]. И наоборот, достижение адекватной профессиональной идентичности снижает тревожность, повышает личностный потенциал, уменьшает дистанцию между “Я-функциональным” и “Я-экзистенциальным”, способствует успешной адаптации начинающего психолога-практика и в итоге повышает роль психологической службы в процессе гармонизации общества.

С изложенными проблемами практический психолог школы сталкивается с первых дней своей деятельности. По сути, успешная адаптация психолога к своему официальному социальному статусу в группе (организации), к соответствующей роли и условиям ее осуществления (ролевого поведения) определяет его реальный статус в коллективе.

В этой связи возникает необходимость решения следующих задач:

- обозначить основные направления и механизмы профессиональной адаптации практического психолога в учреждениях образования;
- разработать и внедрить конкретные методические рекомендации для успешной адаптации начинающего психолога.

Для решения указанных задач необходимо создание моделей адаптации, соответствующих различным социально-психологическим группам и основывающихся на выделении наиболее существенных социальных и психологических факторов адаптации.

Необходимым этапом исследовательской работы является создание модели адаптивных личностных характеристик практического психолога, на основе которой можно разработать комплексную систему коррекционно-развивающих воздействий. Программно-целевым назначением этой системы должно стать формирование готовности будущих психологов к эффективной адаптации. Модель адаптивных личностных характеристик практического психолога, работающего в учреждении образования, будет состоять из трех блоков: интеллектуального, эмоционального и коммуникативного.

Важная особенность программы должна заключаться во включении в нее рекомендаций по оптимизации среды принятия, согласно которым выпускник-психолог организует собственную деятельность на рабочем месте. Результативность работы будет выражаться в формировании у начинающего психолога комплекса адаптивных личностных качеств, в значительном улучшении профессиональных навыков, в повышении удовлетворенности выбранной специальностью, в повышении эффективности профессионального взаимодействия с администрацией и педагогическим коллективом.

В результате проводимых исследований можно найти пути оптимизации процесса адаптации практического психолога в учреждениях образования.



Литература

1. *Абрамова Г. С.* Введение в практическую психологию. — М.: МПА, 1995.
2. *Болл Г. А.* Понятие адаптации и его значение для психологии личности // *Вопр. психологии.* — 1989. — № 1.
3. *Бондаренко А. Ф.* Психологическая помощь: теория и практика. — К., 1997.
4. *Гильбух Ю. З.* Учитель и психологическая служба школы. — К., 1993.
5. *Жмыриков А. Н.* Диагностика социально-психологической адаптации личности в новых условиях деятельности и общения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Л., 1989.
6. *Клюева Н. В.* Технология работы психолога с учителем. — М., 2000.
7. *Красило А. И., Новгородцева А. П.* Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении. — М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО "МОДЕК", 1995.
8. *Меерсон Ф. З.* Адаптация — поиски механизмов и путей управления ею // *Наука и жизнь.* — 1973. — № 9.
9. *Налчаджян А. А.* Социально-психическая адаптация личности. — Ереван, 1988.
10. *Рван А. А., Коламинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. — СПб., 2000.
11. *Свиридов Н. А.* Социальная адаптация личности в коллективе // *Соц. исслед.* — 1980. — № 3.
12. *Селье Г.* Очерки об адаптационном синдроме. — М.: Медгиз, 1960.

Розкриваються проблеми професійної адаптації психолога в системі освіти і визначаються основні напрями і механізми цього процесу.

О. Е. КОВАЛЕВСЬКА, аспірант
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ КОЛЬОРОВОГО ОТОЧЕННЯ НА ОПТИМІЗАЦІЮ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 126–128

Зроблено спробу визначити значення впливу кольору на психіку людини і розкрити зміст діяльності з оптимізації психологічного стану особистості на основі дії кольорового оточення.

У спробах зробити навколишній світ максимально комфортним людина втрачає гармонійність своїх відносин з природним середовищем. Загроза екологічних катастроф, жахливий досвід Чорнобиля, загострення соціальних негараздів змінюють світ і людину в цьому світі, потребують нового світосприйняття. Негативні наслідки цієї взаємодії небезпечні як для людини, так і для середовища. Згідно з медичними даними впродовж останніх 30 років спостерігається поступове зниження рівня здоров'я людської популяції.

Ритм людського життя вже не залежить від природної зміни холодної і теплої пори року, світлого і темного часу доби. Перебуваючи під впливом адаптаційних процесів упродовж всього життя, людина виробляє дедалі нові й нові механізми психологічного захисту, ставлячи тим самим бар'єр не тільки негативному, а й позитивному впливу на неї.

Цивілізація, поступово руйнуючи кордони між різними культурами, роблячи схожими будинки, місцевості, одяг, змушує предмети навколишнього середовища працювати на людські потреби. Однорідність створює комфорт, але збіднює почуттєве світосприйняття, що негативно впливає на формування особистості.

Гармонійне застосування кольору примушує працювати фізіологічні процеси на благо людини, у той час як непомірковане застосування кольорових контрастів може ще більше погіршити негативний стан людини.

Кольоровий світ — це об'єктивна реальність людського існування, і тільки художні, образотворчі та літературні твори й людська уява можуть намалювати світ, перефарбований у незвичні кольори. Не тільки почуттєва сфера, а й функціональний стан людини тісно пов'язаний з кольоровим колоритом середовища. Наші пращери приділяли кольору багато уваги. Саме тому символічні значення кольорів мають багатовікову історію і широку географію [3]. Можливо, первісна людина вперше свідомо застосувала колір, щоб здобути їжу або захиститись від ворогів. Образотворча діяльність з'явилась, скоріше, у зв'язку з необхідністю передання інформації, фіксації досвіду. Застосовуючи колір для спілкування, людина поступово формувала письмову мову. Нині колір — це не тільки надійний інформаційний та естетичний засіб, а й допомога в лікуванні людей.

Фізика й оптика довели хвильову природу світла. Видимі кольори перебувають у межах видимого діапазону кольорового спектра. Медициною з оздоровчою метою вже доволі давно застосовується ультрафіолетове та інфрачервоне випромінювання (найкоротші та найдовші світлові хвилі).

Вплив кольору на психіку людини вивчають:

- фізика кольору (фізичні закони кольорового випромінювання, що створює колір, закономірності сприйняття кольору);
- психофізіологія (вплив кольору на організм при його сприйнятті людиною);

- психологія кольору (закони впливу кольору на людську поведінку, емоції та мислення, на свідомість і підсвідомість).

Для фізики і психофізіології сприйняття кольору — це сукупність процесів та дій, спричинених енергією випромінювання, що потрапляє в око. З позицій психології кольору сприйняття кольору є суб'єктивним процесом нервової діяльності в корі головного мозку.

Людське око сприймає невелику частину спектра електромагнітного випромінювання — від 380–400 до 760–800 нм. Тільки цю ділянку оптичного випромінювання називають світлом, яке ми бачимо, тобто це ділянка людського візуального сприйняття. Інфрачервона частка спектра — понад 780 нм. Це промені, що випускають слабо нагріті тіла, які неможливо побачити при температурі людського тіла. Такі промені, наприклад, випускає людське око. Отже, якщо б людина їх бачила, то вона бачила б внутрішню поверхню свого ока. Термостатична система регулювання людського ока підтримує температуру не менше 1 °С. У нормальних умовах око людини здатне розрізняти від 20 до 200 тисяч відтінків різних кольорів [3]. Натреноване око художника може розрізняти до мільйона кольорових відтінків. У людській мові немає назв для такої великої кількості відтінків кольорів. Спеціалісти з кольорознавства, наприклад, описують кольори, користуючись відсотковою кількісною інформацією. Щоб назвати колір, людина або описує його: темно-синій (англ. *deep blue* — глибоко-синій), яскраво-блакитний, або звертається до асоціацій: жовтогарячий, ніжно-рожевий, колір воронового крила. А це свідчить про те, що відтінки кольорів людина сприймає несвідомо, оскільки буквально немає для них слів, тобто величезна кількість інформації, впливаючи на людину, не контролюється нею і не фіксується на рівні розуміння. Як реакція на гарні страви, дивлячись на які людина починає відчувати апетит, навіть за відсутності голоду, під впливом кольору у людини підсвідомо послаблюються чи посилюються певні відчуття.

Психологічний аспект кольору ретельно вивчають спеціалісти-промисловці, яких дуже цікавить, що саме побачить споживач. Крім того, у кожній галузі промислової діяльності людини використовують оцінювання, що орієнтується на колір. Колір ґрунту розповість землеробу про цінність землі, що обробляється. Про якість добрив свідчить колір плодів, що вирости. Колір допомагає, наприклад, розрізнити сиру яловичину і свинину. Купуючи продукт, людина вибирає

його за кольором звичної упаковки. Саме тому фахівці з реклами вивчають і досліджують особливості сприйняття кольору [3]. Товар, упаковка якого матиме незвичний тон, покупець може не помітити або не впізнати.

Грамотне застосування кольорів вкрай важливе для існування людини у створюваному нею середовищі. Знання про колір необхідні не тільки у створенні інтер'єру (ця галузь найбільш вивчена у зв'язку з потребами промисловості), а й у містобудуванні. Уявимо, наприклад, колір будинку, де розташована міліція. І, мабуть, здивуємося, побачивши відповідну будівлю цієї установи в Ялті, пофарбовану в яскраво-рожевий колір. А в Угорській столиці Будапешті забарвленням споруд у місті займаються вчені, які є не просто архітекторами, а спеціалістами з динаміки кольору.

Переваги наукового застосування кольору у психології розкриті недостатньою мірою.

Дуже часто в аналізі графічних тестів психолог не використовує можливість проаналізувати кольорові преференції досліджуваних людей, хоча вони насправді допомагають точніше розкрити особистісні особливості. Наприклад, японські вчені спеціально аналізують дитячі малюнки в пошуку кольорів, якими діти не користуються, трактуючи це як порушення гармонії в розвитку психіки дитини, і вчать застосовувати відсутній колір. Водночас у Європі до відсутності в малюнку якогось з кольорів дослідники ставляться як до прояву творчої думки і коректив не вносять.

Так, проводячи тест Люшера, психолог повинен зважати на те, що на вибір пацієнтом кольорових карток впливає колір поверхні, на якій розташовані картки. Річ у тім, що колір оточуючих предметів впливає на оцінку кольору предмета, на який дивиться людина, завдяки одночасному кольоровому контрасту. Наприклад, якщо око адаптоване до синього кольору, то колір, що оцінюється, буде більш жовтим, а при адаптації ока до зеленого кольору колір, що оцінюється, виглядатиме більш червоним і, навпаки, після червоного наступний буде більш зеленим. Людині важко визначити відтінок кольору у стані збудження, поганого самопочуття, при відчутті болю.

Крім того, при проведенні тесту Люшера треба враховувати вікові та статеві кольорові преференції, які поступово змінюються з віком від яскравих до спокійніших, від більш теплих до холодних кольорів.

Цікаво, що предмети та поверхні однакової температури, але різних кольорів людина сприй-

має як більш теплі або більш холодні. А ось парадокс сприйняття кольору: жовтий та жовтогарячий кольори, які вважаються найтеплішими, мають коротшу хвилю, ніж червоний колір, тобто за законами фізики червоний колір тепліший від жовтого.

Застосування кольору психологом – це насамперед робота з невербальним матеріалом, що уможлиблює подолання міжкультурних і вікових бар'єрів. Колір допомагає становленню комунікативного процесу при спілкуванні, сприяє встановленню емоційної рівноваги.



Література

1. Бодлаев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. — СПб.: Речь, 2000. — 440 с.

2. Барбат А. М. Интересно об оптике. — К.: Выща шк., 1980 — 96 с.

3. Бреслав Г. Э. Цветопсихология и цветолечение для всех. — СПб.: Б & К, 2000. — 212 с.

4. Джадд Д., Вышецки Г. Цвет в науке и технике: Пер. с англ. — М.: Мир, 1978. — 592 с.

5. Ивэнс Р. М. Введение в теорию цвета. — М.: Мир, 1964. — 442 с.

6. Измайлов Ч. А., Соколов Е. Н., Черноризов А. М. Психофизиология цветового зрения. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 206 с.

7. Мадяр С. А. "Биокolor" — системный модус создания цветоадаптивной среды для организма человека // Міжнар. наук.-практ. конф. "Інформаційні технології в охороні здоров'я та практичній медицині". — К., 2001. — 224 с.

8. Паньямента Н. Цветопунктура для детей. — СПб.: Питер Паблишинг, 1998. — 160 с.

9. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. — СПб.: Речь, 2001. — 416 с.

10. Степанов Н. Н. Цвет в интерьере. — К.: Выща шк., 1985. — 184 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 129–132

Розкриваються деякі аспекти проблеми сором'язливості особистості та пропонуються шляхи її подолання в підлітковому віці.

На сучасному етапі соціального та духовного оновлення українського суспільства дедалі частіше виявляється інтерес до внутрішнього світу людини, до її індивідуально-психологічних особливостей як умови успішної реалізації в тій чи іншій діяльності, до її самосвідомості як регулятора думок і вчинків, а в кінцевому підсумку як умови, від якої значною мірою залежить соціально-економічний потенціал суспільства.

Відомо, що донедавна методи імперативної педагогіки особливо не потребували врахування *індивідуально-психологічних особливостей* вихованців: вони не націлювали учнів на самопізнання, самооцінку особистісних рис і можливостей. Мало того, до "самокопання" ставились як до справи нікчемної, не вартої уваги. Педагоги довгий час не тільки не заохочували вихованців до самопізнання, а й свідомо намагалися завадити цьому. Бути "не як усі" означало ігнорування або й виключення з колективу. У прагненні до самопізнання визнавалися ознака слабкості, небезпека поглиблення в себе, втрата соціальної активності. Однак соціальна ативність має цінність у тому разі, якщо ґрунтується на активності внутрішній, що спирається не лише на глибоке розуміння суспільних потреб, а й на те, що особистість може як творець, суб'єкт, як "я" зробити для суспільства.

Нині у процесі розбудови нової держави — могутньої, красивої, багатой, що ґрунтується на демократичних та гуманістичних засадах, доходимо висновку, що кожна людина є *індивідуальністю* і найбагатшим її *потенціалом*. Нарешті людина отримала таке довгоочікуване право бути самою собою, рости, навчатись, *розвиватись за-*

лежно від власних потреб, бажань, нахилів та індивідуальних можливостей.

Підвищення ефективності процесу навчання дістало нині особливої гостроти у зв'язку з урізноманітненням навчальних програм і навчальних закладів. Крім того, індивідуалізація і диференціація навчання втрачають будь-який сенс без психологічного відбору учнів і адаптації їх на початкових стадіях навчання. Постає потреба у глибшому вивченні психологічних та індивідуальних особливостей дітей. Одна з таких проблем — як допомогти дитині, що страждає на сором'язливість. Адже цих тихих, слухняних, малорухливих, боязких дітей часто сприймають за тупих, нерозвинених, "забитих", що, безумовно, *травмує дитину*, впливає на її подальший психічний розвиток. Приклади життя стверджують, що цілком можливе поєднання таких особливостей нервової системи з високою обдарованістю в тій чи іншій галузі. Це означає, що індивідуальний підхід абсолютно необхідний, особливо в освітніх колективах.

Видатний психолог і педагог радянських часів П. П. Блонський на питання, чим відрізняється гарний вчитель від поганого, якщо знання предмета і методики його викладання у обох приблизно однакові, відповідав: "Для гарного вчителя всі учні різні, однакових не існує, а для поганого вчителя всі учні однакові". П. П. Блонський вважав, що для того щоб виховати вчителя, потрібно навчити його бачити індивідуальні особливості учнів, помічати, чим кожний вирізняється; треба розуміти, що це і є прояви індивідуальності учнів; важливо навчитись виокремлювати серед них важливі та другорядні.

Нині, реалізуючи державну національну програму "Освіта (Україна ХХІ століття)" пріоритетне місце серед освітніх технологій посідає особистісно-орієнтоване навчання, а серед виховних інноваційних технологій — технологія ранньої соціалізації учнів.

Тому актуальною й нині є думка А. І. Ліпкіної, що індивідуальний підхід до дитини має бути індивідуально-особистісним, тобто враховувати не лише відмінності у навчанні дітей, їх попередній досвід, швидкість їх розумового розвитку, а й своєрідність внутрішньої організації їх особистості. Щоб боротьба за оволодіння знаннями й навичками, необхідними для майбутнього громадянина, нерозривно пов'язувалась з боротьбою за *особистість* цього громадянина — витривалу, життєрадісну, впевнену в собі й компетентну; особистість, яка заслуговує на повагу і усвідомлює свою цінність [13].

Б. Г. Ананьєв надавав великого значення впливу різних ситуацій спілкування, в яких бере участь людина, на її розум, почуття, волю, подальший розвиток і розвиток особистості загалом. На прикладах ситуацій спілкування, в яких беруть участь вчителі й учні, він показує, як вчитель ставить учнів у такі умови, коли їх інтелект активізується, почуття набувають стеничного характеру, воля мобілізується. Учні з довірою ставляться до оточуючих і охоче починають спілкуватися. Наводяться й інші приклади, коли вчитель невміло використовує виховні прийоми в ситуаціях спілкування на уроці, пригнічуючи розумову активність учнів, викликає у них негативні переживання, деморалізує волю, фактично прищеплюючи їм недовіру до людей і страх спілкування з ними [1].

М. І. Лісіна уявлення про особистість пропонує розглядати "як сукупність суспільних відносин". Стосовно проблем онтогенетичного розвитку особистості це положення конкретизується в уявленні про особистісні новоутворення як продукти, що виникають у дитини: ставлення до себе, до оточуючих і предметного світу. М. І. Лісіна у своїх положеннях про формування особистості в контексті спілкування спирається на загальнометодологічні концепції, розроблені Б. Г. Ананьєвим, А. Н. Леонтьєвим, В. М. Мясіщевим, С. Л. Рубінштейном [14].

На думку вітчизняного вченого П. Р. Чамати, особистість є лише там, де є свідомість. А самосвідомість — це здатність людини виокремлювати себе з навколишнього світу і протиставляти себе як "Я", як особистість навколишньому світу. Змістом самосвідомості є знання про себе, свою

фізичну організацію, психіку. Це життєво важливо для кожної людини. Пізнання людиною самої себе не може спиратися тільки на внутрішній досвід — це процес опосередкований. Порівняння себе з іншими людьми є загальною і необхідною передумовою пізнання людиною самої себе [17].

Усі дослідники зазначають, що в підлітковому віці значно змінюється і зміст самосвідомості. У підлітків у самопізнанні переважають їх інтереси, бажання, прагнення, наміри. Діти усвідомлюють не лише різні моральні якості, а й власні риси характеру, здібності. Саме в підлітковому віці з'являється підвищений інтерес до інших людей і до себе. Підлітки з власної ініціативи звертають увагу на окремі прояви психічного життя: свого і чужого. Вони спеціально ставлять перед собою завдання розібратися в собі, пізнати сильні та слабкі сторони своєї особи, її позитивні та негативні сторони.

Важливим фактором, який позначається на формуванні самосвідомості підлітка, є суперечливість між потребами підлітка знати себе і фактичним рівнем його знань про себе. Оскільки знання підлітків про себе не відповідають їх потребам, то це й стає часом причиною невпевненості у власних самооцінках, підвищеної чутливості до оцінок іншими. Підліткам часто здається, що їх недооцінюють, а в окремих випадках на цьому ґрунті можуть виникати конфлікти з оточуючими. Відчуваючи велику потребу знати себе і не вміючи ще самостійно правильно оцінити свої позитивні й негативні якості, підлітки виявляють підвищену чутливість до оцінок, які їм дають інші, глибоко переживають це, виявляючи загострене самолюбство. З цих же причин підлітки дуже гостро переживають як успіхи, так і невдачі у своїй діяльності. Недостатній рівень розвитку самосвідомості підлітків часто виявляється в мінливості та нестійкості їх ставлення до інших людей і самих себе, у поверхових оцінках дій і вчинків людей, у надмірній прямолінійності вимог до себе і до інших.

Підвищений інтерес підлітка до внутрішнього світу інших людей і власного світу породжує у нього прагнення до виховання в себе позитивних якостей і перевиховування негативних, до набуття вмінь свідомо керувати собою, своєю поведінкою. При цьому зауважимо, що лише в підлітковому віці самосвідомість розглядається як *довільний* цілеспрямований процес. Доводиться визнати, що підлітковий вік — це час серйозних якісних змін у психічному розвитку особистості. Зважаючи на це, необхідно прагнути до створен-

ня такого оточення, яке б не штовхало підлітка до ізоляції від дорослих, а навпаки, щоб попередньо встановлені контакти зміцнювались, щоб зв'язок підлітка і близьких йому дорослих став багатшим і змістовнішим.

Найпоширенішим утрудненням, що виникає у підлітків у спілкуванні, є сором'язливість. І це до того, що спілкування для підлітків означає все: переживання нового досвіду, випробування себе в нових ролях, реалізація могутньої праги діяльності, погляд на себе чужими очима, підтримання відносин із сусідами і однокласниками. Навіть потреба відповідати на уроці, виходячи до дошки, може стати для сором'язливого підлітка справжньою проблемою. Вивчений напередодні матеріал ніби вивітряється з голови, поки дитина йде до дошки, ноги стають ватними, тремтять руки, прискорюється серцебиття, червоніють обличчя і вуха, голос стає тихий, мова не плавна, спостерігаються зайві рухи, нерішучість у погляді. А ще у погляді – потреба у підтримці, підтверженні того, чи правильно підліток буде свою відповідь.

Сором'язливість – явище доволі поширене. Дослідження свідчать, що 40 % підлітків і дорослих вважають себе сором'язливими. Аналіз попередніх досліджень свідчить, що в кожному класі середньої школи є одна-дві дитини з гострою формою сором'язливості і до п'яти осіб з незагостреною її формою. Це означає, що проблема існує і потребує вирішення. Від того, чи помітить цю проблему психолог або педагог, чи простягнуть вони руку допомоги, залежить, чи зможе реалізуватися особистість, чи відчуватиме вона себе гармонійно зі світом, чи, зрештою, зможе вона почуватися щасливою.

У результаті того, що сором'язливі діти рідко спричиняють неприємності іншим і зазвичай погіршують життя лише собі, їх часто не помічають. У радянські часи (і подекуди нині) сором'язливість зараховували до однієї зі сторін скромності й зазначали її позитивні сторони, нехтуючи негативними.

Західні психологи, аналітики, психотерапевти тривалий час неодноразово зверталися до піднятої проблеми. Даніелс і Пломін (Daniels, Plomin, 1985) показали, що індивідуальні відмінності у вираженні ніяковості у немовлят визначаються як спадковістю, так і умовами розвитку. З досліджень Даніелса та Пломіна випливає, що сором'язливість пов'язана з такою особистісною рисою, як інтровертованість. Інтроверт не схильний до тісних контактів, не любить бувати серед людей, заглиблений у себе, свої переживання.

Айзенк (Eysenck, 1970) зібрав дані, які свідчать про те, що інтровертованість як риса детермінована біологічно. Кеттел (Cattell, 1946) розглядав сором'язливість як біологічно зумовлену рису, пов'язану зі збудливістю нервової системи. На його думку, сором'язливі люди вирізняються особливою чутливістю і високою збудливістю нервової системи, яка особливо чутлива до соціального стресу. Суомі (Suomi, 1979) результатами своїх досліджень засвідчив, що сором'язливість має еволюційно-біологічну основу. Вчені Колл і Каган (Coll, Kagan, 1984) вивчали крайні прояви ніяковості або, згідно з їх термінологією, феномен поведінкового гальмування і дійшли висновку, що для актуалізації загостреної сором'язливості необхідна не лише вроджена схильність, а й постійні стресові впливи з боку оточення. Гуф і Торн (Gough, Thorne, 1986) вивчали ставлення людей до різних аспектів ніяковості та сором'язливості. Як результат вони дійшли висновку, що деякі люди успадковують більшу схильність до ніяковиння, що посилюється особливостями виховання і соціалізації. Отже, і біологічна конституція, і середовище відіграють однакову роль у формуванні сором'язливості як особистісної риси.

Ізард (Izard, 1972), вивчаючи емоції, дійшов висновку, що сором'язливі люди мають високі показники страху і тривожності, схильність до депресій, ворожості, що спрямована на себе [9].

Ф. Зімбардо, вивчаючи проблеми студентської молоді, багато уваги приділяв феномену сором'язливості та шляхам її подолання [8].

Сором і сором'язливість тісно пов'язані із соціальним контекстом. Сором переплітається з питанням, на яку повагу заслуговую я в очах інших людей, і яка її дія на моє відчуття цінності себе як людини. Що більше я непевен у своїй цінності, то важливішою є для мене думка оточуючих і чутливішим я буду до найменшого натяку на знехтування. Таким чином, доходимо висновку, що основною причиною сором'язливості є недостатня впевненість у собі й недостатній рівень самоповаги. М. Якобі, один з лідерів сучасної аналітичної психології, що вивчає проблеми, пов'язані із соромливістю, викривленою самооцінкою, підкреслює, що будь-яка психотерапія, що береться за вирішення проблем сорому, повинна починатися з роботи над підвищенням самооцінки [19].

Піднята проблема дуже важлива і безпосередньо стосується особливостей соціалізації підростаючого покоління та його самоактуалізації в період трансформації суспільства. Адже що таке самоактуалізація? Це передусім високий рівень

самосприйняття, встановлення мирних стосунків із самим собою. Гармонічних людей вирізняють особливі особистісні характеристики, позитивний, оптимістичний погляд на життя. Щаслива людина сприймає себе такою, якою є, вона не живе ілюзіями щодо себе та інших. Щасливі не соромляться, можливо, тому, що їх більше цікавлять не власні проблеми, а проблеми оточуючого світу. У них завжди в цьому світі є цікаві справи. Для того щоб жити повноцінно, гармонійно, необхідно вміти цінувати нинішній день, кожну мить, навіть якщо вони далекі від досконалості. Але чи може відчувати цей стан сором'язлива людина, адже:

- сором'язливість сприяє соціальній ізоляції, яка позбавляє людину радості спілкування;
- відсутність соціальної підтримки, дружнього схвалення призводить до вразливості у стресових ситуаціях, недостатньої розвиненості соціальних навичок;
- позбавлення себе щирого і відвертого спілкування призводить до заниження самооцінки, викривлення уявлення про свою соціальну поведінку.

Ми не торкнулися таких важливих питань, як виявлення причин викривленої самооцінки сором'язливої людини і можливих шляхів подолання цього особистісного новоутворення у підлітків. Тому крапка в кінці тексту є вельми умовною, адже робота в цьому напрямі продовжується, і вже не в далекій Америці, а в Україні, яка робить перші кроки до демократизації суспільства, в якому кожна особистість має право на повагу і самоцінність.



Література

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания // Избр. психол. тр.: В 2 т. — М., 1980. — Т. 1. — С. 16–178.
2. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
3. *Бодалев А. А.* Восприятие человека человеком. — Л., 1965. — С. 123.
4. *Бретт Д.* Жила-была девочка, похожая на тебя... // Биб-ка психологии и психотерапии. — 2000. — Вып. 14.
5. *Гозман Л., Ажчихина Н.* Счастливый характер // Знание. — 1986. — № 1.
6. *Гуревич К. М.* Индивидуально-психологические особенности школьников. — М.: Педагогика и психология, 1988.
7. *Денисов М. Ю.* Зависимость опыта переживания психических состояний от личностных особенностей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 1992.
8. *Зимбардо Ф.* Застенчивость. — М., 1991.
9. *Изард К. Э.* Психология эмоций. — СПб.: Питер, 2000. — С. 326–341.
10. *Кон Н. С.* Открытие "Я". — М., 1978. — С. 367.
11. *Костицына Е. А.* Влияние типов семейного воспитания на образ "Я" дошкольника и его отношения к родителям // Психол. наука и образование. — 2001. — № 3.
12. *Леонтьев А. А.* Деятельность и общение // Вопр. философии. — 1979. — № 1. — С. 121–132.
13. *Липкина А. И.* Психология самооценки школьников: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1974.
14. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. — М.; Воронеж, 1997.
15. *Ломова Н. Г.* Социальный психотравматизм подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1994. — 17 с.
16. *Слуцкий В. М.* Влияние оценки взрослого на формирование отношения к себе у детей: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1986.
17. *Чамата П. Р.* Самосвідомість та її розвиток у дітей. — К., 1965. — 48 с.
18. *Шмуракова М. Е.* Взаимосвязь осознания и переживания младшими подростками межличностных отношений в классе с их индивидуальными характеристиками: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Минск, 2001.
19. *Якоби М.* Стыд и истоки самоуважения — М., 2001.
20. *Kagan J., Reznick J. S., Snidman N.* Biological basis of childhood shyness // Science. — 1988. — V. 240. — P. 161–171.

О. П. ЩОТКА, старш. наук. співроб.
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ЯКІСНОГО ПІДХОДУ В ДОСЛІДЖЕННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КАР'ЄРИ В ОСВІТІ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 133–137

Розкриваються різні підходи до вивчення психологічної готовності студентів до управлінської кар'єри і дається детальна характеристика фокус-групового інтерв'ю.

За багато років у суспільній свідомості склалось уявлення про управління як непрофесійний вид діяльності, а про управлінців — як людей, яких не потрібно спеціально готувати. Лише останнім часом спостерігаються перші спроби підготовки менеджерів освіти у вітчизняних вищих закладах освіти (ВЗО), що, безумовно, становить інтерес, але ці спроби поки що слабо висвітлені в літературі. При проектуванні підготовки фахівців важливо враховувати стан сучасних знань в цій галузі менеджменту, досвід підготовки керівників освіти на Заході. Водночас необхідно спиратися на реальний стан готовності ВЗО до підготовки фахівців такого профілю та ставлення самих студентів педагогічних ВЗО до розвитку управлінської кар'єри в освіті, їхнє уявлення про управління, про себе, що відбивається в їхніх кар'єрних намірах.

Наше дослідження було спрямоване на вивчення рівня сформованості психологічної готовності студентів педагогічних ВЗО до професійно-управлінського самовизначення. Загальні підходи до дослідження і методів та критерії для аналізу визначались відповідно до створеної моделі психологічної готовності студентів та вимог до організації психолого-педагогічного експерименту. Емпіричне дослідження проводилось упродовж 1997–2000 рр. у кілька етапів відповідно до комбінованого плану, де збір якісної інформації передуює кількісному огляду.

Вибір саме *якісної стратегії* у проведенні першого етапу дослідження пов'язаний з тим, що

проблема, яку ми розв'язували, у психології професійного розвитку належить до числа малодосліджених. Передбачалось, що попередньо зібрані у процесі якісного дослідження дані сформулюють загальне уявлення про проблему, визначать мову та головні ідеї дослідження. Таким чином, головною метою першого етапу було вироблення загального розуміння ситуації психологічного забезпечення професійного становлення управлінця у вищих закладах освіти та виявлення множини ставлення студентів до перспективи управлінського зростання, управлінської діяльності та до себе як потенційного керівника в освіті. Головний акцент цього етапу дослідження — на фіксації того особливого в досвіді майбутніх освітян, що уможливує отримання індивідуалізованого матеріалу про становлення психологічної готовності студентів педагогічних університетів до професійно-управлінського самовизначення та встановлення особливостей ставлення майбутніх фахівців до управління, власних можливостей та обмежень у цій сфері.

Яке місце в системі психологічних досліджень посідає якісна стратегія сьогодні? Пріоритет у розробці та використанні якісних методів належить маркетингу. Починаючи з 60-х років ХХ ст., якісні підходи до дослідження стали застосовуватися в соціології, приблизно через десять років до них звернулися і психологи. Поступове зростання інтересу до якісного підходу відбувалось у психології на тлі загального розчарування здат-

ністю кількісних підходів адекватно пояснювати людську сутність, зміст психологічних явищ та соціально-психологічних феноменів.

Гуманізація у психології зумовила переорієнтацію від раціонального пізнання та причинного пояснення до розуміння та інтерпретації того, яким чином конкретна людина сприймає, осмислює оточуючий її світ та себе в ньому. Особливості застосування розуміючого підходу в психологічних дослідженнях активно обговорюються в сучасній вітчизняній науковій літературі. Зокрема, якісно-феноменологічний підхід є окремою методологією психологічного дослідження, специфіка якої яскраво простежується на всіх стадіях наукового пошуку: специфічна позиція дослідника, особлива стратегія збирання даних та їх інтерпретації [6].

Загальна спрямованість якісно-феноменологічного підходу – це дослідження максимально широкого спектра феноменології явища, його процесуальних характеристик. Розкриття найповнішої феноменологічної картини створює умови для аналізу внутрішньої структури та взаємозв'язків досліджуваного явища. Загальна стратегія якісно-феноменологічного підходу полягає у відкритому, неструктурованому характері аналізу проблемної ситуації. Дослідник фокусується на розкритті унікальних сторін досвіду індивіда в єдності його об'єктивних та суб'єктивних аспектів [2].

Дослідник-якісник апелює насамперед до повсякчасного досвіду та взаємодії з іншими людьми, що виражається респондентом через слово, у формі окремих висловлювань або цілісних наративів. Застосування якісно-феноменологічних методів спирається на усвідомлення респондентом тих або інших аспектів свого життєвого світу, професійного досвіду тощо. Психолог виявляє ці усвідомлені елементи досвіду і водночас стимулює респондента до розвитку й поглиблення розуміння або саморозуміння у процесі вербалізації досвіду в умовах живого діалогу.

На цьому етапі дослідження ми виходили з теоретико-методологічної позиції про те, що кожна з людських ситуацій, що потрапила у фокус нашого дослідження, є унікальною, містить специфічний соціальний і професійний досвід, особливі переживання, що у сукупності складаються у своєрідний “життєвий світ” фахівця. І саме цей особливий світ був об'єктом нашого дослідження. З іншого боку, не виходило з поля зору й те, що індивідуальний досвід, погляд, думка є частиною соціального та професійного досвіду. Таким чином, ми концентрувалися саме на

описі одиничного, особливого та водночас на цілісній картині ставлень і уявлень студентів до діяльності, себе, інших людей та кар'єри. Такий погляд дає можливість напрацювати мову подальшого дослідження і виділити основні його напрями. Наше ставлення до респондентів не було нейтральним, як прийнято у класичному підході, а максимально фасилітуючим, підтримуючим, емпатійним. Робота проводилась пошуковим чином і нагадувала журналістське збирання матеріалу з різних поглядів.

Головні зміни, удосконалення та розвиток якісного підходу, за Н. Н. Богомоловою, О. Т. Мельниковою і Т. В. Фоломєєвим, відбуваються в напрямі принципових змін у тактиках, техніках та особливостях їх застосування [1]. Найпоширенішими тактиками якісного дослідження є кейс-стаді (аналіз окремого випадку, “клінічного випадку”); кроскультурні дослідження; біографічні дослідження; сімейна історія; фокус-група тощо. Основними методами якісних досліджень є спостереження за реальною практикою, аналіз документації та індивідуальні й групові інтерв'ю. Якщо додаткові цілі дослідження пов'язані з реконструкцією неусвідомлюваної респондентом інформації, то доцільним вважають залучення до програми якісного дослідження напівпроективних прийомів.

У нашому дослідженні були застосовані наступні прийоми й техніки якісного дослідження: індивідуальне сфокусоване та групове інтерв'ю, аналіз творів та автобіографічне інтерв'ю, аналіз документації (програм навчальних курсів із психології, рекомендацій до педпрактики й методичних матеріалів до них, звіти студентів про проходження педпрактики).

Метод індивідуального сфокусованого інтерв'ю передбачає таку тактику організації діалогу з досліджуваним, коли можна дізнатися лише про певну ситуацію. Виходячи з цього питання інтерв'юера спрямовані на занурення в певну тему і передбачають конкретизацію суб'єктивного уявлення про предмет дослідження. Цей метод добре себе зарекомендував у дослідженнях людей з високим освітнім та інтелектуальним рівнем. Зокрема, в дослідженнях простору смислів управлінської еліти, підприємців, лідерів бізнесу [8].

У нашому дослідженні цей метод застосовувався для вивчення психологічної готовності до професійно-управлінського самовизначення, але насамперед мотиваційно-сміслового, когнітивного й рефлексивного компонентів.

Схема інтерв'ю для студентів-старшокурсників педагогічних університетів розроблялась як орі-

єнтир. Вона лише задавала певний напрямок та потрібний рівень рефлексивності суджень. Головні наші очікування торкалися не можливості зіставляти відповіді респондентів, а можливості досягнення у процесі діалогу максимального рівня актуалізації суджень, підштовхнути їх на дотичні до заданих проблем мінідослідження.

Спершу респондентам пропонувався топік-гайд (опитувальник-орієнтир), де позначались ключові теми діалогу:

1. Мій професійний вибір і моя професійна кар'єра в майбутньому.
2. Керівник — це професія чи посада?
3. Моє ставлення до управлінської діяльності й управлінської кар'єри в освіті.
4. Моє професійне покликання та мій управлінський потенціал.

З метою активізації суб'єктного потенціалу респондентів та отримання додаткової інформації про мотивацію студентів ми скористалися прийомом "власного вибору" [8]. Досліджуваний відповідно до власних уподобань обирав порядок розкриття тем і міру заглиблення. Оскільки досліджуваний займав активну позицію, то кількість питань інтерв'ю та їх відтінки могли змінюватися. Сфокусовані інтерв'ю проводились зі студентами старших курсів ВЗО. Усього проведено 38 індивідуальних інтерв'ю зі студентами педагогічних університетів. За винятком одного, всі, кому була запропонована участь у дослідженні, погодились на сфокусоване інтерв'ю на задані теми. Під час інтерв'ю респонденти поводитись розкуто, досить відверто висловлювались, особливо їх приваблювала ситуація, коли зважають на їх думку. Інтерв'ю тривало близько двох годин. Після інтерв'ю студенти висловлювалися з приводу змісту запропонованих тем, процедури та взаємодії у процесі роботи. Висловлювання студентів фіксувались двома способами: заносились у протокол або записувалися на магнітну плівку з подальшим декодуванням.

Метод сфокусованого групового інтерв'ю. Основний зміст методу "фокус-групи" можна визначити наступним чином: це напівструктуроване інтерв'ю, яке проходить у формі групової дискусії і спрямоване на отримання інформації від його учасників по сприйняттю ними самих різноманітних об'єктів. Головним механізмом фокус-групи є групова дискусія поглядів, а основним об'єктом аналізу — вербальні комунікації. При застосуванні методу передбачається усвідомлення респондентами тих чи інших аспектів свого життєвого світу, професійного досвіду тощо [3; 4].

Перевагою цього методу над методами індивідуального сфокусованого інтерв'ю є використання додаткового фактора — групової динаміки. До переваг методу над іншими якісними тактиками можна віднести також те, що в тактиці фокус-груп закладена можливість поєднання кількісного і якісного підходів, попередня комплектація груп, які репрезентують генеральну сукупність.

Спонукаючи учасників до обговорення заздалегідь підготовлених тем та до висловлювання власних думок, відмінних від запропонованих чи загальноприйнятих, ми намагались встановити, як і чому майбутні фахівці сприймають управлінський персонал, управлінську діяльність та себе в цій ролі. У фокус-груповому дослідженні ми переважно спиралась на усвідомлені елементи досвіду. Але водночас ми використовували орієнтовані на реконструкцію несвідомих складових буденного досвіду респондентів прийоми, оскільки нас також цікавили недостатньо відрефлексовані складові досвіду (стереотипи, міфи, настанови щодо керівника, управлінської діяльності та власних можливостей у цій сфері). Загалом уся процедура обговорення була побудована таким чином, щоб не лише діагностувати, а й стимулювати розвиток рефлексивного аналізу, поглиблення усвідомленості цього аспекту професійної реальності в учасників.

Зміст основних тем для обговорення, комплекс прийомів організації групової дискусії й напівпроективних технік уточнювався у процесі проведення пілотажних фокус-груп [9]. Результатом такої апробуючої роботи стали кінцевий варіант топік-гайду й комплекс прийомів, вплетений у сценарій фокус-групи, та розроблені робочі матеріали, які подаються в додатках.

Загальна логіка побудови групової дискусії — від вільних питань до структурованих; від загальних до специфічних. Основними темами групового обговорення, які конкретизувалися питаннях за принципом заглиблення у проблему, були наступні:

1. *Яку професійну кар'єру я обираю і чому?* Чи входить у Ваші плани управлінське зростання в освіті, в інших сферах? Чим обумовлене таке рішення? (мета — вивчення професійних намірів студентів, їхніх планів щодо управлінського зростання, смислу кар'єрного зростання, уявлень про шляхи досягнення бажаного та основні перешкоди).

2. *Як Ви вважаєте, управління — це професія чи посада?* Чи може організація, наприклад школа, функціонувати без керівника? Які найважливіші завдання управлінець вирішує в органі-

зації, якими засобами? Які позитивні й негативні сторони в роботі керівника Ви бачите (в освіті та інших сферах)? (мета – з'ясування особливостей образу управлінської діяльності, її суб'єкта, об'єкта управління та уявлення про засоби діяльності керівника; несвідомі настанови, міфи та стереотипи; смисл управлінської діяльності та ставлення до роботи в освіті студентів).

3. Як відрізнити професіонала від непрофесіонала у сфері управління? Яких якостей вимагає ця діяльність? Які Ваші професійні якості можуть допомагати або перешкоджати в цій роботі? Яких якостей, знань, вмінь Вам бракує, щоб стати керівником після закінчення університету? (мета – визначення розуміння студентами системи вимог до особистісної сфери людини-керівника та еталонних образів керівника, оцінка студентами своїх можливостей у цій сфері та якостей, що усвідомлюються і враховуються студентами).

4. Як здобути професійний фах у сфері управління освітніми організаціями? Чи потрібно навчати цій справі і як саме? (мета – вивчення мотивації самовдосконалення у професії, навчально-професійних інтересів, стратегій поведінки в кар'єрі).

Для активізації обговорення запропонованих тем використовували різні технології проведення дискусії та низку спеціально підготовлених напівпроективних прийомів.

Шляхом підбору методик задавався процес поглиблення рівня отримуваної інформації. Основним методом були групова дискусія та прийоми: "Асоціації" (зі словами "управління", "керівник", "директор школи"), "Персоніфікація", психологічний малюнок ("Портрет директора й менеджера"), створення профілю "Ідеальний керівник освіти", самооцінювання управлінських якостей; "Реклама та антиреклама управлінської діяльності", розробка програми спецкурсу для студентів. Для обговорення заздалегідь було заготовлено проект програми спеціального курсу з психології управління, засоби для малювання та робочі матеріали, з якими працювали студенти, виконуючи завдання.

Фокус-групове інтерв'ю включало ряд традиційних етапів: визначення цілей і теми фокус-групи; знайомство учасників один із одним (застосовувались прийоми знайомства з урахуванням контексту завдань теми); збирання інформації про погляди, судження з теми дискусії; оцінювання учасниками отриманої інформації чи напрацьованого рішення; підведення підсумків роботи без оцінювання учасників.

На основному етапі робота спрямовувалась одночасно і на розвиток групового процесу, і на активізацію обговорення ключових тем.

Цілі, завдання та об'єкт дослідження визначили стратегію організації фокус-групового дослідження. Відповідно до поставленої мети було створено групи, учасники яких могли б презентувати різний допрофесійний досвід. На цих засадах було сформовано три групи майбутніх учителів, що вирізняються терміном навчання та напрямком спеціалізації в освіті. Кожна група об'єднувала 12–15 осіб. Фокус-групи проводились упродовж 3–3,5 годин. Тексти висловлювань респондентів фіксувались на магнітну плівку, невербальні реакції – у протоколі асистентом.

У процесі підготовки та проведення фокус-групи ми стикнулись із складністю одноосібного поєднання дослідником різних за змістом професійних ролей. Перша роль за змістом є інтелектуальною (формулювання дослідницьких завдань, розробка сценарію, розробка оціночних критеріїв, аналіз отриманих даних), друга – роль модератора – організаційно-комунікативною (комплектація групи, інструктаж, організація групового процесу). Професійне виконання кожної ролі вимагає від психолога специфічної професійної позиції – дослідницької або тренерської, які відповідно потребують і різного комплексу знань, вмінь, навичок та особистісних якостей. Проблема рольової несумісності може привести до стратегічних або технічних помилок та накопичення артефактів. Тому, на наш погляд, більш ефективною є командна форма роботи при організації та проведенні саме фокус-групових досліджень.

Аналіз зібраного в обговореннях матеріалу, як відомо, є найскладнішим етапом якісного дослідження. Основним методом роботи з даними, зібраними на основі індивідуальних та групових сфокусованих інтерв'ю, був *контент-аналіз*. Первинна інтерактивна інформацію (слова, жести, комунікативні символи) нами структурувалася, здійснювався її "стислий" опис, осмислені та концептуалізовані емпіричні факти переводились на мову наукових термінів для теоретичної інтерпретації прихованого психологічного змісту або механізмів функціонування досліджуваного феномена. При обробці даних інтерв'ю насамперед ми оцінювали цілісні смислові частини текстів висловлювань, спеціально звертаючи увагу на їх суперечливість та частоту повторюваності впродовж інтерв'ю. Для інтерпретації символіки малюнків застосовувалась схема аналізу малюнків, розроблена на основі праць Е. С. Ро-

манової, Г. Т. Хоментаскаса, Т. С. Яценко [5; 7; 10].

Важливою стороною застосування якісних методів, через їх рефлексивну спрямованість, включеність студентів у групове обговорення, є їх розвивальний ефект. Було помічено, що у студентів, залучених до дослідження, збагачувався образ професії, проблематизувався у свідомості образ управлінської діяльності й кар'єри, уточнювались вимоги цієї діяльності до особистості, зростала зацікавленість у з'ясуванні власної придатності до управління, поступово легалізувались управлінські наміри, підвищувалася мотивація розвитку кар'єри саме в освіті.



Література

1. Богомалова Н. Н., Мельникова О. Т., Фоломеева Т. В. Фокус-групи как качественный метод в прикладных социально-психологических исследованиях // Введение в практическую социальную психологию. — М.: Смысл, 2000. — С. 281–304.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла. — М.: Смысл, 1999. — 487 с.
3. Мельникова О. Т. Качественные методы в решении практических социально-психологических задач // Введение в практическую социальную психологию. — М.: Смысл, 2000. — С. 265–280.
4. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. — М.: Смысл, 1997. — 336 с.
5. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. — СПб.: Речь, 2002. — 416 с.
6. Семенова В. В. Качественные методы в социологии // Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. — М.: Добросвет, Княжий дом "Університет", 1998. — С. 387–445.
7. Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка. — М.: Педагогика, 1989. — 160 с.
8. Чирикова А. Е. Психологические особенности личности российского предпринимателя // Психол. журн. — 1998. — Т. 19, № 1. — С. 62–74.
9. Щотка О. П. Використання методу фокус-груп для дослідження підготовленості практичних психологів з проблем психології управління організаціями // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук праць Ін-ту психології АПН України. — 2001. — Т. 3. — Ч. 5. — С. 134–140.
10. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. — К.: Освіта, 1993. — 208 с.

О. А. ЧЕБАТАРЬОВА, *мол. наук, співроб.*
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)

ДІАГНОСТИЧНІ МЕТОДИ В ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО УПРАВЛІННЯ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МЕНЕДЖЕРІВ СЕРЕДНЬОГО РІВНЯ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 138–140

Розглядається проблема соціально-психологічної готовності менеджерів до управлінської діяльності. Пропонуються методи діагностики рівня готовності.

Кожна організація складається з підрозділів, які розв'язують конкретні завдання, а на чолі таких підрозділів стоять люди, які координують роботу цих підрозділів, спрямовуючи їх діяльність на досягнення загальних цілей. Саме роботу цих людей — менеджерів середнього рівня управління спробуємо тут розглянути. Характер роботи менеджерів середньої ланки значно відрізняється в різних організаціях, але всі вони беруть участь у процесі прийняття рішень, у визначенні проблем, ведуть дискусії, дають рекомендації щодо організації діяльності. За даними досліджень, приблизно третину робочого часу менеджери середнього рівня проводять наодинці. Більша частина їхнього робочого часу проходить у формі бесід з іншими керівниками підрозділів, підлеглими та керівництвом [4, 232]. Діяльність менеджерів середнього рівня характеризується, з одного боку, великим обсягом, цілеспрямованим впливом на організаційні процеси, відповідальністю за прийняття рішень, високим темпом і сильною напруженістю, а з іншого — фрагментарністю, короткостроковістю та різноманітністю. Ці дихотомічні характеристики діяльності менеджерів середнього рівня викликані особливостями виконання ними двох або більше соціально-професійних ролей. У таких ситуаціях відби-

вається колізія ролівого (внутрішньоособистісного) конфлікту у спеціалістів, які зробили управлінську кар'єру. Така колізія присутня в діяльності практично кожного менеджера середнього рівня. Хоча спеціаліст формувався в дусі поваги до професійних цінностей, але як керівник він змушений приділяти більше уваги управлінській діяльності. Якщо керівник продовжує поділяти професійні цінності, йому не уникнути внутрішнього конфлікту. Якщо ж він трансформує свої професійні пріоритети, то збільшиться розрив між ним і підлеглими йому спеціалістами [2, 141]. На практиці рішення цієї проблеми бувають різними, і вони значною мірою залежать від такого феномена, як соціально-психологічна готовність до управління.

Передумовою будь-якої цілеспрямованої діяльності є **соціально-психологічна готовність** до цієї діяльності. Розглядаючи цей феномен у роботі менеджерів середнього рівня, ми виокремили фактори, які впливають на ступінь її сформованості. Їх можна поділити на дві групи: **мотиваційну** та **операційну**. До мотиваційної групи було зараховано соціально-психологічні установки менеджерів середнього рівня, такі як *спрямованість на командну роботу, задоволеність від праці та відданість організації*. До операційної

групи у складі соціально-психологічної готовності належать *виконання соціально-професійних ролей та прийняття управлінських рішень*. У свою чергу виконання соціально-професійних ролей залежить від таких факторів, як *рольова невизначеність, рольовий конфлікт і перевантаження*.

Дослідження менеджерів середнього рівня українських організацій різних типів засвідчило, що існують проблеми в усіх наведених характеристиках соціально-психологічної готовності до управління. Ці проблеми мають організаційний, груповий та особистісний характер. Ми пропонуємо технології формування соціально-психологічної готовності до управління у менеджерів середнього рівня, які можуть бути використані керівниками вищого рівня. Кожний керівник розраховує на успішну реалізацію намічених планів і досягнення поставлених цілей. Але успіх складається з ефективної діяльності всіх членів організації, зокрема великою мірою від менеджерів середнього рівня.

Діагностичний компонент технології. До діагностичних методів насамперед належать тестові методики. Рівень соціально-психологічної готовності до управління, включаючи всі описані компоненти, дає змогу виявити методика професора П. Сміта (Брігтонський університет, Англія). Існують також інші методики, які визначають наявність та зрілість кожного компонента. Зокрема, це методика діагностики стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге; методика діагностики соціально-психологічних установок особистості О. Ф. Потемкіної; методика діагностики ступеня задоволення основних потреб [3] та ін.

Не менш значущими в системі діагностичних методів формування соціально-психологічної готовності до управління є опитувальники. Серед них опитувальник для визначення відданості організації Модя, Стіра і Портера [1, 150], Міннесотський опитувальник про задоволеність від праці та ін.

Для глибшого вивчення проблеми використовують не тільки методи самооцінки менеджерів середнього рівня, а й оцінки їх топ-менеджерами. Особливу увагу потрібно приділити тому, що коли в організації використовуються опитувальники, то в цьому разі роботу повинні виконувати спеціалісти, обізнані з методами статистичної обробки результатів опитування, які можуть правильно інтерпретувати отримані результати.

Не менш дієвими та ефективними в системі діагностичних методів є *методи інтерв'ювання та анкетування*. Вони дають можливість залучити до дослідження підлеглих менеджерів середньо-

го рівня та керівників інших підрозділів. У цьому питанні важливо наголосити на методах, за допомогою яких здійснюється дослідження для оцінки рівня соціально-психологічної готовності. Загалом на кожне пряме запитання "Чи задоволені Ви..." роботою, заробітною платою, життям та інші респондент, безпосередньо спілкуючись з інтерв'юером, відчує потребу виставити себе у кращому світлі, а отже, його відповідь не можна вважати щирою. Таким чином, потрібно задавати не прямі запитання, а гіпотетичні, які звільняють респондента від необхідності давати бажані, прийняті в суспільстві відповіді. Зазначимо, що у лабораторії психології управління Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України розроблені анкети, плани інтерв'ю, за допомогою яких можна оцінити рівень соціально-психологічної готовності до управління.

До системи діагностичних методів можна також зарахувати *метод аналізу документів*. Яким би не був конкретний управлінський вплив на менеджера середнього рівня, в його основі лежить опис діяльності на цій посаді. Методики розробки посадових інструкцій, пройшовши шлях з часів Тейлора, дістали значного розвитку. Особливості вивчення посадових інструкцій, положень про основні напрями діяльності організації, положень про діяльність підрозділів, адаптація різних стандартів, планування (місяць, квартал, рік), звіти (місяць, квартал, рік), правових документів, розпоряджень, локальних нормативних актів, матеріалів атестацій, контрольних листів та інших форм оцінки діяльності менеджера середнього рівня уможливають якнайточніше визначення їх рівня соціально-психологічної готовності.

Але практика засвідчує, що крім перелічених документів, які містять завдання, цілі чи функції менеджерів середнього рівня, необхідно мати їх "вагові" характеристики. Адже невиконання малозначущих завдань більше відрізняється за ефектом від невиконання ключових функцій. Визначення вагових коефіцієнтів виводить проблему діагностики на рівень *експертних завдань* [2, 138]. Використання *методу експертів* для оцінки соціально-психологічної готовності менеджерів середнього рівня до ефективного управління є так само значущим компонентом у діагностиці рівня психологічної готовності до управління. До ролі експертів передбачається залучення топ-менеджерів, оскільки саме вони найкомпетентніші в оцінюваній діяльності.

Зазначимо, що існує ще такий метод діагностики рівня соціально-психологічної готовності до

управління в організаціях, як *пряме інтенсивне або включене спостереження*. За допомогою такого методу можна оцінювати діяльність у динаміці, у конкретних ситуаціях. Метод включеного спостереження використовують при проведенні щотижневих оперативних нарад з менеджерами середнього рівня, щотижневих зборів підрозділів, а також при виконанні менеджерами своїх посадових обов'язків (аналіз ситуації ділового спілкування з клієнтами, підлеглими, менеджерами суміжних підрозділів).

Наведені методики оцінювання рівня соціально-психологічної готовності менеджерів середнього рівня до управління необхідно використовувати в комплексі, аналізуючи і узагальнюючи результати. Для цього призначені методи факторного аналізу, а також різноманітні корекційні методи.

Таке детальне дослідження і оцінка соціально-психологічної готовності менеджерів середнього рівня управління уможливають на наступному етапі – розвивально-коригуючому – ефективно формувати вищий рівень готовності до цієї діяльності.



Література

1. Лютенс Ф. Организационное поведение. — М.: ИНФРА-М, 1999. — 692 с.
2. Модели и методы управления персоналом / Под ред. Е. Б. Моргунова. — М., 2001. — 464 с.
3. Практическая психодиагностика / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара, 2001. — 668 с.
4. Практическая психология / Под ред. проф. М. К. Тушковой. — СПб., 1998. — 336 с.

Г. Л. ФЕДОСОВА, мол. наук, співроб.
(Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НТУ "КПІ"

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 141–143

Розглядаються особливості спілкування студентської молоді. Виявляються сталі відмінності в бар'єрах спілкування і причини виникнення комунікативних бар'єрів.

Серед явищ, що ускладнюють взаєморозуміння, а іноді призводять до повного його блокування, провідну роль відіграють бар'єри спілкування. Комунікативні перешкоди трапляються в усіх соціальних контекстах, на всіх етапах взаємодії, торкаються всіх людей незалежно від віку, досвіду, статусу, інтелектуального чи культурного рівня, темперамента і характеру. Але вони залежать від цих чинників, а також від низки зовнішніх факторів, наприклад матеріально-технічного стану установи, де відбувається комунікація, комфортабельності місця перебігу комунікативного процесу, навіть природних умов під час спілкування тощо.

У студентів комунікативні бар'єри мають певну специфіку з багатьох причин. Вони безпосередньо залежать від віку студентів, яким ще властива сором'язливість; вони вже не діти, проте ще й не дорослі; вони тільки вчаться ефективному спілкуванню, від якого залежатиме їх подальший професійний успіх, повноцінне сімейне життя, вдала кар'єра і загалом самореалізація в суспільстві. Особливості спілкування студентської молоді стосуються і їх мови (наприклад, сленгу — не тільки суто неформального, а й професійного, термінологічного) — лексика та семантика їх мови відрізняється від лексики та семантики людей зрілого віку або, наприклад, школярів, хоча й має риси цих двох вікових груп. Бар'єри спілкування дещо різні у юнаків та дівчат. У подальшому ми побачимо гендерні відмінності респондентів. Взагалі вивчення комунікативних

ускладнень студентів і надання рекомендації щодо їх подолання, на наш погляд, є важливою частиною роботи практичного психолога у вищій школі.

Нами було досліджено студентів третього-четвертого років навчання в НТУ "КПІ". Дослідження охоплювало 210 студентів — 120 юнаків та 90 дівчат. При цьому застосовувались такі методи дослідження, як анкетування і тестування.

Доволі часто комунікативні бар'єри з'являються з емоційних причин. Це ускладнює обмін інформацією, впливає на самопочуття та самооцінку комунікатора, спричинює порушення адекватного сприйняття його реципієнтом, іноді робить спілкування неможливим. За методикою діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів В. В. Бойко [2] досліджувалось, чи заважають емоції спілкуватися студентам (табл. 1).

Таблиця 1

Наявність перешкод у встановленні емоційних контактів

(% у загальній кількості опитаних)

№ пор	Наявність емоційних перешкод у спілкуванні	Разом по масиву опитаних	Юнаки	Дівчата
1	Емоції не заважають спілкуванню	7	6	8
2	Наявні окремі емоційні проблеми	13	7	17
3	Емоції заважають спілкуванню	46	40	50
4	Емоції дуже заважають спілкуванню, дезорганізують його	33	46	25

Як бачимо з даних табл. 1, 79 % респондентів емоції заважають ефективно спілкуватися, причому юнакам більшою мірою (86 %), ніж дівчатам (75 %). Це пов'язане з більшою емоційністю дівчат, з їх умінням краще розуміти емоції, більшою здатністю до емпатії та ідентифікації.

Далі за методикою В. В. Бойко [2] було визначено типологію перешкод у встановленні емоційних контактів (табл. 2).

Таблиця 2

Типологія перешкод у встановленні емоційних контактів
(% у загальній кількості опитаних)

№ пор.	Тип перешкоди у встановленні емоційних контактів	Разом по масиву опитаних	Юнаки	Дівчата
1	Невміння керувати емоціями, дозувати їх	41	46	38
2	Неадекватний прояв емоцій	46	27	66
3	Негнучкість, нерозвиненість емоцій	51	60	41
4	Домінування негативних емоцій	28	27	33
5	Небажання зближитися з людьми на емоційній основі	53	53	54

Серед чинників, що ускладнюють емоційні контакти, основним є небажання студентів зближитися з людьми на емоційній основі (53 %). Потім ідуть нерозвиненість, негнучкість емоцій (51 %), неадекватний прояв емоцій (51 %). Менше ніж у третини респондентів (28 %) домінують негативні емоції. Отже, наявний великий потенціал для розвитку емоційної сфери, емпатії, здатності людини бути хазяїном своїх емоційних проявів, керувати ними.

У межах дослідження було розроблено анкету, за допомогою якої досліджувались соціально-психологічні особливості комунікативних бар'єрів студентської молоді. Результати анкетування наведені в табл. 3.

Причини, які викликають у студентів комунікативні ускладнення, наведені в табл. 4.

Отже, у результаті дослідження було виявлено соціально-психологічні особливості комунікативних бар'єрів студентської молоді, що навчається в НТУ «КПІ». Було розглянуто категорії людей, з якими саме виникають комунікативні ускладнення (викладачі, товариші у групі, батьки, іноземці, люди високого матеріального статусу, іншого професійного та інтелектуального рівня), а також причини виникнення перешкод у спілкуванні (відмінності в мотивації, інтелек-

Категорії людей, з якими виникають комунікативні бар'єри
(% у загальній кількості опитаних)

№ пор.	Категорії людей, з якими виникають комунікативні бар'єри	Разом по масиву опитаних	Юнаки	Дівчата
У вищому навчальному закладі				
1	Викладачі	32	31	33
2	Студенти своєї групи однієї статі	7	8	5
3	Студенти своєї групи протилежної статі	7	8	5
4	Заступники декана	6	9	2
5	Декан	5	5	4
6	Завідувачі кафедр	4	5	2
7	Студенти старших курсів	4	5	2
8	Студенти молодших курсів	2	3	–
9	Методисти кафедр	2	–	3
У сім'ї				
10	Батьки	25	22	27
11	Брати	11	13	10
12	Бабусі	5	6	5
13	Сестри	4	5	2
14	Дідусі	1	–	2
15	Інші члени родини	1	–	2
З ровесниками в неформальних ситуаціях				
16	На дискотеках	20	27	15
17	У кафе (барах)	16	18	12
18	На вечірках	10	10	10
19	Під час занять спортом	10	10	10
20	У туристичних походах	3	5	–
З іншими категоріями людей				
21	Іноземці	28	29	28
22	Люди, що займають високий соціальний статус	23	27	20
23	Члени трудового колективу	4	5	4
24	Люди інших національностей	4	7	2

туальному, культурному рівні, індивідуально-психологічні особливості, відмінності характерів і темпераментів, мовностилістичні особливості, естетичні вподобання, вік, стать, мораль та ін.). Дослідження виявило також наявність негативного впливу комунікативних бар'єрів на самопочуття та успішність діяльності студентів. Було визначено якості, які, на думку опитаних, заважають їм спілкуватися, а також комунікативні здібності, які вони бажали б розвинути в майбутньому для оптимізації свого спілкування.

У результаті тестування (методики В. В. Бойко за наявності перешкод у встановленні емоційних контактів та визначення стратегії психо-

Таблиця 4

Причини виникнення комунікативних бар'єрів
(% у загальній кількості опитаних)

№ пор.	Причини виникнення комунікативних бар'єрів	Разом по масиву опитаних	Юнаки	Дівчата
	А. Особистісні характеристики			
1	Особливості характеру	54	60	48
2	Різний рівень інтелектуального розвитку	41	38	35
3	Різні інтереси	35	42	27
4	Різні погляди	34	38	30
5	Особливості темпераменту	25	25	25
6	Різні цінності	23	23	23
7	Різні життєві прагнення	18	13	25
8	Стиль спілкування	12	10	15
	Б. Соціально-психологічні характеристики			
9	Вікові відмінності	25	23	27
10	Соціально-майновий статус	19	17	23
11	Професійні відмінності	8	11	3
12	Статеві відмінності	6	6	5
13	Національні відмінності	6	6	5
14	В. Зовнішній вигляд	19	6	27

логічного захисту у спілкуванні) було виявлено також емоційні чинники бар'єрів спілкування студентської молоді, причини комунікативних перешкод, пов'язані з рівнем толерантності, стратегії, яких дотримуються студенти у спілкуванні.

При цьому спостерігався цікавий феномен — студенти схильні приписувати собі миролюбиві-

шу стратегію спілкування, ніж про це свідчать об'єктивні методики дослідження.

Отримані дані можуть стати у пригоді при подальшій роботі зі студентською аудиторією, оскільки відбивають наявну ситуацію в закладах вищої освіти і можуть бути покладені в основу корекційної програми з подолання комунікативних бар'єрів та розвитку комунікативних рис особистості.

Спираючись на дані цього дослідження, можна впроваджувати інтерактивне навчання студентської молоді — соціально-психологічний тренінг розвитку комунікативної креативності, психогімнастичні вправи для вдосконалення комунікативних рис, дискусії, міні-лекції для теоретичної обізнаності студентів, brain-storming з профілактики та подолання перепон у спілкуванні, імаго-терапію, групове та індивідуальне консультування з проблем комунікативних бар'єрів.

Результатом інтерактивного навчання буде підвищення ефективності спілкування, покращення психологічного клімату у студентській групі, створення особистісного комунікативного комфорту кожного студента.



Література

1. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти. — К.: ІЗМН, 1997. — 180 с.
2. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: Учеб. пособие. — Самара: Издат. дом "БАХРАХ", 1998. — 672 с.

Н. В. ВОЛКОВА, ст. преп.

(Харьковский гуманитарный университет "Народная украинская академия")

ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 144–147

Рассматривается лингвопсихологический подход к процессу обучения грамматике как взаимосвязи внешних (грамматических) и глубинных структур, на основе чего формулируется совокупность языковых закономерностей. Особое внимание уделяется исследованию проблем анахронизмов, выяснению их характера на уровне перфектной группы грамматических времен в английском языке и организации определенной системы на основе этого явления. Освещаются некоторые механизмы ассоциативного мышления и возможность использования их потенциала в процессе обучения грамматике иностранного языка.

Грамматическая система как лингвистическое понятие представляет собой совокупность закономерностей, на основе которых генерируются связи между лексическими единицами. В свою очередь закономерности определяются смысловыми глубинными структурами, которые являются категориями психологическими. В этой связи формирование понятийного аппарата и создание технологии по обучению грамматике на базе лингвопсихологии представляются целесообразными и перспективными.

Литература, где освещаются вопросы значимости грамматики в процессе обучения иностранному языку, предлагает широкий спектр мнений по проблеме: от полного игнорирования до абсолютизации. Когда же исследование проблемы перемещается в область лингвопсихологии (науки о том, как человек осваивает язык и пользуется им), вопрос грамматики становится весьма актуальным, поскольку этот аспект языка изучает совокупность закономерностей и формирующие их глубинные смысловые структуры. Исходя из этого грамматические категории могут рассматриваться уже как категории лингвопсихологические. Идея о влиянии мышления на язык очень древняя. Еще Аристотель утверждал, что категории мышления определяют категории языка. В XX в. эта мысль получила устойчивое звуча-

ние в науке. Силуэт проблемы приобрел особую рельефность в работах Ж. Пиаже, Н. Хомского, И. А. Зимней и др. Например, Ж. Пиаже утверждал, что "корни логических операций лежат глубже лингвистических связей" [3, 20]. Видный советский лингвопсихолог И. А. Зимняя определила речевую деятельность как "способ формирования и формулирования мыслей посредством языка" [1, 41], обозначив тем самым составные части и динамику развития этого явления. Практика жизни также предлагает доказательство в пользу существования природной иерархии "мышление – язык". Известно, что лингвистическая неграмотность (когда человек не знает грамматических правил) в условиях языковой среды не является серьезным препятствием на пути формирования эффективных коммуникативных навыков. Человек приобретает имплицитное знание о структурной организации языковых явлений на основании понимания их сути.

Особое внимание при освещении рассматриваемой проблемы следует уделить теории Ноама Хомского. Он предложил универсальную теорию грамматики, позволяющую описывать не только внешние, но и абстрактные характеристики языка. Наиболее важные аспекты теории Хомского содержат следующие идеи [6]:

1. Язык в значительной степени опирается на единообразие, и его строение связано более с глубинными структурами (со смыслом), нежели с внешними характеристиками.
2. Язык является не закрытой, а развивающейся системой.
3. В основе структуры языка лежат общие элементы для всех языков, отражающие принципы, исконно присущие сознанию. Эти принципы организации непосредственно влияют на научение и генерацию языка.

На основании изложенного приходим к выводу, что структурные закономерности, являясь отражением сознания, формируют систему языка, вернее, ее грамматическую систему. Обычно язык подразделяют на две составляющие: грамматику и лексику. Функционально они взаимосвязаны, однако их суть различная, поэтому по-разному их следует и изучать.

Традиционно обучение грамматике строится на познавательной, а не на системообразующей модели познания. Предлагаемый учебный материал обычно представляет собой набор правил и упражнений, а связи, существующие между грамматическими явлениями, которые организуют и структурируют язык, зачастую при этом не рассматриваются. Поэтому существующие методики обучения грамматике английского языка характеризуются высоким уровнем содержания автономного, не взаимосвязанного грамматического материала. Лингвopsихологический подход предполагает возможность объединения в систему ряда грамматических категорий, которые в привычном русле обучения изучаются обособлено.

Язык в ходе эволюции возник как инструмент передачи мыслей, его источником явилась социальная среда, а она, в свою очередь, в процессе культурно-исторического развития оказывала огромное влияние как на формирование мыслительных навыков людей, так и на структурные организации языковых явлений. При этом следует помнить, что исторический путь развития мышления и языка никогда не был синхронным. Свидетельство этого – анахронизмы, которые, являясь отражением архаичного сознания, несут информацию о том, как древний человек воспринимал время. А воспринимал он время неупорядоченно, смешивая прошлое с настоящим как явление одного плана, протекающее в одной временной плоскости. Происшедшие ранее и совершающиеся сейчас события архаическим сознанием воспринимались как явления одного плана, протекающие в одной временной плоскости.

Линейное восприятие времени стало доминирующим в общественном сознании культур европейского региона после принятия христианства. Процесс адаптации осуществлялся медленно, задействованные в нем культуры нашли свой путь развития. Каждая культура не отказалась от своего наследия и оказалась отягощенной анахронизмами. В английском языке “ген” анахронизма несут совершенные времена – Perfect и Perfect Continuous, доставляющие изучающим английский язык проблемы с пониманием. Однако их “собратья” по глубинному смыслу – времена Simple и Continuous, базирующиеся на линейном отражении времени, несут значительно меньше проблем (глубинный смысл времен: Simple – факт, Perfect – факт, Continuous – процесс, Perfect Continuous – процесс). Понимание причины такого расслоения грамматических времен и создание абстрактного познавательного образа совершенности как “отягощенность предыдущим” позволяют унифицировать процесс обучения английской грамматике в самом трудном ее разделе – “Глаголе”, приближая процесс познания к природному алгоритму “смысл – форма”, объединяя ряд явлений в систему и подчиняя их принципу единообразия.

Приведенные далее схемы показывают единообразие и логику развития основных грамматических явлений в ракурсе категорий действия и времени.

ASPECTS		Table 1
1.	V ₁	
2.	be V-ing	
3.	have V ₃	
4.	have been V-ing	

MODALS			Table 2
He must should may might ...	1. V ₁	Future	
	2. be V-ing	Present	
	3. have V ₃	} Past	
	4. have been V-ing		

Complex Subject / Object				Table 3
• He is said	to V ₁	He	wants	1
	to be V-ing			2
• He seems	to have V ₃	...		3
• He is sure	to have been V-ing			4

Как было сказано ранее, основу четырех аспектов составляют две разновидности понятий “факт” и “процесс”, которые, основываясь на разном восприятии времени, в результате формируют систему, определенным образом влияющую на язык. Следовательно, формирование правильного понимания сути аспектов играет в данном случае исключительную по важности роль. Здесь появляется другая проблема, заключающаяся в том, что природа любого незнакомого явления не может быть в принципе понята только на уровне описания его свойств.

Целесообразно использовать в таком случае механизмы ассоциативного мышления. Эффективность такого метода заключается в следующем.

С одной стороны, здесь срабатывает механизм “структурного отображения” [4], суть которого состоит в том, что в памяти создаются сетевые структурные связи. Эти связи образуются за счет кода, являющегося единым для кодирования внешних признаков старого и нового понятия. Но при этом значение глубинной структуры известной реалии переносится на неизвестную.

С другой стороны, “живые”, конкретные слова, несущие образ, различаются отчетливее, нежели расплывчатые и малообразные — такой эффект присутствует в психике человека из-за функциональной асимметрии деятельности полушарий головного мозга. Например, при формировании понятия “процесс” или “длительность” (аспект Continuous) можно воспользоваться воображаемой образной картинкой бабушек, сидящих у подъезда и активно комментирующих происходящее на глазах: “X идет с...”, “Y едет на новой машине” и т. д. В английской версии их речь представляла бы яркий образец Present Continuous. Если продолжить образ и придать бабушкам черты особой бдительности, обогатив их речь соответствующими обстоятельствами времени (с — since, в течение — for), получим предложения подобного плана: “Z разговаривает с ... уже 25 минут”, — в английском варианте это будет достаточно запоминаемый пример Present Perfect Continuous.

Образы в данном случае используются как медиаторы, облегчающие процесс обучения, так как позволяют “увидеть” в прямом смысле иную реальность и близость связей, существующих между понятиями.

При обучении русскоязычного человека грамматическому явлению под названием “Sequence of Tenses” следует учитывать присутствие свое-

образного анахронизма русской культуры мировосприятия, заключающееся в том, что, подражая прошлое, мы, тем не менее, используем языковые средства, характеризующие настоящее время, например: “Вхожу в комнату, папа в кресле сидит и спит, я и выключил телевизор и видео”. С позиций языка “вхожу”, “сидит”, “спит” — глаголы настоящего времени, относительно смысла эти глаголы отражают прошедшее время.

Был проведен эксперимент, в котором участвовало 100 студентов, владеющих английским языком на уровне Low-Intermediate, Intermediate. Эксперимент проводился с целью выявить существование анахронизма в сознании и мышлении русскоязычного человека, о чем могло бы свидетельствовать различие языкового и мыслительных уровней. Параллельно определялась степень влияния этого явления на процесс обучения. Участникам эксперимента необходимо было, прослушав экспериментатора дважды, решить, какое физическое время — настоящее (Present) или прошедшее (Past) — они бы использовали при переводе предложений с русского на английский. Участники должны были соответствующим образом заполнить карточки, поставив после номера, под которым шел тот или иной глагол, обозначение Past/Present.

Чтение предложений осуществлялось дважды с микропаузой между ними в три секунды, в нормальном темпе. Процедура заполнения осуществлялась непосредственно в процессе второго чтения.

Результаты подтвердили существование анахронизма в сознании русскоязычного человека и доказали присутствие явления интерференции: 96 % участников следовали русскому варианту выражения мысли.

Другая группа испытуемых была осведомлена о существовании такой проблемы в мышлении русскоязычного человека. Им был дан готовый мыслительный механизм, который выражался в идее стабильности “пространственно-временных полей” [5] и создан абстрактный познавательный образ аналогичного плана.

В течение месяца (8 занятий) в мышлении испытуемых укреплялся образ. Затем в течение такого же времени (один месяц / 8 занятий) прекратилось как образное, так и лингвистическое упоминание проблемы Sequence of Tenses. Однако результаты эксперимента оказались высокими — 79 % испытуемых демонстрировали “английский” стиль языкового выражения мысли, который был сформирован на базе закономерности, существу-

ющей между механизмами мышления и памяти и заключающейся в отставании мнемических действий от познавательных в процессе обучения [2].

Грамматическое явление Sequence of Tenses также отвечает принципу единообразия, о чем свидетельствует приведенная далее схема. Однако при обучении следует делать поправку на особенности русскоязычного мышления.

He said asked if/why	→	would	1	aspects
		she	2	
			3	
			4	
	→	she	1	
			2	
	→	she	3	
			1	
			4	
			2	

Таким образом, можно вновь констатировать уже далеко не новую мысль: грамматика — это не просто свод правил; грамматика — это смысл, отражающий человеческое мировосприятие.

Эффективность любого процесса обучения зависит от определенных показателей, в том числе и характеристик, которые должны быть присущи учебному материалу. В идеале материал должен быть ясным, простым и доступным. Это достига-

ется, если обучаемый понимает природу явления, улавливает формирующие его связи и отношения и видит место этого явления в общей системе. Именно грамматическая система отражает глубинную логику и структуру языка. Наличием глубинной системы языка и объясняется тот факт, что человек способен генерировать огромное количество различных предложений не потому, что он имитирует материал, взятый из упражнений, а потому, что обучаемый понимает суть, идею, на основе которой высказывания образуются и преобразуются. Понимание сути — продукт мышления, а оно имеет определенные категории и механизмы. Это следует знать, учитывать и использовать в процессе обучения.



Литература

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. — М.: МОДЕК, 2001. — 432 с.
2. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 562 с.
3. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избр. психол. тр. — М.: Просвещение, 1969. — 262 с.
4. Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — 504 с.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта. — СПб.: Питер, 2002. — 264 с.
6. Хомский Н. Язык и мышление. — М.: Изд-во МГУ, 1972. — 192 с.

Розглядається лінгвопсихологічний підхід до вивчення граматики як взаємозв'язку, що існує між зовнішніми (граматичними) і глибинними (розумовими) структурами, на базі якого формується сукупність мовних закономірностей. Особлива увага приділяється дослідженню проблем анахронізмів, виявленню їх характеру на рівні перфектної групи граматичних часів в англійській мові й організації визначеної системи на основі цього явища. Висвітлюються деякі механізми асоціативного мислення і можливість використання їх потенціалу у процесі навчання граматиці іноземної мови.

Э. К. ДЖАПАРОВА

(Крымский государственный инженерно-педагогический университет, г. Симферополь)

ОПОРА НА ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 148–150

Приводятся конкретные рекомендации по формированию профессиональной компетенции учителя иностранного языка в полиэтнической среде с опорой на этнокультурные ценности. Рассматривается структура содержания занятий по всем видам речевой деятельности с акцентом на разговорные темы. Обосновывается возможность применения на практике исторических и современных реалий наследия крымскотатарского народа.

Осуществление реформы общеобразовательной школы, эффективность которой существенно зависит от уровня профессионализма, культуры и образования учителя, требует скорейшего решения проблем, связанных с улучшением подготовки учительских кадров. Встает вопрос о необходимости включения национально-культурных ценностей в содержание обучения. Официальное включение этнокультурных ценностей в содержание обучения повлечет за собой пересмотр статуса учителя иностранного языка: он должен быть не только знатоком иноязычной культуры в широком объеме (политической, экономической, художественной, экологической, интеллектуально-этической, языковой и др.), но и национальной, поскольку процесс усвоения иностранного языка с опорой на этнокультурные ценности народов программируется как межкультурная коммуникация, как диалог культур в полиэтничном мире.

Таким образом, назрела настоятельная необходимость включения проблемы опоры на этнокультурные ценности при обучении иностранному языку.

Спецификой Крымского государственного инженерно-педагогического университета, который впервые в истории сохранения крымскотатарского языка и письменности великого наследия

предков готовит кадры по специальностям “Крымскотатарский язык и литература – английский язык и литература”, “Украинский язык и литература – английский язык и литература”, “Русский язык и литература – английский язык и литература”. Впервые в 2003 г. осуществлен первый выпуск по образовательно-квалификационному уровню “бакалавр” по специальности “Крымскотатарский язык и литература – английский язык и литература”.

Автономная Республика Крым многонациональна. Здесь проживает более 70 национальностей, поэтому классы наполнены обучающимися, для которых родным языком являются украинский, русский, крымскотатарский, немецкий и др. Реалии жизни таковы, что дети и их родители зачастую не владеют родным языком и не в полной мере сохранили этнокультурные ценности своего народа. Следует отметить, что под термином “этнокультурные ценности” мы подразумеваем богатое наследие, которое веками формировалось и накапливалось в жизни определенного народа. Естественно, это наследие не только обогащалось, но и в некоторых случаях объективно и субъективно менялось. Поэтому, используя этнокультурные ценности, нужно быть хорошо осведомленным в этом вопросе. Ни одна программа, ни один учебник не могут предоста-

вить учителю готовый материал и готовую схему работы. Будущий учитель должен конструировать свою работу сам. Применительно к содержанию обучения учитель должен сам прежде всего знать историю, культуру, традиции народов, населяющих Автономную Республику Крым, уметь сопоставить и проанализировать их непреходящую ценность, выразить свое отношение и привлечь учащихся к дискуссии на заданную тему. Поэтому уже в вузе следует развивать творческую личность, способную реализовать учебно-воспитательные задачи в столь быстро меняющихся условиях. Общая культура современной жизни будущего учителя иностранного языка, его разносторонние профессиональные знания, в том числе по истории, общей теории обучения, теории обучения конкретному предмету, должны быть доведены до истинного педагогического мастерства. Конечным результатом обучения в вузе должно быть приобщение будущего учителя к культуре не только своего народа, но и других. Это, естественно, требует огромных усилий и учета множества факторов.

Практические занятия по английскому языку должны быть спланированы так, чтобы была возможность не только ознакомиться с лексическим материалом, связанным с этнокультурными ценностями крымскотатарского народа, но и применить этот лексический материал при выполнении грамматических упражнений. Многократное использование предложений из истории, культуры, традиций, обычаев позволяет прочно усвоить и запомнить лексические единицы. Следует также помнить, что имеются общие звуки в английском и крымскотатарском языках, отсутствующие в русском языке. Это звуки [ʃ] и [ŋ]. Многократное повторение слов с этими звуками позволит избежать неверного произношения слов, более того, позволит будущим учителям самим заняться исследованиями в этой области и проявить творческую активность.

Большую роль играет работа над текстами. Для этого следует на занятиях в вузе применять тексты крымскотатарских писателей для фонетического чтения, аудирования, перевода, пересказа и выполнения лексико-грамматического и стилистического анализа. Конечно, следует учитывать уровень и интерес студентов, а также предлагать материал так, чтобы они чувствовали необходимость и возможность применения этих материалов в своей будущей работе.

Огромную роль в формировании профессиональной компетенции играет использование речевых ситуаций при изучении разговорных тем.

Особенно удачно вписываются такие темы, как "Interests of Young people in English speaking Countries and Ukraine", "Problems of Young people in English speaking Countries and Ukraine", "Marriage and Wedding customs in English speaking Countries and Ukraine", "Homes and Housing in English speaking Countries and Ukraine". При изучении этих тем следует связывать материал с Крымом, крымскотатарской культурой и культурой других народов, населяющих полуостров. При изучении тем "Family life", "Bringing up children" следует обратить внимание на особенности семейных отношений и воспитания детей в семьях различных национальностей. При изучении темы "Clothes and Fashion" можно рассказать о национальных костюмах крымских татар и других народов. Тема "My future profession" должна включать материал о будущей работе в качестве учителя английского языка в школах, где учатся крымскотатарские дети и дети других национальностей. В теме "Disciplines in school" нужно отметить, что во многих школах Крыма, где учатся дети крымских татар, введены предметы "Крымскотатарский язык" и "Крымскотатарская литература". При изучении темы "Human rights" можно рассказать об истории крымскотатарского народа, который был выселен из Крыма в 1944 г. и возвращается на Родину, поэтому должен иметь равные права со всеми народами Крыма. Тема "Youth and music" может быть дополнена песнями из репертуара крымскотатарских композиторов. Кроме того, следует привлекать самих студентов, чтобы они, занимаясь исследовательской работой, могли дополнить эти и другие темы.

Проблема речевой ситуации является ключевой в организации современного процесса в обучении иностранным языкам, она положительно влияет на формирование языковой компетенции учителя иностранного языка. Естественно, для будущего учителя английского языка школ с крымскотатарским языком обучения нужно применять такие речевые ситуации, которые бы отражали культуру, обычаи крымских татар. Необходимо руководствоваться следующими требованиями к созданию речевых ситуаций:

- четко определить речевую задачу (о чем спросить, чтобы узнать у собеседника, о чем рассказать, что нужно доказать, уточнить или опровергнуть);
- обеспечить конкретным языковым и речевым материалом и нужной информацией при выполнении заданий;

- стимулировать мотивацию учения, вызвать интерес к заданию и желание выполнить его.

Ситуации могут создаваться как в рамках одной темы, так и на межтематической основе. Например, при изучении темы "Family life" в подтеме "Bringing up children" можно предложить следующую ситуацию: "Вы беседуете со своим ребенком, который пропустил занятие в школе. Что вы ему скажете?"

При формировании профессиональной компетенции учителя иностранного языка выполняются не только учебные задачи, но и воспитательные. В этой связи следует проводить различные конференции, круглые столы, вечера, встречи, которые должны отражать этнокультурные ценности народов, населяющих Автономную Респуб-

лику Крым, в частности крымскотатарского народа.



Литература

1. *Дождикова Е. В.* Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя.
2. *Кричевская К. С.* Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе // Иностр. языки в школе. — 1996. — № 1.
3. *Саломатов И. Х.* Первые шаги в профессию учителя иностранного языка. — СПб.: Просвещение, 1990.
4. *Харламов И. Ф., Сластин В. А., Исаев И. Д.* Педагогика. — М.: Школа-Пресс, 2000.

В. В. БЕБИХ, старш. викл.

(Буковинський державний фінансово-економічний інститут)

ІНТЕГРОВАНІСТЬ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ ІНСТИТУТАХ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 151–155

Розглядаються проблеми застосування комп'ютерної технології у процесі навчання ділової англійської мови у фінансово-економічних вищих закладах освіти, зокрема організація керування навчальною діяльністю студентів, співвідношення впливів викладача та комп'ютера на студентів під час аудиторної та самостійної роботи, аналіз системи автоматизованих вправ для реалізації мовленнєвих завдань.

Згідно з висновками експертів Ради Європи з освітньої політики до п'яти основних компетенцій, які потрібно формувати у молодих спеціалістів, входить іншомовна мовленнєва компетенція. Переміщення акцентів у напрямі практичного володіння мовою і зміна вимог до рівня володіння іноземними мовами студентами немовних вищих навчальних закладів спричинили перегляд мети вивчення іноземних мов, а це викликало перегляд і зміни програм, комплексно-методичного забезпечення, форм і методів навчання. Навчання іноземним мовам у вищих немовних навчальних закладах набрало професійно-орієнтовного характеру.

Розглянемо проблему формування мовленнєвих умінь і навичок майбутніх фахівців у фінансово-економічній сфері, що охоплює широку низку видів діяльності, основними з яких є бухгалтерська, банківська та податкова справа.

Перш ніж встановити вимоги до формування вмій та навичок студентів економічних спеціальностей, необхідно встановити рівень володіння мовним і мовленнєвим матеріалом. Керуючись рекомендаціями Ради Європи та спираючись на висновки окремих досліджень, доходимо висновку, що вони повинні відповідати рівню В-1.2 [4, 72]. Йдеться про вищі заклади освіти економічного профілю другої категорії, де на іноземні мови

відведено 430–450 годин. Мета цього курсу полягає в комплексному формуванні у студентів англійськомовних комунікативних компетенцій середнього рівня розвитку читання, говоріння, аудіювання та письма для забезпечення спілкування у професійній сфері.

Підвищення рівня спеціалізованої комунікативної компетенції студентів шляхом застосування нових методологічних технологій стало невіддільною складовою викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах. Істотно оновились за останнє десятиліття у вітчизняній методиці викладання іноземних мов у вищих закладах освіти організаційні форми проведення занять. Традиційний процес навчання суттєво модернізувався, а саме студент повинен вчитися самостійно, оскільки якість підготовки спеціалістів у вищій школі визначається не тільки обсягом певних знань, а й здатністю до самоосвіти. Це, у свою чергу, стимулює інновації в навчальній сфері, спрямовані на те, щоб студент став активним співучасником навчального процесу. Тут неможливо переоцінити значення застосування сучасної комп'ютерної технології в навчальному процесі для досягнення цієї мети. І саме її застосування спричинило зміну власне парадигми освіти і всіх елементів навчального процесу як цілісної системи. Доволі високий рівень комп'ютерної грамотності студентів економічних

спеціальностей свідчить на користь застосування комп'ютерної підтримки у вивченні англійської мови в економічних вищих навчальних закладах. Крім того, матеріально-технічне забезпечення цих закладів надає можливість доступу студентів до роботи з комп'ютерами. Викладачі використовують вже створені зарубіжні комп'ютерні навчальні курси ("Business Challenge", "Business Letters" та ін.). Однак їх підмова, мовний та мовленнєвий рівень не завжди відповідають профілю й вимогам вищих закладів освіти. Спеціалізація вищого навчального закладу визначає основний напрям, зміст, форми та методи роботи. І саме це є поштовхом для викладачів до створення авторських програм. Дослідження в галузі технології створення і застосування комп'ютерної підтримки підтверджують ефективність їх використання у процесі вивчення ділової англійської мови та підвищенні рівня володіння діловою іноземною мовою. Однак як технологія створення комп'ютерного забезпечення, так і форми й методи роботи з ним в аудиторній та самостійній роботі студентів є актуальним питанням подальшого дослідження. Комп'ютерна технологія є не лише інструментом і засобом пізнання, а й джерелом пізнання та принципово новим видом взаємозв'язку викладача і студента. Застосування комп'ютерної технології спричинило організацію нової моделі навчання. Одна з основних відмінностей цієї моделі полягає в тому, що роль викладача виявляється не так у тому, щоб дати знання, як у тому, щоб регулювати процес отримання знань студентами. Введення в навчальний процес комп'ютерного забезпечення викликало зміни в керуванні навчальною діяльністю студентів. Комп'ютер уможливив підвищення міри свободи студента, зробив систему навчання демократичнішою. Це саме те, що необхідно для підвищення ролі самоосвіти.

Формування і функціонування навчальної діяльності із застосуванням комп'ютерного забезпечення відбувається не в такий спосіб, як при традиційному навчанні. Але щоб розглядати це питання, необхідно встановити чинники, що враховуються у керуванні навчальним процесом. Крім викладача, змісту навчання, методики, забезпечення навчального процесу важливу роль відіграють форма і структура навчальної діяльності. Оскільки вивчення ділової англійської мови відбувається аудиторно і в процесі самостійної навчальної діяльності, у цих площинах і розглянемо це питання. Попередньо зазначимо, що керування втілюється шляхом різних впливів на студента. При традиційному навчанні йдеться про безпосередній вплив викладача на студен-

та, а при застосуванні комп'ютера — про опосередкований вплив. Крім того, розрізняють особові та безособові види впливу. При проведенні аудиторного заняття із застосуванням комп'ютерної підтримки задіяні всі чотири види впливів. Система впливів загалом спрямована на ефективне засвоєння навчального матеріалу.

Розглянемо співвідношення ролей викладача і комп'ютера. Хоча значний відсоток функцій викладача передається комп'ютеру, організуюча функція залишається за викладачем. Викладач планує заняття, здійснює власне ритуал проведення заняття. За викладачем залишається і оцінювання якості роботи студента чи то за показниками комп'ютерного забезпечення (якщо це контролююча програма), чи то при виконанні студентами певних завдань продуктивного характеру в аудиторії після тренувальних вправ з використанням комп'ютерної підтримки (якщо програма націлена на формування певних умінь та навичок і має навчальний характер). Отже, основною для викладача є і залишається організаційна функція. Від нього залежить кількість функцій, які він передає комп'ютеру залежно від мети заняття і характеру комп'ютерного забезпечення. Це може бути:

- подання навчального матеріалу відповідно до навчальної програми;
- забезпечення тренувальної діяльності;
- оцінювання якості навчальної діяльності.

Однак ідеться не про повне передання функцій викладача комп'ютеру, а про опосередкований вплив. Він виявляється через забезпечення студента вже розробленою програмою, яка відповідає навчальній програмі й має систему завдань, націлених на забезпечення необхідних умінь та навичок, або через розробку викладачем програми, яка потребує від нього крім знання традиційної методики певного рівня комп'ютерної грамотності. Отже, інтеграція комп'ютерного забезпечення у вивченні англійської мови, з одного боку, спрощує роботу викладача, а з іншого — вимагає знання можливостей комп'ютерного навчання.

Частотність і тривалість використання комп'ютерного забезпечення в аудиторії залежить від багатьох факторів: рівня знань, умінь та навичок студентів, рівня технічного забезпечення, вимог програми тощо. Вирішення цього питання залишається за викладачем і це ще раз підкреслює значення організуючого впливу з боку викладача при проведенні аудиторного заняття.

Питання розробки методів організації самостійної навчальної діяльності студентів з вико-

ристанням комп'ютерного забезпечення є дуже вагомим у зв'язку з підвищенням ролі самоосвіти. Призначення аудиторної навчальної діяльності полягає в забезпеченні сприйняття та розуміння навчального матеріалу і наданні рекомендацій та вказівок щодо його закріплення при виконанні домашніх завдань. На відміну від традиційної домашньої роботи самостійна навчальна діяльність покликана задовольняти інші навчальні завдання, що потребують не лише повторення та закріплення інформації, отриманої на заняттях, які певною мірою є пасивними формами роботи, а й викликають необхідність активних форм роботи. Організація самостійної навчальної діяльності студента потребує таких методів навчання, які повинні забезпечити "інтеріоризацію" нових знань, тобто їх засвоєння в межах самостійного вивчення. Оскільки у вузькому значенні метод означає спосіб упорядкування діяльності викладача і того, хто навчається, розглянемо спочатку керуючу діяльність викладача, а потім керуючу діяльність студента, частка якої значно збільшується в самостійній навчальній діяльності. Викладач повинен створити передумови для успішної самостійної діяльності студентів: поставити перед ними чіткі завдання, дати інструкції та вказівки щодо їх виконання. Для засвоєння навчального матеріалу на самостійне вивчення без застосування комп'ютерних програм студенту надається можливість самостійно вибирати засоби, методи та прийоми навчання. Але проблема в тому, що не всім це вдається. Отже, оптимальний варіант організації самостійної навчальної діяльності — це застосування комп'ютерної програми, що передбачає певні керуючі впливи. Організацію самостійної навчальної діяльності із застосуванням комп'ютерної підтримки можна вважати перехідним етапом між чітко керованою аудиторною та самокерованою самостійною роботою, завдання якої полягає у підготовці студентів до самостійної пізнавальної діяльності.

Застосування розробленої викладачем комп'ютерної програми зберігає за ним керуючі впливи, як уже було сказано, опосередкованими. А вже добираючи навчальний матеріал для комп'ютерної програми, викладач в її основу закладає мовний і мовленнєвий матеріал згідно з тематикою програми.

Організація процесів навчання та засвоєння навчального матеріалу великою мірою залежить від раціональної системи завдань та вправ.

В основу добору завдань та вправ нами було покладено такі вимоги (Ю. І. Пасов):

- добір таких вправ, що відповідають характеру певної навички або певного вміння;

- визначення необхідної послідовності вправ;
- розташування навчального матеріалу та співвідношення його компонентів;
- систематичність / регулярність виконання вправ;
- взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності.

Було розроблено систему автоматизованих вправ, які могли б забезпечити розвиток комунікативних навичок та вмінь фахового спрямування.

Для забезпечення навчальної діяльності через добрану систему вправ застосовуються такі методи-способи: демонстрація, пояснення, організація самостійного пошуку, а також вправління на етапах тренування та практики. Співвідношення методів-способів та їх наповнення зумовлюються принципами навчання, у нашому випадку — принципом комунікативності. Оскільки процес навчання іноземної мови охоплює три основних етапи (презентація, тренування, практика), проаналізуємо застосування методів-способів та методичних прийомів викладача (елементарні методичні вчинки), що спрямовані на виконання конкретного завдання згідно з цими етапами.

Проаналізуємо включені в комп'ютерні програми вправи за їх спрямованістю на приймання чи видання інформації. Презентація матеріалу відбувається за допомогою рецептивних вправ при роботі як з діалогами, так і з текстом. Інформація надходить через зоровий та слуховий канали (аудіювання та читання).

Етап тренування розпочинається з відтворення реплік діалогу (імітація, їх фонетичне опрацювання), тобто з репродуктивної вправи. Потім ідуть вправи на розширення та завершення реплік діалогу, заповнення вилучених фраз, тобто вправи на реконструкцію, правдиві та неправдиві твердження, питання до тексту, завдання для моделювання речень з окремих фраз та виразів і завдання граматичного характеру. Зазначимо, що більшість репродуктивних вправ є рецептивно-репродуктивними, оскільки студент спочатку сприймає інформацію, а потім репродукує її.

Так, етап практики передбачає завдання для об'єднання речень у понадфразову єдність; у логічно пов'язаний текст; для об'єднання зразків мовлення в діалогічну єдність відбором реплік для надання студентом відповіді-реакції. Етап практики відбувається в усній та письмовій формах переважно самостійним утворенням висловлювання. Отже, ці завдання мають продуктивний характер.

Організація пошуку передбачає надання можливості студентам:

- альтернативного вибору;
- множинного вибору;
- перехресного вибору;
- використання довідника;
- підказки у вигляді функціональної та структурно-мовленнєвої схеми для побудови висловлювання;
- прийняття рішення без використання опори.

Розроблена програма не є перенесенням навчального посібника на екран. Це комплекс завдань, виконання яких за допомогою комп'ютера викликає у студентів позитивні емоції, що є мотивуючим у процесі вивчення ділової англійської мови. Усі вправи та завдання є комунікативно виправданими: дефіцитом інформації (information gap), вибором (choice), реакцією (feedback). Текстовий матеріал має автентичний характер. При виконанні завдань програми студенти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях. У програмі застосовані також різноманітні опори, які керують змістом висловлювання та засвоєнням матеріалу і характерні для комунікативної методики.

Оскільки зворотний зв'язок є однією з найважливіших ланок у керуванні навчальною діяльністю, розглянемо це питання детальніше. При традиційному вивченні він відбувається у вигляді системи "реакція студента на завдання чи запитання → реакція викладача на повідомлення студента → дія студента у відповідь на реакцію викладача". При використанні комп'ютерного забезпечення керуючий вплив переходить до комп'ютера. Комп'ютер ставить завдання студенту. Інформація, що надійшла від студента, обробляється програмою, тобто аналізується і підраховується. Викладач аналізує ці дані й результат передає студенту у формі оцінки, рекомендації чи пояснення. Останній крок може змінюватись. Викладач дає практичне завдання, за результатом виконання якого оцінюється робота з тренувальними вправами в комп'ютерному середовищі. Правильно виконані завдання оцінюються в балах, які в певному відсотковому відношенні перетворюються комп'ютером на суму "грошей", що переводяться на "депозитний рахунок" студента. Це є мотивацією для виконання завдань і, отже, внеску на свій "депозитний рахунок". При використанні комп'ютерного забезпечення в аудиторній роботі викладач може виставити студенту оцінку залежно від суми "рахунка".

Організація самостійної навчальної діяльності передбачає інші дії викладача. Він повинен підготувати практичні завдання, в яких можна оцінити рівень засвоєння мовленнєвого матеріалу,

що винесений на самостійне опрацювання і включений у комп'ютерну програму. Це буде завершальним етапом після тренувальних і практичних завдань комп'ютерного курсу. Або ж викладач в аудиторії проводить практику спілкування у рольових і ділових іграх, змодельованих на природних комунікативних ситуаціях, в яких студент повинен реалізувати свою мовленнєву компетентність.

Зазначимо, що розроблена і запропонована програма має навчальний характер. Однак при роботі над кожною вправою присутні контроль чи самоконтроль, певною мірою регламентований комп'ютером. Наявність самоконтролю при роботі є найвагомішою ознакою для ефективності засвоєння матеріалу. Зазвичай самоконтроль регламентований комп'ютером, але його ознаки присутні й при виконанні програми. Це можливість багаторазового повторення, регламентація часу для роботи, можливість повернення до програми.

Загалом структура аудиторної та самостійної навчальної діяльності базується на принципі додатковості, коли відбувається взаємодія і посилення різних видів мовленнєвої діяльності. Необхідно зазначити роль використання цього комп'ютерного курсу в реалізації такого важливого дидактичного принципу навчання, як індивідуалізація. Використання комп'ютерного курсу для самостійної роботи вирішує проблему відмінностей індивідуальних здібностей до вивчення іноземних мов, різні рівні попередньої підготовки, стороннього втручання. Не залишаються поза увагою і психологічні особливості студента: мислення, пам'ять, структурне сприйняття інформації чи то цілісний підхід до сприйняття і переробки інформації. Комп'ютерна програма, забезпечуючи свої методико-дидактичні функції, стає одночасно складовою загального процесу вивчення ділової англійської мови.

З огляду на наведене доходимо висновку, що навчання курсу "Ділова англійська мова" на сучасному етапі потребує розробки загальних підходів до його організації і надає широкий простір для творчого пошуку викладачів. Очевидно, недоцільно шукати суперечності між традиційними і новими підходами в методиці викладання ділової англійської мови. Якщо про ефективність перших свідчить досвід їх тривалого застосування в аудиторній роботі, то аналіз результатів застосування комп'ютерної технології свідчить на користь її активного впровадження у самостійне вивчення іноземної мови. Лише вмиле поєднання обох підходів може дати належний результат. Але все ж зауважимо, що засто-

сування комп'ютерної технології у навчанні іноземних мов відкриває нові перспективи для інтенсифікації навчального процесу у вищих закладах освіти і є одним з найцікавіших і найперспективніших напрямів сучасної методики навчання іноземних мов, в якому втілюється найважливіші загальнодидактичні принципи навчання.



Література

1. Булах І. Є. Новітні комп'ютерні технології навчання та передумови їх впровадження. — К., 1994. — 15 с.

2. Гапон Ю. А. Застосування комп'ютерної техніки на етапі введення нового матеріалу у системі інтенсивного навчання іноземних мов // Іноземні мови. — 2000. — № 2. — С. 22–26.

3. Крюкова О. П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде (на примере английского языка). — М.: Логос, 1998. — С. 128.

4. Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О. М. Рівні володіння іношомовним мовленням // Іноземні мови. — 2000. — № 2. — С. 69–72.

5. Основи методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов: Навч. посіб. / П. Г. Асоянц, Г. С. Чекаль, П. І. Сердюков та ін. — К.: Вид-во КДПІІМ, 1993. — С. 108.

6. Сердюков П. І. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов. — К.: Ленвіт, 1996. — С. 112.

Ж. С. СВИРЕНКО, ассист.

(Донецкая государственная строительско-архитектурная академия)

✓ ДИАЛОГ КУЛЬТУР В КУРСЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 156–158

На основе конкретного исследования дается социально-педагогическое обоснование необходимости усиления культурологического аспекта содержания обучения иностранному языку в неязыковых (технических) вузах.

Курс на гуманизацию образования, который реализуется в нашей стране, обуславливает отказ от узких прагматических целей изучения иностранного языка. В современных концепциях обучение иностранному языку рассматривается как отражение культуры собственного народа, а овладение им — как овладение иноязычной культурой и как усвоение мировых культурных ценностей.

В сферу коммуникации населения включаются люди различных культур, традиций и языков. Во многих случаях проявляются незнание, непонимание, неподготовленность населения к пониманию специфики психологического склада и элементов культуры, образа жизни людей других национальностей.

Повышение уровня духовности во всех сферах социальной жизни является одной из важнейших проблем во всем мире. Причем в этом процессе, как отмечают исследователи, язык рассматривается как средство межкультурной коммуникации между носителями различных языков и культур.

Сопоставление языков и культур выявляет общие, универсальные и специфические, национальные, самобытные, присущие только конкретно взятому народу черты.

Это отмечается во многих международных документах последних лет.

В частности, рассматриваемые проблемы были затронуты на Генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры "О воспитании в духе международного взаимопонима-

ния и мира и воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод" (Париж, ноябрь 1974 г.), в Рекомендации № R(85)7 Комитета министров государств — членов Совета Европы о преподавании и изучении прав в школах (14 мая 1985 г.), Воинской декларации и программе действий (1993 г.). На конференции министров образования европейских стран, состоявшейся в Норвегии в 1997 г., был одобрен обширный проект "Изучение иностранных языков и формирование европейской гражданственности" и рекомендовано назвать 2001 год "Европейским годом языка".

В указанных документах подчеркивается растущая глобальная зависимость между народами и нациями на основе понимания и уважения всех народов, их культур.

Объединенной Европе нужен такой европеец, специалист, который не только желает, но и способен участвовать в международной коммуникации в ведущих сферах социальной жизни: в обмене информацией, опытом, банковскими, страховыми, рекламными, образовательными услугами.

Однако сближение европейских народов, развитие контактов между ними серьезно осложняются языковыми проблемами: границы становятся все более прозрачными, но остаются жесткими границы языковые. Авторитетный исследователь зарубежных систем образования Б. Вульфсон отмечает, что задача изучения иностранного языка существенно выходит за рамки педагогики и приобретает политическое значение, является одним из условий формирования "европейского созна-

ния”, который он называет существенным аспектом интеграции и справедливо отмечает, что молодое поколение европейцев должно воспитываться в соответствии с принципами “двойной лояльности” — и к своей стране, и к объединенной Европе [3].

Следовательно, проблема имеет два существенных момента. С одной стороны, язык, в нашем случае иностранный, весь курс которого, по мнению известного французского методиста А. Ланно, должен быть “медленным восхождением к человеческой культуре”.

С другой стороны, культурное многообразие Украины, особенно ее восточного региона, представляет собой многоэтничный состав населения (здесь проживает более 20 этносов: украинцы и русские, немцы и болгары, греки и др.). Нормативные документы относительно образования должны обеспечивать формирование личности, которая осознает свою принадлежность к украинскому народу, бережет и продолжает культурно-исторические традиции, т. е. образование утверждает и будет утверждать украинскую национальную идею и духовные ценности собственного государства.

Рассматривая первый аспект, следует отметить, что характер обучения иностранному языку существенно изменился: иностранный язык изучается со второго класса. Вместо ориентации грамматико-переводных методов приоритет отдается живому языку как реальному средству общения; рекомендовано в школе изучение второго иностранного языка.

Европейским Сообществом принята программа “Эразмус”, входящая в программу “Сократ” и предусматривающая расширение объема языкового материала для изучения в высших учебных заведениях.

Что касается второго аспекта, страноведческого, то он, конечно, отражается в содержании курсов иностранного языка во всех типах школ.

На многочисленных семинарах учителей и преподавателей, региональных, республиканских и международных конференциях обсуждаются страноведческие проблемы. Многие науки занимаются этим аспектом, и педагогика вносит свой вклад в обучение “языку через язык”, рассматривая языковые проблемы в широком историко-культурном контексте.

Здесь же рассматривается вопрос, как представлена страноведческая тематика англоязычных стран Англии и Америки в программах неязыковых вузов, что знают студенты об этих странах и почему это касается неязыковых вузов? Высшее образование в настоящее время стало не только

способом подготовки специалистов для разных сфер деятельности, а и этапом развития личности для все увеличивающегося количества людей. Исходя из этого следует переходить к такой модели образования, ценностями которой являются самостоятельность, профессионализм, мобильность, предприимчивость, коммуникативность на родном и иностранном языках. Эти образовательные ориентиры в 90-е годы XX в. получили международное признание, и наша страна следует им.

Первым этапом нашего исследования было выяснение у первоклассников знаний о стране изучаемого языка. Базой исследования была выбрана Донецкая государственная строительной академии. Результаты анализа позволяют сделать некоторые выводы: 90 % студентам (опрошенных) нравится английский язык, они с интересом относятся к обычаям, традициям, укладу повседневной жизни, формам проведения досуга и надеются, что английский язык поможет им в карьере, они немного знают о жизни сверстников, о праздниках, традициях Англии и Америки и хотят знать больше.

Однако знания студентов фрагментарны и ограничиваются штампами типа “англичанин — воспитанный, умный, опрятный и худой, веселый”. В ответах на вопрос “Как Вы представляете себе англичанина, американца, жителя Австралии?” зафиксировано, например, следующее: “американец — деловой, в модном костюме, время рассчитано по минутам, австралиец — мужчина-дикарь (!!!), одежда цвета хаки, шляпа...”.

Совершенно очевидно, что этот образ создан сериалами, а не циклом дисциплин вуза, имеющих прямую культурологическую направленность.

Иностранному языку относятся именно к таким дисциплинам, он имеет определенные потенциальные возможности и позволяет “увязать” процесс обучения иностранному языку с процессом постепенного создания в сознании студента относительно целостной картины действительности и внедрения в жизненную практику элементов своей и мировой культуры.

Все формы работы со студентами — практические занятия и научная деятельность, самостоятельная и внеаудиторная работа — могут быть наполнены культурологической тематикой.

Межпредметные связи и проектная методика обучения помогут показать и проанализировать ценные национальные черты других народов, отдавая дань профессионализму, например американскую предприимчивость, немецкую аккуратность, эстетику домашнего быта, английскую воспитанность, культуру обслуживания в цивилизованных странах.

Вопрос диалога культур как основы формирования жителя современной Европы актуален, социально заявлен. Процесс обучения иностранному языку имеет определенные потенциальные возможности стать творческим процессом, процессом открытия для себя страны изучаемого языка. Иностраный язык как вузовская дисциплина при дальнейшей научно-методической разработке внесет весомый вклад в формирование толерантного и делового, общекультурного и интеллектуального профессионала, субъекта современного исторического процесса.



Литература

1. Абашкина Н. В. Принципы розвитку професійної освіти в Німеччині. — К.: Вища шк., 1996.
2. Воронина Т. Б. Образование в эпоху новых информационных технологий: Методологические аспекты. — М.: Ассоциация междунар. образования, 1995.
3. Вульфсон Б. Л. Проблемы "европейского воспитания" // Педагогика. — 2000. — № 4. — С. 71–79.
4. Згуровский М. З. Высшая школа Украины сегодня и завтра // Магистр. — 1996. — № 4.
5. Интеграционные процессы в образовании стран СНГ в контексте новых социальных измерений / Под ред. В. А. Мясникова. — М., 1998.
6. Кремень В. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку // Доповідь на другому Всеукраїнському з'їзді працівників освіти.
7. Лиферов А. П. Глобальное образование — путь к интеграции мирового образовательного пространства. — М.: Пед. поиск, 1977. — 108 с.
8. Лиферов А. П. Интеграция мирового образования — реальность третьего тысячелетия. — М.: Славянская шк., 1997. — 218 с.
9. Ситникова Е. В. Концептуальные подходы к подготовке учителя родного языка в условиях многоязыковой школы: Автореф. канд. ... пед. наук. — М., 1998.

На основі конкретного дослідження подано соціально-педагогічне обґрунтування необхідності посилення культурологічного аспекту змісту навчання іноземної мови у немовних (технічних) вищих закладах освіти.

Л. А. ЧУЛКОВА, доц.
(Бердянский государственный педагогический университет)

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ ГЕРМАНИИ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 159–161

Описывается технология практической подготовки учителя в Германии во время стажерской практики. Приводятся известные в педуниверситетах Германии тренинги и семинары, идея которых может обогатить профессиональную подготовку будущего учителя в Украине.

Германия имеет богатые исторические традиции профессиональной подготовки учителей.

Первые школы у германцев появились с распространением христианства с VII в. для послушников, а с IX в. — и за пределами монастырей в приходах для средних сословий. В XIII в. в крупных городах открываются латинские школы, а затем цеховые и гильдийские. На основе латинских школ в XVI в. возникают гимназии с восьмилетним курсом обучения по классно-урочной системе, а с XVII в. начинают распространяться бюргерские школы.

С созданием Германской империи (1871 г.) формируется система школьного образования, которая с незначительными изменениями просуществовала до 1933 г. Объединение в 70-х годах XVIII в. германских княжеств в единое централизованное государство дало импульс для развития образования и, более того, превратилось в центр, Мекку образования в Европе. Начали широко распространяться школы, колледжи, университеты. В них учились Фихте, Шеллинг, Кант, Гегель, Маркс, Энгельс, Гёте, Шиллер, Вильгельм, Гумбольдт, Герbart, Песталоцци, Дистервег и Фребель. Этот период характеризуют культ разума, вера в возможности образования.

Что касается подготовки учителей, то с XVI в. существовали цеха учителей-мастеров. Со времен Реформации в ремесленных цехах осуществлялась подготовка смены. Содержанием обучения, которое продолжалось 6–9 лет, было обучение чтению, письму, счету, умению поддерживать дисциплину учеников [1–3]. Учебник Р. Зеема-

на “Практика школьного обучения” представлял собой бесконечный ряд примеров и предписаний, как заучивать и излагать определенную букву или арифметическую задачу. Подмастерье в методическом плане был точной копией своего учителя. Такой цеховой подход к обучению был отменен лишь в XIX в. В XVIII в. появляются по частной инициативе семинарские формы подготовки учителей для начального школьного образования с целью соединения теории и практики.

В то время существовало две формы практической подготовки: образцовая (юг, Бавария) и тренировочная (север, Пруссия). Занятия носили практический характер по всем предметам, а раз в неделю — по четвергам — по отдельному предмету.

После Первой мировой войны были отменены и тренировочные, и образцовые школы, остались лишь ограниченные во времени практики. Основное значение уделялось теории обучения.

В ФРГ отсутствует государственная монополия на образование несмотря на то, что большинство учебных заведений являются государственными. Частные образовательные заведения (детские сады, школы, вузы) не столь распространены в Германии по сравнению с другими странами Западной Европы, хотя право на их создание закреплено в Конституции ФРГ. Частные образовательные учреждения получают финансовую помощь от государства. Развитие сети частных школ способствовало ориентации на поиск и поддержку одаренных и талантли-

вых детей. В настоящее время в Германии более 4 тыс. частных школ. В основном это гимназии и спецшколы.

Широкое распространение получили авторские школы, созданные историческим педагогическим опытом Европы: Р. Штайнера (вальдордские), М. Монтессори, Г. Френз, П. Петерсона.

Особого внимания заслуживают школы Рудольфа Штайнера. В настоящее время во всем мире таких школ более 500. В Германии каждый год открывается четыре вальдордских школы.

В настоящее время подготовка учительских кадров осуществляется в высших педагогических школах и университетах. В последние годы наметилась тенденция к интеграции этих двух типов учебных заведений, и все чаще высшие школы входят в систему университетов, которые готовят 20 % учителей, как правило, для гимназий и реальных школ.

Подготовка учителей осуществляется в два этапа: обучение в вузе или университете и стажировка. Далее возможны повышение квалификации и переподготовка. На первом этапе изучаются общеобразовательные дисциплины, теоретические курсы по специальности и педагогическим дисциплинам (6–10 семестров). Второй этап предполагает подготовку в течение 24 месяцев (*Referendariat*) учителей всех типов школ.

Исследователи отмечают отсутствие точно очерченных практических умений, которые должны целенаправленно формироваться, чтобы структурировать и делать понятными протекающие на занятиях процессы.

В целом же в основу реформирования системы образования положены также конструктивные идеи, созвучные с идеями реформирования системы образования в нашей стране:

- демократизация — свобода выбора путей получения образования, методический плюрализм, возможность выстраивать индивидуальные образовательные программы;
- системность — интеграция всех компонентов образовательной среды, подчиняемых единой цели подготовки специалиста (цели, содержание, способы образовательной деятельности);
- непрерывность — выстраивание целостного процесса единой социокультурной среды, способствующей становлению и развитию личностных характеристик в системе «школа — вуз — повышение квалификации — аспирантура — докторантура»;

- технологичность — преодоление стихийности, субъективности, слабой результативности педагогических воздействий; выделение условий успешности, достижение более полной успешности педагогического процесса за счет диагностичности, прогностичности.

Смена культурного климата учебных заведений рассматривается немецкими педагогами как следствие изменений и переориентаций, в которых решающее значение приобретают не традиционные качества специалиста — дисциплина, работоспособность, экономность, а личностные интеллектуальные возможности развития [1]. Особую популярность получают положения, концепции, в центре которых находится самосовершенствование человека. Появляются и новые научно обоснованные профессиональные качества учителя. По мнению немецкого философа Ю. Хабермаса, задача учителя — привести состояние незрелости, неполноценности в состояние полноценности и этим способствовать самообразованию в рамках языка труда и взаимодействия. Именно к этим видам деятельности должен быть подготовлен учитель.

Современные исследователи практической подготовки учителей в Германии придерживаются подхода сочетания *теории с практикой*, и цель практики, с одной стороны, использовать уже усвоенные теоретические знания, а с другой — практический опыт должен служить мотивирующим толчком и критерием *критического осмысления* теоретических концепций.

Специалист по профессиональной подготовке Эвель, например, отмечает, что эти процессы так же мало предсказуемы, как и погода, а то и в меньшей степени.

Складывается парадоксальная ситуация: навыки, которые практикант должен получить на практике, ему уже необходимы для практики. Наблюдая за традиционной подготовкой будущих учителей, другой исследователь Е. Шлее пришел к выводу, что молодые выпускники испытывают настоящий шок от первого общения с педагогической действительностью.

Решению этой проблемы посвящен поиск новых форм и методов работы со студентами, интенсивно ведущийся в Германии в последние десятилетия.

Широко распространился в практике высшего педагогического образования разработанный и апробированный профессором Беккером *ситуативный метод* подготовки учителей. Суть его заключается в создании банка типичных ситуаций, направленных на возникновение познавательных

интересов, вариантов (способов) их решения, индивидуализацию учебного процесса. Основная задача тренинга — научить строить равноправные партнерские отношения в системе “учитель — ученик, учитель — ученики” и гарантировать для учащихся учение без насилия и страха. И это не конкретные педагогические рецепты, не алгоритмы к действию. Речь идет о свободном творческом самоопределении, осмыслении будущего учителя с максимами гуманистической педагогики: выработать понимание сложности перенесения приобретенных знаний и умений на реальную школьную действительность. Проблема “Эволюция и трансферта” рассматривается в контексте перенесения знаний, умений и навыков:

- из тренировочного зала в школьный класс;
- от тренинга со студентами к работе с учениками;
- от одного предмета к другому;
- от кратковременного тренинга к долгосрочному эффекту;
- от теоретического знания к вербальному и невербальному поведению;
- от вербальности к невербальности.

Среди качеств, необходимых учителю, студенты в процессе подготовки к практике называли следующие:

- умение слушать;
- способность организовывать и поддерживать учебную дисциплину;
- умение ставить вопрос;
- формулировать проблему;
- вести диалог;
- развивать у учащихся способность к диалогу;
- вести индивидуальный разговор;
- доходчиво излагать информацию;
- объяснять положение вещей;
- делать доклады;
- приучать к выполнению упражнений, проведению экспериментов, участию в ролевых играх;
- воодушевлять к дальнейшей внешкольной учебе.

Как видим, все перечисленные качества относятся в основном к сфере педагогического общения, с которым сталкиваются и наши выпускники.

Заслуживают внимания тренинги, обработанные в г. Тюберге и ставшие традиционными. В их основе лежит наблюдение за своим поведени-

ем на уроке, зафиксированным с помощью видеокамеры и видеомэгаффона. Это наблюдение происходит наедине с собой и, осмысливая его, обучаемый предлагает не менее двух вариантов нового поведения в аналогичной ситуации. Затем в группе проводится учебная дискуссия с обсуждением целесообразности выбранных вариантов.

В проекте Шлее работа со студентами направлена на создание благоприятных предпосылок для обучения. Для этого используются игры, коммуникативные упражнения, работа в малых группах, совместные трапезы в неформальных условиях (у камина). В процессе тренинга студенты определяют свои персональные проблемы и трудности, вынося их на совместные обсуждения.

Формы проведения — три комплект-семинара:

I — невербальная коммуникация, т. е. упражнения, ролевые игры, обращение через письмо на доске, порядок расположения карт, одежда учителя, его походка, голос, оформление класса;

II — изучение работ К. Роджерса: диалогические цепи учитель — ученик, родительский совет, администрация, техника ведения разговора “Я — дипломатия”;

III — заключительный компакт-семинар — отбор участниками важных и актуальных тем, их обсуждение и систематизация.

Проблема использования педагогических технологий в практической подготовке остается актуальной и в педагогических университетах нашей страны. Но перенести модели описанных тренингов и семинаров в практику отечественных вузов невозможно, да и нет необходимости.

Заметим, что рациональное зерно есть в любой идее и практике, и это необходимо использовать для обогащения собственного опыта.



Литература

1. Абашкина Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. — К.: Вища шк., 1996.
2. Батчаева И. И. Критика немецкими педагогами-реформаторами конца XIX — начала XX в. школы и педагогики Германии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Владимир, 1999.
3. Блинов В. М. Поиск эффективных путей подготовки учителей Германии: история и современность. Инновационные процессы в образовании. — СПб., 1997. — 204 с.

Описується технологія практичної підготовки вчителя у Німеччині впровадженні стажерської практики. Подано зміст відомих у педуніверситетах Німеччини тренінгів і семінарів, ідея яких може збагатити професійну підготовку майбутнього вчителя в Україні.

*Л. К. БІЛОЗЕРОВА, аспірант
(Бердянський державний педагогічний університет)*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПЕДУНІВЕРСИТЕТІ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 162–165

Ідеться про існуючі технології модульного навчання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. На основі детального опису принципів побудови модульно-розвивальної системи А. В. Фурмана наводиться приклад інтегративно-модульного планування практичного курсу англійської мови в педуніверситеті.

У сучасних умовах оновлення змісту і технологій освіти, а також відродження традицій національної освіти в Україні значно підвищується соціальна значущість праці спеціаліста, здатного комплексно реалізувати основні завдання освіти.

Підкреслюючи значення педагогічної діяльності вчителя у підвищенні якості шкільного навчання, державна національна програма "Освіта" орієнтує на зростаючі вимоги до його професійної підготовки. Це зумовлює необхідність удосконалення навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі, створення якнайсприятливіших умов для формування його професійної компетенції.

Розробляючи цю проблему протягом багатьох років, вітчизняні й зарубіжні вчені у своїх науково-педагогічних дослідженнях значну увагу приділяли розробці технологій, що сприяють розвитку здібностей, умінь та навичок студентів (В. М. Аганісян, З. Н. Курлянд, Р. П. Скульський, Л. Ф. Спінін та ін.).

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури, реальної практики підготовки вчителя, власний досвід та експериментальна робота в цьому напрямі свідчать насамперед про те, що підвищенню результативності професійно-педагогічної освіти сприяє застосування нових технологій в її організації, що означає перехід до принципів її інтенсифікації, і в тому числі застосування нових педагогічних технологій навчання іноземної мови в усіх типах навчальних за-

кладів, до яких належить і педагогічний університет.

Останніми роками інтенсифікації процесу навчання майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі приділяється особливо багато уваги. У контексті сучасних концепцій дидактики (О. М. Алексюк, В. П. Беспалько, В. І. Євдокимов, І. Я. Лернер, М. А. Чошанов та ін.) педагогічна технологія, на нашу думку, є системою знань, умінь та навичок, що базується на певних наукових ідеях щодо мети, змісту, організації й результативності навчального процесу.

Нині помітний відхід від закладених ще на початку ХХ ст. технологічних, консервативних стандартів у бік гнучких модульних технологій.

Проблематика модульного навчання перебуває у фокусі професійних інтересів науковців і практиків.

Водночас аналіз науково-педагогічної літератури виявляє, що модульність як принцип і технологія навчання вже доволі широко розроблена в сучасній вітчизняній та зарубіжній дидактиці. Підходи до реалізації принципу модульності в українській (А. В. Фурман) та інших версіях принципово різняться й мають різну інноваційну масштабність [5–7].

Проаналізуємо деякі з існуючих нині моделей функціонування модульної системи і визначимо найприйнятніші принципи викладання практичного курсу англійської мови для майбутніх учителів з цього фаху в педагогічному університеті за умов реалізації модульної технології навчання.

Модульне навчання зародилося майже сорок років тому в англomовних країнах й існувало як досконаліший різновид програмованого навчання.

Згідно з Дж. Расселом [10, 4–6], принцип модульності потребує формулювання завдання в діяльнісному аспекті та подання студентам перед початком навчання, розподіл навчального матеріалу базується на малих, адаптованих порціях навчального змісту. Викладач виконує роль діагноста, консультанта, мотиватора і постачальника інформаційних джерел. Модуль забезпечує активну участь студента, який засвоює інформацію у процесі активної роботи з навчальним матеріалом. Модулі можуть бути глибоко індивідуалізованими. Кожний студент має змогу вибрати найприйнятніший для нього спосіб учіння з тим чи іншим набором засобів навчання. Кожен студент може навчатись у власному темпі й витратити так багато часу, як йому потрібно для належного оволодіння змістом конкретної теми. Крім того, навчання може відбуватись у зручний для студента час, він може користуватись модулями де завгодно.

Невеликий обсяг модуля забезпечує невідкладний контроль знань і корекцію рівня їх засвоєння. Студентам не лише визначаються завдання, а й критерії оцінювання глибини їх досягнень. Контрольні завдання покликані поліпшити рівень особистого засвоєння знань кожним.

Литовська версія модульного навчання описана П. А. Юцявичене [8, 56–60]. Ця теорія модульного навчання ґрунтується на специфічних принципах, тісно пов'язаних із загальнопедагогічними. Іншими словами, такі принципи, як модульність, виокремлення із змісту навчання розрізаних елементів, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, динамічності, гнучкості, паритетності, дієвості та оперативності знань і їх системи, створюють шляхи матеріалізації умов, потрібних для реалізації загальнодидактичних принципів.

З точки зору російської дослідниці К. Я. Вазіної [2, 85–110], основою модульного навчання є “створення для учнів розвивального простору” і для цього треба вирішити проблеми змісту (системність, організація, дозування) і технології взаємодії педагога та учня.

Б. Гольдшмід і М. Гольдшмід [9, 16] розуміють принцип модульності як формування самостійної, чітко спланованої одиниці навчальної діяльності, що дає змогу учневі досягти конкретно визначеної мети.

Дослідники В. М. Гараєв, С. І. Куликов, Є. М. Дурко [4, 30] підкреслюють виняткове значення інтеграції різноманітних видів і форм навчання, що підпорядковані загальній темі навчального курсу або актуальній науково-технічній проблемі.

Згідно з О. М. Алексюком [1, 5–20], модульна система навчання основним своїм призначенням повинна мати таку зміну організаційних засад педагогічного процесу у вищій школі, яка забезпечила б його суттєву демократизацію, умови для справжньої зміни місця студента в навчанні (перетворення його з об'єкта в суб'єкт цього процесу), надала б навчально-виховному процесу необхідної гнучкості, запровадила в дію принцип індивідуалізації навчання. Модуль — це відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів. Засвоєння модуля розпочинається оглядово-установчою лекцією. Далі йдуть індивідуальна самостійна навчальна робота, консультації, кілька групових тьюторських занять за опрацьованими джерелами, що впроваджені замість традиційних семінарських занять і в сукупності становлять зміст модуля.

Оскільки загальновідомо, що одне з найпоширеніших значень поняття “модуль” — функціональний вузол, цілісний блок інформації, тому природно, що дослідники, вивчаючи можливості реалізації принципу модульності у навчанні, передусім визначали принципи і правила побудови автономних порцій навчального матеріалу. Ось чому в педагогіці модуль — це функціональний вузол навчально-виховного процесу, довершений блок дидактично адаптованої інформації.

Оскільки модульно-розвивальна система, що запропонована та впроваджується А. В. Фурманом, нам здається найобґрунтованішою теоретично, розглянемо її детальніше. І почнемо з чіткого розрізнення дидактичного, навчального, змістовного і формального модулів.

Дидактичний модуль — це виважений концептуальний опис технології викладання певного навчального курсу, що забезпечує досягнення окремою групою розвивально-академічних цілей і розв'язання завдань, який проектується як чітко обґрунтоване і відносно локалізоване психосоціальне зростання вчителя і учня протягом півріччя та навчального року.

Навчальний модуль — це відносно самостійна цілісна частина реального навчально-виховного процесу, яка завдяки єдиному технологічному

циклу поєднує змістовий і формальний процесуальний та результативний модулі.

Змістовий модуль — це науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань (теорії, закони, поняття), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології) і цінностей (ставлення, оцінки, наслідки рефлексії), яка визначається науковим проектом змістового модуля, сценарієм інваріантних технологій повноцінного модульно-розвивального процесу, міні-підручником і дістає процесуально-функціональне втілення в міні-модулі, тобто в кількох формальних модулях.

Міні-модуль — це основна форма організації навчання в модульно-розвивальній системі.

Модульно-розвивальне навчання нині має три різновиди суспільно організованої практики, які інтенсивно розвиваються. Насамперед це передовий педагогічний досвід, інноваційна психолого-дидактична система і міжнаукова теорія.

У нашому дослідженні застосування модульної технології передбачає забезпечення певних умов, у тому числі й фахово-організаційних.

Тому першою фазою, на наш погляд, є первинне сприйняття, відкриття і осмислення конкретного змістовного модуля, другою — відпрацювання вмінь і навичок. Повний функціональний цикл навчального модуля англійської мови означає послідовність, насиченість психолого-дидактичним змістом, функціональну цілісність процесу, відносну незалежність етапів, спрямовану циклічність.

Отже, спираючись на ці висновки, запропонуємо випробуваний у Бердянському державному педагогічному університеті модуль як основну форму навчання при викладанні практичного курсу англійської мови на III курсі філологічного факультету педуніверситету для студентів спеціальності “Мова та література (українська, англійська)”.

Плануючи кожний тематичний модуль, ми спираємося на такі характеристики його функціонування:

- 30, 60, 80, 160-хвилинний часовий проміжок організації навчального процесу;
- чітко обгрунтована психолого-дидактична мета на принципі міжпредметних зв'язків;
- невеликі (10–16 осіб) постійні групи студентів, які добираються за певними критеріями (за наших умов — це спеціалізація);
- реалізація основних інваріантів соціально-культурного досвіду на рівні знань, навичок, норм, цінностей;
- різноманітні науково обгрунтовані способи, форми і засоби мовленнєвої діяльності сту-

дентів з урахуванням принципу їх оптимальної різноманітності та взаємодоповнення.

Наприклад, модуль “Особистість вчителя” (180 хвилин) проходить п'ять фаз:

I. Установчо-мотиваційна.

Оволодіти відповідним лексичним, граматичним матеріалом з метою спілкування за темою, засвоїти інформацію про вимоги до розвитку особистості вчителя, набути соціального досвіду та професійної компетенції.

II. Змістовно-пошукова та контрольно-смілова.

Може складатися з міні-модулів:

- *інформаційного* (тексти для аудіювання та читання для роботи у класі та самостійної з комплексом завдань залежно від рівня підготовки: знайти підтвердження думки, ідеї; відповісти на запитання, скласти анотацію; виконати тести; відшукати інформацію і зробити повідомлення в усній та письмовій формах: видатні педагоги минулого, сучасні українські педагоги, моя перша вчителька, що мене приваблює у професії вчителя та ін.);
- *лексичного* (доповніть речення; знайдіть визначення; поясніть терміни, поняття);
- *граматичного* (перепарфразуйте, перекладіть вживаючи відповідну граматичну модель).

III. Адаптивно-перетворююча (колективна проблемно-діалогічна діяльність студентів реалізується в навчальному диспуті, дискусії, сюжетній грі).

IV. Системно-узагальнююча (спільна проблемно-діалогічна діяльність педагога і студентів — продуктивний діалог, евристична бесіда, ділова гра).

V. Контрольно-рефлексивна (письмова робота, інтерв'ю).

На кожному ступені оволодіння модулем діяльність студента контролюється й оцінюється.

Результати експерименту свідчать про високу ефективність пропонованого методу, але потребують подальшої ретельної перевірки і детального обгрунтування.



Література

1. Алексюк О. М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: модульне навчання. — К., 1993.
2. Вазина К. Я. Саморазвитие личности и модульное обучение. — Н. Новгород, 1991.

3. Галузінський В. М., Євтух М. В. Педагогіка: теорія та історія. — К.: Вища шк., 1995.

4. Гараєв В. М., Куликов С. И., Дурко Е. М. Принципы модульного обучения // Вестн. высш. шк. — 1987. — № 8.

5. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання — система педагогічних інновацій // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 3.

6. Фурман А. В. Принцип модульності в освітній практиці: два рівні втілення // Рідна школа. — 1995. — № 7–8.

7. Фурман А. В. Фундаментальний експеримент у галузі освіти: суть та умови започаткування // Пед. пошук. — 1995. — № 6.

8. Юцявичене П. А. Принципы модульного обучения // Сов. педагогика. — 1990. — № 1.

9. Goldschmid B., Goldschmid M. Modular Instruction in Higher Education // Higher Education. — 1972. — № 2.

10. Russell G. D. Modular Instruction. A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. — Minneapolis: Burgess Publ. Company, 1974.

The article describes the existing technologies of modular instruction in the Ukrainian and foreign educational systems. Having gone into the details of modular and developing system introduced by A. V. Furman the autor gives the example of Practical English Course integrated and modular planning.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

УДК 159.922.4

О. Л. ТУРИНІНА, канд. психол. наук, доц.

О. Г. ЧЕРНЕЦЬКА, докторант

(Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ)

ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ У ГРУПІ ЯК ФАКТОР ГУМАНІЗАЦІЇ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 166–168

Розкривається значення сприятливого соціально-психологічного клімату у студентській групі і пропонуються шляхи та умови його оптимізації.

На сучасному етапі становлення й розвитку в Україні ринкової економіки актуальним є питання: чи можливо за нинішніх складних соціальних, економічних і політичних умов, що склалися в державі, створити колектив, зокрема студентський, у найкращому розумінні цього слова. Аналіз соціально-психологічних досліджень цієї проблеми свідчить, що вона потребує негайного комплексного психологічно-педагогічного вивчення та вирішення.

Опитування, проведене нами на I–V курсах фізико-математичного та індустріально-педагогічного факультетів Національного педуніверси-

тету ім. М. П. Драгоманова та студентів II–IV курсів Інституту менеджменту та бізнесу ім. Б. М. Єльцина МАУП, засвідчило, що майже 60 % опитаних студентів не вірять у можливість створення вищого рівня згуртованості студентської групи (колективу). Одержані результати викликають серйозне занепокоєння, адже невдовзі значна частина цих молодих людей працюватимуть у колективах і керуватимуть ними.

Мотивуючи свою негативну позицію з цієї проблеми, респонденти передусім посилаються на труднощі, які переживає наше суспільство, а також на власний досвід.

Найважливішою умовою створення колективу, на наш погляд, є формування у студентських групах сприятливого соціально-психологічного клімату. Це створення сприятливих умов для самовизначення студентів, розкриття позитивних якостей, рис характеру, здібностей, властивих людині як індивідуальності. Зокрема, це гарні манери, оригінальні вподобання, тонкий гумор, енергійність, глибока обізнаність з певною сферою духової культури, вміння римувати, співати, танцювати, грати на музичних інструментах тощо. Саме завдяки цьому створюється атмосфера розкнутості, природності, доброзичливості.

Правильно сформовані відносини між педагогічним колективом, адміністрацією та членами студентської групи є умовою підвищення рівня навчально-виховного процесу. У сфері взаєморозуміння, довіри та вимогливості насамперед до себе, а потім до інших стає можливою організація діяльності студентів з урахуванням їх інтересів і потреб, творчих здібностей та нахилів. При цьому важливо піклуватись про створення в колективі атмосфери доброзичливих взаємовідносин, емоційної чуйності. Одним з найважливіших показників сприятливого соціально-психологічного клімату та згуртованості студентської групи є гуманістичні відносини, що характеризуються такими ознаками, як уважність один до одного, готовність прийти на допомогу тощо. У таких умовах зникають ревниве ставлення до інших студентів у групі та підґрунтя для конфліктів і недовіри.

Сприятливий соціально-психологічний клімат є згустком двох основних суперечностей, які психологічно розвивають студентську групу як колектив:

- прагнення до самоствердження, з одного боку, і до ідентифікації з колективом – з іншого;
- взаємодія з іншими членами групи загострює суперечності між “я”, “ми” і “вони”.

Саме тому для створення сприятливого соціально-психологічного клімату необхідно, щоб студенти навчились розбиратись у власних почуттях і почуттях інших. Знання особливостей темпераменту і характеру, здібностей і міжособистісних стосунків сприятиме кращій організації роботи в студентській групі та позбавить від психологічної безграмотності.

В управлінні діяльністю студентської групи, у формуванні соціально-психологічного клімату важливу роль відіграє ціннісна основа групи. Це те, що група вважає найважливішим і значущим

у своєму житті й діяльності, особливо в поведінці кожного її члена – це індивідуальні якості й вчинки: чесність, чуйність, моральні норми, якими є загальноприйняті всіма членами групи правила, стандарти, зразки, на які у своїй поведінці вони орієнтуються.

Аналіз соціально-психологічного клімату студентського колективу повинен охоплювати ретельне вивчення різних емоційних станів студентів. При цьому його не можна розглядати як просту суму станів окремих членів колективу. Соціально-психологічний клімат – це результат насамперед взаємних впливів студентів, викладачів та адміністрації один на одного, які можна визначити словами “зараження” і “наслідування”. Ці емоційні впливи особливо сильні саме в молодіжних колективах. Наприклад, специфіка наслідування у студентській групі полягає в тому, що це вже не просто прийняття зовнішніх рис поведінки студента або більш масових психічних станів, а й відтворення зразків поведінки будь-кого з оточення цього студента. Воно може мати зовнішній характер: студенти наслідують вчинки когось з колективу деканату або викладачів кафедри.

Атмосфера соціально-психологічного клімату у студентській групі деякою мірою залежить від культури мовлення викладачів, які часто спілкуються з групою. Змістовність, точність, виразність мовлення впливають на дохідливість і переконливість оцінок, успішність дій.

Крім того, викладачі та адміністрація повинні бути готовими до будь-якої своєрідності студентів, їх особистісної своєрідності, бути стриманими у своїх реакціях на можливі зриви студентів.

Соціально-психологічний клімат у студентській групі залежить від рівня ввічливості, делікатності, доброго ставлення викладачів і працівників деканату. Такт містить поняття “міра”. Засвоєння ними міри є показником рівня їхньої культури. На жаль, окремі педагоги не усвідомлюють важливості відносин із студентською групою. У них не виникає думки подивитись на проблему очима виховання або засумніватись у доцільності вчорашнього покарання. Мірою знань, поведінки у таких викладачів може бути образ такого соціально-психологічного клімату, який вони створили самі. Соціально-психологічний клімат у викладацькому колективі є одним з найдієвіших чинників впливу на соціально-психологічний клімат у студентських групах, на самопочуття студентів, їх ставлення до навчання і вищого навчального закладу загалом.

Найвагоміше своїми діями, стилем поведінки впливають на соціально-психологічний клімат студентської групи її керівники. Наприклад, декани, куратори, які мають уявлення про свої основні завдання в авторитарно-директивному стилі (командувати, підганяти, маніпулювати, контролювати), як правило, створюють навколо себе атмосферу відчуження, недовіри, страху. Студенти в цьому разі погано інформовані про життєдіяльність факультету або інституту, не проявляють ініціативу, діють консервативно, тому що не бажають припуститись помилки, виявитись надто винахідливими. І в холодному раціональному кліматі такого колективу у студентів

навіть не виникає думки про спільне досягнення цілей вищого навчального закладу.



Література

1. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
2. Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1979. — 240 с.
3. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер, 2000. — 416 с.

*Н. М. АНУФРІЄВА, канд. філос. наук, доц.
(Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ)
Р. А. АНУФРІЄВА, канд. філос. наук
(Інститут соціології НАН України, м. Київ)*

НАРОДНА ПРАКТИКА СПІВІСНУВАННЯ ПРО ЗАПОБІГАННЯ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 169–170

Розглядається співвідношення проблеми конфліктів у науковій психології з позицій народної мудрості. Наводяться установки щодо організації безконфліктної взаємодії людей у різних сферах життя.

Поняття конфлікту належить як до буденної свідомості, так і до науки, що вкладає в нього особливий зміст. Народні прислів'я, приказки, прози-валки є відбиттям багатого народного досвіду розуміння та розв'язання конфліктних ситуацій. У повсякденному житті конфлікти вважаються вічними супутниками людських стосунків, що виникають на ранніх стадіях онтогенезу.

Дослідження вітчизняних соціологів Я. Л. Колмінського і Б. П. Жизневського свідчать, що у малюків конфлікти виникають через іграшки, у дітей середнього шкільного віку — через ролі, а у старшому віці — через правила гри [2, 38]. Причини зіткнень, що виникають між дітьми, відбивають їх віковий розвиток, коли від дріб'язкових непорозумінь вони поступово переходять до обговорення правильності дій кожного учасника ігрової діяльності.

Дитячі спільноти мають свої правила регулювання стосунків, що у словесній формі виражають способи соціальної оцінки певних відхилень від норм поведінки. Це найкраще виявляється у формі дитячих дражнінь, які дослідники називають "лірикою висміювання". Подібні висміювання є формою словесної агресії в ситуації дитячих непорозумінь. Такі дражніння спрямовані на висвітлення негативних рис дітей і запобігання в подальшому їхній "проекції" на сферу міжособистісних стосунків. "Лірика висміювання" відбиває вже існуючі види поведінки дитини і сприяє

її корекції, а дієвим способом запобігання негативним явищам у становленні дитини як особистості є засвоєння нею соціально схвалюваних норм, правил, цінностей.

Дитячий вік є найкращим для засвоєння соціальних норм поведінки, відхилення від яких у подальшому призводить до міжособистісних непорозумінь. Дорослість дітей змінює їхні стосунки з оточенням, із батьками: "Виріс син до вуха — бережись обуха". Але закладені в ранньому віці позитивні цінності розвиваються, збагачуються і даються взнаки в подальшому житті.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники конфліктів акцентують увагу на двох їх аспектах — предметному, пов'язаному із з'ясуванням конфлікту та способами його розв'язання, і емоційному, який відбиває почуття та переживання учасників конфліктної взаємодії. Проте поза розглядом часто-густо залишається третій аспект — нормативний, без якого неможливо зрозуміти конфлікт як соціальний феномен. Норми забезпечують можливість обґрунтування людиною своєї поведінки і задають певні її стандарти. Зміст і способи нормування є різними в різних культурах [1, 247].

Основною сферою дорослої взаємодії, де постійно виникають міжособистісні проблеми, є родина. Тому не дивно, що кожний народ протягом століть намагався виробити "свої" рецепти сімейного благополуччя. Народна етноконф-

ліктологія рекомендувала починати забезпечення безконфліктного сімейного спілкування з правильного вибору супутника життя, а для цього вважалося за потрібне добре знати партнера ще до шлюбу: "Женитись на скору руку — на довгу муку".

Вважалося, що відсутність взаєморозуміння у подружжя може бути пов'язана з різним статусом осіб, різницею у віці, тому рекомендувалося шукати собі "рівню": "Рівні по вдачі — міцні на любов"; "Не женися на старій — сам дідом будеш".

Серед практичних рекомендацій української народної конфліктології переважають заходи профілактики сімейних конфліктів, серед яких чітке дотримання сімейних обов'язків і розподілу праці ("жіноча" і "чоловіча" справи), добросовісне виконання кожним членом сім'ї своїх функцій: "Жінка ледащо — в хаті нінащо".

У народній свідомості відбиваються різні стадії конфліктної взаємодії, починаючи з витоків і закінчуючи результатами. Існування великої кількості прислів'їв та приказок, що торкаються міжособистісних конфліктів у багатьох сферах життя, виконує інформаційно-профілактичну функцію, попереджуючи про можливі причини та наслідки конфліктів. Великою перешкодою на шляху до сімейної злагоди є пияцтво, тому народна мудрість застерігає: "З п'яницею поведешся — горя наберешся".

У будь-якому конфлікті, а в сімейному особливо, дуже важливо своєчасно зупинитися, уникнути конфлікту: "Один не хоче — двоє не поб'ються".

Стратегія уникнення — це не поразка, а гнучка позиція щодо розумного врегулювання конфлікту.

Навіть незначні причини можуть вивести людину з рівноваги і стати джерелом непорозуміння, тому добре володіння собою, витримка і толерантність у міжособистісних стосунках, висока культура спілкування є запорукою безконфліктної взаємодії людей. Вміння не помічати дрібниць, "не робити з мухи слона" — важливі якості особистості.

Важливою часткою культури спілкування, яка, у свою чергу, є складовою культури особистості, вважається вміння слухати співрозмовника. Без цього процес спілкування втрачає сенс. Недарма у народі кажуть, що людина, маючи один рот і два вуха, повинна більше слухати, ніж говорити. Неуважність до того, що каже партнер, не сприяє взаєморозумінню і загострює стосунки.

Народна конфліктологія містить цінні положення щодо безконфліктного життя в межах певної соціальної спільноти. Конфлікти, пов'язані з позародинними відносинами, вирішуються, як правило, за допомогою "гласності", тобто зі спрощенням на громаду як гаранта розв'язання поставлених проблем. Громада є своєрідним колективним суб'єктом, покликаним вирішувати спірні питання. Без сумніву, "Одна голова — добре, а дві — краще".

У росіян ворота, вимазані дьогтем, означають ганьбу для всієї родини, особливо для дівчини, яка живе в цьому домі. Звинувачена в такий спосіб дівчина могла захиститися від образи, глузування, звернувшись до старости і попросивши його зібрати загальну "сходку" мешканців села [3, 277].

Таким чином, народна практика "співжиття" виробила низку установок щодо організації безконфліктної взаємодії людей у різних сферах життя. У скарбниці народної мудрості містяться безцінні установки щодо запобігання і конструктивного розв'язання конфліктів у різних сферах людського життя, які ще потребують подальшого наукового аналізу і осмислення.



Література

1. Гришина Н. В. Психология конфликта. — СПб., 2000.
2. Коломинский Я. Л., Жизневский Б. П. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопр. психологии. — 1990. — № 2. — С. 35–42.
3. Павленко В. М., Таглін С. О. Етнопсихологія. — К., 1999.

*Н. В. ВОЛОШИНА, аспірант
(Київський національний університет імені Тараса Шевченка)*

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ГАРМОНІЗАЦІЇ СТОСУНКІВ МІЖ ДІТЬМИ Й БАТЬКАМИ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 171–173

Розкривається поняття комунікативної компетентності. Розглядається вплив сім'ї на формування особливостей комунікативної сфери старшокласників.

Нині зростає значення розуміння та взаєморозуміння як здатності орієнтуватися в нових умовах, нових обставинах, як уміння переборювати сталі стереотипи поведінки й мислення, змінити в разі потреби власні позиції, відмовитись від застарілої точки зору, тобто підвищується роль взаєморозуміння у вихованні почуття нового.

Кожна людина проходить свій індивідуальний життєвий шлях через оволодіння навичками взаєморозуміння, через розвиток відповідних здібностей. Водночас цей процес відбувається, реалізується через власні закономірності. Розвиваючись, особистість проходить взаємопов'язані, але відмінні один від одного "контексти". Іншими словами, власне становлення особистості можна визначити як розвиток сил і здібностей людини в цих різноманітних "контекстах", що ускладнюються. Результатом такого становлення виявляється вміння людини усвідомлено переходити від одного "контексту" до іншого. Ідеться про комунікативну компетентність, яка є одним з найважливіших соціально-психологічних умінь особистості.

Під компетентністю у спілкуванні, або комунікативною компетентністю, розуміються здібності до встановлення і підтримки необхідних контактів з іншими людьми. Подібна компетентність передбачає і вміння розширювати (а може, і звужувати) коло спілкування, і вміння варіювати його глибину (вміння спілкуватись на різних рівнях довіри), розуміти і бути зрозумілим партнерами спілкування тощо.

Так, і досі поширена думка, що старшокласники нехтують спілкуванням з дорослими, не потребують його, прагнуть приховати від них своє життя, проблеми і переживання. Подібні уявлення мають під собою об'єктивну фактичну основу. Всі знають, якими різними бувають погляди дорослих і юних з багатьох питань, як часто між ними трапляються конфлікти з різних причин, як важко юнакам і дівчатам добитися від дорослих визнання своєї дорослості, як можуть дорослі не помічати подорослішання дітей, контролювати їхню поведінку, розписувати їм ті чи інші норми. "Вся біда в тому, що батьки знали нас маленькими!" — ці слова юнака образно і багато в чому правильно свідчать про найбільш явну причину складних проблем, які відчувають старшокласники у відносинах з батьками.

Найскладнішою є суперечність між прагненням старшокласника до самостійності і бажанням батьків бачити його слухняним і залежним, як і в дитинстві. Проте це лише видима частина айсбергу. Насправді ці труднощі мають значно глибші соціальні та психологічні основи і у школярів, і у батьків.

У сучасних умовах сім'я переживає період серйозних змін. Більшість сімей нині складаються з двох поколінь — батьків і дітей. Бабусі й дідусі, як правило, живуть окремо. У результаті батьки не мають можливості щоденно користуватись досвідом і підтримкою попереднього покоління, та й використання цього досвіду часто проблематичне. Ураховуючи зміни в соціально-психо-

логічних умовах, важко запозичити досвід особистісних стосунків попередніх поколінь для стосунків з нинішніми дітьми.

У сім'ї відбувається доволі болюча зміна звичних позицій. Батько, як правило, перестав бути економічним головою сім'ї; сучасний побут забрав у нього більшість чоловічих домашніх обов'язків і висунув на передній план матір. Крім того, авторитет батьківської влади нині часто не спрацьовує — на зміну йому приходять авторитет особистості батьків, але процес цей довгий і важкий, насамперед для батьків.

Батьки виростили в зовсім інших умовах, ніж їх діти. Вони дуже зайняті на роботі і вдома. Зазвичай їм ніколи вникати у складності й тонкощі переживань їх доросліших дітей. За нашими даними, батьки-городяни, наприклад, приділяють лише близько десяти годин на тиждень різним заняттям з дітьми-підлітками і старшокласниками. Це, безумовно, дуже мало. Не кажучи вже про те, що спілкування батьків з юнаками та дівчатами і в ці години і взагалі складаються по-різному.

Батьки часто не розуміють, що з дорослішими дітьми спілкування має будуватись інакше, ніж з маленькими. До того ж слід урахувувати також складність позиції сучасних батьків в їх стосунках з дітьми. У дітей часом вищий рівень освіти, ніж у батьків; як правило, вони мають можливість проводити багато часу поза сім'єю. Цей час старшокласники наповнюють заняттями, прийнятими серед ровесників, і не завжди піклуються про те, чи схвалюють ці заняття батьки. Батьківські заборони стають все менш контрольованими і реалізованими, а батьки не завжди вміють відрізнити те, що треба дозволяти, від того, що не варто дозволяти, та й чого зовсім не можна дозволяти. Усе це ускладнює ситуацію і робить позицію батьків у стосунках зі старшокласниками неоднозначною.

Проте нерідко бувають випадки, коли дорослі діти не розуміють батьків. Прийнято вважати, що "юність — це найкращий вік у житті", що старшокласники здатні сприймати людей старшого віку як таких, що не "живуть по-справжньому", як людей, в яких все краще вже позаду (на жаль, у цьому їх часто підтримують й самі дорослі). Тому їх дратують "застарілі" уявлення батьків. Вони взагалі часом бачать у батьках лише "життєзабезпечуючу систему" (годують, вдягають і т. ін.) і "обмежувально-регулюючий механізм" (заважають жити так, як хочеться).

У результаті старшокласники, як правило, не замислюються над тим, що батьки — це також люди, особистості, що вони мають право на власні проблеми. Діти часто не здатні зрозуміти, що

кожен вік має певні переваги, неповторну значущість, що кожен вік — і юність, і зрілість — по-своєму складний і цікавий.

Виокремимо групи сімей, в яких живуть старшокласники, за зазначеними ознаками. Численну групу становлять сім'ї, в яких батьки приділяють достатньо, а часом і багато уваги навчанню дітей, але цим і обмежуються. Основна позиція таких батьків — щоб "дитина вийшла в люди" (тобто отримала вищу освіту або "вигідну" професію і вже зараз жила "не гірше, ніж люди": дорога одяга, відеомагнітофон, комп'ютер і навіть... книги). Тут найяскравіше виявляється цікава тенденція: затрати на дітей у таких сім'ях перевищують загальне підвищення матеріального рівня населення. У таких сім'ях закладений потенціальний конфлікт. Матеріальне забезпечення далеко не завжди задовольняє запити старшокласників, які батьки не вважають такими, що заслуговують на увагу.

Певну групу становлять сім'ї, в яких батьки використовують неправильні, антипедагогічні методи. Це — неповага до особистості старшокласника, слідкування за ним, недовіра, розв'язання конфлікту бійкою тощо. У таких сім'ях часті конфлікти між батьками і дорослими дітьми, конфлікт відкритий і прихований, що періодично виривається назовні. У юнаків і дівчат з таких сімей можуть сформуватись стійка ворожість до батьків, недовіра до дорослих взагалі, труднощі у спілкуванні з ровесниками, з оточуючими.

Окрему групу становлять сім'ї, обстановка в яких явно несприятлива. У цих сім'ях існують ненормальні відносини між батьками, атмосфера напружена, відносини між старшокласниками і батьками загострені й безтактні. Вплив таких сімей на дітей є пагубним. Антисоціальна атмосфера в сім'ї — причина багатьох випадків злочинів юнаків.

Спілкування старшокласників з батьками, безумовно, є проблемою, і вона значно складніша, ніж вважає більшість. Відносини дітей і дорослих — це основа успішного виховання. Від того, якими будуть ці відносини, багато в чому залежить завоювання молодшими життєвого досвіду і світосприймання старших.



Література

1. Гермохова С. Использование методик социально-психологического тренинга в процессе создания коллек-

тива // Общение и деятельность. — Прага, 1981. — С. 155-165.

2. Гиппиус С. В. Гимнастика чувств. Тренинг творческой психотехники: Учеб.-метод. пособие к урокам актерского мастерства. — М.; Л.: Искусство, 1967. — 295 с.

3. Головаха Е. И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи. — К.: Наук. думка, 1988. — 144 с.

4. Plum A. Communication as skill: critique and alternative proposal // Journ. of Humanistic psychology. — 1981. — V. 21, № 4. — P. 3-19.

Л. В. ЗАСЄКІНА, канд. психол. наук
(Волинський державний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк)

КОГНІТИВНА НАУКА ЯК ШЛЯХ ДО ГАРМОНІЗАЦІЇ ЛЮДСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СУСПІЛЬСТВІ ХХІ СТОЛІТТЯ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 174–176

Аналізується парадигма когнітивної науки як шляху гармонізації людської взаємодії в суспільстві ХХІ століття. Зазначається, що кінцевим завданням когнітивної науки є покращення взаєморозуміння людей.

Основою життєдіяльності індивідуального інтелекту є функція нейронної системи мозку організму, а основою життєдіяльності суспільного інтелекту – інформаційні зв'язки, тобто передавання і поширення знань. Саме вони підвищують “інформаційну температуру” соціальних систем, не допускають духовної збідності. Термін “інформація” у перекладі з латині означає “звістка”, проте первинний давньогрецький зміст цього поняття передбачав діалог. Істина народжувалася в діалозі, дискусії, а не містилася первинно в монолозі [1]. У ХХ ст. людство нагромадило значний обсяг інформації в різних наукових галузях, що потребувало систематизації в науці міждисциплінарного типу, адже, на думку стародавнього китайського мислителя Конфуція, той, хто володіє інформацією – володіє світом. Наукова парадигма системології не могла задовольнити цю потребу, оскільки лише пропонувала певні шляхи й критерії класифікації цієї інформації і стежила за дотриманням наукової термінології. Людство виявилось не готовим власне для обробки, засвоєння та використання розмаїття інформаційного бомбардування і перетворення його на стійкий фонд знань. Вирішення такого завдання взяла на себе когнітивна наука. Оскільки інформація передається знаками, вербальними та невербальними, а в її обробці беруть участь усі психічні процеси відображення, когнітивна обробка дискурсу подала у фокусі уваги насамперед психологів і лінгвістів.

Термін “когнітологія” не новий. Починаючи з 60-х років ХХ ст. ним позначають бурхливо зростаючий напрям науки про механізми відпрацювання особистісного знання щодо того, які розумові операції сприяють виникненню в людини нових понять, а їх комбінації набирають статусу істини. Соціальна ентропія – це “розкид” знань у суспільстві, їх безсистемне використання, відсутність кумулятивності в інтелектуальних зусиллях соціуму. Ентропія знань призводить до “розкиду” і соціальної енергії [1]. Відтак соціальні науки теж почали активно шукати своє місце в когнітивній науці. Когнітологія як одна з найвпливовіших галузей мовознавства виникла на Заході в першій половині ХХ ст. “Днем народження” когнітивної науки вважається семінар, який відбувся в Блумінгтоні (США) у 1953 р. Підсумки цього семінару, опубліковані у книзі за редакцією Ч. Осгуда і Т. Сибеока, дали могутній імпульс до активізації когнітивних досліджень в усьому світі [4]. Семінар був присвячений теорії інформації математичного спрямування і констатував “вибух” цікавості до процесів мислення, а також координації зусиль експериментальної психології, теоретичної лінгвістики та штучного інтелекту щодо досліджень мовленнєво-розумових процесів.

Тому, на нашу думку, ототожнення понять “когнітивна революція” і “хомськянська революція” неприйнятне, оскільки саме Ч. Осгуд у психолінгвістиці-54 вбачав акти комунікації у вигляді моделей загальної теорії зв'язку. В основі цієї

моделі є певний відправник, який має *повідомлення 1*. Відправник для передання повідомлення використовує передавач, що перетворює повідомлення на сигнал і передає його каналом зв'язку. Причому це перетворення на сигнал відбувається з використанням певного коду. Одержувач за допомогою того ж коду перетворює сигнал на *повідомлення 2*. У каналі зв'язку можуть виникнути перешкоди, так званий комунікативний шум, що спотворює повідомлення. Це означає, що *повідомлення 1 і 2* можуть різнитися так істотно, що іноді неможливо зрозуміти, про що йдеться. Таким чином, Ч. Осгуд ще в 1954 р. висунув проблему розуміння учасниками комунікації одне одного, чільне місце в якому належить коду. Цей, згідно з термінами Ч. Осгуда, "код" і є знання, які дають змогу, з одного боку, породжувати висловлювання, а з іншого — розуміти думки, виражені засобами мови. Знання, які використовуються для декодування повідомлення, не обмежуються лише знаннями про мову. До них належать також енциклопедичні знання про світ, соціальний контекст, уміння когнітивно обробляти дискурс і відбиту в ньому інформацію. При цьому жодний з видів знань не є домінуючим. Лише комплексне дослідження організації всіх типів знань дає змогу визначити сутність комунікативної компетенції, формування вихідного знання і конструювання моделі ситуації поточного дискурсу.

Таким чином, дослідження знань, їх структур та систем подання є одним з провідних напрямів когнітивної науки, і когнітивної психології зокрема. На думку О. С. Кубрякової, основним завданням теорії мови в сучасний період є наукове обґрунтування механізмів обробки мови і побудова моделі її розуміння [2]. Оскільки в основу такої моделі покладено положення про інтеракцію різних видів знань і стратегій їх обробки, лінгвістика вже не має монополії на конструювання загальної мовної моделі. У вирішенні цього завдання значну роль відіграє співпраця психології і лінгвістики. Ця теза не нова, адже такий "союз" триває понад 100 років (Гумбольдт, Вундт, Бодуен де Куртене). Протягом цього періоду спостерігається асиметричний союз цих дисциплін. У перші десятиліття ХХ ст. лінгвісти звернулись до психології в пошуках відповіді на питання, як люди використовують мову. Вони робили спроби побудувати лінгвістичну теорію на основі психологічних понять гештальта, репрезентації, пам'яті й уваги. Проте через конфлікт між опозиційними психологічними та лінгвістичними теоріями лінгвісти, так само як і психологи, зрозуміли, що домагаються різних цілей. У про-

міжний період в обох дисциплінах домінував біхевіористський підхід, через який вони ігнорували концепції своїх колег з іншого табору. Однак всередині ХХ ст. психологи звернулись до лінгвістики з метою розробки психології мови. Спираючись на формально-лінгвістичну теорію, психологи почали створювати граматики користування мовою (grammars of language performance), описувати когнітивні процеси в термінах суб'єктивного лексику, трактувати пам'ять як пропозиційну мережу, що ґрунтується на синтаксичних відношеннях. Однак цього разу конфлікт між лінгвістичними теоріями привів психологів до думки про відмінність психології і лінгвістики. Як зазначає А. Блюменталь, історія відносин між психологією і лінгвістикою може інтерпретуватись як нещаслива, оскільки періоди ілюзій та інтеграції цих дисциплін змінювались періодами розчарувань та розмежувань [3].

Поряд із цим існує також оптимістичніший погляд на цей союз. Кожні моменти співпраці психології і лінгвістики приводили до зміни поглядів в обох дисциплінах. "Сумну долю" кооперації цих наук виправила когнітивна наука, основні напрями якої не залишають жодних сумнівів щодо їх інтеграції. Ще донедавна панувала думка Дж. Міллера про різні цілі психологів і лінгвістів. За його словами, у конструюванні моделі мови лінгвіст акцентує увагу на тому, що може бути сказано й виражено мовою, а психолог — на тому, що говорить й виражається насправді. Іншими словами, у фокусі уваги лінгвіста перебуває мовна здатність, структура, а в полі інтересу психолога — мовна активність, функція. Проте з позиції логіки з метою опису феноменології будь-якого явища необхідно аналізувати як структуру, так і функцію, а дослідження мовних засобів вираження будь-якої інформації повинно здійснюватись із заглибленням у контекст об'єктивної дійсності, що й робиться на сучасному етапі когнітивної науки такими психологами й лінгвістами, як Ф. Джонсон-Лерд, В. Кінч, Т. ван Дейк, Р. Лангакр, Дж. Фодор у дослідженні активізації різних психічних процесів при інтерпретації та розумінні дискурсу.

Вивчення мови взагалі як засобу міжособистісного спілкування і дослідження психологічних передумов її функціонування уможливають створення нової моделі світу, яка б дала поштовх для народження людства майбутнього з новим баченням світу, психіки і мови як засобу відбиття себе й світу. Раціональне й ірраціональне, свідомість і підсвідомість, інтелект і емоції, матеріальне й ідеальне не повинні протиставляти-

ся, жорстко розмежовуватись нездоланною стіною. За словами Ж. Дєррїди, ідея опозитивного розмежування (*différence*) повинна поступитися місцем ідеї вирізнення (*différance*), іншості, співіснуванню множинності не тотожних одне одному, але доволі рівноправних смислових інстанцій. Розглядаючи будь-які опозиції, ми підсвідомо прагнемо поставити у привілейоване положення одного з членів опозицій, зробити на ньому ціннісний акцент. Отже, ХХІ ст. повинно стати не часом розмежування, вузької спеціалізації тієї чи іншої науки, а точкою відліку їх реального полілогу з метою віднаходження шляхів взаєморозуміння, пошуку моментів дотику їх наукових парадигм.

Особливе місце в цьому спілкуванні має посідати гармонійне поєднання психології і лінгвістики, адже проблема мислення й мови не є лише суто психологічною та лінгвістичною. Відомо, що дві людини, які мають по одній ідеї, вступивши в комунікацію, матимуть у підсумку по дві ідеї. Подібно до цього інформаційно-енергетичний обмін у діалозі двох потужних "голосів" психології і лінгвістики в лоні когнітивної науки спричинить народження якісно нового створіння — гармонійного і життєздатного.

Внаслідок поширення когнітивної науки з'явилось багато різних шкіл і напрямів у різних країнах. У європейських течіях когнітивної науки у фокусі уваги перебувають процеси мовної

обробки інформації, в американських напрямках значного розвитку дістає когнітивна психологія, яка оперує великою кількістю експериментальних даних і досягненнями нейронауки.

Таким чином, незважаючи на наукове формулювання інструментарію та методології, кінцевим завданням когнітивної науки є покращення розуміння людьми одне одного. Однак насправді досягти повного розуміння, за словами П. Садовського [5], неможливо. На нашу думку, до цього треба прагнути, але ця мета недосяжна, адже це означало б тотальне ототожнення ментальностей індивідів, що в кінцевому підсумку призвело б до припинення мовленнєвої взаємодії взагалі.



Література

1. *Каныгин Ю. М., Яковенко Ю. И.* Введение в социальную когнитологию. — К.: Наук. думка, 1992.
2. *Краткий словарь когнитивных терминов* / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. — М.: Изд-во МГУ, 1996.
3. *Blumental A. L.* The emergence of psycholinguistics // *Synthese*. — 1997. — V. 72. — P. 313–323.
4. *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems* / Eds. C. E. Osgood, T. A. Sebeok. — Baltimore: Waverly Press, 1954.
5. *Sadowski P.* Literature as interaction: A systems model of literary composition and reception // *The USSE Messenger*. — 2000. — V. 1. — P. 80–86.

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

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЧИТЕЛЯ ЗОНИ РАДІОЕКОЛОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ ЯК СУБ'ЄКТА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 177–179

Викладено результати дослідження труднощів, з якими стикаються учні зони радіоекологічного контролю у спілкуванні з учителями. Серед виокремлених груп труднощів найбільшу увагу викликала група соціально-перцептивних особливостей спілкування. Проведений аналіз дав змогу створити соціально-психологічний портрет учителя, який є джерелом труднощів у професійному спілкуванні.

Мета дослідження полягала у вивченні труднощів, з якими стикаються учні зони радіоекологічного контролю у спілкуванні з учителями. Дослідженням було охоплено 386 старшокласників, яким було запропоновано висловити свою думку щодо того, якою мірою ті чи інші соціально-психологічні характеристики заважають їм у спілкуванні з учителями.

Для збирання інформації використовувалася опитувальник "Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування" [3]. Попередньо респондентів ознайомили з інструкцією такого змісту: "Оцініть, якою мірою перелічені далі характеристики спілкування заважають Вам у спілкуванні з учителем? Оцінку здійснюйте за такою схемою: "дуже сильно заважають" — 5 балів, "сильно заважають" — 4, "середньо заважають" — 3, "слабо заважають" — 2, "не заважають" — 1, "не знаю" — 0 балів".

Виокремлені соціально-психологічні характеристики поділяються на п'ять груп: експресивно-мовні (ЕМО) особливості; соціально-перцептивні (СПО) особливості; ставлення-звернення (СЗ) партнерів один до одного; уміння організовувати взаємодію (ОВ); вплив на спілкування таких факторів, як інтенсивність спілкування, кількість партнерів, наявність свідків, вік, стать, статус (ЗСО).

Обробка результатів полягала у знаходженні ваги кожної групи труднощів як середнього арифметичного балів усіх характеристик, що утворюють відповідну групу. Бал для кожної характеристики розраховувався за формулою

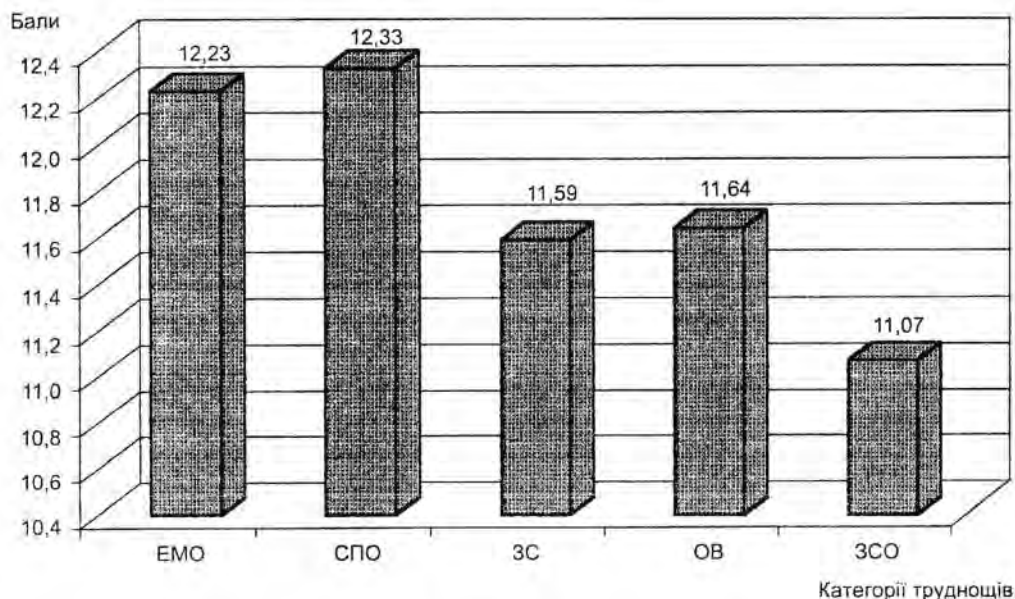
$$N = (5a + 4b + 3c + 2d + 1e) / A,$$

де N — бал відповідної характеристики; a, b, c, d, e — кількість старшокласників, які оцінили певну характеристику балом відповідно 5, 4, 3, 2, 1; A — загальна кількість респондентів.

Отримані показники переводили у двадцятибальну шкалу. Коефіцієнт переведення для груп 1–4 становив 0,27, для групи 5 — 0,53.

Результати наочніше подати графічно. На діаграмі наведено отриманий профіль соціально-психологічних труднощів спілкування з учителями.

Серед виокремлених груп труднощів найбільшу вагу (12,33 бала) має група соціально-перцептивних особливостей спілкування. Найбільші проблеми пов'язані зі схильністю вчителя робити висновок про учня на основі зовнішніх ознак (4,4 бала), прагненням зараховувати людей до певного типу (4,08), невмінням поставити себе на місце учня (3,88), помилковим оцінюванням почуттів і настрою учня (3,84), невмінням співвідносити дії та вчинки школярів з їхніми особистісними якостями (3,68), проявами "ефекту ореолу", оцінюванням учнів на основі уявлень,



що склалися про них у оточенні (3,44), невмінням "читати" по виразу обличчя почуття й наміри іншої людини (3,24), невмінням демонструвати своє розуміння її особливостей (3,24), відсутності проникливості (3,12 бала).

Інші характеристики цієї групи проблем у спілкуванні з учителем, на думку респондентів, не створюють, мало того, вони полегшують таке спілкування. Це стосується насамперед уміння вчителя поставити себе на місце учня (1,72 бала), побачити у ньому його індивідуальні особливості, риси характеру (1,88), точно оцінювати його почуття і настрої (1,96), "читати" останні по виразу обличчя (2,04), демонструвати своє розуміння його особливостей (2,56), проникливості (2,6 бала).

Друге місце (12,71 бала) посіла група емоційно-мовних особливостей. Різні характеристики, що були віднесені до цієї категорії, мали різний внесок у формування загальної ваги групи. Так, найбільше заважають у спілкуванні з учителями, на думку респондентів, часті дотики (кладає руку на плече, постукує по ньому тощо) (3,96 бала), невідповідність виразу обличчя словам (3,8), тривалі паузи у мові (3,6), застигли поза, обличчя (3,52), тиха мова (3,4), систематичне пересування у процесі спілкування (3,32) інтенсивна жестикуляція (3,16), голосна мова (3,16), швидкий темп мовлення (3,16 бала). Певні проблеми пов'язані також з небажанням учителя підтримувати контакт очей (3,08 бала), його млявою, нечіткою жестикуляцією (2,84 бала).

Інші віднесені до цієї групи характеристики, як правило, не є причиною труднощів у спілку-

ванні старшокласників зі своїми педагогами. Так, приємна зовнішність отримала лише 1,68 бала, а її відсутність — 2,2, відповідність виразу обличчя словам — 2,04, прагнення систематично підтримувати зоровий контакт — 2,36 бала.

Несподівано велику вагу (11,64 бала) отримала група вмій, пов'язаних з організацією взаємодії з учнями. На думку старшокласників, максимальні труднощі у спілкуванні з учителем створюють його прагнення нав'язати свою точку зору (4,08 бала), невміння аргументувати свої зауваження, пропозиції (4,0), зосередженість на власних почуттях і думках (3,92), звичка перебивати розмову (3,84), невміння урізноманітнювати словесні форми звертання (3,36), прагнення більше говорити, ніж слухати (3,28) та невміння вийти зі спілкування, вчасно припинити його (3,24 бала). Певні проблеми пов'язані з невмінням учителя виразити своє ставлення за допомогою жестів, міміки, інтонації (2,84 бала), прагненням займати у спілкуванні позицію лідера (2,76 бала).

Разом з тим інші характеристики цієї групи, на думку респондентів, полегшують спілкування з учителем. Це стосується насамперед його вміння слухати, вести діалог (1,4 бала), пояснювати, аргументувати свої пропозиції, зауваження (1,72), урізноманітнювати мовні форми звертання до іншої людини (2,04), вчасно вийти зі спілкування, припинити його з огляду на ситуацію та емоційний стан іншої людини (2,12), прийняти її точку зору (2,2), прагнення менше говорити самому, а більше слухати інших (2,32 бала).

Передостаннє місце (11,59 бала) посіла група педагогічних умій, пов'язаних із здійсненням

ставлень-звернень до учнів. Найбільші проблеми створює зарозуміле ставлення вчителя до учнів (4,28 бала), його неприязність (4,04), підозрілість (3,96), байдужість (3,84), владність, прагнення керувати (3,56), страх виявитися смішним в очах інших (3,2), прагнення займати у спілкуванні підлеглу позицію (3,12). У деяких старшокласників певні труднощі пов'язані з вимогливим ставленням вчителя (2,96), його надмірною довірливістю (2,52 бала).

Інші характеристики цієї групи, навпаки, полегшують спілкування з учителями. Так, шанобливе ставлення вчителя до учнів отримало 1,68 бала, його доброзичливість — 1,72, зацікавленість — 1,88, прагнення справляти на учнів приємне враження — 1,92, дружнє ставлення до них — 2,08, вміння виразити своє ставлення за допомогою жестів, міміки, інтонацій — 2,16 бала.

Останнє місце (11,07 бала) отримала група, що об'єднує такі фактори, як інтенсивність спілкування, кількість партнерів, наявність свідків, вік, стать, статус. Так, максимальні проблеми у спілкуванні з учителем, на думку респондентів, створює тривале спілкування з однією і тією ж особою (3,48 бала) і присутність при спілкуванні сторонніх людей (3,36). Певні труднощі в окремих респондентів пов'язані із самопочуттям учителя, його настроєм, готовністю до спілкування (2,88), великими часовими перервами у спілкуванні (2,64) та спілкуванням із групою осіб одночасно (2,52 бала).

Інші характеристики — статеві відмінності (1,72 бала), вікові відмінності (1,92), посада (2,36 бала) — як правило, не є джерелом труднощів у спілкуванні з учителем.

Проведений аналіз дає змогу окреслити психологічний портрет учителя, який є джерелом

труднощів у професійному спілкуванні (відібрані лише ті соціально-психологічні характеристики, вага яких становила 3,5 бала і більше). Насамперед йому притаманні схильність робити висновок про учнів на основі зовнішніх ознак (4,4 бала), зарозуміле ставлення до них (4,28), прагнення захищувати їх до певного типу (4,08) і нав'язувати їм свою точку зору (4,08), неприязне ставлення до них (4,04), невміння аргументувати свої зауваження, пропозиції (4,0). Певні проблеми пов'язані з його підозрілістю до учнів (3,96), частими дотиками (кладає руку на плече, постукує по ньому тощо) (3,96), зосередженістю на власних почуттях і думках (3,92), невмінням поставити себе на місце учнів (3,88), помилковим оцінюванням їх почуттів і настрою (3,84), байдужістю до них (3,84), звичкою перебивати розмову (3,84), невідповідністю виразу обличчя словам (3,8), невмінням співвідносити дії та вчинки учнів з особистісними якостями (3,68), тривалими паузами (3,6), владністю, прагненням керувати (3,56), застиглими позою та обличчям (3,52 бала).



Література

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 200 с.
2. Заброцький М. М., Максименко С. Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. — К.; Житомир: Волинь, 2000. — 32 с.
3. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. — Ростов н/Д: Феникс, 1999. — 608 с.
4. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. — СПб.: Питер, 1996. — 684 с.

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

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ЕТНІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ З МЕТОЮ ГАРМОНІЗАЦІЇ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 180–182

Висвітлюється надзвичайно актуальна проблема сьогодення – гармонізація міжетнічних відносин. Пропонується вирішувати означену проблему через вплив на етичні стереотипи, зокрема на гетеростереотипи, що визначаються як сукупність суджень про інші народи. Рекомендується поєднання лекційних та активних форм проведення занять з навчальної дисципліни “Екологічна психологія”, а також застосування певних методів психологічної корекції.

Україна увійшла у XXI століття як незалежна держава. І тому перед нею як новою державою поставили й нові завдання. Одне з найважливіших завдань розбудови потужної держави полягає у створенні умов для зростання національної свідомості й національної гідності. Разом з тим, оскільки Україна є багатонаціональною державою і має тісні зв'язки з багатьма країнами світу, сприяння розвитку національної гідності повинно поєднуватися зі створенням умов для гармонізації міжетнічних відносин. Останній проблемі – гармонізації міжетнічних відносин за допомогою психологічної корекції етнічних стереотипів – і присвячене це дослідження.

Відокремлення однієї національної спільноти від інших не виключає наявності контактів між ними, спільної діяльності, у результаті якої етноси отримують певну інформацію один про одного. На основі цієї інформації формуються етнічні стереотипи, які є усвідомленням характерних, з точки зору одного етносу, ознак інших національних спільнот. Це усвідомлення здійснюється у формі побудови образу цієї етнічної групи. Отже, в етнічній психології поняття “стереотип” дуже часто застосовується як уявлення одного етносу про інший або про власний народ.

Міжетнічне спілкування, як правило, відбувається завдяки застосуванню етнічних стереотипів. Слід зазначити, якщо у певних народів сформувались негативні етнічні стереотипи щодо

сприймання один одного, то виникає загроза етнічного конфлікту. Неодноразово повторюючись, негативні етнічні стереотипи стають елементом суспільної свідомості. Історії відомі приклади, як у разі недоброзичливих, а часом конфліктних відносин негативні стереотипи одразу ж виявляються у суспільній думці: цілим народам приписують негативні побутові й моральні риси (нечесність, підступність, лінь), а то й “відмовляють” їм в інтелектуальних здібностях. Негативні етно-стереотипи небезпечні не тільки тому, що з ними важко боротись, а й тому, що вони нагромаджуються протягом історії в суспільній свідомості.

Етнічні стереотипи, у свою чергу, поділяються на автостереотипи та гетеростереотипи.

Автостереотипи – це думки, судження, оцінки, що їх зараховують до певної спільноти її представники.

Виникнення автостереотипів пов'язане з розвитком етнічної самосвідомості, усвідомлення належності до певної етнічної групи. Почуття спільності, що притаманне будь-якій етнічній групі, виявляється у формуванні певного “ми-почуття”. Для етнічної групи це “ми-почуття” фіксує усвідомлення особливостей власної групи і несхожість з нею інших груп, що й є механізмом виникнення автостереотипів. Оскільки автостереотипи – це судження народу про себе та оцінювання себе, то, як правило, автостереотипи є комплексом позитивних оцінок. Кожний

народ схильний змальовувати себе героїчним, мужнім, талановитим, неповторним. Особливо схильні підкреслювати свою неповторність невеликі за чисельністю етноси, які живуть поряд з багаточисленними, потужними націями. Цим невеликим етносам, або, як їх називають, національним меншинам, потрібно весь час боротися, щоб компенсувати комплекс меншовартості, який може нав'язувати багаточисленний сусід — потужна нація.

Гетеростереотипи — це сукупність оціночних суджень про інші народи.

Гетеростереотипи можуть бути як позитивними, так і негативними залежно від історичного досвіду взаємодії певних народів. Гетеростереотипи віддзеркалюють минулий та існуючий, позитивний і негативний досвід взаємодії народів, особливо у тих сферах діяльності, де ці народи найактивніше спілкувались. Наприклад, у сферах торгівлі, сільського господарства, будівництва. Досвід спілкування народів, основою якого є діяльність, що спрямована на досягнення позитивного результату — чи то у торгівлі, чи у будівництві, — народжує позитивні образи іншої нації. А коли народи дізнаються один про одного, воюючи й грабуючи, то складаються взаємні негативні стереотипи. Як правило, гетеростереотипи виникають через обмеженість міжетнічного спілкування. Риси, що властиві одиничним відомим представникам іншої етнічної групи, поширюються на всю групу. Стереотипи, які складаються в такий спосіб, у подальшому впливають на виникнення етнічних антипатій або симпатій.

Так, у наукових працях, що належали іспанським, німецьким і французьким вченим, італійський народ змальовується як лякливий і підступний. Як же склався такий стереотип? Річ у тім, що всі ці народи — німці, французи, іспанці — намагались підкорити Італію, і італійський народ боровся з ними різними методами, у тому числі й підступними.

Але навіть у нейтральних випадках етностереотип означає приписування певних етнічних ознак представникам інших етнічних груп, тобто сприяє поширенню “приблизних”, неточних характеристик, а це у складних умовах може відкрити шлях расизму або шовінізму.

Значно сприяють формуванню етнічних стереотипів засоби масової інформації, які можуть швидко створити “образ ворога” або, навпаки, “доброго сусіда”.

Нині унікальну можливість для формування та корекції етнічних стереотипів мають викла-

дачі наукової дисципліни “Етнічна психологія” у вищих навчальних закладах. Розглянемо використання цієї можливості на прикладі викладання “Етнічної психології” у МАУП.

У програму вивчення етнопсихології входить розділ, присвячений психології різних народів — англійців, японців, німців, євреїв, арабів, французів, ромів (яких зазвичай називають циганами, і ця назва для них є образливою), шведів, італійців, іспанців та ін. Перед тим як розпочинається вивчення психологічних особливостей того чи іншого народу, студентам пропонується попрацювати з методикою “Створення вільного портрету” народу, який вивчатиметься. Студенти повинні навести набір типових характеристик цього народу. Кількість якостей, які потрібно назвати, не обмежується, але рекомендується не менше, ніж десять. Після того як студенти завершили роботу, викладач узагальнює отримані дані, ранжує їх і створює так званий колективний вільний портрет того чи іншого народу. У цей колективний портрет часто потрапляють такі негативні якості, як підступність, хитрість, лінь, пияцтво, жадібність, хамство та ін. Аналізуючи разом із студентами створений ними колективний портрет певного народу, викладач намагається донести до студентів думку, що виявлені негативні риси не є і не можуть бути притаманні лише якомусь одному етносу, вони можуть спостерігатись у окремих представників будь-якого етносу. При цьому він наголошує, що в етнічній психології прийнято створювати портрет народу, який складається тільки з позитивних рис, а ті, у свою чергу, мають більший чи менший ступінь вираження. Наприклад, ні у кого не виникає сумніву щодо працьовитості японців, яка навіть може переходити у “трудоголізм”. Разом з тим відомо, що Японія має дуже обмежені природні ресурси і для підтримування оптимального рівня життя японцям потрібно надзвичайно сумлінно працювати. А, наприклад, народи, які живуть у країнах, де зазвичай панує спека, зокрема на Африканському континенті, часто звинувачують у відсутності працелюбства. Але проаналізувавши цей факт детально, можна дійти висновку, що й ці народи працелюбні, але ця риса виражена в них такою мірою, як це потрібно для того, щоб підтримувати життя на належному рівні, крім того, спекотний клімат завжди заважає інтенсивній праці.

Крім того, на семінарських заняттях, присвячених психології різних етносів, виступають студенти, які мали безпосередні контакти з цими етносами, жили або подорожували країною, на-

роди якої вивчаються. Такі виступи-повіді сприяють руйнуванню негативних стереотипів у поглядах однокурсників. На семінарах часто виникає дискусія, коли група студентів стихійно поділяється на два стани з діаметрально протилежними поглядами на певний етнос. Наприклад, група може поділитись на тих, хто симпатизує ромам, і тих, хто ставиться до цього етносу з антипатією. Роль викладача тут повинна полягати у спрямуванні дискусії у конструктивне русло і максимальному пом'якшенні негативних установок щодо означеного етносу.

Таким чином, поєднання лекційних і активних форм проведення занять з навчальної дисципліни "Етнічна психологія", а також застосування певних методів психологічної корекції

сприяють формуванню передумов гармонійних міжетнічних відносин у студентському середовищі й подальшому їх поширенню.



Література

1. Гнатенко П. И., Павленко В. Н. Этнические установки и этнические стереотипы. — Днепропетровск, 1995.
2. Павленко В. М., Таглін С. О. Етнопсихологія. — К., 1999.
3. Пірен М. Етнополітичні процеси в сучасній Україні. — К., 1999.
4. Психологія національної нетерпимости. — Минск, 1998.

О. Ф. ФІЛАТОВА, наук. кор.

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

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ КОМЕРЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК ФАКТОР ЇХНЬОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 183–185

Аналізуються ціннісні орієнтації як найважливіший елемент структури особистості. Досліджуються ціннісні орієнтації працівників комерційних організацій і наводяться ранги ціннісних орієнтацій з відповідною їх інтерпретацією. Застосовується методика виявлення перспективної життєвої стратегії.

Ціннісні орієнтації є найважливішими елементами внутрішньої структури особистості. По суті це потреби, які у процесі життя людини стали відносно стійкими і визначальними в ситуаціях складного особистісного чи професійного вибору [2]. Цінності — це базові уявлення про те, що певні ідеї, цілі, форми поведінки або інститути є індивідуально чи соціально прийнятнішими, ніж інші ідеї, цілі, форми поведінки тощо [1].

Разом з наявністю різноманітних праць з проблеми цінностей особистості гостро відчувається недостатність досліджень особливостей ціннісних орієнтацій працівників організацій, зокрема комерційних організацій, що функціонують нині в Україні.

З огляду на актуальність проблеми нами було здійснено дослідження в комерційних організаціях Києва, під час якого опитано приблизно 200 працівників. Дослідження здійснювалось за методикою виявлення перспективної життєвої стратегії (розробленою на основі методики ціннісних орієнтацій М. Рокича), що базується на прямому ранжуванні списку цінностей [4]. М. Рокич розрізняє два списки цінностей — термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби). Для зручності аналізу отриманих даних було розраховано середнє арифметичне для кожної цінності (окремо за списком термінальних і списком інструментальних цінностей).

Проаналізуємо одержані результати (табл. 1).

Перше місце посідає здоров'я (фізичне й психічне). З одного боку, це зумовлено впливом еколо-

гічного фактора (наслідки Чорнобильської катастрофи), а з іншого — помітно відчувається вплив соціального фактора — напруження й жорстокості сьогодення, коли вижити може найсильніший, а слабкі й хворі позбавлені перспективного майбутнього. До того ж більшість опитуваних — люди середнього віку (35–40 років), які вже могли стикатися з певними негараздами й цінують своє здоров'я.

На другій позиції — сімейні цінності, які завжди були традиційними для нашого суспільства. Переважна більшість опитуваних вже мають сім'ю й одного або двох дітей, але й ті, що розлучені або не мають своєї сім'ї, наголошують на цінності родини.

На третій позиції — цікава робота як джерело добробуту і можливість самоствердитись, самореалізуватись. Для цього, звичайно, потрібно бути впевненим у собі, своїх можливостях.

Наступну позицію займає кохання (духовні й фізичні взаємини з коханою людиною).

Доволі несподівано, що шосте місце посідає матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів). У соціальних і соціально-психологічних публікаціях останнього часу наводиться багато прикладів значення і впливу матеріального фактора на руйнацію ціннісної свідомості людини. Наше ж дослідження виявило перевагу особистих і загальнолюдських цінностей. Це підтверджує висновки досліджень ціннісних орієнтацій про пряму залежність спрямованості особистості на духовні (постматері-

Таблиця 1

**Загальний рейтинг цінностей працівників
комерційних організацій**

Цінності-цілі	Разом по організаціях	
	Номер позиції	Індекс рейтингу цінностей
Здоров'я (фізичне й психічне)	1	5,09
Щосливе сімейне життя	2	6,23
Цікова робота	3	6,38
Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей і сумнівів)	4	6,76
Кохання (духовні й фізичні взаємини з коханою людиною)	5	7,02
Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)	6	7,89
Наявність надійних друзів	7	8,16
Життєва мудрість (зрілість міркувань і здоровий глузд, досягнутий життєвим досвідом)	8	8,40
Активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя)	9	8,62
Продуктивне життя (максимальне використання своєї сили, можливостей і здібностей)	10	9,27
Розвиток (праця над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення)	11	9,40
Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	12	10,61
Свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)	13	10,62
Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, друзів)	14	10,89
Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, народу, людства загалом)	15	13,22
Творчість (можливість творчої діяльності)	16	13,33
Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного у природі й мистецтві)	17	13,49
Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)	18	15,20

альні) цінності від рівня задоволеності потреб нижчого порядку (матеріальних), інакше пріоритет нижчих залишається безумовним.

Наступні позиції займають наявність друзів, життєва мудрість, активне діяльне життя, продуктивне життя, розвиток, пізнання, свобода,

суспільне визнання, щастя інших, творчість, краса природи і мистецтва.

Останню позицію займають розваги. Мабуть, приємне, необтяжливе проведення часу і відсутність обов'язків не актуальні.

Серед цінностей-засобів загалом по організаціях (табл. 2) провідні позиції займають чесність, відповідальність, вихованість, акуратність, освіченість, життєрадісність. Середню ієрархічну вагу мають такі цінності, як ретельність, толерантність, незалежність, ефективність у справах, широта поглядів, раціоналізм. Далі йдуть самоконтроль, чуйність, сміливість, тверда воля, непримиримість до недоліків у собі й у інших, високі потреби. Несподіваними виявилися невисокі позиції таких цінностей, як толерантність, незалежність, самоконтроль, сміливість, які, на наш погляд, дуже важливі саме нині в ситуації переходу до нових форм виробничих відносин.

Таблиця 2

**Загальний рейтинг цінностей працівників
комерційних організацій**

Цінності-засоби	Разом по організаціях	
	Номер позиції	Індекс рейтингу цінностей
1	2	3
Чесність (правдивість, щирість)	1	5,49
Відповідальність (почуття обов'язку, вміння дотримувати слово)	2	5,51
Вихованість (гарні манери)	3	7,37
Акуратність (охайність, вміння утримувати в порядку речі, порядок у справах)	4	7,53
Освіченість (широта знань, високий рівень загальної культури)	5	7,68
Життєрадісність (почуття гумору)	6	8,07
Ретельність (дисциплінованість)	7	8,15
Толерантність (до поглядів і міркувань інших, вміння вибачати іншим їхні помилки)	8	9
Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	9	9,57
Ефективність у справах (працелюбність, продуктивність у праці)	10	9,71
Широта поглядів (уміння зрозуміти точку зору інших, поважати їхні уподобання, звичаї)	11	9,93
Раціоналізм (вміння розсудливо й логічно мислити, приймати свідомі й раціональні рішення)	12	10,23

Закінчення табл. 2

1	2	3
Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	13	10,76
Чуйність (дбайливість)	14	11,07
Сміливість в обстоюванні своїх думок і поглядів	15	11,19
Тверда воля (вміння стояти на своєму, не відступати перед труднощами)	16	11,29
Непримиримість до недоліків у собі й у інших	17	13,76
Високі потреби (високі вимоги від життя і високі домагання)	18	15,45

Одержані результати свідчать про доцільність продовження досліджень ціннісних орієнтацій працівників комерційних організацій з метою поглибленого аналізу цих нових суб'єктів української економіки, а також розробки психолого-

управлінських технологій щодо врахування та розширення ціннісних орієнтацій працівників комерційних організацій у процесі управління організаціями.



Література

1. Занковский А. Н. Организационная психология: Учеб. пособие для вузов по спец. "Организационная психология". — М.: Флинта, 2000. — 648 с.
2. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопр. философии. — 1996. — № 4.
3. Міщенко М. Соціально-психологічна атмосфера в українському суспільстві та ставлення до підприємництва // Філософ. і соціол. думка. — 1994. — № 11-12.
4. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. — 640 с.

А. Б. ВЛАСЕНКО, аспірант

(Інститут післядипломної освіти працівників сфери побутового обслуговування населення,
м. Київ)

УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ ІЗ СТУДЕНТАМИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 186–188

Розглядаються фактори вдосконалення педагогічної взаємодії викладачів із студентами щодо подолання негативних психічних станів особистості студентів. Аналізуються соціально-психологічні особливості, механізм і умови впливу навчального процесу на прояв і подолання негативних психічних станів особистості студентів.

У сучасних умовах підвищується необхідність урахування психологічних механізмів закономірностей розвитку особистості у процесі її навчання. Особистість поставлена в ситуацію, коли її оцінюють, і це породжує певні негативні стани, що не сприяють позитивному розвитку цієї особистості.

Розглянемо проблему, що полягає в дослідженні соціально-психологічних умов попередження і подолання негативних психічних станів у студентів (майбутніх менеджерів).

Безперечно, ця проблема не нова ні у філософії, ні у психології і тим більше в педагогіці. Однак тут спостерігається саме той феномен, коли давність теми, стала традиція її наукового дослідження в багатьох галузях гуманітарної науки не гарантують вичерпності чи закриття теми. Праці вітчизняних дослідників з проблем особистості (Б. Г. Ананьєв, Л. П. Буєва, С. М. Ковальов, А. М. Леонтьєв, А. Г. Асмолов, І. С. Кон, В. Е. Хмелько, Т. М. Ярошевський), а також зарубіжні дослідження (Р. Бернс, У. Шелдон, Ф. Олпорт, К. Роджерс, Р. Адлер, К. Хорні, Р. Кеттел, Г. Айзенк) репрезентують проблему особистості саме на загальнотеоретичному рівні як проблему формування особистості взагалі, її взаємодію із суспільством.

Завдяки саме цим дослідженням ми маємо індивідуального носія стійких соціально значущих рис певного суспільства чи спільноти.

До інституту як вищого навчального закладу індивід потрапляє як носій цих стійких суспільних рис, пройшовши певний час соціалізації в сім'ї та школі. Очевидним стає факт, що до вищих навчальних закладів потрапляє особистість. Однак практика засвідчує, що дуже часто, оперуючи поняттям "особистість", ми, власне, робимо підміну понять, навантажуючи поняття "особистість" базовими характеристиками поняття "індивід" чи "індивідуальність". Це зауваження доволі суттєве, оскільки зумовлює вибір шляхів нашого наукового дослідження.

Отже, особистість — це носій сталих суспільних рис, і в цьому контексті можна казати про негативні психічні стани особистості, що сформовані суспільством: страх бути невизнаним суспільством, страх нереалізованості; агресивність як умова виживання в ринкових умовах жорсткої конкуренції; знижена емоційна чутливість як результат техногенного суспільства, що потребує "раціоналізації почуттів", тощо.

Це ті негативні психічні стани, які можуть бути і у викладачів, і у студентів. У сучасній науковій

літературі ця тема недостатньо досліджена, оскільки вітчизняні дослідники виходили з тих засадничих умов, що педагог як сформована особистість впливає на подальший розвиток особистості студента. У працях з практичної психології в навчальному процесі (під керівництвом М. К. Тушкіної) розглянуто негативні стани у викладачів і студентів (учителів – учнів) лише як стреси, які рекомендується знімати самому ж викладачеві [3, 185–187]. Нині багато навчальних закладів середньої освіти мають фахових психологів, які допомагають учням долати як стресові ситуації, так і конфлікти, що, як правило, і є проявом (наслідками) стресових станів учнів чи педагогів.

Практика нашої роботи у вищому навчальному закладі свідчить, що негативні психічні стани мають набагато ширший спектр проявів.

Страх, невпевненість у собі, агресивність класично описані й досліджені як стресові, або стресоформуючі, чинники.

Суспільство нині розвивається так динамічно, що відбувається динамічна зміна стресорів.

Свого часу Е. Фромм у праці “Революція надії” так провидчо зобразив своє бачення дегуманізованого суспільства 2000 р.: “Її бачення (більшості людей) 2000 року таке, що в ньому повністю здійсняться всі людські прагнення, сформовані ще в середні віки. Вона не уявляє, що в 2000 рік не буде здійснення і щасливої вершини періоду боротьби людини за свободу й щастя, а початком періоду втрати людиною своєї людськості й перетворення на машину, яка не думає й не відчуває” [5, 138].

Негативний вплив техногенного суспільства на людину небезпечний тим, що відбувається він на тлі зовнішнього комфорту й ілюзії свободи людини. Цей вплив виявляється насамперед через формування в людини негативних психічних станів. У такому суспільстві людина відчувається безсилою, самотньою і стривоженою. Вона не бачить сенсу в цілісності й самотності. Конформізм здається єдиним способом уникнути нестерпної тривоги, але й конформізм не завжди дає їй полегшення [5, 146].

Педагоги вищої школи найчастіше мають справу саме з тими негативними психічними станами, які виникають у студентів-першокурсників на основі того, що конформізм, як правило, не лише є полегшенням, а найчастіше умовою виникнення роздратування, невпевненості і, врешті-решт, агресивного поведіння студента.

Чому ж так трапляється? Чим це зумовлено?

Для цього нині існують об’єктивні причини, які подолати самостійно педагоги вищої школи не можуть.

Навчаючись у середній школі, переважна більшість учнів перебуває під впливом шкільних педагогів тривалий час – 4–5 років. За цей час в учнів формуються чіткі психологічні установки щодо педагогів, що є класичним проявом конформізму, оскільки за цей час учні встигають психологічно пристосуватися до особистості педагога, і їхня поведінка та відповіді найчастіше будуються не на основі власної позиції, яка має ґрунтуватися на глибоких знаннях, а на основі знання психоповедінки педагога – що педагог бажає почути чи побачити. Приходячи з такою світоглядною установкою до вишого навчального закладу, студенти не встигають освоїти у динамічному, насиченому великою кількістю спеціальних дисциплін, а відтак і викладачів, навчальному процесі. Більшість навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах вивчається протягом семестру. За цей час студент не встигає осягнути психотип поведінки педагога, йому важко до того ж оцінити рівень його фахової компетентності.

Як правило, тут і прихована об’єктивна основа, з якої згодом проростають ті негативні психічні стани, про які вже йшлося, – невпевненість, роздратування, агресивність.

У школі учень осягає, як правило, сталі, загальноновизнані форми знання; його розвиток формується у сталій системі координат (плюс – мінус) або, іншими словами, одновекторно. Така одновекторність виробляє і сталий психологічний стереотип поведінки учня – відповісти так, як “потрібно” вчителю. Це й є класичний прояв конформізму. І якщо, за виразом Е. Фромма, це часто є способом полегшення психічного самопочуття у школі, то у вищому навчальному закладі, навпаки, така основа (конформізм) найчастіше є початком виникнення негативних психічних станів у студентів.

Студентам-першокурсникам важко налаштуватися на іншу “хвилю” ставлення до навчання як “самонавчання” з виробленням власної позиції, сприймати викладача не як “репетитора” до інституту, а як потужного маяка в бурхливому океані науки.

Навчання у вищих навчальних закладах є багатовекторним. Сформувавши на основі цієї багатовекторності власну позицію (хоча й під керівництвом викладача) і проявити себе як особистість вчорашнім школярам психологічно дуже важко. Що відповідальніший, ерудованіший, концептуально мислячий педагог, то більше негативних психічних станів виникає у студентів-першокурсників. І виникають вони, здавалося б, від “найпростіших” запитань:

- А як Ви вважаєте?
- Якою є Ваша точка зору з цього питання?
- Обгрунтуйте свою відповідь, будь ласка.

У результаті — плач і типові скарги студентів на викладача:

- Я не розумію, чого він від мене хоче (невпевненість).
- Я його боюсь (страх).
- Він сам не знає, чого хоче (роздратування).
- Йому подобається “мучити” студентів (агресивність).

Такі скарги, як правило, зникають на III–IV курсах, тобто тоді, коли студент звикає до самостійної роботи і має вже певний досвід пошукової дослідницької діяльності.

На цьому етапі суб'єктивні психологічні чинники у відносинах “студент — викладач” стають менш помітними. Однак це не свідчить про настання гармонії в цих відносинах. Дивовижно, якою мірою педагогічний процес є консервативним, незважаючи на постійні інноваційні методи і технології, які вже існують і розроблюються новими й новими поколіннями педагогів. Нехай це твердження не буде сприйняте колегами за повагу чи “максималізм” їх “недосвідченої” колеги. Пригадаймо славнозвісну філософсько-педагогічну працю В. Розанова “Сумерки просвещения”, де він з проникливістю застерігає педагогів від згубних наслідків “всезнайства” чи того, що ми так науково охрестили “багатовекторністю” освіти. Ми не бачимо того болю, за словами В. Розанова, який відчуває душа, коли прагне і не знаходить цілісності як джерела для свого життя. Тому вона радше прив'язується до посереднього, початкового, але завершеного і тим прийняттого для неї [4, 87].

Коли ми розглядаємо навчальний процес як здобуття максимальних знань з певних галузей і на основі цього маємо максимум — виникнення особистості, ми принаймні впадаємо в ілюзію епохи Просвітництва (“Знання є сила”) і відчуваємося безсилями, коли успішні студенти впадають у депресивні стани і переважна більшість викладачів

починає повторювати, мов заклинання: “Ти ж розумний, візьми себе в руки!” А психологічної служби у вищих закладах освіти немає, і спеціалістам, навіть добре підготовленим у галузі педагогіки, важко кваліфіковано допомогти і студенту, і сім'ї без знання специфіки закладу, психологічного портрету викладачів і навчальної групи.

Своїх однодумців є зайвим переконувати у необхідності гуманізації сучасного дегуманізованого суспільства, у тому, що проблема гармонізації суспільства є ні новою, ні вирішеною, оскільки вона є не так педагогічною, як суспільною. Те, що і гуманізація, і гармонізація суспільства пов'язані з певними рівнями негативних психічних станів як студентів, так і викладачів, є безперечним фактом. Однак ця самоочевидність оманлива, оскільки залишились невивченими рівні цих залежностей, закономірності їх виникнення, функціонування, а відтак і способи впливу на них.

Метою нашого дослідження і є виявлення цих взаємозв'язків, вивчення їх закономірностей як актуальної і необхідної передумови для розв'язання сучасних завдань педагогічної науки, оскільки вивчення цієї проблеми має вагомое значення не лише в царині теорії, а й на практиці.

Результати цього дослідження мають сприяти гармонізації відносин між педагогами і студентами на основі ідеї гуманізації та демократизації.



Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — Л.: Наука, 1989. — 180 с.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 3. — 328 с.
3. Практическая психология для преподавателей. — М.: Филинь, 1997. — 328 с.
4. Розанов В. В. Сумерки просвещения. — М.: Педагогика, 1990. — 622 с.
5. Сучасна зарубіжна соціальна філософія: Хрестоматія. — К.: Либідь, 1996. — 384 с.

УДОСКОНАЛЕННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОБЛЕМА ГАРМОНІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 189–193

Досліджено соціально-психологічний клімат студентської групи. Зроблено висновки щодо необхідності вдосконалення ефективних здібностей, реорганізації Я-концепції для поліпшення міжособистісного спілкування.

Суперечливість соціально-політичних реалій сьогодення очевидна: падіння тоталітарного режиму, розбудова незалежної України — і важка економічна криза; фантастичне розширення діапазону свобод, які суспільство відкрило для індивіда, — і неможливість для більшості людей скористатися цими свободами як через економічну скруту, так і через психологічну неготовність. Політологи констатують такий стан соціуму, коли масова відмова від хибної свідомості, від ідеалів, які не виправдали себе, а разом з тим поява прогресуючого скепсису щодо будь-яких ідеалів взагалі стали причиною вульгарності, бездуховності, інфантилізму як виявів особистісної неспроможності (нереалізованості) через незначні рефлексивні здібності. Сучасна молода людина перебуває у безлічі зв'язків з оточуючим світом. Вона не тільки сприймає його впливи, а й певною мірою протистоїть йому, спричинюючи ті чи інші зміни в окремих його складових. В юності людина вже має достатній досвід для того, щоб повною мірою самостійно протистояти світу як зріла особистість, організовувати взаємодію з ним, спрямовувати свої впливи на нього. Таким чином, велику проблему становлять процеси, пов'язані із самоактуалізацією особи, що перебуває на початку життєвого шляху, коли молода людина досягає себе як таку, що безпосередньо включена відповідно до її свідомості, цінностей, ідеалів, досвіду й волі у здійснюваний культурно-історичний процес.

Вона має реально оцінити свою можливість і необхідність бути включеною в цей процес, а отже, самостійно вибрати засіб і забезпечити власну участь у ньому.

Дуже близькою до етичних проблем гуманізації сучасного суспільства, морального розвитку людини, гармонізації міжособистісних стосунків соціуму є концепція вчених Д. М. Узнадзе і В. М. Мясіщева про самоствавлення індивіда. За природою поняття “самоствавлення” соціальне і безпосередньо пов'язане зі ставленням до навколишнього світу через емоційний і когнітивний канали. Між ними існує взаємозв'язок, що забезпечує індивідові відносно стабільну й несуперечливу картину фізичного і соціального світу. Відношення і співвідношення структурно ідентичні й різняться лише спрямованістю (відповідно на зовнішній і внутрішній світ), оскільки будь-яке ставлення людини до самої себе реалізується, виявляється лише у ставленні людини до інших людей. У праці “Психологія буття” А. Маслоу зазначає: “Здоровою людиною вважатиметься не автономний індивід, що живе за власними інтропсихічними, не залежними від оточення законами; не відмінний від свого оточення, не залежний від нього індивід або такий, що протистоїть йому, а індивід, який здатний, наприклад, влитись у своє оточення, адекватний та компетентний щодо нього, індивід, що здатний добре сприймати оточення, бути з ним у позитивних відносинах і домогатися успіху як його розуміє оточення”.

“Ну й молодь пішла!” Цю фразу вимовляли в різні часи в різних країнах. Природно, що кожне покоління завжди відрізнялось від попереднього, змінюючись відповідно до того, як змінювалося життя. Отже, вивчаючи молодіжне середовище, можна дізнатися про зміни життєвих цінностей суспільства загалом. Тому дослідження молодіжної проблематики дають цікаві результати. Аналіз навчального процесу у вищих навчальних закладах засвідчує, що у змістовному та соціально-психологічному аспектах гармонізації міжособистісних стосунків у студентській групі існує проблема створення сприятливих умов для самоактуалізації особистості студента. Нестабільна політична, економічна, соціальна ситуація в нашій державі і у світі спричинилася до схожої несталості, девальвації, зміни ціннісних орієнтацій особистості. Включеність (або виключеність) в активний суспільний процес, розуміння власного статусу, перспективи, ідентифікація власної особистості, здатність до рефлексії — усе це зумовило вибір теми нашого дослідження — вивчення соціально-психологічного клімату студентської групи вищого навчального закладу II рівня акредитації.

Соціально-психологічний клімат (психологічний аудит молодіжно-юнацької групи) вивчався протягом навчального року у формі спостереження на рівні пізнавального теоретизування на основі співдіяльності з предметом дослідження (студентська група). Критеріями вибору предмета дослідження стали категоріально-градаційні особливості, які передбачали умовний розподіл студентів за віком — першокурсників (15–17 років) і старшокурсників (17–20 років).

Завершальним етапом психологічного аудиту студентської групи вищого навчального закладу II рівня акредитації стало опитування з методологічною установкою визначення рефлексивних можливостей у процесі гармонізації стосунків молодих людей віком 15–17 і 17–20 років. Опитування здійснювалось колективно. У процес дослідження на рівні спостереження було включено 160 першокурсників віком 15–17 років і 140 старшокурсників віком 17–20 років — дві групи різних вікових категорій. Було поставлено кілька запитань.

- Чи вважаєте Ви за потрібне серйозно вивчати соціально-економічні, політичні проблеми сучасності, маючи на увазі особисту відповідальність за події, у які Ви безпосередньо чи опосередковано будете включені?

32 % студентів-першокурсників дали ствердну відповідь і виявили активну суспільну пози-

цію. Старшокурсники ж виявили значний рівень пасивності й навіть байдужості: тільки 4 студенти з 23 підтвердили власну здатність до відповідальності, готовність вирішувати, діяти і аналізувати власні вчинки. Наявність бажання впливати на стан суспільства заперечили всі. Такі результати ілюструють тенденцію до *відчуження дорослого соціуму* від дітей (підлітка — юнака — молоді людини). Це зумовлено насамперед надто глибокою спеціалізацією закладів освіти, системою розподілу праці в галузі освіти і виховання. Сукупність зазначених тенденцій призвела до суттєвої втрати суспільством контролю за розвитком дитини — підлітка — юнака — молоді людини. Основне середовище соціального досягання, що покликане виконувати головну, переважальну функцію соціалізації, творення особистості, виявилось практично зруйнованим.

- Чи можете Ви стверджувати, що належите до категорії “дорослих”, тобто за власною свідомістю, поведінкою, рівнем здатності обирати й відповідати Ви вже не є дитиною, хоча згідно з основними положеннями Конвенції про права дитини кожна особа віком до 18 років вважається дитиною?”

12 студентів з 28 відповіли, що за всіма ознаками — відчуттями, наслідками самоспостережень, вчинками, що свідчать про відповідальність, схильність до розмірковування, аналіз власної поведінки і вміння робити висновки, — вони вважають себе дорослими людьми. Старша група студентів взагалі погано зрозуміла зміст запитання (з’ясувати особистий рівень самоставлення — рефлексивні здібності). 4 студенти з 23 відчують віддаленість від “дорослого” світосприйняття і абсолютно щиро вважають себе дітьми (проте всім їм вже виповнилось 19 років, а третина з них має вік 20–21 рік!). Актуальність глибинних процесів самоставлення розкриває К. Хорні: “...світ, котрий кожний з нас представляє, не є для нас зовсім вже незнайомим; він по суті єдиний, як ми дійсно знаємо... усі знання про цей світ перебувають усередині неї (людини), і їй потрібно тільки спостерігати і використовувати свої спостереження для того, щоб отримати туди доступ... Адже, зрештою, вона живе з собою день і ніч”... “Крім того, більшість людей, здатних до самоаналізу, отримують певні переваги духовного плану, менш відчутні, але не менш реальні. Ці переваги можна узагальнено подати як збільшення внутрішньої сили і, таким чином, упевненості в собі” [8].

- Чи існує для Вас категорія “бар’єрності” у соціальній структурі розподілу “ми” (товариші-одно-

групники, ровесники, друзі — усі, хто за всіма характеристиками змушені гарантувати гармонійне співіснування) та "інші" (тобто решта суб'єктів, які, за визначенням Ж. П. Сартра, є "перешкодою" тому, щоб "Я став повнотою буття")? Інший, у розумінні Ж. П. Сартра, здатен розглядати мене не як вільну свідомість, а як річ серед речей. Навіть погляд іншого робить мене об'єктом, відбираючи в мене свободу. Мало того, він взагалі володіє таємницею мого "Я", тому що сам я себе не бачу — мене створює об'єктивний погляд іншого. Зрозуміло, що така Сартрівська концепція людського спілкування може здатися песимістичною і похмурою, проте в ній міститься онтологічна сутність людських екзистенціалів — доля кожної людини — вільний вибір. Згідно з Ж. П. Сартром, людина обирає навіть тоді, коли не хоче обирати. У поведінковому, моральному виборі бере участь рефлексивне усвідомлення людини і певні дорефлексивні шари її внутрішнього світу. Людина обрана не розумом, а цілісністю власного "Я", і вибір її реалізується у вчинку.

- Половина першокурсників зрозуміла філософську сутність соціально-психологічної проблеми і дала ствердну відповідь у плані розуміння такого соціологічного розподілу й усвідомлення особистої здатності до інтроспективної заглибленості та рефлексивних здібностей. Решта залишилася байдужою до проблеми, що свідчить про відсутність певної гармонії між дією зовнішніх умов, стосунків і власної самооцінки, здатності до рефлексивних процесів. Становище ускладнюється тим, що не тільки суспільство загалом передало справу виховання (творення цілісної гармонійної особистості) державним закладам — школі, технікуму, вищому навчальному закладу, але таку саму позицію займають і батьки. Як результат спостерігаємо гіпертрофованій, зрослий до потворних форм відрив дорослої спільноти від справи виховання підростаючого покоління в головному аспекті — психологічному настрої і готовності до цього процесу. Серйозним психологічним фактором, що має деформуючий вплив на молоду людину (студента), можна вважати відсутність довіри до неї. Таким чином, спостерігається явище відсутності включення підростаючого покоління в різноманітні сфери діяльності суспільства, невключення молодої людини в обговорення, а отже, відсутність впливу на вирішення проблем суспільно-економічної, політичної, перетворювальної духовно-ціннісної діяльності соціуму.

- Як Ви можете охарактеризувати атмосферу відносин у вашій групі: співдружності, колегіаль-

ності, співтворчості тощо? Чи є вона гармонійною? І яка, на Вашу думку, виявляється найсприятливішою для навчально-виховного процесу?

Шістнадцятирічні студенти відповіли, що позитивні визначення характеру стосунків, які становлять соціально-психологічний клімат у їхній групі, не є переважаючими. Одностайно вони заперечили також поняття "колектив" у традиційному класичному розумінні (коли гасло "Один за всіх — усі за одного" навіть формально не має сенсу) як недоречне, несумісне з особливостями соціально-психологічного клімату їх студентського середовища. Суттєвою тут є обставина, що вищий навчальний заклад II рівня акредитації — технікум — розташований у невеликому місті, районному центрі. Спосіб життя у великому центрі істотно відрізняється від способу життя у невеликому, провінційному місті, де так само є всі атрибути досягнень сучасної цивілізації. Умови життя в невеликому місті слід визнати сприятливішими для соціалізації індивіда: значний соціальний контроль життя і спілкування людей, "відкритість" спілкування і наслідування традиціям тощо. На характері міжособистісних стосунків у студентському середовищі позначається також високий рівень можливостей щодо самоактуалізації студентського юнацтва та молоді: багатомірність, різноманітність сфер практичного застосування інтелектуально-духовного потенціалу, крім навчання. Молоді люди всіх вікових категорій можуть втілити свої сподівання, вступивши, наприклад, до осередку творчого спрямування, представленого студентським театром, або розвинути свої здібності в царині словесної художньо-публіцистичної творчості, ставши кореспондентом газети "Вісник", офіційного друкованого органу. Крім того, діяльність студентського самоврядування в навчальному закладі так само не є формальною, а отже, дає можливість для самоактуалізації зростаючої молоді особистості.

- Чи можете Ви стверджувати, що представництво однієї особи (або Ви, або хтось з ваших приятелів) має вирішальне, вагоме значення для встановлення сприятливого клімату у вашій групі.

І молодші студенти, і старшокурсники майже всі визнали одну особу позбавленою якого б то не було впливу на всю групу. Таке явище можна пояснити неоднозначністю стосунків у групі і, крім того, проблемністю позиції (становищем) одного окремо взятого її члена. Шістнадцятирічні студенти ще зберігають взаємозв'язок, взаємну залежність ділових формалізованих (необхід-

них — вимушених) з *фоновими особистісними відносинами*. Згідно з Кисельовим, у такій групі має переважати стиль спілкування і взаємних стосунків, який виражатиме прийнятні в ньому норми і цінності.

Спілкуючись протягом року в навчальному процесі, спостерігаючи відносини студентів у невимушених, неформальних ситуаціях, вдалося зробити такі спостереження: у цій групі переважає стиль спілкування, взаємин, що загалом можна вважати атрибутом установки на позитивне сприйняття оточуючих. Двадцятирічні студенти в різноманітних своїх проявах, у навчальних ситуаціях, під час опитування продемонстрували частково рефлексивний тип поведінки: поміркованість, вираженість у власне міжособистісних взаєминах і поза межами групи — у горизонтальних відносинах типу “студент — викладач”, “студент — офіційна адміністративна особа”, а частково — найнебезпечніший тип фонових відносин — байдужість. А це означає, що така ситуація потребує подальшого дослідження. Може з’ясуватися, що це обов’язкова тенденція (для юнацтва віком 16–20 років) зниження рівня прагнень самосвідомості, самоактуалізації. Якщо ж визначити такий тип соціально-психологічного клімату, як “невизначений”, то слід зауважити, що саме в таких умовах найчастіше зберігаються певні деформації у спілкуванні. Іноді за зовнішньою безконфліктністю може приховуватись атмосфера консерватизму, байдужості до одногрупників, прихованої конфліктності. Усе це негативно впливає на бажання і прагнення окремого студента — члена такого оточення.

Навіть цей простий емпіричний екскурс демонструє складність і багатовимірність процесу вдосконалення рефлексивних здібностей особистості в аспекті гармонізації міжособистісних стосунків у студентській групі. Молода людина, яка перебуває у стані зростання, соціалізації, формування, постійно включена у стосунки з іншими людьми, різні аспекти її діяльності впливають на ставлення особистості як до соціального середовища, так і до самої себе. Така ситуація потребує постійного перегляду ставлення до себе і до світу з метою досягнення певної гармонії між дією змінних зовнішніх умов, стосунків і власної самооцінки, а також рефлексивних здібностей. Але реалізація цього прагнення не завжди може бути успішною. Наприклад, студент-першокурсник, отримавши на першому іспиті “відмінно”, може оцінити себе як дуже здібну й освічену людину. При цьому він не зважає на те, що раніше він погано навчався у

школі й ледве склав вступні іспити. Таким чином, деформоване уявлення про себе у студентській групі може стати перешкодою не тільки для вдосконалення рефлексивної поведінки, не тільки щодо адекватної самооцінки, а й щодо встановлення нормальних контактів з нормальним середовищем. Завищена самооцінка сприяє розвитку тенденції до підкріплення сформованого образу самого себе. Молода людина шукає тільки такі стосунки, які підкріплюють сформовану концепцію про себе, і уникає спілкування з людьми, які можуть порушити уявлення про себе, що їй імпонують. Це так званий *ефект неадекватності*. Якщо в такому стані опиняється підліток, то це ще не загрожує кризою його стосунків з соціальним середовищем, але молодій людині віком 17–20 років завищена самооцінка ускладнює контакт з іншими членами групи, навчальну діяльність і соціальну адаптацію й може призвести до самоізоляції. Усвідомлення необхідності вдосконалення рефлексивних здібностей, реорганізації Я-концепції, а не підсвідоме намагання вийти зі стану самоізоляції свідчить про усвідомлення молодою людиною своїх зв’язків з членами студентської групи, із суспільством, про здатність свідомо регулювати свої відносини з ними. Але чи пов’язана здатність людини до рефлексивних дій (перегляду уявлень про саму себе) з моральністю особистості? Як повно виражає це її сутність? Може в основі прагнення до такої дії й самооцінки лежить бажання бути як усі інші, назва якому — конформізм? А може це спосіб захистити свою гідність, підтримати високий рівень свого авторитету, доброї репутації? Проте може статися, що в основі цього лежить драматизація своїх помилок, вчинків, що уявляються собі та іншим як невідворотні пороки, злочини? Завжди треба враховувати те загальне, що лежить в основі визначення моральної сутності особи.

З огляду на наведені аспекти дослідження вдосконалення рефлексивних здібностей особистості як проблеми гармонізації міжособистісних стосунків у студентській групі доходимо певних висновків.

По-перше, ідеться про певний рівень психологічного розвитку, коли у людини розвивається здатність до самоаналізу, здатність перетворити власну свідомість і поведінку на предмет осмислення й оцінювання.

По-друге, моральність людини визначається певним рівнем соціальності, коли у неї розвивається здатність сприймати зовнішні для неї вимоги, що йдуть від інтересів цілого як вияв

власної волі і, керуючись нею, вибирати спосіб власної поведінки.

“Багатьом ученим, — писав Е. Фромм, — що вивчають людину і суспільні процеси й рухи, стає дедалі зрозуміліше, що головна проблема, яку нам належить вирішити, — відсталий розвиток емоцій людини порівняно з її інтелектуальним розвитком. Образно кажучи, мозок людини живе у двадцятому столітті, її душа — у кам'яному”. Людина ще не готова до того, щоб одного дня на неї звалилися свобода і незалежність. Людина прагне придушити в собі ірраціональні пристрасті — потяг до руйнування, ненависть, злобу і помсту, вона стоїть у доколінному схилинні перед символами влади, грошима, суверенними державами, нацією; і хоча сама вона запевняє, що всім серцем прагне з'єднатися з ученнями великих духовних вождів людства — Будди, пророків, Сократа, Ісуса, Магомета, — вона перетворила всі ці вчення на грімучу суміш і забобон, і ідолопоклонства. Ми не можемо розраховувати на те, що нарешті нам вдасться подолати всі помилки, властиві людині нашої епохи, за час життя одного покоління; можливо, пройде величезна кількість

років перш ніж людина вийде за рамки своєї людської історії і здобуде нове мислення” [7].



Література

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология: Учеб. для студ. вузов. — М.: Академ. Проект, 2001.
2. *Коломінський Н. Л.* Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000.
3. *Лукашевич Н. П., Солодков В. Т.* Социология образования: Конспект лекций / Под ред. Н. П. Лукашевича. — К.: МАУП, 1997.
4. *Маслоу А.* Психология бытия: Пер. с англ. — К.: Ваклер, 1997.
5. *Пайнс Э., Маслач К.* Практикум по социальной психологии. — СПб.: Питер, 2000.
6. *Социальная психология* / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.
7. *Фромм Э.* Бегство от свободы. Человек для себя. — Минск: ООО “Попури”, 2000.
8. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. — М.: Прогресс, 2000.

*Н. М. КОНОНЕНКО, кер. районної психол. служби відділу освіти
(Кобеляцька райдержадміністрація Полтавської області)*

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СИСТЕМИ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ УЧИТЕЛІВ І СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВАХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 194–197

Аналізується оптимізація соціально-психологічного клімату в учительських та учнівських колективах на прикладі діяльності центру психологічної служби. Наводяться результати дослідження міжособистісних стосунків у шкільному колективі.

Оптимізація соціально-психологічного клімату (СПК) в учительських та учнівських колективах є важливим фактором сприяння розвитку демократизації, гуманізації відносин учасників навчально-виховного процесу в установах освіти.

Діяльність центру психологічної служби Кобеляцького району протягом чотирьох останніх років спрямована на такі аспекти:

- вивчення явища СПК (його змісту, структури, факторів, що впливають на СПК, критеріїв оцінки його сприятливості);
- оволодіння методами дослідження та діагностики СПК;
- діагностика СПК, аналіз результатів і розробка шляхів оптимізації СПК в учнівських та учительських колективах.

Як підтверджують результати наших досліджень, однією з важливих умов підвищення рівня сприятливості СПК в учнівських колективах є забезпечення психологічної підготовки класних керівників, спрямованої на формування сприятливого СПК в учнівських класах.

У жовтні 2001 р. на базі районного центру психологічної служби було організовано психологічну підготовку 27 класних керівників 10–11-х класів з 13 середніх загальноосвітніх шкіл I–III ступенів.

Програма навчання складалася з шести занять, змістом яких було оволодіння знаннями щодо структури особистості, міжособистісних сто-

сунків, соціально-психологічного клімату, взаємозалежності системи міжособистісних стосунків учителів і соціально-психологічного клімату в колективах учнів.

Психологічна підготовка вчителів здійснювалась у формах лекцій і практичних занять.

Розробка практичних занять здійснювалась на основі результатів діагностики, проведеної з класними керівниками та класами, у яких вони працюють.

Зокрема, у дослідженні ставлення класного керівника до свого актуального "я" і сприйняття педагога учнями було використано методику "Квантифікація міжособистісних стосунків і Я-концепція" (тест Т. Лірі [5]). Для діагностики СПК було застосовано методику соціально-психологічної самоатестації малої групи як колективу Р. С. Немова [3] і методику "Визначення соціально-психологічного клімату в соціальній групі" [6].

Діагностику класних керівників та учнівських класів було здійснено перед початком занять з групою класних керівників старших класів і після їх завершення.

Порівняння одержаних результатів за кожною з методик свідчить про появу позитивних тенденцій (табл. 1).

Максимальна оцінка рівня за кожним типом міжособистісних стосунків – 16 балів – була поділена на чотири ступені вираженості ставлення [5]:

Порівняльний аналіз міжособистісних стосунків класних керівників з учнями, здійснений перед початком навчання педагогів і після його завершення
(% у загальній кількості опитаних педагогів та учнівських класів)

Тип міжособистісних стосунків	Самооцінка класними керівниками								Оцінка учнями							
	перед початком навчання				після завершення навчання				перед початком навчання				після завершення навчання			
	0-4	5-8	9-12	13-16	0-4	5-8	9-12	13-16	0-4	5-8	9-12	13-16	0-4	5-8	9-12	13-16
1. Владно-лідуючий	14,8	66,7	14,8	3,7	7,4	85,2	7,4			11,1	77,8	11,1		29,6	70,4	
2. Незалежно-домінуючий	37,0	55,6	7,4		44,4	55,6				88,9	11,1			100		
3. Прямолінійно-агресивний	7,4	85,2	7,4		14,8	85,2				74,1	25,9			100		
4. Недовірливо-скептичний	44,5	33,3	22,2		63,0	37,0			51,9	40,7	7,4		51,9	48,1		
5. Покірно-саром'язливий	14,8	55,6	29,6		14,8	81,5	3,7		7,4	88,9	3,7		11,1	88,9		
6. Залежно-слухняний	7,4	70,4	22,2		14,8	85,2				85,2	14,8			92,6	7,4	
7. Співробітницько-конвенційний		25,9	59,3	14,8		66,7	33,3			18,5	74,1	7,4		25,9	74,1	
8. Відповідально-великодушний	11,1	18,5	59,3	11,1		66,7	33,3			22,2	70,4	7,4		29,6	70,4	

0-4 — низький
5-8 — помірний
9-12 — високий
13-16 — екстремальний

} адаптована поведінка
} екстремальна поведінка

Як бачимо, за самооцінкою вчителів щодо владно-лідуючого типу стосунків, перед навчанням екстремальна поведінка була притаманна 18,5 % учителів, а після навчання — 7,4 % учителів.

На думку учнів, за цим же типом стосунків екстремальна поведінка була притаманна 88,9 % класних керівників, а після навчання — 70,4 %, причому, за оцінкою учнів, відсутній найвищий екстремальний ступінь вираженості ставлення (13-16 балів).

За самооцінкою вчителів щодо співробітницько-конвенційного типу стосунків перед навчанням екстремальна поведінка була характерною для 74,1 % учителів, після навчання — для 33,3 %. На думку учнів, цей показник зменшився з 81,5 до 74,1 %.

Відповідально-великодушний тип міжособистісних стосунків відповідно мав екстремальний прояв вираженості, за самооцінкою вчителів, у 70,4 % перед навчанням і 33,3 % після завершення

навчання. На думку учнів, цей показник зменшився після завершення навчання педагогів з 77,8 до 70,4 %, причому в оцінці учнями і співробітницько-конвенційного, і відповідально-великодушного типів міжособистісних стосунків відсутній найвищий екстремальний ступінь вираженості ставлень (13-16 балів).

Тенденція до перебудови поведінки вчителів, за оцінкою учнів і самих учителів, від екстремальної до адаптованої за окремими типами міжособистісних стосунків має не дуже значущий відсотковий показник, але ця тенденція є послідовною і стійкою, що дає підстави очікувати більш серйозних результатів, продовжуючи роботу в цьому напрямку. Якщо зміна переважаючих типів ставлення людини, пов'язаних з характером, майже неможлива, то шлях від екстремальної до адаптованої поведінки можливий у процесі підвищення рівня психологічної грамотності класних керівників.

Тенденцію до зміни поведінки педагогів (за їх самооцінкою та на думку учнів) від екстремальної за окремими типами міжособистісних ставлень до адаптованої бачимо, порівнюючи середній бал за кожним з восьми типів міжособистісних ставлень (табл. 2).

Типи міжособистісних стосунків класних керівників з учнями
(середній показник у балах за масивом опитаних педагогів і учнів)

Тип міжособистісних стосунків	Самооцінка класними керівниками		Оцінка учнями	
	перед початком навчання	після завершення навчання	перед початком навчання	після завершення навчання
1. Владно-лідуючий	6,41	6,63	10,65	9,25
2. Незалежно-домінуючий	5,22	4,85	7,22	6,91
3. Прямолінійно-агресивний	6,63	5,59	7,56	6,99
4. Недовірливо-скептичний	5,59	4,33	5,02	4,68
5. Покірно-сором'язливий	7,26	6,07	6,36	5,93
6. Залежно-слухняний	6,96	5,85	7,72	7,32
7. Співробітницько-конвенційний	9,59	7,85	10,14	9,41
8. Відповідально-великодушний	9,44	7,96	10,01	9,28

Таблиця 3

Порівняльний аналіз учнівських класів за рівнем розвитку і ступенями вираженості компонентів їх структури перед навчанням класних керівників (I зріз) та після його завершення (II зріз)
(на думку учнів, %)

Рівень розвитку	Зріз	Рівень розвитку класу	Відповідальність	Колективізм	Згуртованість	Контактність	Відкритість	Організованість	Інформованість
Дуже високорозвинений колектив, 5,0–6,0	I					3,7			
	II					3,7			7,4
Високорозвинений колектив, 4,5–4,9	I				3,7	7,4		7,4	14,8
	II	11,1	7,4	3,7	3,7	11,1		11,1	11,1
Середньорозвинений колектив, 4,0–4,4	I	18,5	14,8	14,8	11,1	7,4	14,8	7,4	11,1
	II	11,1	11,1	14,8	22,2	18,5	14,8	11,1	14,8
Слаборозвинений колектив, 3,5–3,9	I	11,1	14,8	22,2	14,8	18,5	7,4	11,1	22,2
	II	51,9	51,9	55,6	44,5	33,3	44,4	44,4	48,2
Нерозвинений колектив, <3,5	I	70,4	70,4	63,0	70,4	63,0	77,8	74,1	51,9
	II	25,9	29,6	25,9	29,6	33,4	40,8	33,4	18,5

Як бачимо, середній бал, виставлений учнями педагогам після завершення навчання за владно-лідуючим типом стосунків, хоча й не належить до адаптивного варіанта, але знизився на 1,4 бала (8,75 %); наблизились до адаптивного варіанта середні бали, виставлені учнями за співробітницько-конвенційним типом стосунків (середній бал знизився на 0,73 бала (4,6 %) і за відповідально-великодушним типом стосунків (середній бал знизився на 0,73 бала, тобто 4,6 %).

Ми припускаємо, що позитивні зміни в оцінці учнями типів міжособистісних стосунків класних

керівників перебувають у взаємозалежності з підвищенням балів, виставлених учнями під час оцінювання рівнів розвитку класних колективів і ступенів вираженості компонентів їх структури (табл. 3).

Відмінність результатів діагностики перед навчанням класних керівників і після його завершення доволі значуща.

Перед навчанням за рівнем розвитку класу на найнижчому рівні (група нерозвинена) себе оцінювали 70,4 % класів, а після завершення навчання – 25,9 %. На рівень вище (група слаборозвинена) оцінили рівень розвитку класу 11,1 %

(I зріз) і 51,9 % (II зріз); середньорозвиненим і високорозвиненим свій колектив вважали відповідно 18,5 % (I зріз), 22,2 % (II зріз).

Після навчання класних керівників змінилася структура класів за вагою її компонентів: підвищилися оцінки, дані учнями, поряд з іншими компонентами структури за показниками відповідальності, організованості, і це дає змогу припустити, що однією з причин підвищення рівня розвитку класів є зменшення значення авторитарного типу стосунків класного керівника з дітьми.

Тенденцію до підвищення рівня сприятливості соціально-психологічного клімату спостерігаємо і за результатами діагностики учнівських класів з методикою "Вивчення соціально-психологічного клімату в соціальній групі" (табл. 4).

Таблиця 4

Типи соціально-психологічного клімату в учнівських класах до навчання класних керівників та після його завершення
(на думку учнів, %)

Тип СПК	До навчання класних керівників	Після завершення навчання класних керівників
Несприятливий, -3-0,5		
Нестійкий, -0,4 + 1,4	92,6	37,0
Сприятливий, + 1,5 + 3	7,4	63,0

Як бачимо, після завершення навчання педагогів сприятливим вважають СПК у своїх класах на 55,6 % учнів більше, ніж до їх навчання.

Отже, можна припустити, що позитивні тенденції в оцінюванні учнями типів стосунків класних керівників і підвищення рівнів сприятливості соціально-психологічного клімату в учнівських класах пов'язані з проведеним з педагогами навчанням, спрямованим на підвищення їхньої психологічної грамотності.

Рівень знань класних керівників підвищився з питань змісту соціально-психологічного клімату та його структури на 63 %, з проблем міжособистісних стосунків — на 55 %, рівень практичних навичок при виконанні практичних занять — на 48 %.

Таким чином, однією з важливих умов забезпечення демократизації навчально-виховного процесу, оптимізації сприятливого СПК в учнівських класах є підвищення рівня психологічної грамотності педагогів.

Література

1. Гільбух Ю. З., Киричук О. В. Шкільний клас: як пізнати і виховувати його душу. — К., 1996.
2. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: Моногр. — К.: Ніка-Центр, 2000.
3. Немов Р. С. Практическая психология: Учеб. пособие. — М.: Гуманитарно-издат. центр "Владос", 1997.
4. Парыгин Б. Д. Социальная психология: Проблемы методологии и теории. — СПб., 1999.
5. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер, 1999.
6. Управлінське спілкування керівників закладів освіти: Програма спецкурсу для закладів фахового удосконалення керівників закладів середньої освіти / Уклад. Н. І. Карасьова; За ред. Л. М. Карамушки. — К., 1997.

*О. М. БРИК, асист.
(НаУКМА, м. Київ)*

РОЛЬОВА ПОВЕДІНКА І УПРАВЛІНСЬКІ ОБМЕЖЕННЯ У МЕНЕДЖЕРІВ МЕРЕЖЕВОГО МАРКЕТИНГУ ЯК ЧИННИК МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 198–200

*Виявляються психологічні чинники рольової поведінки мережевих менеджерів.
Аналізуються умови ефективної менеджерської діяльності.*

В умовах сучасного конкурентного ринку від керівника-менеджера, рівня його кваліфікації, стилю, спрямованості та функціонального складу діяльності багато в чому залежать темпи, якість і прибутковість виробництва. Для малих і середніх підприємств роль особистості менеджера взагалі є ключовою.

Втім, за будь-яких умов менеджери виконують широке коло робіт, і їх роль в управлінському процесі характеризується великою різноманітністю функцій, а також соціальних очікувань та вимог, пов'язаних з цією роллю, а точніше — системою соціально-професійних ролей, що забезпечують успішність діяльності як власне менеджера, так і керованого ним колективу і ширше — організації загалом [1–4].

Особливості виконання функціонально-професійних ролей, що становлять рольову поведінку менеджера, багато в чому залежать саме від роду і виду його діяльності, її виробничих і організаційних характеристик. Таким чином, специфіка роботи є одним з найважливіших факторів впливу на рольову поведінку менеджера. Особливо це стосується мережевого маркетингу, тому що практично неможливо знайти іншу бізнес-систему або взагалі вид діяльності, де специфіка діяльності так тісно взаємопов'язана і так істотно впливає на характер і специфіку управлінського процесу. Втім, якщо для класичного менеджменту тема дослідження такого впливу і, власне, особливостей рольової поведінки менеджерів достат-

ньою мірою розроблена, то про менеджмент у мережевому маркетингу цього сказати не можна, тоді як нині мережевий маркетинг є одним з наймасовіших соціальних явищ у світі.

Мережевий маркетинг за походженням є відомою американською маркетинговою розробкою, що виправдала себе у США під час Великої депресії, а починаючи з середини 90-х років ХХ ст. прищепилась на пострадянських теренах, набуваючи нових особливостей на новому ґрунті [6; 7]. Мережеві фірми охоплюють своєю діяльністю широкий загал як працездатного, так і непрацездатного населення (за різними даними, 60–75 млн осіб у світі), фактично нині є наймасовішим маркетинговим явищем. Щодо вітчизняних теренів мережевий маркетинг є явищем новим (“найстарші” вітчизняні мережеві фірми налічують не більше 7–8 років і перебувають на стадії становлення і розвитку, набуваючи нових, специфічних для вітчизняних умов рис).

Основний напрям діяльності мережевих фірм як зарубіжних, так і вітчизняних, — це робота з людьми (дистриб'юторами, яких налічуються тисячі), хоча всі ці фірми є комерційними торговими фірмами, що працюють також з товарами, інформацією, послугами тощо, але через мережу дистриб'юторів, від яких, власне, і залежить торговий оборот фірми і її прибуток. Цікавою особливістю будови та функціонування мережі є її багаторівневність та ієрархічність з присутністю на кожному рівні мережевих менеджерів —

лідерів дистрибуції, які мають вирішальний вплив на кількісне та якісне зростання мережі та успішність її торгової і організаційної діяльності, а відтак і на успішність комерційної діяльності власне мережевої фірми. Ще одна цікава особливість мережевого маркетингу полягає в тому, що, як правило, засновниками нових мережевих фірм і маркетингових систем стають люди, що самі успішно подолали шлях мережевого менеджера іншої компанії, віддають перевагу саме цьому виду бізнесу, оскільки він для них є одночасно і "способом життя", привносячи тепер уже у процес управління власною фірмою суто мережеві принципи роботи і, таким чином, трансформуючи його відповідно до звичної для них рольової поведінки.

До основних психологічних чинників, що зумовлюють рольову поведінку мережевих менеджерів, належать особливості функціонування організації (управлінський стиль топ-менеджерів, організаційна культура тощо) та індивідуально-психологічні особливості менеджерів (спрямованість професійної діяльності, здібності, основні стратегії взаємодії з працівниками тощо). У цьому сенсі видається важливим вивчення особистісних і стильових якостей менеджерів і відповідних їм обмежень – за відомою класифікацією М. Вудкока і Д. Френсіса, – що притаманні будь-якому управлінню і на які треба звертати увагу кожному менеджеру з метою вдосконалення своєї управлінської діяльності [2].

Для проведення тестування за методикою М. Вудкока і Д. Френсіса [2: 5] нами було обрано чотири вітчизняні мережеві фірми, що мають розвинені дистрибуторські мережі й відповідно велику кількість лідерів дистрибуції, тобто власне мережевих менеджерів. Результати тестування засвідчили, що для мережевих менеджерів спостерігається весь спектр обмежень, зазначених у методиці. Проте різною є частота прояву окремих видів обмежень (див. таблицю).

Якщо проранжувати отримані дані, то виходить така послідовність "типових" обмежень:

- недостатність творчого підходу – 55 %;
- невміння керувати собою – 49 %;
- призупинений саморозвиток – 38 %;
- нечіткі особисті цінності – 31 %;
- недостатнє розуміння особливостей управлінської праці – 27 %;
- слабкі навички керівництва – 20 %;
- недостатність вміння впливати на оточуючих – 17 %;
- недостатня спроможність налагодити роботу в групі – 17 %;

Частота прояву обмежень у мережевих менеджерів

№ пор.	Назва обмеження	Частота обмеження, %
1	Невміння керувати собою	49
2	Нечіткі особисті цінності	31
3	Нечіткі особисті цілі	15
4	Призупинений саморозвиток	38
5	Недостатні навички вирішення проблем	13
6	Недостатність творчого підходу	55
7	Невміння впливати на оточуючих	17
8	Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці	27
9	Слабкі навички керівництва	20
10	Недостатнє вміння навчати	13
11	Невміння налагодити роботу у групі	17

- нечіткі особисті цілі – 15 %;
- недостатні навички вирішення проблем – 13 %;
- недостатнє вміння навчати – 13 %.

Найбільша частота прояву такого обмеження, як недостатність творчого підходу, очевидно, зумовлена широким вживанням базового принципу мережевого маркетингу: "Роби як я!", що може призвести до механістичного копіювання найуспішніших зразків менеджерської поведінки і втрати здатності генерувати та застосовувати нові ідеї. Крім того, формуванню такого обмеження часто сприяє встановлення жорсткої ієрархізації мережі і відповідно прагнення до авторитарного стилю керівництва топ-менеджерів мережевого маркетингу, що, у свою чергу, є наслідком того, що в мережевому маркетингу завжди культивувався харизматичний тип лідера при фактичному дефіциті таких лідерів, а також складністю управлінської праці в посттоталітарний період. Усе викладене, вочевидь, і є причиною прояву таких обмежень, як невміння керувати собою, тобто нездатність повною мірою використовувати свій час, енергію, знання; призупинений саморозвиток; нечіткі особисті цінності; недостатнє розуміння особливостей управлінської праці; слабкі навички керівництва; невміння налагодити роботу у групі. Усе це, у свою чергу, особливо при поєднанні з авторитарним стилем керівництва, може призвести до збіднення й виродження мережі, а згодом і розпаду і, відтак, до припинення фінансових надходжень, оскільки в такому разі дистрибутори просто йдуть до інших лідерів, забираючи з собою і своїх людей, або почина-

ють посилено працювати над створенням власної великої мережі, залишити надто авторитарного лідера.

Щодо вміння впливати на оточуючих, то, очевидно, деякі менеджери самі усвідомлюють недостатність своїх умінь щодо цього. Хоча вміння впливати на оточуючих, як і вміння навчати, є традиційно сильними сторонами і запорукою успіху кожного "мережевика", адже в мережевому маркетингу "справляти" вплив розуміється як вміння будувати відносини в бажаному напрямі, вміння налагоджувати співробітництво і з колегами, і з клієнтом, досягати того, щоб клієнт вважав себе не засобом збагачення для дистриб'ютора, а партнером. Усе це сприяє встановленню стабільних довготривалих і взаємовигідних контактів, які, у свою чергу, є запорукою стабільного ведення мережевого бізнесу, розширення мережі та зростання її торгових оборотів.

Ще одна складова успіху мережевого менеджера — це виховання потенційних "мережєвих" лідерів. Адже на них, фактично, тримається вся структура "мережі" і власне бізнес. Тому менеджерам-"мережевикам" необхідно вчитися цьому самим і вміти передавати свої знання іншим: створювати і виховувати власні команди, виховувати нових лідерів — майбутніх колег-управлінців, помічників, однодумців.

Зауважимо, що в мережевому бізнесі традиційні принципи управлінської роботи для кожного менеджера передбачають насамперед чітко

налагоджену співпрацю і взаєморозуміння всього керованого ним колективу, створення в колективі сприятливого соціально-психологічного клімату, що ґрунтується на взаємній довірі, підтримці та взаємодопомозі, на принципах "командної гри", де керівник є "капітаном та диспетчером команди", адже без цього неможлива "мережева" діяльність.

Отже, наявна певна суперечність між необхідними принципами управлінської роботи в мережевому маркетингу та існуючими управлінськими обмеженнями мережєвих менеджерів, вирішення якої сприяло б значному професійному вдосконаленню мережєвих менеджерів і оптимізації їх рольової поведінки.



Література

1. Армстронг М. Основы менеджмента: Как стать лучшим руководителем. — Ростов н/Д, 1998.
2. Вудкок З., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. — М.: Дело, 1991.
3. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти. — К.: Ніка-Центр, 2000.
4. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті. — К.: МАУП, 2000.
5. Психологические тесты для деловых людей. — М., 1996.
6. Сетевой маркетинг. Практические рекомендации. — М., 1997.
7. Хилл Н. Ключи к успеху. — М., 1999.

А. П. ПОПЛАВСЬКА, старш. викл.
(Запорізький державний університет)

ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ АСПЕКТІВ НА ПРОЦЕС ПОБУДОВИ КАР'ЄРИ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 201–203

Розглядається вплив соціальних чинників на формування гендерних особистісних відмінностей. Виявляються гендерні відмінності в побудові кар'єри.

Слово “кар'єра” у перекладі з французької означає успіх у професійній та особистій сферах, який допомагає досягти стабільного положення в житті, забезпечивши задоволеність власними вчинками, місцем і роллю в соціумі.

На жаль, дослідженню кар'єри, її критеріїв і структури у вітчизняній психології приділялось недостатньо уваги. У багатьох розробках (В. І. Ковальов, В. Н. Дружинін, Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова) приділялась увага проблемам професійного самовизначення, професійної орієнтації і професійного зростання, тобто виробничому аспекту. Тільки В. О. Ядов здійснив спробу за допомогою диспозиційної теорії розглянути особистісний аспект професійної діяльності. Дослідження впливу побудови кар'єри на всі сфери життя людини взагалі не здійснювалися.

Серед зарубіжних авторів проблемам побудови кар'єри, її структури, чинникам, які впливають на цей процес, приділяли увагу D. T. Hall, D. E. Super, E. H. Schein та ін.

Оскільки у вітчизняній психології основна увага приділялась виробничому аспекту становлення кар'єри, і вона не розглядалась у контексті всього життя людини, то в центрі таких досліджень перебував чоловік як індивід, здатний забезпечити безперервний виробничий процес. Жінка ж з її проблемами пошуку супутника життя, виконання репродуктивної функції фактично випала на деякий час зі сфери уваги науковців.

Нещодавно почали з'являтися праці, пов'язані з дослідженням впливу гендерних аспектів на жіночу поведінку (Л. В. Попова, О. В. Мітіна). Що ж до зарубіжних досліджень, то проблемам побудови жіночою кар'єри приділяється багато

уваги, тому що демократичний розвиток культури, поява феміністичного руху визначили поворот до цих проблем набагато раніше. Створення робочих місць для матерів з дітьми коштує дорого, але кілька відомих американських корпорацій зробили такий крок і тим самим підвищили свій соціальний статус і внутрішньогалузевий рейтинг.

Зокрема, V. G. Zunker [3] з колегами виявив, що батьки, школа і засоби масової інформації істотно впливають на формування гендерної ролі, а разом з тим і на позитивні та негативні чинники, які супроводжують процес побудови кар'єри.

Розглянемо насамперед вплив батьків на цю проблему. K. R. Schaffer [3] проаналізував дослідження, які здійснювались серед вагітних жінок, і виявив, що вони частіше бажають народження хлопчиків, ніж дівчаток. S. E. Rubin, F. J. Provenzano [3] стверджують, що установки батьків щодо новонароджених можуть змінюватись з моменту народження: дівчатка сприймаються як тендітніші, порівняно з хлопчиками.

У проведеному загальнонаціональному дослідженні батьків щодо того, якими б вони хотіли бачити своїх дорослих дітей, американський психолог L. W. Hoffman [3] виявив такі помітні тенденції. Хлопцям батьки приписували здебільшого такі характеристики, як працелюбний, розумний, чесний, цілеспрямований, агресивний, незалежний та успішний. Водночас батьки дівчаток виявили бажання, щоб їхні доньки вдало вийшли заміж, стали добрими дружинами й матерями, були чуйними, лагідними, привабливими.

Різні очікування батьків щодо хлопців і дівчат деякою мірою впливають на вибір професії та інших соціальних ролей, що визначатимуть їх діти в подальшому житті.

Що ж до школи, то вона слідом за батьками продовжує формувати у дитини стереотипні гендерні очікування. Початкова школа дуже фемінізована, оскільки більшість викладачів — жінки, і саме вони передають дітям фемінінні моделі. Деякі вчені вважають, що викладачі в початковій школі по-різному сприймають хлопчиків і дівчаток. Американський дослідник R. E. Doyle [3] виявив, що викладачі ставляться до хлопців як до агресивніших порівняно з дівчатами, у той час як дівчаток вважають більш залежними. Хлопців наділяють такими якостями, як винахідливість, сміливість та креативність, а дівчатам приписують пасивність, безпорадність, пересічність. Система освіти загалом справляє значний вплив на формування гендерних стереотипів щодо вибору професійної ролі. Наприклад, жіночими курсами вважають мови, а хлопці віддають перевагу математиці та природничим наукам.

Викладачі заохочують дітей до поведінки, яка відповідає традиційній гендерній ролі, і завдяки цьому безпосередньо впливають на вибір молодими людьми кар'єри. Хлопці доволі чітко відчують, що від них очікують більшого у плані професійних досягнень, ніж від дівчат.

Охарактеризуємо вплив на формування гендерних цінностей ще одного чинника, а саме засобів масової інформації. Американський психолог S. M. Rosenwasser [3] дослідив, що маскулітні та фемінінні ролі, які діти можуть спостерігати у телевізійних програмах, можуть впливати на сприймання ними реальності та на ставлення до того, що вважається справді правильним у дорослому світі.

Телереклама також впливає на формування дитячого сприйняття відповідних гендерних стереотипів. Наприклад, продукція, яку рекламують чоловіки, має ширший асортимент товарів, а жінки найчастіше рекламують товари для дому.

Група американських психологів висунула припущення, що соціалізація гендерної ролі створює у сприйнятті людини полярність чоловічого — жіночого. J. M. O'Neil [3] виокремив основні ролі, які асоціюються з полярністю чоловічого — жіночого.

Чоловіче асоціюється:

- із силою, контролем за діями інших, сильною волею;
- зі здоров'ям, твердістю, витривалістю у виконанні великого обсягу роботи, здатністю стійко переносити фізичний біль;

- з логічним і аналітичним мисленням, інтелектуальною компетентністю, розумінням того, як функціонує та чи інша річ;
- з прагненням до досягнення, честолюбством, успішністю в роботі, наполегливістю.

Жіноче асоціюється:

- зі слабкістю, тендітністю, м'якістю у поведінці, обмеженими фізичними можливостями для того, щоб досягти поставленої мети;
- з емоційністю, інтуїтивністю, прийняттям рішень, які базуються на почуттях, а не на логічному аналізі;
- з прагненням створити родинне гніздо, турботою про чоловіка і дітей.

Таким чином, з огляду на наведене ми виявили певні відмінності у переконаннях щодо побудови кар'єри між чоловіками та жінками.

1. Жінки дуже пізно наважуються робити кар'єру, часто вони приймають таке рішення через багато років роботи на підприємстві. Що ж до чоловіків, то вони починають робити кар'єру одразу, оскільки у них є свій життєвий план, і цей план на певному етапі автономний від проблем створення родини та народження дітей.
2. Більшість жінок дуже пасивна, дозволяє життєвим подіям відбуватись повільно; чоловіки ж з дитинства націлені бути активними.
3. Жінки сприймають кар'єру як особистісне зростання, самореалізацію, у той час як чоловіки розуміють під кар'єрою престижні та перспективні посади.
4. Жінки розмежовують два поняття: добре виконану роботу і кар'єру, а чоловіки співвідносять добре виконану роботу і наступне кар'єрне зростання.
5. У дитинстві лише незначна частина жінок замислюється над питаннями кар'єри, переважає більш близька мета — вийти заміж, знайти чоловіка, який міг би її утримувати; чоловіки з дитинства націлені працювати для того, щоб прогодувати спочатку себе, а потім майбутню родину.
6. Жінки оцінюють ризик як принципово негативний життєвий момент, а чоловіки вважають ризик складовою кар'єрного зростання.
7. Жінки частіше побоюються діяти в команді, а чоловіки, навпаки, віддають перевагу діям у команді.
8. У міркуваннях жінок часто відсутній елемент часу, а для чоловіків втрата часу рівнозначна поразці в побудові кар'єри.

Виявлені відмінності, що зумовлюються попереднім формуванням гендерних цінностей, дають відповідь на те, чому кар'єру частіше будують чоловіки, ніж жінки. Жінки ще не можуть певною мірою відмовитись від цінностей, які поступово прищеплюються їм з дитинства. Але сьогодні простежуються дві тенденції: жінки одночасно будують кар'єру і реалізують потребу в сімейному житті та народженні дітей, або спочатку намагаються побудувати кар'єру, а потім реалізують жіночі потреби.



Література

1. Митина О. В., Петренко В. Ф. Кросс-культурное исследование стереотипов женского поведения // *Вопр. психологии*. — 2000. — № 1.
2. Релина Г. А. Анализ теории поло-ролевой социализации в современной западной психологии // *Вопр. психологии*. — 1987. — № 2.
3. Zunker V. G. *Career Counseling. Applied Concepts of Life Planning*. Brooks. — Calif.: Cole Publ. Co., 1994.

О. А. ФІЛЬ, наук. співроб.

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

КОНКУРЕНТОЗДАТНА УПРАВЛІНЬСЬКА КОМАНДА ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК РЕЗЕРВ ГАРМОНІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 204–206

Аналізуються позитивні та негативні аспекти командної діяльності. Розкривається сутність конкурентоздатної управлінської команди.

Сучасний світ висуває високі вимоги до особистостей, організацій і країн, які ставлять за мету витримати відбір на сучасному ринку, мати високий рівень конкурентоздатності, бути кращими серед кращих. Успіх у досягненні цієї мети значною мірою залежить від рівня конкурентоздатності людських ресурсів, які сприяють розвитку як окремих організацій, так і країни загалом.

Людське життя, як правило, пронизує дух суперництва. В економіці конкуренція є двигуном прогресу і гарантом існування бізнесу [8]. В умовах жорсткої конкуренції стати переможцем має всі шанси та організація, яка вміє “притосуватись до зовнішнього середовища, оцінювати своїх потенційних конкурентів і потреби споживачів, швидко й ефективно використовувати свої переваги” [9] і випускати на сучасний ринок конкурентоздатний продукт. Утримання конкурентної позиції організації залежить від ефективного управління її людськими ресурсами. Однією із сучасних ефективних форм управління організаціями є командний менеджмент.

Проаналізуємо переваги й недоліки командної роботи, розкриємо сутність конкурентоздатної управлінської команди і розглянемо деякі результати емпіричних досліджень.

Розглядаючи конкурентоздатну управлінську команду як резерв гармонізації міжособистісної взаємодії, доведемо *переваги*, яких досягає група індивідів, що працюють як одна команда.

- Найосвіченіші та найуспішніші організації намагаються перенести акцент своєї організаційної структури і політики з індивідуальних працівників на команди. Робота в команді приносить індивідам велике задоволення, тому що людські істоти є соціальними [6].
 - Можливість працювати в команді дає кожній людині величезну особисту підтримку і перспективи зростання [2].
 - Окремі команди здатні створити таку атмосферу спільної діяльності, коли люди гордяться належністю до цієї групи, бажають працювати з повною самовідданістю [1].
 - Робота в команді є своєрідним “тренажером” відповідальності, самодисципліни та дисципліни членів усієї команди.
 - Особисті досягнення інших членів команд стимулюють окремих особистостей до підвищення власної ефективності.
- Як і все в цьому світі, команда має не тільки свої переваги. В окремих ситуаціях можуть виявлятися й *недоліки командного підходу*.
- Це відбувається в ситуації, коли необхідно швидко прийняти якесь рішення, на прийняття якого командою витрачається більше часу, ніж окремою особою, тому що командний підхід передбачає взаємні контакти і досягнення консенсусу [7].
 - Командна форма роботи потребує високої концентрації першокласних фахівців на

вужькому фронті робіт, що неекономічно, нерентабельно, а іноді й неможливо. Тому потрібно знаходити підвищений фонд стимулювання [2].

- Для організації ефективної роботи команди потрібні додаткове навчання і тренінгова робота з її членами, а це потребує додаткових витрат для організаторів [2].
- При роботі в команді виникає необхідна умова — психологічна сумісність членів команди. Значні труднощі виникають при доборі людей у команду.
- Члени команди частіше перебувають у стресовому стані в ситуаціях, коли вибуває з групи людина, до якої вже звикли, і коли в команду входить новий член, тобто в цих ситуаціях відбувається “руйнація” звичного стилю життя.
- При виконанні завдань, які не потребують залучення всіх членів команди, відбувається своєрідний “розкол” між тими, хто успішно виконував завдання, і тими, хто на той час був “не потрібний”, тобто не був залучений до спільної діяльності.
- Для успішної діяльності команди необхідною умовою є дотримання принципів взаємодії її членів. Дуже важко по-справжньому, а не формально зберігати відчуття довіри один до одного, дотримуватися стратегії партнерства і співпраці, вміння конструктивно спілкуватися, спільно розвиватися, виявляти самовідданість, взаємтурботу, толерантність. Найскладнішою є необхідність поєднання зазначеного з реалізацією власних інтересів.

Можна наводити ще багато доводів “за” і “проти” командного підходу. Створювати чи не створювати команду, працювати окремо чи спільно з однодумцями — особиста справа кожної людини.

Дж. С. Максвел наводить слова Дж. Ф. Кенеді: “Йти вперед легше, якщо йти разом”. Нині існує багато популярних і наукових рецептів, як досягти успіху. Успішність організації залежить від найважливішого її елемента — людей. Доречно в цьому плані навести слова Г. Форда: “Ви можете забрати всі мої фабрики, спалити мої будівлі, але залиште мені людей, і я все це відновлю” [5].

Справді, успіх організації значною мірою залежить від уміння керівника зібрати небайдужих до своєї справи людей, які б розуміли й підтримували його ідеї і робили певний внесок у їх реалізацію, працювали заради досягнення спільної мети в атмосфері співпраці та довіри, взає-

модопомоги і партнерства, тобто створити команду, члени якої є конкурентоздатними особистостями [3].

Стосовно змісту власне феномену команди зауважимо, що існує кілька підходів до розуміння сутності командного менеджменту [4]. З метою вивчення феномену конкурентоздатної управлінської команди лабораторією психології управління Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України у процесі виконання науково-дослідної теми “Теоретико-методичні основи підготовки практичних психологів до надання психологічної допомоги управлінському персоналу організацій” (керівник теми — Л. М. Карамушка) проводились фокус-групи з керівниками центрів практичної психології різних регіонів України, які навчались на курсах підвищення кваліфікації в Центральному інституті післядипломної освіти АПН України, з практичними психологами освітніх організацій Києва, з директорами та практичними психологами Рівного. У межах проведення фокус-групи (нами була здійснена певна модифікація цього методу [3]) застосовувались метод незавершених речень, психомалюнок і метод проектів.

У результаті поєднання методів проектів і психомалюнку учасниками груп були створені моделі конкурентоздатних команд (аналіз однієї з моделей наведений у [4]). Проаналізуємо ті з них, що найбільшою мірою відображають можливості людей, які працюють командою, отримувати підтримку, відчуття єдності, гармонії.

Конкурентоздатна команда подана на одній з моделей (створеній шкільними психологами Києва) у вигляді корабля “Ноев ковчег”, який, за авторськими висловлюваннями, впевнено просувається бурхливими хвилями життя. Незалежно від природних умов він вивезе своїх пасажирів до зазначеної мети (у цій моделі мета зображена у вигляді сонця). І кожному на цьому кораблі знайдеться місце і буде надана можливість спільно працювати, щоб забезпечити нормальний рух корабля.

Інша модель команди (створена директорами освітніх організацій Рівного) подана в образі міцного кола. Ободом цього кола є учнівський колектив. Спиці в цьому колі — вихователі, вчителі, шкільні кафедри, науковці, методоб’єднання, рада школи, соціолог, психолог. У центрі кола — лідер команди, на якого припадає найбільше навантаження. Це коло рухається шляхом гуманізму, демократизму і моральності. Підґрунтям цього процесу є духовність. І тоді, вважають автори проекту, це міцне коло, в якому спиці ут-

римуєть обід (учнівський колектив), котитиметься стежкою (принципи виховання), ім'я якої — шкільне життя. І якщо і діти, і вчителі, і батьки, і працівники організацій, і керівництво відчуватимуть себе потрібними один одному, працюватимуть в атмосфері довіри і партнерства, то сучасний світ має всі шанси досягти гармонії.



Література

1. Гайда В. Л. Формирование команды // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова. — СПб.: Питер, 2001. — 512 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д., Грабенко Т. Технология создания команды. — СПб.: Речь, 2002. — 216 с.
3. Карамушка Л. М., Філь О. А. Використання методу фокус-груп для дослідження конкурентоздатної особистості працівників освітніх організацій // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. — К., 2002. — Ч. 5. — С. 225–230.
4. Карамушка Л. М., Філь О. А. Формування конкурентоздатних команд як актуально проблема ефективного управління сучасними організаціями // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. — К., 2002. — Ч. 6. — С. 16–23.
5. Максвел Дж. С. Шеф и его команда. — Харьков: Полиграф, 2001. — 140 с.
6. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений. — СПб.: Питер, 2001. — 256 с.
7. Файбушевич С. И. Принципы и методы командной работы в управлении персоналом // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова. — СПб.: Питер, 2001. — 512 с.
8. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения: Пер. с нем. — М.: Генезис, 2002. — 400 с.
9. Щур С. Україна: аспекти праці. — 1997. — № 7. — С. 34–37.

General psychological problems of society harmonization in the twenty-first century are considered. Special attention is paid to socialization peculiarities at time of society transformation, in particular to humanistic direction of its development. Social and psychological problems of interpersonal interaction development in present-day society are investigated.

Intended for managers, directors, psychologists, and educational specialists.

Наукове видання

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП

Випуск 11

СУСПІЛЬСТВО У ХХІ СТОЛІТТІ: ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ГАРМОНІЗАЦІЇ, ГУМАНІЗАЦІЇ, ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ

Scientific edition

SCIENTIFIC WORKS OF THE INTER-REGIONAL ACADEMY OF PERSONNEL MANAGEMENT

Issue 11

SOCIETY IN THE TWENTY-FIRST CENTURY: PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF HARMONIZATION, HUMANIZATION, AND DEMOCRATIZATION

Відповідальний редактор *В. М. Чирков*
Редактор *І. В. Хрошук*
Коректор *Л. Г. Бурлакіна*
Комп'ютерне верстання *Т. Г. Замура*
Оформлення обкладинки *О. О. Стеценко*

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи № 8 від 23.02.2000

Підп. до друку 24.10.03. Формат 60×84/8. Папір офсетний. Друк ротатійний трафаретний.
Ум. друк. арк. 24,5. Обл.-вид. арк. 23,1. Тираж 300 пр.

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)
03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2, МАУП

Видавець і виготовлювач тиражу Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)

Вимоги до авторів щодо подання статей продовжуваного видання “Наукові праці МАУП”

Стаття повинна розкривати зміст однієї з рубрик:

1. Економічні науки.
2. Психологічні науки.
3. Політичні науки.
4. Юридичні науки.
5. Менеджмент.

Автор несе відповідальність за достовірність матеріалу, який подає.

Обсяг статті – 6–12 друкованих сторінок.

Структура статті: рубрика, УДК, прізвище та ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання (посада), повна назва місця роботи автора, назва статті, анотація мовою тексту статті, текст, бібліографія, резюме українською або англійською мовою.

УДК слід друкувати ліворуч зверху сторінки, нижче через 2 інтервали – прізвище(а) та ініціали автора(ів), науковий ступінь, вчене звання (посада), ще через 2 інтервали – повну назву місця роботи автора(ів), ще нижче через 2 інтервали – назву статті великими літерами.

Перед текстом статті необхідно розмістити анотацію обсягом щонайбільше 6 рядків мовою тексту статті шрифтом Times New Roman 12 pt.

Текст статті необхідно друкувати на папері стандартного формату (A4) через 1,5 інтервала шрифтом Times New Roman 14 pt. Формат тексту – 170×252 мм (60–62 знаки у рядку, 29 рядків на сторінці). Поля: верхнє – 25 мм, нижнє – 20 мм, правє – 10 мм, лівє – 30 мм.

Після тексту статті необхідно розмістити резюме. Якщо статтю написано російською мовою, резюме слід подавати українською. Якщо статтю написано українською мовою, резюме слід подавати англійською.

Список використаної літератури необхідно розмістити наприкінці тексту.

Автор повинен підписати статтю на останній сторінці.

Ілюстративний матеріал повинен бути поданий чітко і якісно. Посилання на ілюстрації в тексті статті обов'язкові.

Разом із друкованою статтею автор має подати її електронний варіант на дискеті 3,5 дюйма. Файл статті повинен бути збережений у форматі DOC для MS Word 97. Екранні копії, схеми, рисунки та фотографії слід записувати на дискеті окремими графічними файлами форматів TIF, BMP, GIF, JPG, в імені яких зазначати номер ілюстрації у статті, наприклад pict 10.tif.

На поданій дискеті мають бути лише файли, що належать до змісту статті. На етикетці дискети необхідно зазначити прізвище(а) та ініціали автора(ів).

Текст статті та дискета авторів(ам) не повертаються.

До матеріалу автор обов'язково повинен додати домашній та службовий номери телефонів.

Редакція залишає за собою право рецензувати та редагувати статті.

